

PORTA LINGUA – 2019

**Interdiszciplináris megközelítések
a szaknyelvoktatásban
és -kutatásban**

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

**BUDAPEST
2019**

Főszerkesztő:
Bocz Zsuzsanna

Szerkesztő:
Besznyák Rita

Lektorok:
**Aradi András, 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 1785-2420

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Budapest
2019

Tartalomjegyzék

INTERKULTURÁLIS SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ, SZAKFORDÍTÁS.....	7
BENE KRISZTIÁN: <i>Egy francia-magyar nyelvű történettudományi adatbázis létrehozásának szaknyelvi és fordítási nehézségei.....</i>	9
FAJT BALÁZS: <i>Aspects of improving 21st century skills in tertiary education: cognitive flexibility and complex problem solving.....</i>	19
HILD GABRIELLA – CSONGOR ALEXANDRA – NÉMETH TIMEA: <i>A magyar orvosi szaknyelv elsajátítását befolyásoló tényezők: négy mobil, norvég orvostanhallgató longitudinális esettanulmánya.....</i>	29
JÁMBOR EMŐKE: <i>A spanyol idiomatikus kifejezések jellege, használata: spanyol anyanyelvű hallgatókkal készített felmérés tükrében.....</i>	45
KÁRPÁTI LÁSZLÓ: <i>The use of communication strategies by Hungarian Teachers and Students.....</i>	52
KÓRIS RITA: <i>Három egyetem – két kontinens – egy tanterem: Szaknyelvi kompetenciák fejlesztése nemzetközi interkulturális, interdiszciplináris projekt keretében</i>	69
SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA.....	79
ÉLTHES ÁGNES: <i>Az autós lexika kialakulásának kezdetei Franciaországban: neologizmusok ma és tegnap Mirbeau: La 628-E8 című regénye alapján.....</i>	81
KERESZTES CSILLA – BORDA BERNADETT – VINCZE VERONIKA: <i>Mi derül ki a SZEMEK-ből? Egy magyar nyelvű orvos korpusz morfológiai sajátosságai.....</i>	97
MÉSZÁROS ÁGNES: <i>Önálló szakszókincsfejlesztés idegen nyelven.....</i>	111
NAGANO, ROBIN LEE: <i>How research is presented: A look at wh - structures in titles of journal articles.....</i>	123
RODEK BEGELLA ANNAMÁRIA: <i>Műszaki terminusok diverzitásának vizsgálata.....</i>	137
STURCZ ZOLTÁN: <i>Szakmai hagyományaink: az 1918-as őszirózsás forradalom nyelvpolitikai törekvései.....</i>	149
SZAKNYELVOKTATÁS, SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS.....	165
CSONGOR ALEXANDRA – NÉMETH TIMEA – HILD GABRIELLA: <i>Új kihívások az orvosi szaknyelvtanításban.....</i>	167
HALÁSZ RENÁTA – RÉBÉK-NAGY GÁBOR: <i>Az orvostanhallgatói magyar szaknyelv oktatásáról</i>	175

JAKUSNÉ HARNOS ÉVA: <i>Having a Word. Writing a role play based on concept analysis</i>	187
KOPPÁN ÁGNES – KÁRPÁTI ESZTER – EKLICS KATA: <i>Pragmatikai megfontolások az orvosi szaknyelv oktatásában</i>	197
SKADRA MARGIT: „Like-olod?” – <i>Nyelvtanulást támogató online oldalak és azok hatékonysága a szaknyelvvoktatásban</i>	211
TÖRÖK JUDIT – UGRAI ZSUZSANNA: <i>Projektalapú tananyag a BGE KKK Német szaknyelvi csoportjaiban</i>	223
ZABÓNÉ VARGA IRÉN: <i>A műszaki szaknyelv oktatásának interdiszciplináris megközelítése</i>	235

ÁLTALÁNOS NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE; ÉRTÉKELÉS ÉS SZÜKSÉGLETELEMZÉS 245

BAJZÁT TÜNDE: <i>Idegennyelv-használati szükségletelemzés klinikai kutatási munkatársak (CRA) körében</i>	247
BÁNHÉGYI MÁTYÁS: <i>Alternatív értékelés a felsőoktatásban és a szaknyelvvoktatásban: a portfóliómódszer</i>	255
FÜKÖH BORBÁLA: <i>Kutatáson alapuló tesztfelállítás – írásfeladatok egy angol tudományos szaknyelvi vizsga számára</i>	275
HEGEDŰS ANITA: <i>A háttérismeret szerepe az orvosi szaknyelvvizsgákon</i>	289
KISZELY ZOLTÁN: <i>Online szóbeli vizsgáztató-továbbképzés a vizsgáztatók szemével</i>	299
LESZNYÁK MÁRTA: <i>Társak fordításainak elemzése mint fordítás-oktatási módszer</i>	311
NÉMETH TIMEA – HILD GABRIELLA – CSONGOR ALEXANDRA: <i>Szaknyelvvoktatás 2.0</i>	323

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI, DISKURZUSELEMZÉS 335

BÉRCES EDIT: <i>A multilingual conversation booklet for ultramarathon-runners. The Romanian perspective</i>	337
CSÁK ÉVA: <i>Pragmatikai kontrasztok a német és a magyar nyelvű írásbeli üzleti kommunikációban</i>	349
GYURÓ MONIKA: <i>Figuratív nyelvhasználat az egészségügyi kommunikációban</i>	361
HAMBUCH ANIKÓ – SÁRKÁNYNÉ LŐRINC ANITA – EGYED CSILLA – KRÁNICZ RITA: <i>Ki dönt? Közös döntéshozatal interakcionális megvalósulása orvos-beteg konzultációkban</i>	373
MÁTYÁS JUDIT: <i>Fiatalkorú reklámfogyasztási szokásai a magyar és idegen nyelvű reklámüzenetek relációjában</i>	391
NEUMAYER DÉNES: <i>Interactional and interactive discourse in physics</i>	

<i>coursebooks – a case study across languages</i>	403
RÁDI ÉVA: <i>A pénzügyi kultúra és a szaknyelvkutatás</i>	415
IN MEMORIAM	425
BAGAMÉRI ZSUZSANNA – NÉMETH ESZTER: <i>Egy példaértékű életút – Erdős József szakmai munkássága</i>	427
UGRIN ZSUZSA: <i>e-gyütt „a jóért”? – Egy önkéntes hallgatói fordítási csoportprojekt techno-lingvisztikai tanulságai</i>	439
ABSTRACTS	449

INTERKULTURÁLIS SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ,
SZAKFORDÍTÁS

Bene Krisztián
Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Romanisztika Intézet
Francia Tanszék

Egy francia-magyar nyelvű történettudományi adatbázis létrehozásának szaknyelvi és fordítási nehézségei

Az elmúlt három év folyamán a második világháború alatti francia-magyar katonai kapcsolatok témakörében végzett kutatások során számos francia- és magyarországi levéltár anyaga került átnézésre. Ennek eredményeképpen egy több ezer tételből álló adatbázis jött létre, amely a második világháború során a francia fegyveres erők kötelékében szolgálatot teljesítő magyar nemzetiségű katonák adatait tartalmazza. Az adatok feldolgozása, rendszerezése és fordítása során számos nehézség merült fel, amelyek leküzdése kisebb-nagyobb szakmai és szaknyelvi kihívásokat támasztott. Ezek között akadtak egyszerűbbek, mint például a katonák adatait lejegyző francia írnokok által franciásított személynevek visszamagyarosítása, ugyanakkor azonban olyan bonyolultabb feladatok is, mint a katonai egységek rövidített nevének feloldása, amely ennyi idő távlatából esetenként igen komoly szakmai kutatómunkát követelt. Ugyanakkor az ilyen és hasonló kihívások még csupán a munka első állomását jelentették, hiszen ezt követően kellett sort keríteni a megszerzett francia nyelvű adatok magyarra fordítására is, amely gyakran komoly szakterminológiai és szakmai kutatást igényelt, hiszen az alakulattípusok, rangok, szolgálati feladatok stb. a helyi adottságok okán teljesen eltérőek a két országban, ebből kifolyólag pontos fordításuk is körültekintő munkát igényel. Csupán mindezen nehézségek leküzdése után kerülhet majd sor az adatok összegzésére, legvégül pedig a szakmai következtetések levonására, amely a kutatás eredeti célja volt, de a fenti feladatok elvégzése nélkül nem valósulhatna meg.

Kulcsszavak: fordítás, kutatás, második világháború, szaknyelv, történettudomány

Bevezetés

A második világháború vitán felül az egyik leginkább kutatott történelmi korszak, ugyanakkor számos olyan fejezete van, amely kisebb figyelmet kapott, ezért mindmáig kevésbé ismert. Ezek közé tartoznak a francia-magyar katonai kapcsolatok is, amelyeknek csupán egyes elemeivel foglalkoztak szakmunkák és visszaemlékezések, azok is általában kizárólag magyar szemszögből, összességében viszont még nem képezték önálló kutatás tárgyát.

Jelen sorok írója arra vállalkozott, hogy ezt a kevésbé ismert történelmi jelenséget egészében vizsgálja mind a magyar, mind pedig a francia levéltári és (szak)irodalmi források bevonásával. Ennek következtében számos olyan adatsor összeállítása vált lehetővé, amelyek eredetileg francia nyelven keletkeztek, ugyanakkor a francia fegyveres erőkben szolgáló magyarokra vonatkozó információkat adnak közre. Már ezeknek a listáknak az

összeállítása is jelentős erőfeszítést igényelt, ugyanakkor azonban magyarra való átültetésük szintén komoly kihívást jelent szaknyelvi és fordítási szempontból egyaránt. Jelen tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy utóbbiakról adjunk átfogó képet, amely reményeink szerint mind a nyelvészeti, mind a történettudományi területen tevékenykedő szakemberek számára érdekes és hasznos lehet.

A második világháború alatt a francia-magyar katonai kapcsolatok jellemzői

A két világháború közti időszakban Franciaország és Magyarország viszonyrendszere meglehetősen ellentmondásos volt. Miközben kulturális szempontból virágzó kapcsolatok álltak fent a két ország között, a két állam eltérő politikai-katonai szövetségi rendszerek tagja volt, ezért a nagypolitikában fokozatosan szembekerültek egymással. Ennek ellenére a szembenállás nem alakult át katonai konfliktussá, mivel Magyarország 1941 nyári hadba lépésekor Franciaország az 1940 júniusában megkötött fegyverszünet értelmében már nem volt hadviselő fél. Következésképpen a két állam között nem állt fenn hadiállapot (Horel, 2013:11), kapcsolatukat legjobban a semlegesség kifejezés írja le.

Bár 1941-től mindkét állam Németország mellett kötelezte el magát, nem került sor a két ország közötti hivatalos szövetségi szerződés megkötésére vagy kölcsönösen támogatott katonai együttműködésre sem. Ennek következtében a két ország állampolgárait érintő katonai jellegű kapcsolatok nem hivatalos államközi kapcsolatok formájában valósultak meg. Ennek ellenére ilyen típusú együttműködésekre mégis számos esetben sor került. Ezek keretében általában az egyik állam került kapcsolatba a másik állampolgáraival, akiket saját haderejének soraiban alkalmazott. Ugyanakkor az is előfordult, hogy állami szervek egyáltalán nem voltak érintettek a kooperációban, tehát mindkét ország részéről olyan alakulatok és személyek működtek közre, akik hivatalosan nem képviselték hazájukat.

Az alábbi esetekben került sor ilyen együttműködésen alapuló katonai kapcsolatokra. 1939-40 folyamán a francia hadseregben több ezer – az általunk végzett kutatások alapján a hozzávetőlegesen mintegy kétezer főről lehet szó – magyar önkéntes szolgált, akik új hazájuk védelmében fegyvert fogtak. A Szabad Francia Erők soraiban mintegy 150 magyar harcolt, akik Charles de Gaulle tábornok mellett kötelezték el magukat. Jelentős számban találunk magyarokat a franciaországi Ellenállás soraiban is (Pécsi, 1968:48-75). 1940 végétől Magyarország német fogolytáborokból menekült francia katonákat fogadott be, akik internálásuk során jelentős szabadságot élveztek hazánkban (Roos, 1984:96-109). Végül meg kell

említeni azokat a francia állampolgárokat is, akik a német fegyveres erők kötelékében szolgálva számos esetben harcoltak együtt magyar alakulatokkal a keleti hadszíntéren, egy részüket még Magyarországon is bevetették a háború utolsó évében (Bene, 2015:83-97).

A franciaországi magyar katonai aktivitást az tette lehetővé, hogy a 20. század első felében több hullámban viszonylag nagyszámban vándoroltak ki magyarok Franciaországba mind Magyarországról, mind pedig a trianoni békeszerződés által elcsatolt területekről. Ennek következtében a franciaországi magyar kolónia létszáma jelentős növekedésnek indult a két világháború közti időszakban. A magyar kivándorlók elsősorban a francia gazdasági központokban telepedtek le. Ebből kifolyólag a magyar közösség döntő többsége Párizsban, valamint a francia fővárost övező régióban telepedett le, ahol gyári munkásként a gépgyártó üzemekben helyezkedett el. A magyarok nagy számban kaptak munkát az észak-franciaországi bánya- és iparvidéken is, ugyanakkor léteztek kisebb magyar közösségek Elzász-Lotaringiában, illetve Lyon és Grenoble környékén is (Komját – Pécsi, 1973:17-21). A kivándoroltak összlétszámát a hivatalos francia szervek 10 és 15 ezer fő közé teszik (Janicaud, 2009:131), egyes kutatók 30 ezer főről beszélnek (Pécsi, 1982:287), de akad olyan visszaemlékezés is, amely 70 ezer fős közösségről számol be (Molnár, 1931:5). Visszafogott becslések alapján a franciaországi magyar kolónia – melynek egy része folyamatosan cserélődött – létszáma reálisan mintegy 40-50 ezer főre tehető (Courtois – Peschanski – Rayski, 1989:18).

A téma forrásai és azok jellemzői

Ahogy korábban említettük, a téma kutatása során elengedhetetlen mind a könyvészeti, mind a levéltári források bevonása annak érdekében, hogy a lehető legtöbb információhoz jussunk a francia fegyveres erők kötelékében szolgálatot teljesítő magyarokról. Előbbiek között túlsúlyban vannak – noha még így sem állnak rendelkezésre nagyszámban – a visszaemlékezések. Ezek egyéni életutak feltérképezésére kitűnően használhatóak, de általában csupán néhány magyarról szolgálnak érdemi adatokkal (például Szekeres-Varsa, 1985). A szakmunkák a másik végletet képviselik, az esetek többségében csupán általános érvényű megállapításokat tesznek – mint amiket az előző fejezetben mi magunk is közreadtunk –, de nem segítenek az önkéntesek beazonosításában (lásd Lagzi, 2016). Erre csupán Bajomi Lázár Endre tett kísérletet, de megfelelő források hiányában erőfeszítései csak részleges eredményeket hoztak (például Bajomi Lázár, 1984). Mindemellett megállapíthatjuk, hogy ezeknek a munkáknak többsége

évtizedekkel ezelőtt jelent meg elsősorban magyar nyelven, ideológiailag gyakran elfogultak, érdekeik mellett pedig legnagyobb hátrányuk az, hogy ismeretanyaguk egy része napjainkra elavult, de legfőképpen hiányos.

Ebből kifolyólag a magyar származású katonák beazonosítása és jobb megismerése érdekében feltétlenül szükség van a levéltári források bevonására is, amelyek különböző katonai és polgári intézményekben találhatóak meg Magyarországon és Franciaországban. Az eddigi munka során a következő levéltárak anyagait használtuk fel a kutatás céljaira: Magyarországon a Hadtörténelmi Levéltár és Magyar Nemzeti Levéltár, Franciaországban pedig az *Archives nationales*, a *Service historique de la Défense* és a *Mémorial de la Shoah* dokumentumait. Az ezekben az intézményekben őrzött különféle iratok sem tartalmi, sem formai, sem pedig nyelvi szempontból nem egységesek. Az állami hivatalok által kiadott hivatalos dokumentumoktól kezdve az újságcikkeken át a személyes visszaemlékezésekig sokféle anyag megtalálható a különböző levéltári fondokban. A helyzetet tovább árnyalja, hogy időnként a francia levéltárakból is előkerülnek magyar nyelvű anyagok, mint ahogy a magyarországi intézményekben is őriznek francia nyelven írott dokumentumokat. A fentiekből kifolyólag esetenként az iratok készítői sem ismertek, ami megnehezíti az azokban található információk hitelességének elfogadását, hiszen jelentős különbség van egy hivatalos szerv által kiadott és egy ismeretlen eredetű irat megbízhatósága között, még ha gyakran az utóbbiak is számos értékes és első ránézésre hitelesnek tűnő információt tartalmaznak.

A kutatás jelenlegi szakaszában a legfontosabb cél az eseményekben résztvevő magyar személyek azonosítása, amelyhez az eddig elvégzett munkának köszönhetően számos levéltári forrás áll rendelkezésünkre. A konkrét neveket és egyéb kiegészítő információkat (lásd később) közreadó források közül első helyen kell említeni az 1939-1940-ben keletkezett toborzási listákat (*Mémorial de la Shoah*), amelyek a francia hadsereg kötelékébe önként jelentkező magyar állampolgárok adatait tartalmazzák. Az *Archives nationales* fondjai között megtalálhatóak azok a hadifogolylisták, amelyeket az 1940-es francia katonai vereség után a német hatóságok állítottak össze a francia hadsereg fogságukba került tagjairól. Az ezekben az összesítésekben szereplő magyarok különösen érdekesek kutatási szempontból, mivel azok is szerepelnek rajta, akik nem önkéntesként, hanem már francia állampolgárságot elnyerve sorozotként teljesítettek katonai szolgálatot, tehát jelentősen bővítik az első forrás adatsorait. A *Service historique de la Défense* bár töredékesen, de a háború során elesettek veszteséglistáit is megőrizte, ahol szintén számos magyar névvel találkozunk. Ezek mellett kell megemlítenünk azt a Hadtörténelmi

Levéltár által megőrzött francia nyelvű listát, amely a háború során a francia fegyveres erők kötelékében szolgáló magyarok adatait teszi közzé. Ennek készítői nem ismertek, de a nevek pontos helyesírása miatt valószínűsíthető, hogy magyarok voltak, jó eséllyel a franciaországi magyar ellenállás tagjai, akik a háború után a magyar fegyveres részvétel igyekeztek adatokkal alátámasztani saját szerepük kihangsúlyozása érdekében.

Ennek a négy forrásnak hasonló és eltérő jellemzői is vannak. Bár mindegyik francia nyelven íródott, mint láttuk, vélhetően különböző nemzetiségű és státuszú készítőik voltak, akik eltérő céllal hozták létre ezeket. Ennek megfelelően az adatok típusa nem minden esetben azonos, van olyan lista, amelyik eleve csak a magyarokra vonatkozik, az esetek többségében azonban hosszabb adatsorokból kellett kigyűjteni a magyar személyeket érintő információkat. Fizikai minőségük is eltérő, egyesek nagyon jól olvashatóak, mások esetenként rossz állapotban maradtak fenn, ezért a pontos adatok kinyerése is kihívást jelent. Nagy előnyük azonban, hogy a bennük foglalt információk és adatok jól összevethetőek, így ezek segítségével a korábbinál pontosabb képet lehet kapni a vizsgált témáról – bizonyos szaknyelvi és fordítási nehézségek leküzdése után.

Szaknyelvi és fordítási kihívások

A forrásokból általában a következő adatokat tudhatjuk meg: a magyar nemzetiségű személyek nevét, születési idejét és helyét, franciaországi lakhelyét vagy a hadsereghez való csatlakozásának helyét, rangját és katonai alakulatának nevét. Emellett van olyan lista is, amely jellegétől függően a katonák civil foglalkozását vagy annak a hadifogolytábornak az azonosítóját is tartalmazza, ahol a fogságba esett személyt őrizték.

Az adatok feldolgozása ugyanakkor számos, előre nem látott kihívást is tartogat. Már a nevek beazonosítása sem egyszerű feladat, aminek számos oka van. Elsőként kell említeni, hogy a francia hivatalok által kiállított listákon nagyon sok torzult személynév szerepel, amelyet a magyar nyelv ismeretében sokszor helyre lehet állítani, de sajnos nem minden esetben. A helyzetet bonyolítja, hogy a keresztnév többségét franciásították, tehát például Károly helyett Charles, János helyett Jean stb. szerepel, ami szintén nem könnyíti meg az egyértelmű azonosítást. Egyes esetekben mind a keresztnév, mind a családnév francia logikát követ, itt azonban a családnév esetében nem franciásításról van szó és minden bizonnyal nem is francia családi kötelekekről, hanem a Francia Idegenlégió bevett gyakorlatáról, ami lehetővé tette a jelentkezők számára, hogy teljesen új néven regisztrálják magukat, szolgálati idejük letelte után pedig tiszta lappal új életet kezdjenek. Az is említésre méltó, hogy bár az esetek többségében magyar

állampolgárokról, illetve magyarországi születésű személyekről van szó, a nevek tanúsága szerint sok szláv, német, illetve zsidó származású személy is volt a katonai szolgálatot vállalók között.

A születési idő és hely látszólag egyértelmű információkat hordoz, amelyek sokat segítenek a személyek egyértelmű azonosításában, azonban a helyzet ennél bonyolultabb a településnevek átírási módzatai miatt. A francia hivatalnokok tevékenysége következtében az esetek egy jelentős részében a szóalakok nagyon eltorzultak, ezért felismerésük esetlegessé vált pl. *Satosal Jaughely* esetében csupán valószínűsíthetjük, hogy Sátoraljaújhelyről van szó, azonban gyakran még ennyi támpont sem maradt, például *Morheim*, *Kesntole* vagy *Berjaska* esetében. Emellett gyakran olyan települések kerültek rögzítésre, amelyek ma már ebben a formában nem léteznek, beolvadtak más településbe pl. Felsőgalla Tatabányába vagy Csingerthal Ajkába. Számos alkalommal előfordult az is, hogy az önkéntesek nem magyar eredetű nevet adtak meg, ezért utána kellett nézni a germán, szláv vagy román településnév-változatoknak is pl. *Stanemagna* = Steinamanger = Szombathely, *Guetzen* = Güns = Kőszeg, *Oradéa* = Oradea = Nagyvárad vagy *Kosik* = Kosice = Kassa.

A franciaországi lakhelyek kapcsán nem merült fel hasonló probléma, mivel azokat mind a francia, mind a magyar szerzők pontosan rögzítették. Ugyanakkor a katonai alakulatok nevének lefordítása gyakran okozott váratlan nehézségeket. Pontos megadott alakulatnevek helyett számos alkalommal csupán számok és rövidítések szerepeltek, amelyeket először kutatómunkával be kellett azonosítani, ezt követően pedig fel kellett oldani és amennyiben a magyar hadszervezési logikától jelentősen eltértek, magyarázattal ellátni. Ilyen volt például az RMVE jelzés, amelynek francia feloldása *régiment de marche de volontaires étrangers*, vagyis a külföldi önkéntesek menetezrede, amely azonban túl sokat nem jelent a magyar olvasónak, ha nem társul mellé a magyarázat, hogy ezekbe a frissen felállított alakulatokba irányították a háború kitörése után jelentkező külföldi állampolgárokat, akiknek szerződése a háború időtartamára szól.¹

¹ A teljesség igénye nélkül említhetjük még a COMA, a DCRE és a DRMVE rövidítéseket is. A COMA (*Commis et Ouvriers Militaires d'Administration* – Katonai Közigazgatásban Tevékenykedő Adminisztrátorok és Fizikai Dolgozók) a francia hadsereg hadtesteinek kötelékében működő adminisztratív és fizikai munkákat ellátó személyeket tömörítő szervezetek elnevezése volt, A DCRE (*Dépôt commun des régiments étrangers* – Légión Ezredek Közös Kiképzőkerete) az Idegenlégió önkénteseit összegyűjtő és kiképző alakulat volt, amelyet 1939-ben hoztak létre és a korábbi gyakorlattól eltérően a francia anyaországban működött. A DRMVE (*Dépôt des régiments de marche de volontaires étrangers* – Légión Menetezredek Kiképzőkerete) elméletileg kizárólag az 1939–1940 során felállított légión menetezredek újoncainak fogadására és kiképzésére szolgált, de a

De fordítási problémaként jelentek meg például az olyan látszólag egyszerű kifejezések is, mint például a *régiment étranger d'infanterie*, amelyet szó szerint *külföldi* vagy *idegen* gyalogezrednek fordítanak számos helyen, tekintettel arra, hogy az Idegenlégióhoz tartozik, illetve többségében külföldiek alkotják. Ugyanakkor azonban magyarul mindkét melléknév furcsán hangzik, hiszen a külföldi arra utal, hogy az egység nem a francia erőkhöz tartozik, hanem egy másik ország fegyveres erejéhez, az idegen pedig szintén olyanfajta távolságot sugall, ami szembe megy a közös katonai szolgálat és a bajtársiasság gondolatával. Ebből kifolyólag az adatbázisban mindenhol a „*légiós gyalogezred*” kifejezést használtuk, ami pontosan visszaadja a magyar olvasó számára az alakulat hovatartozását, miközben egyértelművé teszi, hogy külföldiekről van szó, akik az Idegenlégióban teljesítenek szolgálatot.

Csupán az egyik listában szerepelnek a katonáskodó magyarok polgári foglalkozásai, amelyek lefordítása azonban gyakran nem egyszerű. Mivel ennél az adatsornál a legpontosabbak a személynevek, feltételezzük, hogy ezt magyarok készítették, amely feltételezést tovább erősít az a tény, hogy a foglalkozásnevek gyakran nem, vagy csak részben felelnek meg a bevett francia szakmáknak, még ha franciául is jegyezték fel őket. A hagyományos foglalkozások mellett (szabó, főpincér, műbútorasztalos, órás stb.) felbukkannak kevésbé pontos megnevezések is, mint pl. művészeti tanácsadó, lírai művész, termelési titkár, amelyekhez nehéz pontos tartalmat rendelni, mivel a francia nyelv ilyen szakmákat nem ismer. Ez is valószínűsíti, hogy a francia listát minden bizonnyal magyarok írták, akik a kultúrafüggő kifejezések (Kóbor, 2003) – rutinos szakfordítóknak is sok nehézséget okozó – csoportjába tartozó foglalkozásnevek francia megfelelőit adták meg több-kevesebb sikerrel.

A munka során felmerülő nehézségek listáját még hosszan lehetne folytatni, de minden bizonnyal a bemutatott példák is jól érzékeltetik, hogy milyen típusú problémákat kellett megoldani az adatbázis elkészítése során.

Összegzés

Még a második világháború iránt érdeklődők számára is ismeretlen az a tény, hogy a francia-magyar katonai kapcsolatok viszonylag kevésbé ismert témaköre jelentős levéltári forrásbázissal rendelkezik, amelyek segítségével korábban ismeretlen információk tárhatók fel és adhatók közre.

Ugyanakkor ezeknek az információknak az alapos kutatómunkával történő megszerzése, majd pedig magyar nyelvre való fordítása váratlan

gyakorlatban a DCRE keretein belül működött, ezért az ehhez a szervezethez tartozó személyek ugyanott teljesítettek szolgálatot, mint az előző csoportba sorolt társaik.

nehézségeket is tartogat, amelyeket szisztematikus munkával lehet csupán orvosolni. Ennek segítségével ugyanakkor olyan új információkhoz lehet jutni, amelyek érdemben hozzájárulhatnak a francia-magyar kapcsolatok történetének jobb megismeréséhez – a szaknyelvi és fordítói ismereteknek köszönhetően. Mindemellett bízunk benne, hogy jelen tanulmány nem csupán esettanulmányként lehet érdekes, de segítséget nyújthat azok számára is, akik hasonló kihívásokkal találkoznak munkájuk során.

Hivatkozások

- Bajomi Lázár, E. (1984): *Tramontana. Magyar önkéntesek Franciaországban*. Zrínyi: Budapest
- Bene, K. (2015): Les militaires français de l'armée allemande et la Hongrie pendant la Seconde Guerre mondiale. *Dialogue*. 2015/1. 83–97
- Courtois, S. – Peschanski, D. – Rayski, A. (1989): *Le sang de l'étranger. Les immigrés des la M.O.I. dans la Résistance*. Fayard: Paris
- Horel, C. (2013): La France et la Hongrie: affinités passées et présentes, de saint Martin à Nicolas Sarkozy. *Revue historique des Armées*. 2013/3. 5–13
- Janicaud, B. (2009): Les missions religieuses au sein de l'immigration hongroise en France (1927–1940). *Cahiers de la Méditerranée*. 2009/1. 131–140
- Kóbor, M. (2003): Les « passages obligés » de la traduction interculturelle. In: Máté, Gy. – Szende, Th. (szerk.) *Frontières et passages*. Collection Études Contrastives Vol. 2. Bern: Peter Lang. 117–127
- Komját, I. – Pécsi, A. (1973): *A szabadság vándorai. Magyar antifasiszták Franciaországban 1934-1944*. Kossuth: Budapest
- Lagzi, I. (2016): *Francia menekültek Magyarországon 1940-1945. Dokumentumok – Évadés français en Hongrie 1940-1945. Documents*, JATEPress, Szeged.
- Molnár, S. (1931): *Magyar sors francia földön*. Párisi Magyar Akadémia: Párizs
- Pécsi, A. (1968): Magyar antifasiszták a francia és a belga ellenállási mozgalomban. In: Gazsi J. – Pintér I. (szerk.) (1968): *Fegyverrel a fasiszmus ellen*. Zrínyi, Budapest, 48–75
- Pécsi, A. (1982): *Magyarok a franciaországi forradalmi munkásmozgalomban 1920–1945*. Kossuth: Budapest
- Roos, R. (1984): Évadé en Hongrie (1943-1945). *Revue historique des Armées*. 1984/3. 96–109
- Szekeres-Varsa, V. (1985): *Szalamandra a tűzben*. Magvető, Budapest

Levéltári források

Archives nationales, Párizs (AN):

F/9. Affaires militaires.

2812 à 2813. Centre national d'informaiton sur les prisonniers de guerre (C.N.I.P.G.)
(juillet 1940 - novembre 1941). *Listes imprimées de prisonniers de guerre*.

Hadtörténelmi Levéltár, Budapest (HM):

07 VII. fondfőcsoport, Gyűjtemények – segédletei. Ellenállási gyűjtemény nemzetközi vonatkozások. Franciaország.

18. *A francia ellenállásban résztvett magyarok névsora. A francia hadseregben harcolt önkéntesek.*

Mémorial de la Shoah (MS):

Union des engagés volontaires, anciens combattants juifs, leurs enfants et amis. MDLX-1 – MDLX-18. *Listes nominatives des volontaires étrangers engagés à servir la France entre le 1er septembre 1939 et le 25 juin 1940.*

Service Historique de Défense, Vincennes (SHD):

GR 16 P. *Dossiers administratifs de résistants.*

Fajt Balázs

Budapest Business School: University of Applied Sciences
 Faculty of Finance and Accountancy
 Department of Languages for Finance and Management

Aspects of improving 21st century skills in tertiary education: cognitive flexibility and complex problem solving

In 2016, the WEF (World Economic Forum) released a report, entitled, “The Future of Jobs”, highlighting the ten most important skills for employees deemed essential in 2020. Due to the recent changes in the world’s economy, including the increasing significance of technology, and strikingly, that of artificial intelligence, today, both employers and employees face new emerging challenges. The report reveals a notable change in the ranking of skills, several of which are now prioritized, while other formerly revered skills have seen their roles significantly diminished. At Budapest Business School: University of Applied Sciences, rigorous emphasis is placed on preparing university students, tomorrow’s future employees, ensuring that they are ideally suited towards meeting and exceeding the requirements of employers in the area of language as well as other skills. The aim of this paper is to define two of the ten skills (cognitive flexibility and complex problem solving) of the WEF report and how the development of these skills is integrated into language courses in order to effectively equip students with the skill sets necessary to be competitive in the next decade’s job market.

Keywords: WEF, Budapest Business School: University of Applied Sciences, 2020 skills, tertiary education, cognitive flexibility

Introduction

In 2016, the WEF (World Economic Forum) published its report on the existing changes in the labour market. This report, entitled *The Future of Jobs*, lists the most important skills required for employees to be successful in the labour market in 2015. It also anticipates a change and shift in the ranking of these skills due to the technological changes by 2020 (World Economic Forum, 2016).

Table 1. Top 10 skills in 2015 and 2020

in 2015	in 2020
1. Complex Problem Solving	1. Complex Problem Solving
2. Coordinating with Others	2. Critical Thinking
3. People Management	3. Creativity
4. Critical Thinking	4. People Management
5. Negotiation	5. Coordinating with Others

6. Quality Control	6. Emotional Intelligence
7. Services Orientation	7. Judgement and Decision Making
8. Judgement and Decision Making	8. Services Orientation
9. Active Listening	9. Negotiation
10. Creativity	10. Cognitive Flexibility

Table 1 shows that there are skills in 2015, for instance *active listening*, or *quality control*, which are no longer considered important by 2020. Other skills, such as cognitive flexibility, have been added to the list representative of year 2020. It is also apparent from the table that changes are apparent with respect to the ranking of the skills.

At Budapest Business School: University of Applied Sciences, one of the major objectives is to prepare students for the upcoming challenges of the labour market by providing them with both professional and foreign language knowledge. Additionally, the school endeavors improving the above-mentioned skills. Complex problem solving is considered to be the most important skill in both 2015 and 2020, while cognitive flexibility appears only in 2020 and it is listed as the 10th skill. These two skills, however, are closely connected, for instance, an individual wishing to solve a complex problem will need to possess cognitive flexibility since they may be required to reject an idea or ask for help or advice from others during the course of finding the solution.

This paper aims to define complex problem solving and cognitive flexibility and offer insight into the practices employed at the academic level. First, the term 'skill' will be defined, followed by the afore-mentioned skills. Finally, based on the existing practices, methods and the analysis of the documents, an overview will be presented demonstrating how complex problem solving and cognitive flexibility are improved at Budapest Business School: University of Applied Sciences.

Towards defining specific skills

It was Becker (1964), who classified skills useful in the labour market. His classification consists of *general skills*, which, as the name implies, are skills that are beneficial at any workplace, and *specific skills*, which are skills required and essential regarding specific positions.

In addition, a distinction must be made between *hard skills* and *soft skills* (Andrews – Higson, 2008). Hard skills refer to professional knowledge, qualifications and previous working experience, whereas soft skills represent, “*personal attributes that enable someone to interact effectively and harmoniously with other people*” (Andrews – Higson, 2008).

Hard skills are easier to measure because a candidate for a position at a company either has the right qualifications (e.g. a degree) or not. Soft skills are more difficult to measure and identify, although they are nonetheless, as important as, and in some cases even more important than hard skills.

In the next section, two soft skills from Table 1, complex problem solving and cognitive flexibility, will be defined.

Complex problem solving

In the literature, a distinction is made between, “well-defined” and “ill-defined” problems. Well-defined problems, as the name suggests, are problems with “a clear set of means for reaching a precisely described goal state,” (Dörner – Funke, 2017:1). For instance, in mathematics there is an arithmetic problem, in which there is a false equation made of matchsticks and the task is to move one stick to make the equation true. In this case both the problem and the goal states are defined. However, ill-defined problems differ, since their goal state is murky and indistinct (Dörner – Funke, 2017).

To cite an example, an ill-defined problem is the conflict between two colleagues at a workplace, both of whom may have a different explanation behind their conflict and so finding a solution in this case will not prove easy. These types of problems, in which the intended goal state is unclear, and the barriers are also complex and may even change over time, are referred to as, complex problems and the skill required to solve such complex problems is complex problem solving (CPS) (Funke, 2012; Dörner – Funke, 2017).

The complex problem solving skill is measured with the aid of dynamic systems containing many variables and participants have to alter these variables to acquire the best or a more desirable outcome. Funke (2012) identified five attributes of complex systems: complexity, connectivity, dynamics, intransparency and polytely. The complexity of a problem refers to number of variables and the more variables there are, the more complex a problem becomes. Connectivity is the dependency among the variables. The dynamics of the situation highlights the importance of “time” as a factor, since, in many cases, there are problems in which the situation changes over time and the problem-solving individual needs to act as soon as possible. In addition, the participant does not necessarily possess the ability to impact upon all the variables. Intransparency addresses the issue of intransparent situations in which all the necessary information is, unfortunately, not accessible, and the participant has to obtain information. Finally, polytely (a Greek word meaning “many goals”) suggests that in a

complex situation, there are many goals therefore one has to prioritise and make compromises to decide which goal is more important to achieve (Funke, 2012).

Due to the complexity of this concept, several articles have been published on this very same topic including large-scale assessments (e.g. PISA) which have incorporated the measurements describing this skill (OECD, 2012), whilst the World Economic Forum has ranked it as the most important skill in both 2015 and 2020 (World Economic Forum, 2016).

In the next section, a closely related psychological phenomenon referred to as, cognitive flexibility, will be discussed. This is a skill and ability that is a prerequisite of complex problem solving.

Cognitive flexibility

In psychology, flexibility as opposed to rigidity refers to the mental ability to change one's way of thinking or adapt new approaches when encountering new situations, conditions or even new information (Cañas et al., 2003). Consequently, the higher the level of flexibility is, the easier it is for the individual to choose the best processing strategy in each situation or context (Hodgkinson – Sparrow, 2002). Martin and Rubin (1995) points out that cognitive flexibility has three main components.

First of all, the individual has to realize that there are more alternatives, i.e., they do not see the world merely limited to black and white but accept that there are multiple realities and multiple scripts (Abelson, 1976). Secondly, it is not enough to acknowledge there are multiple alternatives and scripts to each situation, the individual has to be willing to adapt these scripts and the more willingness one shows to do so, the more flexible they are. Finally, and most importantly, the individual has to be aware of their own potentials and abilities to behave and perform in the desired manner, which is self-efficacious, as this is what can motivate them to achieve their goals and this has an impact on the decision making processes at organizations as well (Bandura, 1998).

A closely related phenomenon is cognitive dissonance. Festinger's (1957) famous theory underlines one of humans' most important cognitive needs: cognitive consistency. Individuals bear their own ideas, beliefs, schemata, worldview and they strive in leaving them unchanged. Whenever there is a new piece of information or situation which is difficult to put into this worldview, or even goes against it, the individual experiences cognitive dissonance and will look to reduce this dissonance. This kind of cognitive dissonance reduction may take place in different ways, such as ignoring the contradiction itself. If there is an individual who wants to live a healthy life but smokes a packet of cigarettes each day, they may reduce their own

cognitive dissonance by stating that many people live a long life as smokers; or that drug abuse or alcohol consumption are far worse than smoking. In this way the individual reduces the stress and keeps on smoking. If these individuals realize the fact that they are experiencing cognitive dissonance, they can consciously work against it. This conscious effort may result in their becoming more flexible cognitively.

Method used to improve 21st century skills

In the next sections, three common methods will be addressed and explained in greater detail, namely project based learning, telecollaboration and case studies. All these practices prove to be beneficial for students and this section attempts to elaborate on the possible advantages and disadvantages of said methods, as well as to provide an insight into the practices used in language lessons.

Case studies

Over a hundred years ago, the Harvard Business School introduced a new teaching method, which is the commonly referred to as “case study method”. This new method proved to be an efficient teaching method and was soon thereafter adapted not only by business schools, but also by law and medical schools (Herreid, 2011). There are several ways case studies can be used efficiently, but the most common approach is the “small-group method” (Johnson, Johnson, and Smith, 2006). Evidence suggests that small-group discussions offer distinct advantages since they promote collaborative and cooperative learning and this way, learners are required to cooperate and exchange ideas. Also, case studies can raise students’ interest in a particular topic, thereby encouraging the implementation of learned methods and ideas (Herreid, 2011; Robinson et al., 2003). On the other hand, from both teachers’ and students’ perspective, case studies imply an increased workload and the selection of appropriate cases in terms of complexity, content and language is also a difficult endeavor (Stanford University, 1994; Robinson et al., 2003).

Despite the extra workload, case studies are extremely beneficial to improve reasoning and complex problem-solving skills, since they are created in a way which presents a certain complex problem or even multiple problems. To find a solution, learners need to investigate the problem from different angles and develop a complex solution. When considering the options, they have to cooperate with their peers, and this also gives room to the improvement of cognitive flexibility. Every time learners or participants

are faced with new information, they inevitably decide upon the most feasible one and adopt it and this may involve some of them having to give up on their own and accept their peers' ideas.

At Budapest Business School: University of Applied Sciences, language courses provide an excellent opportunity for the use of case studies. One example would be to give a single case study to students and then have them work on the case individually for a limited period of time. After that they share their solutions with the whole group. Another example is to assign students into smaller groups and give them a case, in which they have to cooperate, solve the problem and reach a conclusion.

Project-based learning

Project-based language learning is based on the completion of projects, which are long-term activities requiring planning, research and reporting. It is learner-centred and the goal of the entire process is to create an end-product (Beckett, 2002). It involves the use of authentic language and content, with an emphasis on the development of communicative competence (Fried-Booth, 2002). Project-based learning also requires a new role from the teacher since, here teachers assume the role of a facilitator (Levy, 1997).

At first, this role of the teacher may seem strange for students, since traditionally teachers are considered as the sources of knowledge, rather than guides or advisors. Consequently, in many cases, students require time to adapt to this new environment. Furthermore, it is also common to expect some students to dominate throughout the tasks, while others tend to work less, or even use the mother tongue instead of the target language. A teacher's role, therefore, is to monitor and offer assistance if necessary.

An important benefit of project-based language learning is that besides linguistic skills, it also improves critical thinking, cognitive flexibility and complex problem-solving skills through the spirit of mutual cooperation (Brown et al, 1993; Allen, 2004). Similar to case studies, project-based learning also involves cooperation and groupwork. Oftentimes, the roles within a project are set by the course tutor to encourage cooperation amongst peers. Therefore, learners are required to work together throughout the entire process of creating the project. From the brainstorming sessions to the simple exchange of ideas, participants have to listen to their peers and find the best ideas as a team. This obviously requires a certain extent of cognitive flexibility, since, from time to time, one has to abandon their own ideas. Also, a project is always a complex phenomenon in which, typically, a complex solution is needed enabling the participants to proceed

to the next stage or even to begin the whole project. This type of task, therefore, may contribute to the improvement of complex problem solving, too.

At Budapest Business School: University of Applied Sciences, in addition to smaller projects incorporated in the language courses (e.g., design a product or do market research), there are so-called “project-based language courses”, where throughout the entire semester, students work in small groups on a bigger project consisting of smaller projects. Such projects may be, for instance, forming a corporate entity (and then deciding upon the corporate form), and finding a market niche and creating a product and then designing the marketing strategy to increase sales, etc.

Telecollaboration

Generally speaking, collaboration infers cooperation and working together. It involves the process of cooperating with other individuals from different locations via online communication in order to create an end product. The term originates from the combination of ‘*tele*’ meaning distance, with the term ‘*collaboration*’ meaning cooperation. Taken together, this becomes ‘*telecommunication*’, i.e., distance collaboration. It is not a new phenomenon and is not only used in language teaching, but also throughout various workplaces in the business sector (Dooly, 2017).

Telecollaboration in reference to language learning purposes typically focuses on the target language, which serves the purpose of communication. In such situations, the success of these projects is highly dependent on the cooperation of the interlocutors. Needless to say that during collaborative projects, new and even complex problems may arise from time to time and these problems often require the joint effort of the participants to find feasible solutions, therefore this telecollaboration proves to be an excellent method of improving complex problem-solving skills. Additionally, in the case of telecollaboration, participants have to cooperate with each other, which may involve situations when an agreement on a certain topic or a goal has to be reached. In order to reach an agreement, however, participants must consider different perspectives and points of view and choose the most suitable option. This means that some individuals may have to surrender their own views if another group member has a better idea and this can contribute to the improvement of cognitive flexibility. Besides these skills, another important 21st century skill is that participants can become more interculturally competent speakers because they have to cooperate with interlocutors of different cultural and linguistic backgrounds. This skill is as important as linguistics competence, since it determines the outcome of

successful communication (Schenker, 2012). Furthermore, since in telecollaboration, the teacher's role is minimal, and learner autonomy and autonomy, in general, are fostered and nurtured, too (Carter, 2006; Lewis, 2014).

At Budapest Business School: University of Applied Sciences: University of Applied Sciences, there is an opportunity for university students to participate in such collaborative projects with peers from other countries, especially from Finland, where there are similar telecollaborative projects.

Conclusion

Comprehensively, the skills highlighted by the WEF report are of great importance for employers and will presumably gain more significance in the future, too. Students entering the labour market should be equipped with the necessary skills to be able to meet employers' requirements.

This paper defined two related skills, complex problem solving and cognitive flexibility and provided an insight into the possible methods of improving these skills. Case studies require collaboration and teamwork and in addition to improving participants' language skills, fluency in particular, they also improve complex problem solving and cognitive flexibility. Project-based learning is learner centered and involves the use of authentic materials and the opportunity for learners to try out newly acquired knowledge. It also prompts collaboration and cooperation, thus improving the previously mentioned skills. Lastly, telecollaboration is about cooperation and finding solutions to problems together.

References

- Abelson, R. P. (1976): Script processing in attitude formation and decision making. In Carroll, J. S. – Payne, J. W. (eds.) (1976): *Cognition and social behaviour*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale NJ.
- Andrews, J. – Higson, H. (2008): Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: a European study. *Higher Education in Europe*. 33/4. 411–422
- Allen, L. Q. (2004): Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm. *Foreign Language Annals*. 37. 232–239
- Bandura, A. (1989): Regulations of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*. 25/5. 729–735
- Becker, G. (1964): *Human capital*. Chicago and London: The University of Chicago Press
- Beckett, G. H. (2002): Teacher and student evaluations of project-based instruction. *TESL Canada journal*. 19/2. 52–66
- Brown, A. L. – Ash, D. – Rutherford, M. – Nakagawa, K. – Gordon, A. – Campione, J. C. (1993): Distributed expertise in the classroom. In Salomon, G. (ed.) (1993):

- Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press: Cambridge. 188–228
- Carter, B. A. (2006): *Teacher / student responsibility in foreign language learning*. New York: Peter Lang
- Cañas, J. J. – Quesada, J. F. – Antolí, A. – Fajardo, I. (2003): Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*. 46/5. 482–501
- Dooly, M. (2017): Telecollaboration. In Chapelle, C. A. – Sauro, S. (2017): *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell, Oxford
- Dörner, D. – Funke, J. (2017): Complex problem solving: what it is and what it is not. *Front Psychology*. 8/1153
- Festinger, L. (1957): *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press: Stanford CA.
- Fried-Booth, D. L. (2002): *Project work* (2nd ed.). Oxford University Press: New York
- Funke, J. (2012): Complex problem solving. In Seel, N. M. (ed.) (2012): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Vol. 38. 682–685
- OECD (2014): “PISA 2012 results. In *Creative Problem Solving: Students’ Skills in Tackling Real-Life problems*. Vol. 5. OECD Publishing: Paris
- Herreid, C. F. (2011): Case study teaching. In Buskit, W. – Groccia, J. E. (eds.): *New Directions for Teaching and Learning, Special Issue: Evidence-based learning*. 2011/28. 31-40. [online] <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.466>
- Hodgkinson, G. – Sparrow, P. (2002): *The competent organization: a psychological analysis of the strategic management process*. Open University Press: Buckingham
- Johnson, D. – Johnson, R. – Smith, K. (2006): *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Company: Edina, MN
- Levy, M. (1997): Project-based learning for language teachers: reflecting on the process. In Debski, R. – Gassin, J. – Smith, M. (eds.) (1997): *Language learning through social computing*. Applied Linguistic Association of Australia and Horwood Language Center: Melbourne. 181–191
- Lewis, T. (2014): Learner autonomy and the theory of sociality. In Murray, G. (ed.) (2014): *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Palgrave Macmillan: London. 37–59
- Martin, M. M. – Rubin, R. B. (1995): A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*. 76/2. 623–626
- Schenker, T. (2012): Intercultural competence and cultural learning through telecollaboration. *CALICO Journal*. 29/3. 449–470
- Stanford University, Centre for Teaching and Learning (1994): Teaching with case studies. *Stanford University Newsletter on Teaching*. 5/2. 1–4
- Robinson, S. – Meadows, M. – Mingers, J. – O’Brien, F. A. – Shale, E. A. – Stray, S. (2003): Teaching OR/MS to MBAs at Warwick business school: A turnaround story. *Interfaces*. 33. 67–76

Online sources

- <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/>
https://en.oxforddictionaries.com/definition/soft_skills/

Hild Gabriella – Csongor Alexandra – Németh Timea
 Pécsi Egyetem
 Általános Orvostudományi Kar
 Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

A magyar orvosi szaknyelv elsajátítását befolyásoló tényezők: négy mobil, norvég orvostanhallgató longitudinális esettanulmánya

A tanulmány négy, norvég orvostanhallgató kvalitatív, feltáró jellegű, longitudinális esettanulmányának eredményeit mutatja be. Edna, Gerti, Maren és Selma a Pécsi Egyetem Orvosi Karán, az 1+5 elnevezésű, angol nyelvű programon kezdték meg második évüket a vizsgálat kezdetekor. Magyarországon azonban ez volt az első évük, mivel a program hallgatói az oslói Bjorknes Főiskolán végzik el az első évet. A vizsgálat során három félig-strukturált interjút készítettünk a résztvevőkkel: magyarországi tanulmányaik első évének elején, közepén és végén. Az interjúk során a következő kérdésekre kerestük a válaszokat: 1) mi motiválta Ednát, Gertit, Marent és Selmát abban, hogy külföldi egyetemet válasszanak, 2) mennyire volt fontos számukra választott szakmájuk, 3) milyen volt a kapcsolati hálózatuk, 4) hogyan viszonyultak az általános magyar nyelvhez, és 5) mennyire voltak motiváltak a magyar orvosi szaknyelv elsajátítását illetően. A három interjú célja az volt, hogy megtudjuk, hogy ezek a tényezők hogyan változtak az egy év során és milyen hatással voltak egymásra. Az eredmények azt mutatták, hogy a résztvevők kizárólag kényszerből, a norvég numerus clausus miatt döntöttek úgy, hogy Magyarországon folytatják orvosi tanulmányaikat. Az első évben csak honfitársaikkal barátkoztak. Nem mutattak érdeklődést sem más nemzetiségű diákok, sem a helybéliek iránt. A magyar orvosi szaknyelv elsajátítását csupán egy felesleges, de teljesítendő vizsgának tekintették.

Kulcsszavak: külföldi tanulmányok, norvég mobil hallgatók, magyar orvosi szaknyelv, kapcsolati hálózatok, nyelvtanulási motiváció

Bevezetés

A felsőoktatási programokba beiratkozott mobil hallgatók száma az utóbbi évtizedekben világszerte megugrott. 1999-ben 2 millió diák döntött úgy, hogy saját országhatárain túli egyetemen kezdi meg tanulmányait, ez a szám 2016-ban már 5 millióra nőtt (OECD, 2018:219). A hallgatói mobilitás nemzetközi fellendüléséhez hozzájáruló tényezők sokrétűek. Gazdasági tényezők, mint például az olcsó repülőjegyek; az internet és egyéb közösségi oldalak széles körű használata a családtagokkal és a barátokkal történő kapcsolattartás érdekében; valamint kulturális tényezők, mint például az angol mint lingua franca világszerte történő használata, mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a külföldi tanulmányok folytatása egyre több diák számára válik elérhetővé.

Magyarországon, 2016-ban a felsőoktatásban résztvevő hallgatók 9%-a külföldi származású volt (OECD, 2018:228). Ez az arány az egészségtudományi diszciplínák esetében volt a legmagasabb, a hallgatók 29%-a érkezett határainkon túlról (OECD, 2018:229). Norvégiában nagy hagyománya van a diákok „exportálásának” (Saarikallio-Torp – Wiers-Jenssen, 2010:84). A norvég hallgatók 7% -a választott külföldi egyetemet 2016-ban (OECD, 2018:230). Alacsony népességének köszönhetően Norvégiának nem jövedelmező a magas színvonalú felsőoktatás biztosítása valamennyi tudományterületen. Ezért gyakori a felsőoktatási intézményekben a keretszámok maximálása, különösen az orvos- és egészségtudományok esetében (Wiers-Jenssen, 2003). Viszonzásul a kormány pénzügyi támogatásban részesíti a mobil hallgatókat külföldi tanulmányaik során, hogy segítsék megélhetési költségeik és az éves tandíj kifizetését.

Kapcsolati hálózatok szerepe

Nemzetközi kutatások azt mutatták, hogy a kapcsolati hálózatok építése kulcsfontosságú szerepet tölt be abban, hogy a mobil hallgatók mennyire elégedettek külföldi tanulmányukkal, mennyire tudnak alkalmazkodni az új körülményekhez, és milyen sikeresek a helyi nyelv elsajátításában (Baker-Smemoe et al., 2014; Coleman, 2015; Dewey – Bown – Eggett 2012; Opper et al., 1990; Perucci – Hu, 1995; Wiers-Jenssen, 2003). Egy, norvég diákok körében végzett felmérés (Wiers-Jenssen, 2003) azt mutatta, hogy a helyi lakosokkal történő gyakori kapcsolattartásnak jelentős pozitív hatása volt az általános elégedettségre. Ezzel szemben sokkal kisebb jelentőséget tulajdonítottak a honfitársakkal és más országokból érkező diákokkal töltött időnek. Ugyanezen felmérés eredményei arra is rávilágítottak, hogy a Kelet-Európában tanuló norvég diákoknak mindössze 27% -a tölti szabadidejét heti rendszerességgel a fogadó ország lakóival; és a fele "soha" vagy "szinte soha" nem lép kapcsolatba a helyiekkel.

Egy másik felmérés szerint (Hovdhaugen – Wiers-Jenssen, 2017:52) a norvég mobil hallgatók gyakrabban kommunikáltak a fogadó országbeli hallgatókkal vagy más határon túli diákokkal, mint norvég egyetemistákkal. Azonban azokban az országokban, ahol a norvég mobil tanulók száma magasabb volt, mint például Magyarországon, Nagy-Britanniában és Lengyelországban, mindössze 16% állította, hogy napi rendszerességgel tölti szabadidejét a fogadó ország diákjaival, és 77% arról számolt be, hogy rendszeresen találkozott norvég társaival. A szerzők úgy vélték, hogy ennek az lehet az oka, hogy a kelet-európai országokban ezeket a főként angol

nyelvű orvostudományi programokat nemzetközi diákok számára indítják, ahova a helyi diákok nem járnak.

Motiváció külföldi tanulmányok esetében

A külföldi tanulmányok sikerességét a hallgatói motiváció is jelentősen befolyásolja. A szakirodalom a hallgatói mobilitási motivációt két nagyobb csoportra osztja: ‘húzó’ és ‘toló’ tényezők (Mazzarol – Soutar, 2002). Az utóbbi esetben a származási országban található valamilyen hiányosság, például a helyi felsőoktatás rossz minősége vagy a felsőoktatási intézmények keretszámának maximálása, készítetik a hallgatót arra, hogy határon túli egyetemre iratkozzon be. Ezzel szemben a húzó tényezők a fogadó országból erednek, és oda vonzzák a nemzetközi hallgatókat; ide tartoznak, például, az alacsonyabb tandíj és/vagy megélhetési költségek, vagy egy érdekesebb kultúra.

Egy feltáró jellegű felmérés szerint (Hovdhaugen – Wiers-Jenssen, 2017:29) a külföldön tanuló norvég orvostanhallgatók többségét „tolták” abba az irányba, hogy határon túli egyetemre jelentkezzen, mert nem tudtak bekerülni a hazai egyetemekre. Ezeknek a hallgatóknak összesen 80%-a nyilatkozta azt, hogy kizárólag azért döntött egy külföldi egyetem mellett, hogy az általa választott szakmát tudja tanulni (Hovdhaugen – Wiers-Jenssen, 2017:32). A norvég mobil diákok többségét motiválta az is, hogy megismerkedhet egy érdekes kultúrával vagy új „kalandokat” élhet át. Azonban a kelet-európai országokban, elsősorban az orvoskarokon tanulókat motiválták legkevésbé ezek a tényezők. Mindössze 30% ment külföldre tanulni a jobb képzés vagy jobb nemzetközi karrierlehetőségek reményében. A korábban említett felmérés (Wiers-Jenssen, 2003) azt is megállapította, hogy az általános elégedettség a legmagasabb azon norvég diákok körében volt, akik azért választottak külföldi felsőoktatási programot, hogy más országban is tudjanak tanulni, megismerkedjenek egy másik kultúrával, és sok új és érdekes élményben legyen részük. Ezzel szemben azok a diákok, akik kényszerből, például a numerus clausus miatt, döntöttek úgy, hogy egy másik országban folytatják tanulmányaikat, általában kevésbé voltak elégedettek külföldi tanulmányaikkal.

A kutatási kontextus

A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kara a világ minden tájáról fogad hallgatókat (Japán, Irán, Jordánia, Németország, Kína, Finnország, USA, Belgium stb.). A Kar 2006 óta működik együtt a norvég Bjorknes Hoyskole Főiskolával az úgynevezett 1+5 program keretében

(Csongor et al., 2017). Ez a program lehetővé teszi a norvég diákok számára, hogy az orvosképzés első évét a saját országukban, az oslói Bjorknes Főiskolán végezzék el, és a fennmaradó öt évet pedig a Pécsi Egyetem Orvostudományi Karán. A programon az oktatás nyelve az angol. Azonban az első két évben, a többi külföldi hallgatóhoz hasonlóan, a norvég diákoknak magyar orvosi szaknyelvet is kell tanulniuk, hogy a harmadik évtől induló klinikai gyakorlatokon hatékonyan tudjanak kommunikálni a magyar betegekkel. Ezeken az órákon a hallgatók megtanulják, hogyan kell magyarul felvenni egy beteg kórelőzményét. A második év vizsgával zárul, amelynek sikeres letétele előfeltétele annak, hogy a külföldi diákok elkezdhessék klinikai gyakorlatukat az ötödik szemesztertől. Az 1+5 programban tanuló hallgatók Oslóban kezdik el a magyar orvosi szaknyelv elsajátítását.

A kutatás módszertana és adatgyűjtés

A ritkán kutatott témákra vonatkozó szakirodalmi ajánlásnak megfelelően (Dörnyei, 2007:39), kvalitatív, feltáró jellegű megközelítést alkalmaztunk. 50-60 perces, félig strukturált egyéni interjúkkal, angol nyelven történt az adatgyűjtés. A kvalitatív paradigmán belül az interjú gyakran alkalmazott adatgyűjtési technika, olyan esetekben, amikor a résztvevők meggyőződésai, attitűdjei, észrevételei és véleménye a vizsgálat tárgya (Mackey – Gass, 2005:173). A résztvevőket három alkalommal kérdeztük meg. Az első interjúkra a Magyarországon eltöltött első év elején, 2017 szeptemberében, került sor. A második interjú az őszi vizsgaidőszak végén, 6 hónappal az érkezésük után, 2018 januárjában zajlottak le. Harmadszor az első magyarországi tanév végén 2018 júniusában kérdeztük meg a résztvevőket. Az interjúkat diktafonnal rögzítettük, majd elektronikus formába átvitük, illetve magyar nyelvre lefordítottuk. Az így kapott adatokat témák és kérdések mentén elemeztük (Creswell, 2003: 190-195; Mackey – Gass, 2005:178-179).

Résztvevők

Négy másodéves norvég lány, Edna, Maren, Gerti és Selma (álnevek) vállalták, hogy részt vesznek a tanulmányban. Mindannyian az 1+5-ös program keretén belül kezdték meg orvosi tanulmányaikat 2016 szeptemberében Oslóban, majd 2017 szeptemberétől Pécsen, az Orvostudományi Karon folytatták. A résztvevők az interjúk ideje alatt 20-21 évesek voltak, és valamennyien Oslóhoz közeli, kisebb városokból jöttek.

Kutatási kérdések

Az interjúk során a következő kérdésekre kerestük a válaszokat:

- 1) Mi motiválta Ednát, Gertit, Marent és Selmát abban, hogy külföldi egyetemet válasszanak?
- 2) Mennyire volt fontos a résztvevők számára a választott szakmájuk?
- 3) Milyen volt a kapcsolati hálózatuk?
- 4) Hogyan viszonyultak az általános magyar nyelvhez?
- 5) Mennyire voltak motiváltak a résztvevők a magyar orvosi szaknyelvelsajátítását illetően?

A három interjú célja az volt, hogy megtudjuk, hogy ezek a tényezők hogyan változtak az egy év során és milyen hatással voltak egymásra.

Eredmények

Motiváció

Az interjúk során mind a négy résztvevő úgy nyilatkozott, hogy kizárólag azért döntött úgy, hogy külföldön folytatja tanulmányait, mert Norvégiában, jó jegyei ellenére, nem került be az egyetemre (Hild et al., 2018). Maren azt mondta:

„Soha nem gondoltam, hogy külföldre megyek, egészen a középiskola végéig. De egyáltalán nem zavar. Sok embert ismerek Norvégiában, akik ugyanezt csinálják. Szóval ez egy új kihívás, és boldog vagyok, hogy itt vagyok.”

Gerti kevésbé volt lelkes a külföldi tanulmányait illetően:

„Nem akarok külföldön tanulni. Szeretek közel lenni a családomhoz. És könnyebb is elvégezni az egyetemet Norvégiában, az ottani módszerek miatt. Könnyebb tanulni Norvégiában. A vizsgák könnyebbek, minden könnyebb.”

Selma is „maradt volna” Norvégiában, ha „lett volna választása”, de másfél hónappal a megérkezése után már úgy gondolta:

„Nagyon jó is lehet itt. Mert itt minden olcsóbb, és orvosként majd jobban megértjük a más nemzetiségűeket.”

Választott szakmájukat illetően a résztvevők nagyon elszántak voltak (Hild et al., 2018). Mind a három interjú során, az 1-től 10-ig terjedő skálán Edna, Gerti és Selma egyaránt 10-re értékelték motivációjukat, hogy befejezzék az orvostudományi egyetemet és orvosként dolgozzanak. Maren

számára „*kicsit ijesztő*” volt a 10-es, mert a nyár végi anatómiai vizsga után rájött, hogy „*ez milyen nehéz lesz*”, ezért csak 9-re értékelte motivációját, amely hasonló indokok miatt az első év végéig 9-es maradt. Valamennyien úgy nyilatkoztak, hogy addig nem mennek haza, amíg be nem fejezik az egyetemet. Gerti esetében nincs „*B terv*”.

Az első interjúk során a résztvevőket arra is kértük, hogy írják le mennyire cél-orientáltak. Mindannyian úgy vélték, hogy „*nagyon keményen*” és „*elszántan*” hajlandók dolgozni céljuk elérése érdekében (részletek lásd. Hild et al., 2018). Edna így nyilatkozott magáról:

„Addig nem állok meg, amíg meg nem kapom, amit akarok. Nagyon tudok magamban bízni. Ha valami nem sikerül, nem adom fel. Újra megpróbálom. Igazi versenyző alkat vagyok.”

Kapcsolati hálózatok építése

Az első interjúk 2017 szeptemberében zajlottak le, két hónappal azután, hogy Edna, Maren, Gerti és Selma megérkeztek Magyarországra, a nyári kurzusra. Mivel együtt jöttek a többi norvég diákkal, akikkel az előző tanévben jártak Osloban a Bjorknes Főiskolára, már rögtön az elején sok barátjuk volt (Hild et. al. 2018). Edna és Gerti közösen béreltek lakást egy olyan épületben, ahol más, főleg felsőbb éves, norvég orvostanhallgató lakott. Selma a barátjával költözött egy albérletbe, aki a Pécsi Egyetem Fogorvostudományi Szakán volt első éves. Az első interjú során mind a négy lány úgy nyilatkozott, hogy sok időt töltöttek barátaikkal, akik szintén norvégok, főként az 1+5 programból. Együtt jártak szórakozni, vacsorázni, vagy egyszerűen csak egymással „*lógtak*”. Edna így fogalmazott:

„Mi együtt vacsorázunk, együtt tanulunk, együtt sportolunk, és együtt járunk boltba. Olyanok vagyunk, mint egy család. Mivel a családjaink messze vannak.”

Ami a magyar vagy más külföldi hallgatókat illeti, a résztvevők az első interjúkban (Hild et. al, 2018) arról számoltak be, hogy nem igazán volt alkalmuk találkozni velük, mivel az idejük nagy részét „*a négy fal között*” töltötték és tanultak az anatómia vizsgára, ami a nyár végén volt. Edna azt is hozzátette, hogy nem igazán tudja, hol vannak a magyar diákok, mert ő az angol programra járt. „*Szívesen*” beszélt volna velük is, de „*Osloban csak orvosi magyart*” tanultak. Amikor megkérdeztük, hogy szeretne-e találkozni más külföldi diákokkal, Edna így válaszolt:

„Mi, norvégok, olyanok vagyunk, hogy inkább csak norvégokkal vagy skandinávokkal, és talán még a németekkel vagyunk együtt. Nem érzem úgy, hogy sok közös lenne bennünk az ázsiaiakkal vagy az irániakkal. De nem tudom. De én nyitott vagyok. Szeretnék találkozni emberekkel a világ minden tájáról.”

A Magyarországon eltöltött első hat hónap után elvégzett interjúk eredményei hasonló tendenciákat tártak fel a résztvevők kapcsolati hálózatait illetően. A norvég hallgatók úgy nyilatkoztak, hogy olyan sokat kellett tanulniuk, hogy nem maradt idejük a szórakozásra. Maren így fogalmazott:

„Azt hiszem, az új barátok szerzése nem egyszerű dolog. Mert csak iskolába járunk, aztán hazamegyünk és tanulunk. Úgy érzem, hogy még a legközelebbi barátaimmal sem tudtam annyi időt tölteni, amennyit akartam. Mindig úgy érzem, hogy tanulnom kell valamit. Aztán ahogyan telik a szemeszter, ez egyre rosszabb, egyre többet kell tanulni.”

Maren azt is hozzátette, hogy nem igazán ismer „sok magyar fiatal vagy idős embert”. Ő úgy érezte ebben az első hat hónapban, hogy:

„Két külön világban élünk. Ők csinálják a dolgukat, és én a sajátomat. És nem gondolom, hogy ez a jövőben változni fog.”

Amikor Selmát megkérdeztük, hogy szeretne-e megismerkedni más nemzetiségű vagy esetleg magyar hallgatókkal, ő azt válaszolta:

„Természetesen. Soha nem mondanám azt, hogy "Nem, nem akarok veled barátkozni, mert nem vagy norvég." Ez számomra nem jelent problémát. A probléma az, hogy nem igazán járunk össze velük. Bennünk norvégokban van valami közös.”

Gertinek sikerült megismerkednie néhány „új emberrel”, de ők is „harmad- vagy negyedéves, bjorknesi hallgatók voltak”. Hozzátette, hogy a szemináriumokon találkozott más nemzetiségű diákokkal, és beszélgetett is velük, „de nem igazán” ismerkedtek össze, „pedig lett volna rá” lehetősége és alkalma is, ha akarta volna. Ami a magyarokat illeti, egyedül a „SPAR-ban dolgozó eladóval” beszélt eddig. Edna is kötött új barátságokat, de szintén csak más norvég hallgatókkal. Magyar diákokkal azonban nem is találkozott. Csak egy magyar lányt ismert meg, de ő is „az angol programba járt”.

Az utolsó interjúk eredményei azt mutatták, hogy egy évvel Magyarországra érkezésük után a résztvevők még mindig nem nyitottak a magyar és más nemzetközi hallgatók felé. Hasonlóan az első és a második interjúkhoz, itt is mindannyian arról számoltak be, hogy nem tudtak időt szakítani arra, hogy elmenjenek szórakozni vagy ismerkedni. A második félév talán még leterhelőbb volt számukra. Edna így fogalmazott:

„Jóval kevesebb szabadidőm volt. Állandóan neuroanatómiát tanultam. Nem is tudom, azt mondanám, hogy talán naponta 10 órát töltöttem tanulással, körülbelül négy hónapra keresztül.”

Maren hasonlóan vélekedett, amikor arról kérdeztük mivel töltötte a hétvégéket:

„Nincs is hétvégénk. A legjobb az a hétvégében, hogy nem kell iskolába járni, és felkelés után azonnal mehetek a könyvtárba tanulni.”

A résztvevők azt is hozzátették, hogy még mindig úgy érzik, hogy kevés közös van bennük és a többi külföldi hallgatóban. Edna így nyilatkozott:

„Hát úgy néz ki, hogy nem igazán szeretnék megismerkedni más nemzetiségű hallgatókkal. És ugyanakkor sok norvég barátom is van. Ha nem lenne ennyi norvég itt az egyetemen, akkor kénytelen lennék megismerkedni másokkal is, mert az embernek szüksége van barátokra. De én úgy érzem, hogy mi, norvégok, a norvégokkal, a németek a németekkel vannak inkább együtt. Mivel egy másik országban élünk, sokkal inkább húz a szívünk a többi norvéghoz, mert így egy kicsit otthon érezzük magunkat.”

Gertinek hasonló elképzelései voltak arról, hogy miért nem „lóg” többet más nemzetiségű hallgatókkal. Ő így fogalmazott:

„Nem arról van szó, hogy nem akarok. Mindössze nem igazán logikus, hogy odamenjek egy másik külföldihez, mert mi itt egy norvég közösségben élünk. Úgy érezzük, hogy nagyon különbözünk az ázsiaiaktól vagy az irániaktól, és ők is különböznek tőlünk. És szükségét sem érzem, hiszen elég barátom van így is, norvég barátom.”

Ami a magyar diákokat illeti, Gerti szerint ők sem „tűntek szuper lelkesnek, hogy megismerkedjenek” velük. Gerti szerint ez az érzés kölcsönös volt. Ezt a véleményét a városi könyvtárban történt néhány találkozásra alapozta:

„Mert úgy érezzük, amikor a könyvtárban találkozunk velük, hogy ők azt gondolják rólunk, hogy „Na, tessék, már megint elfoglalták a helyünket, vagy a székünket” vagy valami ilyesmit.”

A magyar nyelv ismerete

Ahogy már korábban említettük, a Pécsi Egyetem Orvostudományi Karán minden külföldi diák tanulmányainak első két évében magyar orvosi szaknyelvet tanul. Az időkeret igen korlátozott, mivel a harmadik tanévtől kezdődő klinikai gyakorlatokon a hallgatóknak már magyar nyelven kell a betegek kórtörténetét felvenni. Ezért nem marad idő az általános magyar nyelv oktatására sem. A 1+5 program norvég diákjai, szemben a többi

külföldi hallgatóval, már egy év magyar tanulás után érkeznek Magyarországra. Azonban, mivel a hangsúly a szaknyelven van, ahogyan a mi eredményeink is mutatták, nem tudnak még a legegyszerűbb mindennapi helyzetben, például egy eladóval vagy pincérrel, sem magyarul kommunikálni. Ezért, ahogyan az első interjúból kiderült, gyakran a Google Fordító applikációt vették igénybe, kisebb nagyobb sikerrel, amikor angol nyelven nem beszélő magyarokkal kellett megértetni magukat. Gerti elmondta, hogy egyedül akkor használta a magyar nyelvet, amikor a taxisofőrnek elmondta a címét, illetve amikor köszönt („szia”) vagy megköszönt valamit („köszí”). Ennek okát így fogalmazta meg:

„Orvosi magyart tanultam Oslóban. Nem mondhatom azt a boltban, hogy „Láza van?”

Az első interjú során az is kiderült, hogy Gerti nem akart általános magyar nyelvtudásán javítani, mert úgy gondolta, hogy a magyar „nem egy hasznos nyelv”. Ehhez hasonlóan, Edna is csak köszönéskor használta a magyar nyelvet. Ő azt is megjegyezte, hogy hasznos lett volna számukra, ha Oslóban „egy kicsit több általános magyart” tanultak volna. Később az interjú során elmondta, hogy ha lesz ideje, szívesen tanulna „több magyart”, de csak „akkor, ha ez nem vesz más tantárgytól el időt”. Selma eleinte nem szólalt meg magyarul, de később rájött, hogy már azzal is jelentősen tud javítani kommunikációja sikerességén, ha magyarul köszön, például a bolti eladónak. Az ígéretes kezdet ellenére, Selma nem érezte szükségét, hogy néhány dolgot a mindennapi életben is el tudjon mondani magyarul, mert az egyetem után úgyszemint fogja soha használni:

„Azt megértem, hogy miért kell magyar orvosi szaknyelvet tanulnunk, de a többire (általános nyelv) nincs szükségünk. Hiszen nagyon sok időt vesz igénybe, hogy egy nyelvet folyékonyan megtanuljunk. És így is, hogy szinte alig tudok magyarul, jól elboldogulok.”

Az utolsó interjúk eredményei azt mutatták, hogy a Magyarországon eltöltött első év végére a résztvevők általános magyar nyelvtudása egyáltalán nem javult. Válaszaikból kiderült, hogy hasonlóan a megérkezésük utáni időszakhoz, később is csak köszönéskor használták a magyar nyelvet. Illetve Selma még hozzátette, hogy „amikor a boltba megyek, tudom, hogy a 'milk' az tej magyarul”. Azért, hogy az ebből adódó esetleges problémákat elkerüljék, inkább olyan éttermekbe ettek, boltokba vásároltak vagy olyan taxi vállalatot hívtak, ahol az alkalmazottak beszéltek angol nyelven. Ha például pizzát akartak rendelni, olyan cégnél tették ezt, ahol a rendelés leadható interneten keresztül, azaz nem kell senkivel sem beszélniük. Végző esetben felsőbb éves norvég hallgatók segítségét kérték, akik szintén nem

beszéltek magyarul, de már tapasztaltabbak voltak. Ami az okokat illeti, Selma válasza jól tükrözi az összes résztvevő véleményét:

„Mert olyan sok más dolgot kell tanulnunk. És úgy gondolom, nem szükséges magyart használni. Olyan sok időt vesz igénybe egy nyelv elsajátítása, amit melleleg 5 év múlva, amikor végzünk, soha nem fogunk használni.”

Motiváció a magyar orvosi szaknyelv tanulására

A résztvevőket az interjúk során arról is megkérdeztük, hogy mennyire motiváltak a magyar orvosi szaknyelv tanulására. Az első interjú során, Gerti és Edna motivációja bizonyult a legalacsonyabbnak, mindketten hármásra értékelték az 1-10 skálán. Edna esetében az osztályzat számított elsősorban:

„Jó jegyet akarok. Nem akarok csak épp átmenni a vizsgán. De ennyi, nem akarok többet. Annyi más dolog van, amit tanulni és olvasni kell, és ezek sokkal fontosabbak.”

Gerti is csak egy kötelezettségnek érezte az orvosi magyar nyelv tanulását:

„Azért tanulom, mert kell. Nem igazán látom az értelmét. Annyi más dolgot kell tanulnunk, és ez nem a legfontosabb. Ráadásul, ez egy olyan nyelv, amit nem igazán akarok megtanulni.”

Selma ötösrre értékelt a motivációját, és ő is csak egy követelménynek érezte az orvosi magyar szaknyelvet, amelyet ezért természetesen teljesíteni kell:

„Csak addig vagyok hajlandó tanulni, ameddig kell, ameddig már elégnek számít. De a szabadidőmben ezzel nem foglalkoznék.”

Maren ezzel szemben nagyon motivált volt már magyarországi tanulmányai legelején. Ő belátta, hogy miért is fontos ez számukra:

„Úgy gondolom, nyolcas a motivációm. Igazán meg akarom tanulni. De legalábbis elég jó akarok lenni ahhoz, hogy tudjak a betegekkel kommunikálni. De sajnos, csak kevés időnk van erre. Annyi mást kell csinálnunk.”

Maren lelkesedése kitartott az első év végéig, amikor szintén nyolcasra értékelt a motivációját, és az orvosi magyar elsajátítását továbbra is hasznosnak gondolta céljai elérése érdekében:

„Nem akarok kellemetlen helyzetbe kerülni a kórházban a magyar tudásom miatt. Azt hiszem, ettől félek a legjobban. És a legtöbbet akarom kihozni a klinikai gyakorlatokból.”

Edna esetében egy kicsi javulás volt megfigyelhető. Hámasról ötösré növekedett az első év végére a motivációja. Mivel számára fontos volt, hogy milyen osztályzatot kap, ez azzal is magyarázható, hogy az utolsó vizsgái nagyon jól sikerültek:

„Amikor valami mást akarok tanulni, akkor persze idegesítő, hogy ezzel kell foglalkoznom. De ugyanakkor olyan jó, amikor jó jegyet kapok. De ez akkor is csak egy kötelesség, egy kényszer, amit teljesítenem kell.”

Gerti motivációja viszont az év végére gyakorlatilag teljesen eltűnt:

„Most nulla, mert már letettem az utolsó magyar nyelvvizsgát is. Ennyi volt.”

Selma motivációja is csökkent, ötösről háromra:

„Azt hiszem felesleges ennyi időt pazarolni egy olyan nyelvre, amit öt év múlva, amikor végzünk, soha nem fogunk használni.”

Kapcsolat a helyi emberekkel

Az interjúk tematikus elemzése során kiderült, hogy a résztvevőknek az előzőekben leírt attitűdje a magyar nyelvhez, valamint hiányos magyar nyelvtudása komoly problémákat okozott a helyiekkel való kapcsolatukban. A résztvevők olyan esetekről számoltak be, amikor a bolti eladók vagy taxisofőrök nem tudtak angolul, és szerintük ezért, visszautasítónak viselkedtek velük. Maren erről így nyilatkozott az első interjú során:

„Ha az emberek, például a boltban, tényleg nem kedvelik az angolt, akkor nagyon mérgesek tudnak rád lenni. Egyszerűen idegesek lesznek, hogy angolul kell beszélniük veled.”

Gerti is hasonló tapasztalatokról számolt be:

„Az a rossz, hogy nehéz megértetni magunkat a magyarokkal. És a kiszolgálás a boltokban nagyon rossz. Nem akarnak velem beszélni, mert nem tudok magyarul.”

Selma első benyomása a magyar emberekről a következő volt:

„Általában barátságtalanok. Ha tudnak angolul, akkor nagyon kedvesek tudnak lenni. De ha nem, és rájönnek, hogy csak angolul beszélsz, akkor nem foglalkoznak velünk.”

Selma egy konkrét esetet is elmesélt, ami a Media Marktban történt vele, amikor kenyérpíritót akart vásárolni:

„Amikor a Media Marktban voltam, egy emberrel kellett beszélnem. Mondtam neki, hogy kenyérpíritót szeretnék venni. Amikor észrevette, hogy angolul beszélek, egyszerűen megfordult és elsétált. Aztán én követtem és folyamatosan beszéltem hozzá, így végül nem maradt más választása.”

Ezeknek a kellemetlen élményeknek köszönhetően a kutatás résztvevőinek már az első év elején negatív benyomásuk volt a helyiekről. Gerti így nyilatkozott:

„Úgy érezzük, hogy a magyarok nem szeretnek bennünket. Mindenkinek ez az általános benyomása.”

Az utolsó interjúkban adott válaszok egyértelműen azt mutatták, hogy a résztvevők véleménye a helyiekről nem változott meg az első év végére. Mindannyian úgy nyilatkoztak, hogy a kezdeti nehézségeket követően „nem igazán” próbáltak tenni azért, hogy javuljon a kommunikációjuk a helyiekkel. Selma egyszerűen csak „hozzászokott” a helyzethez. Még mindig úgy vélte, hogy ha magyarul köszön vagy megköszön valamit, az segít, „mert akkor sokkal kedvesebbek az emberek”. Selma véleménye Magyarországról és a magyarokról a következő volt:

„Ez egy nehéz kérdés. Mert én csak angol programos nemzetközi hallgatókkal voltam együtt. Nem igazán tudok semmit a magyarokról vagy a magyar kultúráról, és hogy hogyan élnek a magyarok otthon.”

Edna így nyilatkozott:

„Ez szerintem nehéz. Mert nem akarok mindenkit egy kalap alá venni. De azt hiszem, a többség nem olyan kedves, sajnós. És nem tudnak angolul. Lehet, hogy ezért ilyenek, mert nehéz nekik, és bizonytalanná válnak.”

Diszkusszió

Ellentétben sok mobil hallgatóval, akik azért utaznak külföldre, hogy világot lássanak, nyelvet tanuljanak, vagy új kultúrákat ismerjenek meg, tanulmányunk négy norvég résztvevője kizárólag kényszerből választott külföldi egyetemet orvosi tanulmányaik színhelyéül. Ez az eredmény összhangban van a cikkünk elején említett norvég felmérés eredményeivel (Hovdhaugen – Wiers-Jenssen, 2017). Edna, Maren, Gerti és Selma sokkal szívesebben maradtak volna közel a családjukhoz és barátaikhoz, de „jó” jegyeik ellenére nem vették fel őket a hazai egyetemekre. Az interjúkból kiderült, hogy négy, nagyon elszánt, és céljaikat minden körülmények között teljesíteni akaró fiatal lányról van szó. Valamennyien nagyon elkötelezettek

voltak választott szakmájukat illetően is, valószínű ezért vállalták, hogy, ha kényszerből is, de számukra teljesen idegen országban tanulnak tovább.

A résztvevők az úgynevezett 1+5 kooperációs program keretében érkeztek Magyarországra, együtt azokkal a norvég hallgatókkal, akikkel előző tanévben tanultak az oslói Bjorknes Főiskolán. Ezért pécsi tanulmányaik első pillanatától kezdve barátok vették őket körül, akik itt Magyarországon a családot jelentették számukra. Sok időt töltöttek együtt; közösen tanultak, mentek szórakozni és sportolni. Noha később kötöttek új barátságokat is, de ezek a hallgatók is norvégok voltak, csak a felsőbb évfolyamokról. Más külföldi vagy magyar diákokkal nem ismerkedtek meg az egy év alatt. Az interjúk arra mutattak rá, hogy ennek egyik oka az volt, hogy honfitársaikkal érezték magukat „*jobban otthon*” és „*biztonságban*”. A másik tényező az volt, ahogyan az utolsó interjúkban ők maguk is megfogalmazták, hogy mivel olyan sok norvég hallgató volt körülöttük, nem volt szükségük rá, hogy más nemzetiségűekkel is barátkozzanak. Edna, Maren, Gerti és Selma úgy gondolták, hogy ők nyitottak, de ugyanakkor nem igazán találták meg a közös hangot a többi külföldi, elsősorban ázsiai és iráni, hallgatóval, akik szerintük „*nagyon különböznek*” tőlük. A magyar hallgatókat illetően pedig olyan benyomás alakult ki a lányokban, hogy nem látják őket szívesen, például a „*könyvtárban*”, és betolakodónak tartják őket. Az irodalom ezt a fajta kizárólagos kapcsolati hálózatot a külföldi mobil hallgatók „gettó” szindrómájának nevezi (Wiers-Jenssen, 2008:399).

A többi külföldi hallgatóhoz hasonlóan, a résztvevők magyar nyelvtanulási kötelezettsége az orvosi szaknyelvre korlátozódott. Ennek egyik oka az időhiány, hiszen két év alatt kell olyan szintre eljutniuk a hallgatóknak, hogy a harmadik évben a klinikai gyakorlatokon ki tudják kérdezni a magyar betegeket, azaz nem marad idő az általános nyelvre. Ezért az egy év magyar tanulás után, a Magyarországra érkező 1+5 program norvég diákjai meg tudják kérdezni, hogy „Mennyi a láza?” vagy „Hol fáj?”, de nem tudnak egy pohár vizet kérni, vagy megkérdezni, mi mennyibe kerül. Ezt a hiányosságot a tanulmány résztvevői a Google Fordító applikációval próbálták pótolni magyarországi tanulmányaik elején. Azonban, mivel a köszönésen és a megköszönésen kívül nem tudtak, és ahogyan a válaszaikból kiderült, nem is nagyon akartak többet magyarul beszélni, kellemetlen találkozásaik is voltak olyan helyi bolti eladókkal és taxisofőrökkel, akik nem tudtak angolul kommunikálni. Ezeknek a rossz tapasztalatoknak köszönhetően rossz benyomás alakult ki bennük a helyieket illetően. Ennek ellenére, már az első interjúkban úgy nyilatkoztak a lányok, hogy mivel „*olyan sok más dolgot*” kell tanulniuk, nem akarnak javítani az általános magyar nyelvtudásukon, főleg nem saját maguktól, hiszen így is jól „*elboldogulnak*”. Ez a hozzáállás az első év végére sem

változott meg, inkább megerősödött bennük az „*így is elboldogulok*” érzés. Megkeresték azokat a helyeket, ahol beszélnek angolul, vagy az interneten rendelték mindent, amit lehet. És, ha ez sem működött, akkor egyszerűen csak hozzászórtak a „*barátságatlan*” magyarokhoz.

Edna, Gerti és Selma viszonya a magyar orvosi szaknyelvhez is hasonló volt. Valamennyien csupán egy tantárgynak, kötelezettségnek, sokszor nyügnék tekintették, amelyet szorgalmas, céltudatos lányokként, csupán csak jól akartak teljesíteni. Úgy gondolták, hogy mivel a magyar nem világnyelv, és „*egyetem után soha*” nem lesz rá szükségük, valamint ezen kívül is nagyon sokat kell tanulniuk, teljesen felesleges sok időt és energiát pazarolni rá. Maren volt az egyetlen, aki már az első év elején úgy gondolta, hogy a klinikai gyakorlatokon a magyarnak fontos szerepe lesz, hiszen csak így tudnak majd a magyar betegekkel kommunikálni, más szóval tanulni.

Konklúzió

A tanulmány négy norvég orvostanhallgató hosszmetrszeti esettanulmányának eredményeit mutatja be, akik a Pécsi Egyetem Orvosi Karán, az 1+5 elnevezésű, angol nyelvű programon kezdték meg második évüket a vizsgálat kezdetekor. A vizsgálat során három, félig-strukturált interjút készítettünk a résztvevőkkel: magyarországi tanulmányaik első évének elején, közepén és végén. Az interjúk során öt kérdésre kerestük a válaszokat: 1) mi motiválta a norvég hallgatókat abban, hogy külföldi egyetemet válasszanak, 2) mennyire volt fontos számukra a választott szakmájuk, 3) milyen volt a kapcsolati hálózatuk, 4) hogyan viszonyultak az általános magyar nyelvhez, és 5) mennyire voltak motiváltak a magyar orvosi szaknyelv elsajátítását illetően. A három interjú célja az volt, hogy megtudjuk, hogy ezek a tényezők hogyan változtak az egy év során, és milyen hatással voltak egymásra.

Edna, Gerti, Maren és Selma magyarországi orvosi tanulmányaikat kizárólag a kényszer vezérelte. Nem vették fel őket a norvég egyetemekre, de nagyon fontos volt számukra, hogy orvosnak tanuljanak, így, ha nehezen is, de hajlandók voltak családjuktól távol eső iskolát választani. A három interjú során adott válaszaikból jól érezhető volt ez a kényszerűség és ragaszkodás a saját hazájukhoz. Kizárólag norvég barátaik voltak, akik egy fajta pótcsalád szerepét is betöltötték, és akikkel közelebb érezték magukat távoli otthonukhoz. Ezért, és mert nem is nagyon találták a közös hangot, nem barátkoztak más nemzetiségű hallgatóval az egy év során. Mindezt könnyen meg is tehték, hiszen egy egész norvég közösséggel érkeztek Magyarországra, ahol a felsőbb éves norvég hallgatók közössége fogadta őket. Saját elmondásuk szerint is, mindez valószínűleg nem így alakult

volna, ha nem lett volna ilyen sok norvég körülöttük, „*hiszen barátokra szüksége van az embernek*”. Ennek a biztonságos háttérnek köszönhetően a helyiek felé sem nyitottak. Ezt az is jól mutatja, hogy annak ellenére, hogy öt évet töltenek el Magyarországon, nem akartak néhány olyan hétköznapi kifejezést sem megtanulni magyarul, amely esetleg megkönnyítené a kommunikációt a helyiekkel. Ez a körülmény gyakran kellemetlen szituációkat is eredményezett, amely tovább rontotta véleményüket a magyarokról. Megoldásként inkább elkerülték azokat a helyeket és helyzeteket, ahol a magyar nyelv hiánya problémákat okozott volna. Maren kivételével, ez a fajta ellenállás a magyar orvosi szaknyelv irányában is érezhető volt a lányoknál. Egy külön nyűgnek, kötelezettségnek érezték, amelyet ha nem Magyarországon kellene elvégezniük az orvosi egyetemet, nem is kellene tanulniuk. Ezt az érzést nagymértékben erősítette az is, hogy a tanulmányi követelmény nagyon megterhelő volt számukra, és alig maradt szabadidejük. Mivel céltudatos és szorgalmas lányokról van szó, teljesítették, amit elvártak tőlük, de nem látták értelmét. Annak ellenére, hogy céljuk eléréséhez, azaz hogy elvégezzék az orvosi egyetemet, elengedhetetlen, hogy tudjanak a magyar betegekkel kommunikálni, és így érdemben részt venni a klinikai gyakorlatokon.

A vizsgálatunk eredményei természetesen nem általánosíthatók. De nem is ez volt a szándékunk. Mivel a Magyarországon tanuló, külföldi orvostanhallgatók magyar orvosi szaknyelv elsajátítása kevésbé kutatott téma, feltáró jellegű, kvalitatív megközelítést alkalmaztunk. A célunk a résztvevők véleményének, benyomásainak és tapasztalatainak a felderítése volt, és hogy ezek alapján kérdéseket, ötleteket és hipotéziseket fogalmazzunk meg a további kutatásainkhoz. Az eredmények alapján, az egyik hipotézisünk, hogy még ha az időhiány miatt csak néhány kulcsmondat szintjén is, de érdemes lehet az általános magyar nyelvet és egy kevés kulturális ismeretet is integrálni a nyelvi órákba. Ennek célja, hogy egy kicsit közelebb hozzuk a külföldi hallgatókat és a magyar embereket és kultúrát, ezzel is csökkentve az esetleges fenntartásukat vagy akár ellenállásukat ideiglenes „hazájukkal” és annak nyelvével szemben. Másik hipotézisünk, hogy hasznos lehet, ha a külföldi hallgatók magyarországi tanulmányaik legelején a gyakorlatban is megtapasztalják, hogy miért fontos a magyar orvosi szaknyelv bizonyos szintű elsajátítása. Ennek egyik módja lehet, hogy látogatóként bevisszük őket a felsőbb éves külföldi hallgatók klinikai órájára. Másik megoldás lehet, ha az első nyelvi órák egyikére meghívunk egy felsőbb éves külföldi hallgatót, hogy tartson beszámolót klinikai gyakorlati óráiról. Természetesen, ideális esetben e kettő kombinálásával az eredményesség tovább fokozható.

Hivatkozások:

- Baker-Smemoe, W et al. (2014): Variables affecting L2 gains during study abroad. *Foreign Language Annals*. 47/3. 464–486
- Coleman, J. A. (2015): Social circles during residence abroad: What students do, and who with. In: Mitchell, R. – Tracy-Ventura, N. – McManus, K. (Eds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. EuroSLA Monographs Series, 4. European Second Language Association. 33–52
- Creswell, J. (2003): *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). SAGE Publications: Thousand Oaks, CA
- Csongor, A. et al. (2017): Magyar orvosi szaknyelv-oktatás összehasonlító vizsgálata Norvégiában és Magyarországon. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua – 2017*. SZOKOE: Budapest. 259–267
- Dewey, D.P. – Bown, J. – Eggett, D. (2012): Japanese language proficiency, social networking, and language use during study abroad: learners’ perspectives. *Canadian Modern Language Review*. 68. 111–137
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Hild, G. – Csongor, A. – Németh, T. (2018): Motivation and social networking in a study abroad context. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua – 2018*. SZOKOE: Budapest. 311–322
- Hovdhaugen, E. – Wiers-Jenssen, J. (2017): *Norske gradsstudenter i utlandet: Hvorfor reiser de ut, og hvor søker de informasjon?* [Norwegian graduate students abroad: Why do they leave and where do they seek information?] Arbeidsnotat. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Mackey, A. – Gass, S. M. (2005): *Second language research: Methodology and design*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ
- Mazzarol, T. – Soutar, G. (2002): Push-pull factors influencing international students’ destination choice. *International Journal of Educational Management*. 16. 82–90
- Saarikallio-Torp, M. – Wiers-Jenssen, J. (2010): *Nordic students abroad—Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes* (Studies in Social Security and Health, No. 100). KELA: Helsinki, Finland
- Opper, S. – Teichler, U. – Carlson, J. (1990): *Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*. Jessica Kingsley: London
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2018): *Education at a Glance*. OECD indicators. OECD: Paris
- Perruci, R. – Hu, H. (1995): Satisfaction with social and educational experiences among international graduate students. *Research in Higher Education*. 36. 491–508
- Wiers-Jenssen, J. (2003): Norwegian students abroad. Experiences of students from a linguistically and geographically peripheral European country. *Studies in Higher Education*. 28. 391–411
- Wiers-Jenssen, J. (2008). *Student mobility and the professional value of higher education from abroad*. PhD dissertation

Jámbor Emőke

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegen Nyelvi Központ

A spanyol idiomatikus kifejezések jellege, használata: spanyol anyanyelvű hallgatókkal készített felmérés tükrében

Az Európai Keretrendszer C1-C2-es szintjeinek meghatározásában többek között az szerepel, hogy a beszélő jól ismeri az adott nyelv köznyelvi és idiomatikus kifejezéseit. A spanyol nyelvben számtalan nyelvi fordulatot, idiomatikus és regionális kifejezést használnak az anyanyelvi beszélők. Vannak térségek Spanyolországban, pl. Andalusia, ahol ezek használata annyira elterjedt, hogy hosszú gondolat sorokat közvetítenek a segítségükkel. Esetenként maguk a spanyol anyanyelvűek sem értik, vagy ha értik is, de aktívan nem használnak egy-egy, másik régióban használt nyelvi fordulatot. Valószínűleg a kifejezések sokszínűsége és a földrajzilag is szerteágazó használata miatt kevés tanulmány született eddig e témában. Cikkemben arra tettem kísérletet, hogy egy-egy általam kiválasztott korpusz alapján összegyűjtsek 25, a spanyol anyanyelvűek által talán a leggyakrabban használt idiomatikus kifejezést, amelyeket alkalomadtán érdemes lenne beépíteni egy adott tananyagba. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen tanuló spanyol anyanyelvű Erasmus tanulmányokat folytató diákokkal folytatott felmérés eredményeképpen összefoglalom, hogy ők hogyan vélekedtek erről a 25 kifejezésről.

Kulcsszavak: Közös Európai Referenciakeret, idiomatikus kifejezések, sokszínűség, spanyol anyanyelvű diákok, videofilmek

Bevezetés: az idiomatikus kifejezések jellemzői

Tudjuk, hogy a szólások, közmondások, idiomatikus kifejezések megtanulása és megértése, minden idegen nyelv elsajátításakor, még magasabb nyelvi szinten is kihívást jelent. Ugyanakkor ezen kifejezések nagymértékben színesítik, gazdagítják, árnyalják a nyelvet, és felismerésük, valamint aktív ismeretük a beszélő számára önbizalmat és magabiztosságot kölcsönöz bármilyen kommunikációs helyzetben. Jellemzőjük, hogy több szóból, határozottan elkülönülő nyelvi egységekből állnak, mégis zárt, kerek egységet alkotnak. A nyelvtanuló hiába érti külön-külön az alkotóelemeket, a teljes kifejezés jelentése ismeretlen marad számára, vagyis minden egyes kifejezést külön meg kell tanulnia, mivel kevés logikai kapcsolat van az állandósult szókapcsolat alkotóelemei között. (O. Nagy, 1999:8)

Felmerül a kérdés, hogy a nyelvtanulás melyik szintjén érdemes először foglalkozni ezen nyelvi egységek tanításával, és a számtalan állandósult szókapcsolatból melyeket tanítsuk meg a nyelvet tanuló diáknak. Különösen fontos kérdés ez a spanyol nyelv esetén, mivel ebben a nyelvben

nagyon gyakran használják ezeket az állandósult fordulatokat, szólásokat a beszédaktusok során. Spanyolországon belül is jelentős eltéréseket észlelhetünk arra vonatkozóan, hogy hol, milyen területen és milyen gyakran használják azokat, és akkor még nem beszéltünk a latin-amerikai kontinens spanyol anyanyelvű országainak szókincsbeli változatosságáról. A spanyol nyelv rendkívül széles kiterjedtsége miatt vannak olyan kifejezések, amelyek teljesen ismeretlenek egyes területeken, országokban, de nyilvánvalóan vannak olyanok is, amelyek nagyon elterjedtek, és amelyeket szinte az egész spanyol nyelvű világban ismernek. Ugyanakkor a nyelvváltozás dinamikája miatt egyes szavak, kifejezések, mondások eltűnnek és újabbak kerülnek előtérbe, pl. ONG (civil szervezetek), akár egy új politikai vagy gazdasági jelenség hatására.

Tanulmányomban arra kerestem a választ, hogy az általam vizsgált korpusz alapján lehet-e egy olyan listát készíteni, amely lefedi a kb. 25 leggyakrabban használt szólást, idiomatikus kifejezést. A lista összeállítása után spanyol anyanyelvű hallgatók véleményét kérdeztem meg az összegyűjtött kifejezésekkel kapcsolatban, azaz, hogy mennyire elterjedtek, illetve, hogy mennyire használják ezeket informális, vagy akár formális közegben is.

Az idiomatikus kifejezések jelenléte a spanyol nyelvben

Spanyoltanárként, de a spanyolt, mint idegen nyelvet beszélőként is nap mint nap szembesülhetünk azzal, hogy egy-egy filmben, újságcikkben olyan fordulatot használnak, amelyet még nem hallottunk. Ez nem meglepő, mert a spanyolok nagyon gyakran használják ezeket a nyelvre igen jellemző szókapcsolatokat. Egy kétórás filmben akár 30-40 szólás, szófordulat is elhangozhat, a rendezőtől függően. Pedro Almodóvar filmjei kiemelkednek ebben a tekintetben. Elemzésük egy külön tanulmány témája lehet.

Nyelvtanárként feladatunk, hogy ezeket a gyakran használt kifejezéseket valamilyen szinten közvetítsük és megtanítsuk a spanyolul tanuló diákjainknak. A nyelvkönyvekben elvétve, alapvetően a B1-es szinttől találunk erre példát, de semmiképpen sincs még kialakult gyakorlat, illetve kánon, hogy melyeket érdemes már kezdő és középaladó szinttől tanítani. De hogyan válogassuk ki a leggyakrabban használt mondásokat, kifejezéseket? Hány ilyen frazeológiai egységről, állandósult szókapcsolatról beszélhetünk? Ennek feltérképezéséhez két fő forrást használtam, egy spanyol kiadású egynyelvű (Buitro, 1995) és egy magyar kiadású (Agócs, 2015) spanyol–magyar idiomatikus szótárt. A két szótárban hasonló nagyságrendű, 35000 (Buitro, 1995), illetve több mint 30000

(Agócs, 2015) szócikk található, ami azt jelenti, hogy kb. ennyi kifejezéssel, szólással és közmondással számolhatunk a spanyol nyelvben.

Többféle forrás elemzése során is lehet vizsgálni ezen frazeológiai egységek gyakoriságát egy-egy szövegtörzsben, akár filmekben, akár újságcikkekben, irodalmi művekben stb. Vannak listák, amelyekben összegyűjtötték a leggyakrabban használt kifejezéseket, mint például a *20 minutos* című spanyol napilap, vagy egyéb internetes kiadványok. Ezen internetes lapok olvasótáborának véleménye alapján már több hasonló listát is összeállítottak.

Mint fentebb már írtam, közismert tény, hogy nagy eltéréseket fedezhetünk fel a szólások-mondások használatában Spanyolország tájegységei között. Vannak olyan mondások, amelyek a déli tartományok hétköznapi szókincséhez tartoznak, de az Ibériai félsziget északi tartományaiban vagy nem is ismerik az adott kifejezést, vagy aktívan soha nem használja pl. egy Aragón tartományban élő spanyol anyanyelvű beszélő.

Szemléltetés céljából a már említett *20 minutos* spanyol képesújság olvasóközönsége által összegyűjtött listák közül kettőt szeretnék kiemelni. Az egyik az Aragón tartományban, a másik az Andalúziában használt kifejezéseket foglalja magában. A két listában egyetlen kifejezés sem azonos. A listákban szereplő összes kifejezés (Aragón tartomány 29; Andalúzia 19) közül kettőt-kettőt szeretnék bemutatni. Az Aragón tartományban használt kifejezések közül kiválasztott két példa: *ir de propio – mindent hátrahagyva elmenni valamiért*; vagy *me da pampurrias – gusztustalannak tartom*. A másik két példa az andalúz kifejezések közül: *hacer un mandaillo* → *hacer un mandado – megbízatást teljesíteni*, és *hacerse el longuis* → *hacerse el desentendido – adja az értetlent, ostobát*. A két összevetett példasorral kapcsolatban megjegyezhetjük, hogy az első két, Aragón tartományban használt kifejezést az Agócs Károly féle spanyol-magyar kifejezés-, szólás- és közmondásszótárban nem találtam meg, ami azt igazolhatja, hogy valóban nem az egész Spanyolország területén használják és ismerik. Az Andalúz tartományban használt kifejezéseket azonban megtaláltam az említett szótárban (Agócs, 2015).

Ezzel a néhány fenti példával arra szeretnék rámutatni, a teljesség igénye nélkül, hogy vannak különbségek az Ibériai félszigeten élő anyanyelvi beszélőközösség idiomatikus kifejezéseinek használatában. Ezt erősíti az a tény is, hogy külön tájegységenként összegyűjtött listákat is találunk a különböző internetes portálokon. Ha tovább kutakodunk a listákhoz kapcsolódó olvasói kommentek között, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy ahány hozzászóló, annyiféle újabb szólást, kifejezést írhatnak hozzá még a listához, attól függően, hogy az adott tartományon belül melyik

kisvárosához, faluhoz tartozik az internethasználó. És akkor még nem léptünk ki a latin-amerikai térség rendkívül változatos nyelvhasználatának színterére, ahol nemcsak egy-egy országon belül, hanem a spanyolajkú országok nyelvhasználói között is igen nagy változatosságot fedezhetünk fel az idiomatikus kifejezések tekintetében. Egy ilyen nyelvi gazdagság esetén megállapítható-e, hogy melyik az a 20-25 leggyakrabban használt nyelvi fordulat, amelyeket a nyelvtanulónak alacsonyabb szinten (B1) feltétlenül fel kell tudnia ismernie, illetve magasabb szinten (C1) aktívan használnia is ajánlatos. A válasz nem egyszerű.

Módszer: a frekventált idiomatikus kifejezések kiválasztása

Ebben a tanulmányomban olyan rövid videofilmek alapján állítottam össze egy sor, nagyon gyakran használt szólásmondást, amelyekben átlagos beszélők, nyelvtanárok mutatják be azokat. Egy-egy filmben 10-20 kifejezést mutatnak be és magyaráznak el. A „bőség hiánya” miatt nem sok videofilm közül válogathattam, de azt szem előtt tartottam, hogy az általam kiválasztott rövidfilm ne tematikus, pl. csak állatokkal vagy színekkel kapcsolatos kifejezéseket, hanem általános szókincset tartalmazzon. A tematikus kifejezések listája specifikusabb irányba vitte volna el az elemzést. Ezzel a témával, illetve a tematikus megközelítéssel már több cikk is foglalkozott (Bocz, 2015; Jámbor, 2017).

Azt is fontosnak tartottam, hogy az oktató tanárok, internetes előadók között spanyol és latin-amerikai is legyen, de mindenképpen azokat a kifejezéseket mutassák be a videóban, amelyek használata az egész spanyol beszélőközösségre jellemző. Ezt a szempontot a rövidfilmek bevezetőjében meg is találtam majdnem az összes esetben. A videókban elhangzott kifejezések közül 25 szólást választottam ki. Számos átfedés volt a felsorolt nyelvi egységek között. Ez a tény csak megerősített abban, hogy ezek a kifejezések valóban gyakran használatosak. Ezeket a sor elejére tettem, de nem jelöltem külön, hogy hányszor szerepeltek, mivel nagyon kisszámú, maximum három előfordulásról beszélhetünk. Mindenképpen érdemes megjegyezni, hogy a kiválasztott kifejezések mindegyike szerepel az Agócs Károly féle spanyol-magyar idiomatikus szótárban.

Eredmény: a leginkább preferálható idiomatikus kifejezések sora

A felállított kritérium alapján kiválasztott és összegyűjtött kifejezések a következők:

- ✓ *meter la pata – melléfog; bakot lő*
- ✓ *estirar la pata – feldobja a talpát*

- ✓ *estirar las piernas* – sétál egyet
- ✓ *a regañadientes* – fogcsikorgatva
- ✓ *bajar de las nubes* – leszáll a földre
- ✓ *te lo estás currando* – megdolgozol érte
- ✓ *estar vendido* – reménytelen a helyzete; el van adva
- ✓ *hacer su agosto* – megszedi magát; nagyot kaszál
- ✓ *salirse con la suya* – keresztülviszi az akaratát; eléri a célját
- ✓ *andarse por las ramas* – elkalandozik a témától
- ✓ *me lo ha contado un pajarito* – a madarak csiripelik
- ✓ *dar en el clavo* – fején találja a szöveget
- ✓ *cada dos por tres* – lépten-nyomon
- ✓ *estar cabreado* – dül-fül; nem lát a pipától
- ✓ *ser un personaje* – ő egy jellem
- ✓ *poner verde a alguien* – lehord valakit
- ✓ *no tener pelos en la lengua* – szókimondó; ami a szívén, az a száján
- ✓ *hacer la vista gorda* – elnéz valamit; szemet huny valami felett
- ✓ *tomar el pelo a alguien* – megtréfál valakit; bolondját járattja valakivel
- ✓ *tener mucha cara; mucha jeta; mucho morro* – nagypofájú; nincs bőr a képén
- ✓ *estar de morros con alguien* – fasírtban van valakivel
- ✓ *poner a alguien los dientes largos* – iriggyé tesz valakit; vágyat ébreszt valakiben
- ✓ *vamos al grano* – térjünk a tárgyra
- ✓ *es pan comido* – gyerekjáték; sima ügy
- ✓ *costar un ojo de la cara* – méregdrága

A spanyol anyanyelvű diákok véleménye a listában szereplő kifejezésekkel kapcsolatban

Az általam összeállított listával kapcsolatban rövid felmérést készítettem a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen tanuló, spanyol anyanyelvű, az Erasmus programban résztvevő hallgatókkal. A kifejezésekkel kapcsolatban három dologról kérdeztem meg a véleményüket:

1. A különböző spanyol tartományokból érkezett diákok mennyire ismerik ezeket a kifejezéseket, és mi a benyomásuk, mennyire gyakran használják napi szinten ezeket a spanyol anyanyelvű beszélők?

2. Melyeket érzik kimondottan informális közegben használt kifejezésnek?
3. Mennyire a beszélt és nem az írott nyelvre jellemzőek ezek a kifejezések?

26 spanyol anyanyelvű hallgató vett részt a közel sem reprezentatív felmérésben, ezért ezek az eredmények inkább tájékoztató jellegűek, sem mint tudományosan helytállóak a megkérdezettek alacsony száma miatt. Azt azonban mindenképpen meg kell jegyezni, hogy mivel elsősorban műszaki és gazdasági képzésben résztvevő egyetemi hallgatók vettek részt a felmérésben, műveltségi és kulturális szintjük magas és közel homogén, ezért mondhatjuk, hogy többé-kevésbé reprezentálták a mai művelt ifjúság által ismert és használt szókincset.

- Abban mindannyian egyetértettek, hogy minden kifejezés nagyon gyakran használt, mindannyian ismerték az összes frazeológiai egységet, egy hallgató kivételével. A katalán-spanyol kétnyelvű hallgató nem ismerte az *hacer su agosto – megszedi magát; nagyot kaszál* mondást. Valószínűleg az ő közegében (Barcelonában él) ez nem használt kifejezés.
- Néhány kivételtől eltekintve majdnem az összes nyelvi fordulatot az informális közegben jellemző nyelvhasználattal azonosították.
 - A kivételek a következők voltak: *a regañadientes – fogcsikorgatva*; *ser un personaje – ő egy jellem*, és *cada dos por tres – lépten-nyomon*.
 - Néhány kifejezés véleményük szerint formális közegben nem használatos, de informális közegben, elsősorban fiatalok között elterjedt: *te lo estás currando – megdolgozol érte*; *tener mucha jeta; mucho morro – nagypofájú; nincs bőr a képén; estar de morros con alguien – fasírtban van valakivel*.
- A spanyol hallgatók véleménye szerint a felsorolt 25 kifejezést alapvetően szóban használják, de éppen azok a kifejezések, amelyek formális közegben is előfordulnak, írásban is használatosak, mint pl. *estirar las piernas – sétál egyet, a regañadientes – fogcsikorgatva, cada dos por tres – lépten-nyomon, vagy dar en el clavo – fején találja a szöveget*. Ezekkel a kifejezésekkel irodalmi művekben én is találkoztam.

Összefoglalás

A videofilmek szókincsének vizsgálata és a spanyol anyanyelvű diákok visszajelzése alapján elmondhatjuk, hogy ha ezek a kifejezések kerülnek bele egy készülő spanyol nyelvkönyv szövegeibe, akkor nagyot nem hibázunk. Ha más korpuszt vizsgáltunk volna meg, pl. egy Pedro Almodóvar film vagy egy-egy ismert sorozat szövegművét, akkor valószínűleg változott volna az összeállított lista, de azt állíthatjuk, hogy a mindennapi beszéd során ezek a kifejezések számos nyelvi interakció során előkerülnek. A cikkem éppen azt próbálta bemutatni, hogy mennyire sokfélék azok a mondások, nyelvi fordulatok, amelyekkel a spanyol anyanyelvű beszélők színesítik a beszédüket. A következő kérdés az, hogy melyik szinttől kell, illetve érdemes elkezdni ezeknek a nyelvi egységeknek az oktatását. Nem túl korai és erőltetett-e az, ha már akkor kezdjük a magyar spanyolul tanuló diákok számára ezen kifejezések oktatását, amikor még éppen, hogy csak kezdik tanulni az igeragozást vagy a névmások használatát. Ezt a kérdést egy következő felmérésben fogom körüljárni.

Hivatkozások

- Agócs, K. (2015): *Hablando en plata - Magyarán szólva*. Grimm: Budapest
- Bárdosi, V. (2015): *Szólások, közmondások eredete*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris: Budapest
- Jámbor, E. (2017): Nemzetiségnevekkel kapcsolatos idiomatikus kifejezések a spanyolban. Angolosan vagy franciásan távozunk? In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua – 2017*. SZOKOE: Budapest. 17-31
- O. Nagy, G. (1999): *Magyar szólások és közmondások*. Talentum: Budapest
- Margalits, E. (1993): *Magyar közmondások és közmondásszerű szólások*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Buitrago, J. A. (1995): *Diccionario de dichos y frases hechas*. ES PASA CALPE: Madrid
- Bocz, Zs. (2015): Színnevek és metafora olasz nyelvi példák tükrében. In: Bocz, Zs. (szerk.): *Porta Lingua – 2015*. SZOKOE: Budapest

Internetes források:

- <https://psicocode.com/reflexiones/10-refranes-y-dichos-populares-que-te-estan-limitando/>
- <https://listas.20minutos.es/lista/palabras-y-expresiones-tipicas-aragonesas-421256/>
- <https://listas.20minutos.es/lista/expresiones-andaluzas-cual-es-tu-favorita-420289/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Wj8IIrvuIbM&spfreload=5>
- <https://www.youtube.com/watch?v=gJyK5xEhg5A>
- <https://www.youtube.com/watch?v=G7Ku0GvEjM&t=300s>
- <https://www.youtube.com/watch?v=rOK8GdVdIdQ>

László Kárpáti
 Eszterházy Károly University
 Doctoral School of Education

The use of communication strategies by Hungarian teachers and students

The international demand in hosting fluent speakers of languages is a significant one. The term 'fluent', by default, refers to one who can continue a conversation without any possible hesitation or with only marginal ones. However, this is often not the case, as it can be seen both in everyday conversations with foreigners or delivering a speech at an international conference. Many non-native speakers of a language are facing difficulties when in a verbally challenging situation and as a result, come across the phenomena of a 'communication breakdown' or an episode of TOT (tip of the tongue; see Bátyi, 2015). These two phenomena can be rather embarrassing for the speaker, resulting in a weakened self-esteem and may lead to the beginning of a negative spiral which can, - in extreme cases – influence the speaker to avoid communicating with foreigners all together. To help non-native speakers avoid such unpleasant situations, the usage of communication strategies should be carefully considered. In the following paper, the results of an online questionnaire will be presented, regarding the usage of communication strategies by Hungarian students and teachers of different levels of education. The aim of the research was to shed light on the usage of communication strategies in modern offline conversations occurring between native and non-native speakers of the same language within Hungary.

Keywords: *speech fluency; communication issues; communication strategies; language education, interlanguage*

Introduction

The term **Communication Strategies** (or **CS**, for short), has been the focus of SLA research since the 1970s. Following its first appearance in Selinker's article *Interlanguage* (1972) has had a tremendous effect on a number of fields of research, including (but not limited to):

- bilingual/multilingual education
- foreign/second language acquisition
- language testing
- discourse analysis
- applied linguistics
-

Due to its elusive nature, the term itself is hard to define in a clear-cut manner. As such, the following definitions have been suggested to describe the phenomena over the course of the years: communication strategies are "... *mutual attempts of two interlocutors to agree on meaning*

in situations where the requisite meaning structures do not seem to be shared" (Tarone, 1980, 420), or *"potentially conscious plans"* (Faerch – Kasper, 1983). A recent interpretation by Maleki characterises CSs *"...as an individual's attempt to find a way to fill the gap between their communication effort and immediate available linguistic resources"* (Maleki, 2007).

In our approach, communication strategies are a necessity for any student of a foreign or second language during communication, due to the high probability they are presented with a linguistic and or cultural inadequacy when the conveyance of meaning occurs between one another. In other words, language users of (both) different linguistic and socio-cultural background are likely to apply these techniques during conversation if the phenomena of *"communication breakdown"*, i.e. the total inability to maintain a fluent and relevant conversation due to a certain lack of linguistic and cultural background information, is to be avoided. For a more detailed approach on communication breakdown, see Salomone and Marshal, 1997; Kellerman, 1991; Poulisse, 1993, 1994; Paribakht, 1985.

Taxonomy of communication strategies

In the 1970s, several studies set the foundations for the study of communication strategies. Selinker's (1972) article on interlanguage introduced the notion of second language communication strategies which was followed by Váradi's (1973) and Tarone's (1977) articles, in which both authors aimed at providing a systematic analysis of communication strategies. Their analysis was based on Selinker's notion of these strategies which claimed that:

"...if the fossilised aspects of interlanguage are the result of an identifiable approach by the learner to communication with native speakers of the target language, then we are dealing with strategies of second language communication."
(Selinker, 1988, 29)

Váradi and Tarone later introduced a classification of communication strategies that would be used in subsequent research. However, according to Bialystok (1990), *"the variety of taxonomies proposed in the literature differ primarily in terminology and overall categorizing principles rather than in the substance of specific strategies"*. This means that no matter what labels are used to name the same parts of a phenomenon, the core will remain the same.

Types of CSs

Communication strategies have five main categories and a number of subcategories which are tallied in the following list:

A. Paraphrase

Paraphrase includes three subcategories which are:

- (a) Approximation: The use of such native language (L1) vocabulary items or structures, that the language learner is aware of not being correct, but which shares certain semantic features with the desired item, thus satisfying the speaker's intention (e.g., *a big rock* instead of *boulder*, or *pipe* instead of *water pipe*).
- (b) Word coinage: The learner is making up a new word, most often on the spot, in order to communicate a desired concept (e.g., *airball* for *balloon* or *smoking leaf* for *cigar*).
- (c) Circumlocution: The learner describes the major characteristics or elements of an object, action or person instead of using the target language (TL) equivalent (e. g. *She is, uh, smoking something. I don't know what's its name. That's, uh, Cuban, and they smoke it in other countries, too*).

B. Transfer

Transfer has two subcategories which are:

- (a) Literal translation: The learner is translating word for word from L1 to L2 (e. g. *He invites him to drink*. replacing *They toast one another*).
- (b) Language switch: The learner uses the L1 term without bothering to translate it into L2 (e. g. *léggömb* instead of *balloon* or *Verkehrsmittel* replacing *means of transport*).

C. Appeal for Assistance

This refers to the learner asking for the correct term or structure from an exterior source of information, most likely a teacher or a fellow student (e.g., *What is this?* or *How do you call that in English?*).

D. Mime

Mime is related to the speaker using non-verbal strategies substituting an expression (e.g., *clapping one's hands* to illustrate *applause*, or *rubbing one's eyes* to indicate *crying or tiredness, boredom*).

E. Avoidance

Avoidance consists of two subcategories outlined below:

- (a) Topic avoidance: The language learner is omitting concepts for which his/her vocabulary is lacking at the time of speaking.
- (b) Message abandonment: The language user begins to talk about a concept but being completely unable to continue doing so due to a lack of phrases and expressions and thus ends up stopping in the middle of an utterance.

The above outlined typology of CSs is summarised in Table 1, based on Tarone's work on the topic (Tarone, 1977).

On the teachability of CSs

Research on (foreign) language output (Mali, 2007; Maleki, 2007; Dörnyei, 1995; Dörnyei and Thurrell, 1991, 1994; Tarone and Yule, 1989; Willems, 1987; Faerch and Kasper, 1986) shows that any form of language production is best learned through interaction. This is perfectly true for verbal interaction and communication strategies, as well. Since CSs are unconscious techniques their conscious realisation in any communicational situation demands a significant amount of practice and drilling. This practise was shown by Mali (Mali, 2007) to be an effective way of enhancing students' language productivity, as far as verbal output is concerned. Mali also points out the fact that language teaching materials with communication strategies have a great potential in improving current language education.

As it was demonstrated by the numerous supporters of the theory (e.g. Schmidt, 1983; Tarone, 1984; Dörnyei and Thurrell, 1991; Eszenyi, 2001; Littlemore, 2001; Maleki, 2007, 2010; Mali, 2007; Lewis, 2011), communication strategies can be and should be taught during foreign language education. One of the reasons to do so is that they are part of what is known as communicative competence, creating the sub-branch of strategic competence (see Figure 2). The focus of the latter one is to use strategies (CSs) in order to avoid "communication breakdowns". This phenomenon

would most likely be categorised in Tarone's typology as the ultimate avoidance, where the speaker does not even attempt to start a conversation with the other (foreign) speaker.

In order to improve present day language teaching with the use of communication strategies Faerch and Kasper recommend the following three activities: communication games with visual support, without visual support, and monologues (Faerch and Kasper, 1986, 179–193). We would wish to emphasize, the practice of the “one-minute monologue” about a given topic, or a favorite topic can also be considered here for improving speech fluency.

Another way of practising CSs usage is by using synonyms or antonyms: this can also act like a form of CS, since we can replace a word that is part of a fixed expression, e.g., in case of an idiom if the proper word is either unknown to us or the speaker cannot remember it at the time of speaking (e.g. *it's no **large** deal*, whereas **big** should be used instead, or *it is a **heavy** decision* instead of **tough**, or **difficult**).

As it is commonly known, language learners come across new vocabulary outside classrooms primarily in films and music (Kovacevic and Kovacevic, 2015). Citing lyrics or complete sentences that are borrowed from such artistic products and serve as a possible linguistic foundation for a likely reply also need to be regarded as a valid CS, since it allows the speaker to gain some time to plan the next move in the game of communication.

The current scene in Hungary

Current foreign language education in Hungary still bears issues with increasing speech fluency of its students, regardless of their level of study. As such, Communicative Language Teaching (CLT) needs to focus more on verbal communication and L2 output for conveying messages between one another, while not disregarding the other skills (reading, listening, writing). As such, teaching and using communication strategies should earn more appreciation both inside and outside classrooms, since these techniques can actually enhance the verbal language output of each individual to a currently unknown extent.

The most ideal situation, for any language speaker, encourages students to practice the (freshly) acquired language outside the classroom on their own, either with their classmates or native speakers of English. Unfortunately, the latter can be seen as a form of privilege for some students, especially for those living in rural Hungary, therefore, the use of online communication, language learning sites (e.g. Babbel.com, Memrise.com or

Duolingo.com) can act as a go-between for such SL learners until a native English speaker appears in sight.

The of CSS within the competence-based teaching model

Since communicative competence was coined by Hymes (1972) and its application to L2 proficiency by Canale and Swain (1980), the competence-based model has undergone a number of changes. One such shift was placing cultural competence in the middle of figure 1 below in order to show it was the primary element of the model (Bárdos, 2002).

However, regardless of the cultural component, the model itself is invaluable to us due to its section, called strategic competence. This competence is the core of all communication strategies or **evasion strategies**. It is closely related to all competences within the triangle of discourse competence, yet it also acts on its own, aiding in maintaining the fluency of speech and conversation throughout the entire process of speaking.

Figure 1. The components of language use in a competence-based approach (Celce-Murcia et al. 1995:10)



The role of CS in language education

For these apparent purposes, a number of possible CS should be implemented in the language classroom. For instance, Willems (1987) suggests focusing on activities for practicing paraphrase and approximation. Brooks (1992) on the other hand, prefers circumlocution and appealing for assistance in education.

While there is no single CS which can be used in all possible situations with an unyielding efficiency, the possibility of combining these methods for a far better outcome than sticking to just one of them is ever-present. While circumlocution and paraphrasing require a larger and better organised mental vocabulary to work with, such techniques as miming, appealing for assistance or approximating are less demanding and serve the same goal, nonetheless.

We wish to refer to Rabab'ah (2005) research on the topic who claimed that teaching CS are beneficial for students for the following reasons: First, usage of CS can lead to evoking previously forgotten vocabulary from both participants, especially when appealing for assistance. In our observation, the same can be said about circumlocution or paraphrasing as well as the use of synonyms and antonyms. Second, by implementing such techniques, both parties have a greater chance of carrying on with their conversation, without losing face. Lastly, students can solve a communicational challenge on their own, while achieving their goal. It must be also stated by achieving the desired communicational goal on their own or by appealing for assistance, the usage of CSs has a high likelihood to lead to a more conscious use of language while boosting one's self-confidence adding to the autonomy of the students (Holec, 1981; Benson, 2001; Harmer, 2007).

Subject, material and methods

In the present study, I have conducted an online query using social media. This was due to the fact most students are active social media users and as such spend quite a significant amount of time online and are also willing to participate in filling in online surveys. Therefore, I chose two different groups on Facebook to reach out to a large number of would-be participants. Group one consisted of students, ranging from high school to higher education, while group two included teachers. In addition to social media, I've also asked for the assistance and participation of MANYE members who also participated in filling in the survey.

The first group included Hungarian students, limited to high-schoolers and higher education. I have limited the extension of the possible number of research participants (in both groups) to secondary and higher education due to a previous assumption students at a primary school are, most likely, not yet active and fluent participants in an English language conversation, while that expectation is, at least allegedly, met by students in high school or higher education during the matura examination or language examinations. As far as teachers are concerned, neither my theories and previous experiences related to the issue, nor any reference I have read

before claim that teachers of primary education provide a role model or influence students of a foreign language in acquiring CSs.

As mentioned before, group two consisted of Hungarian teachers teaching all possible school subjects at any specific level of education. While I firmly believe that CSs are almost exclusively used in subjects requiring a high-level of verbalisation, such as foreign languages and humanities, there might be other likely CSs used by teachers of other subjects, therefore, I wanted to include them in the research population, as well.

The goal of the survey was to gain a better insight into the possible background knowledge of Hungarian students and teachers regarding CSs and their usage when the speaker comes into contact with a speaker of a foreign language. I was probing into the participants' actual practice of CSs, their attitude towards foreign language usage, the possible initiative they take if the opportunity presents itself in contacting a speaker of a foreign language.

I created the online survey using Google Forms and also recorded the answers given by the examined population using the same website. For data analysis I employed a statistical data analysis software (IBM SPSS Statistics 21) in order to extract, analyse and visualise the data provided by the participants.

Research questions

My research questions were as follows: first, are language teachers and students aware of the notion of communication strategies, and if so, can they formulate it, landing as close to the above defined term as possible? This question was concerned with the (un)consciousness of the notion of communication strategies likely to be used by language users. The second question was focused on the communication strategies used by the two groups mentioned before. My presupposition members of both groups were more inclined to use simpler, easy-to-access strategies, such as mime, language switch or approximation instead of more verbally and mentally demanding techniques, such as using synonyms, antonyms or even circumlocution. This was probably due to the fact that techniques, such as mimicking are innate and come naturally when in a verbally challenging situation, whereas complex methods, like circumlocution requires a more complex and organised mental vocabulary to tap into. Thus, the second question was formulated as follows: what were the most commonly used communication strategies enlisted during a conversation with a foreigner? Thirdly, since effective communication in any form requires, among other factors, a positive attitude towards the language in question, I sought to

inquire the attitude of the participants towards using foreign languages, both inside and outside the classroom. If this approach was favourable, then there is a higher possibility that verbal communication will result in a successful outcome. Thus the question was: do you view the study and usage of foreign languages as a beneficial one? Finally, I questioned the initiative taken by language users during a conversation with a foreigner. It is crucial for successful communication that the speaker can both start and take part in a conversation actively, otherwise it is highly possible that it will end before actually being initiated. The question raised here was: do you take the initiative when being engaged in a conversation by a foreigner? The results and research findings are listed down bellow.

Results and discussion

My research population consists of 91 teachers and 219 students, a total of 310 (n=310). Answers provided to background-related questions indicate that majority of the student population (44,3%) lives in cities, 39,7% lives in the capital city and 16% lives in the countryside (Figure 2). 76,7% of the population is female and 23,3% of the population is male (Figure 3).

Figure 2. Proportions of students' residence

	Frequency	Percent
Village	35	16,0
Capital city	87	39,7
City	97	44,3
Total	219	100,0

Figure 3. Proportions of students' gender

	Frequency	Percent
Male	51	23,3
Female	168	76,7
Total	219	100,0

On the other hand, teachers' gender proportions were built up of 79,5% female and 20,5% male participants. In addition, 60,2% of the teachers live in cities, 27,7% in the capital city and only 10,8% in villages. (Figure 4 and 5).

Figure 4. Proportion of teachers' gender

	Frequency	Percent
Male	17	20,5
Female	66	79,5
Total	83	100,0

Figure 5. Proportions of teachers' residence

	Frequency	Percent
Village	9	10,8
Capital city	23	27,7
City	50	60,2
Total	83	100,0

Before the data provided in the online survey was extracted and analysed I had the following previous assumptions regarding the topic of my research: To my knowledge, literature related to the issue of CSs does not state clearly which is the most commonly used form (or forms) of CSs. As such, I was assuming that members of the research population are highly inclined to use such simple techniques as mimicking or other forms of gestures, approximation, and language switch.

However, the answers of the participants do not reflect that. Instead, the results a significant percentage of teachers using *circumlocution* (62,5%) and *synonyms* (25,2%) in case they have difficulties expressing themselves in a foreign language. These results are supported by the same groups' answer to the following question: *Please finish the sentence! What do you do when you cannot remember a word in Hungarian?* 40,9% of the teachers claimed they use *circumlocution*, while 20,4% allegedly applies *synonyms*.

Students' results in connection with the same issues are as follows: 41,6% of them stated that they prefer using *circumlocution*, and 13,5% said that they use *synonyms* when lacking the proper word in Hungarian. This translates to 62,7% for *circumlocution* and 16% for *synonyms* in the foreign language counterpart. As we can see, the results clearly show that *circumlocution* is the most frequently used and preferred CS by both groups followed by the use of *synonyms*, but not *antonyms*.

As far as the definition of CSs is concerned, the data is in accordance with the literature presented at the beginning of this study: there were a number of vague attempts at defining the term CS by both groups, however, none of them were significantly present. Most students gave an answer reflecting upon their lack of knowledge regarding the topic (*"I don't know."* ,

“I have never heard about this before.”), while only an insignificant amount were able to approximate the notion itself (*“A list of possible choices that enable the act of communication to become realised.”*; *“The conscious planning and structuring of a conversation.”*; *“A carefully designed speech-plan that helps to avoid the possible manifestation of any lexical deficiency.”*). Although teachers were more focused and had a slightly clearer notion related to CSs, their definitions were still lacking some fundamental elements (*“The acquisition and use of such strategies that enable the student to become able to express things in a foreign language they are otherwise unable to do so.”*; *“All the techniques applied in a successful communication collectively.”*; *“The conscious application of tested schemes tailored to the specific situation.”*).

The fact that the current generation also uses a more advanced and verbally demanding technique to prevent a possible communication breakdown from occurring is a positive sign: it indicates that a number of the research population is ready and willing to take the risk of failing when conversing with a (non)native speaker of a foreign language. I hypothesise that said participants are liable to use CSs more frequently than those who answered this particular question otherwise. Additionally, this attitude is reflected in the third previous assumption I shall discuss later.

The attitude in support of foreign language usage was also questioned: the general population may have an aversion regarding using a foreign language outside classroom (as a student) or simply wishes to avoid putting what was learnt in school into practice (as an adult). Research, however, proved the contrary: 71,5% of the teachers and 74,8% of the students are tending to have a positive attitude towards foreign languages and foreign language usage in general. This poses another question: would a significant increase in the volume of the online survey support or contradict the current results regarding attitude?

Figure 8. The eagerness of students regarding the usage of foreign languages (*Do you eagerly engage in a conversation with a foreigner in a previously learnt language?*)

	Frequency	Percent
Yes	163	74,4
No	55	25,1
Total	219	100,0

Figure 9. The eagerness of teachers regarding the usage of foreign languages (*Do you eagerly engage in a conversation with a foreigner in a previously learnt language?*)

	Frequency	Percent
Yes	62	74,7
No	21	25,3
Total	83	100,0

With respect to general tendencies, Hungarian speakers of a foreign language easily avoid taking the initiative when faced with such a communicative situation, for example, giving directions or delivering a speech or a presentation in front of an audience. As such, we can be described as passive or reluctant speakers of any foreign language. However, answers provided clearly indicate that such generalisation is only partially acceptable. 59,3% of teachers and 44,3% of students claimed that they actually take the initiative during a conversation with a foreigner.

Figure 10. Students' frequency of taking the initiative in a conversation with a foreigner (*Do you take the initiative when engaging in a conversation with a foreigner?*)

	Frequency	Percent
Yes	97	44,3
No.	122	55,7
Total	219	100,0

Figure 11. Teachers' frequency of taking the initiative in a conversation with a foreigner (*Do you take the initiative when engaging in a conversation with a foreigner?*)

	Frequency	Percent
Yes	52	62,7
No	31	37,3
Total	83	100,0

Limitations of the current research and directions of a future enquiry

Despite the rather large number of feedback provided by the population targeted by the online survey, two issues are as yet, still outstanding, regarding the current state of research: the first being the actual reliability of the responses, and the second is the possible future methods and material needed for further studying the subject matter at hand.

First, the question presents itself whether the subjects of the present survey submitted an actual and honest answer to the questions asked, or were

they influenced in any possible way to give such replies. If no such bias or influence was present in the answers I wish to re-run another online survey in the future, but with an increase in the number of possible participants. Social media sources, such as Facebook, provide a great opportunity to pull in an incredibly large number of participants for further studies.

Secondly, I am going to extend my research in the near future to teacher trainers and trainees of foreign languages. On this occasion, however, a series of interviews shall be conducted in order to compare the results with previous findings. These two groups need to answer how they prepare/are prepared for their future career as teachers of languages or as trainers of would-be language teachers, the methods employed during communication training/teaching, and the possible background knowledge related to that of CSs.

Another group of future interviewees will be students and teachers of secondary education: the goal here is to map out the trends in acquiring and teaching vocabulary and putting it into practice within classroom environment. I wish to inquire about the possible methods that were taught during teacher training to current foreign language teachers and how they apply the previously acquired theory. On the other hand, I seek students' position on the matter, too, whether they employ any CSs during a classroom conversation, and what types are the most frequent ones.

Conclusions

In this descriptive study I presented data on the background knowledge of Hungarian students and teachers regarding communication strategies. The findings indicate, although the research population was not a substantial one and thus requires a larger pool of participants to establish a significant trend related to the issue, both Hungarian students and teachers have a humble and vague definition and understanding of the notion of communication strategies. In addition, the population is inclined to see the positive side of learning and using a foreign language and in many cases is able to take the initiative when it comes to conversing with a (non)native speaker of a foreign language. These results give way to the possible grounds for further research and are especially needed in order to find a solution to the issue of foreign speech fluency in Hungary, since Hungarians are still struggling with speaking a foreign language. In future field-related research it is likely that the pool of participants needs to be increased significantly. Also using other methods of research, like conducting interviews on enquiring into the attitudes and educational ideas concerning teaching and using communicative strategies, is paramount.

References

- Bárdos, J. (2002): A nyelvtani jelenségek mérése. In: Földes, Cs. (ed.): *MMI. Annuum Tempus Linguarum Europae. Scripta Philologica Pannoniensis. Alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia*. Megemlékezés a „Nyelvek Európai Évéről”. MTA VEAB-Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém
- Bátyi, Sz. (2015): Foreign language attrition: elicited TOT phenomena. In: Navracscics J. – Báttyi Sz. (eds). *Első- és második nyelv: Interdiszciplináris megközelítések. Pszicholingvisztikai tanulmányok VI*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Bialystok, E. (1990): *Communication Strategies*. Blackwell: Oxford
- Brooks, F. (1992): Can we talk? *Foreign Language Annals*. 25/1. 59–71
- Dörnyei, Z. (1995): On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*. 29/1. 55–85
- Dörnyei, Z. - S. Thurrell. (1991): Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal* 45/1. 16–23
- Eszenyi, R. (2001): Kommunikációs stratégiák a nyelvórán. *Modern nyelvtanítás*. 7/4. 59–71
- Faerch, C. - G. Kasper. (1983): Plans and strategies in foreign language communication. In: C. Faerch – G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman: London
- Faerch, C. – G. Kasper. (1986): Strategic competence in foreign language teaching. In: G. Kasper (ed.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus University Press: Aarhus
- Hymes, D. H. (1972): On communicative competence. In: J. B. Pride - J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. Penguin: Harmondsworth
- Kellerman, E. (1991): Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some implications for the classroom. In: R. Phillipson et al. (eds.): *Foreign/second Language Pedagogy Research*. Multilingual Matters: Clevedon
- Kovacevic, K. C. – Kovacevic, M. (2015): Monitoring speakers' L2 maintenance effort. In: Navracscics J. – Báttyi Sz. (eds.). *Első- és második nyelv: Interdiszciplináris megközelítések. Pszicholingvisztikai tanulmányok VI*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Littlemore, J. (2001): An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics*. 22/2. 241–265
- Maleki, A. (2007): Teachability of communication strategies: An Iranian experience. *System*. 35/4. 583-594
- Maleki, A. (2010): Techniques to Teach Communication Strategies. *Journal of Language Teaching and Research*. 1/5. 640–646
- Mali, Z. O. (2007): Exploring communication strategy use by learners of Isizulu in Synchronous computer-mediated communication (S-CMC). Iowa University: USA
- Paribakht, T. (1985): Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*. 6/2. 132–146
- Poullisse, N. (1993): A Theoretical Account of Lexical Communication Strategies. In: The Bilingual Lexicon. Schreuder, R. – Weltens, B. (eds.). *Studies in Bilingualism*. 6
- Poullisse, N. (1994): Communication Strategies in a Second Language. In: *The encyclopedia of language and linguistics*. Vol. 2. Pergamon Press: Oxford
- Rabab'ah, G. (2005): Communication problems facing Arab learners of English. *Journal of Language and Learning*. 3/1. 194
- Salomone, A. – F. Marshal (1997): How to avoid language breakdown? Circumlocution! *Foreign Language Annals*. 30/4. 473–482

- Schmidt, R. (1983): Interaction, acculturation and the acquisition of communication competence. In: N. Wolfson – E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Newbury House: Rowley
- Selinker, L. (1988): *Papers in Interlanguage. Occasional Papers No. 44*. Southeast Asian Ministers of Education Organization: Singapore. ISSN 0129-8844.
- Tarone, E. (1977): “Conscious Communication Strategies in Interlanguage: a Progress Report”. In: Brown, H. et al. (eds.). *On TESOL '77*. TESOL: Washington D.C.
- Tarone, E. (1980): Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*. 30/2. 417–431
- Tarone, E. (1984): Teaching strategic competence in the foreign language classroom. In: S. Savignon - M. Berns (Eds.), *Initiatives in Communicative Language Teaching*. Addison Wesley: Reading
- Tarone, E. – Yule, G. (1989): *Focus on the Language Learner: Approaches to Identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners*. Oxford University Press: Oxford
- Váradi, T. (1973): Strategies of target language learner communication: Message adjustment. Paper presented at the VIth Conference of the Rumanian – English Linguistics Project, Timisoara. Published in *IRAL*. 18/1980. 59–71
- Váradi, T. (1983): *Strategies of target language learner communication*. Blackwell: Oxford
- Willems, G. (1987): Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*. 15/3. 351–364

Appendix

Table 1. A typology of communication strategies

Type of Strategy	Example
Avoidance	
Topic avoidance	The language learner is omitting concepts for which his/her vocabulary is lacking at the time of speaking.
Message abandonment	The language user begins to talk about a concept but being completely unable to continue doing so due to a lack of phrases and expressions and thus ends up stopping in the middle of an utterance.
Paraphrase	
Approximation	<i>a big rock</i> instead of <i>boulder</i> , or <i>pipe</i> instead of <i>water pipe</i>
Word Coinage	<i>airball</i> for <i>balloon</i> , <i>smoking leaf</i> for <i>cigar</i>
Circumlocution	<i>She is, uh, smoking something. I don't know what's its name. That's, uh, Cuban, and they smoke it in other countries, too.</i>
Conscious transfer	
Literal translation	<i>He invites him to drink</i> replacing <i>They toast one another.</i>
Language switch	<i>léggömb</i> instead of <i>balloon</i> or <i>Verkehrsmittel</i> replacing <i>means of transport</i>
Appeal for assistance	<i>What is this?</i> or <i>How do you call that in English?</i>
Mime	<i>clapping one's hands</i> to illustrate <i>applause</i> , or <i>rubbing one's eyes</i> to indicate <i>crying</i> or <i>tiredness, boredom</i>

Kóris Rita

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

Három egyetem – két kontinens – egy tanterem: Szaknyelvi kompetenciák fejlesztése nemzetközi interkulturális, interdiszciplináris projekt keretében

A tanulmány a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és két amerikai egyetem egy-egy kurzusán részt vevő hallgatók és oktatóik között működő nemzetközi interkulturális, interdiszciplináris projektet és annak eredményeit mutatja be. A PPKE hallgatói angol gazdasági szaknyelv kurzus keretében azt a csoportos projektfeladatot kapták, hogy kitalált üzleti vállalkozásukhoz a félév során részletes üzleti tervet kellett készíteniük, amihez egy michigani egyetem technikai és üzleti kommunikációt tanuló hallgatói megtervezték és elkészítették a vállalkozások weboldalát. Egy washingtoni egyetem hallgatói tanácsadóként dolgoztak a projektben, feladatuk az volt, hogy fogyatékkal élő felhasználók számára is elérhetővé tegyék a vállalkozások weboldalát, valamint a vállalkozások üzleti tervében megjelenjen a fogyatékkal élő ügyfelek kiszolgálása is. Az együtt dolgozó magyar és amerikai csapatok a félév során folyamatosan online felületen kommunikáltak egymással, szimulálva a valós nemzetközi üzleti életben a vállalatok résztvevői közötti szakmai kommunikációt. A tanulmány kitér a projekt eredményeire (interkulturális kompetenciák aktív fejlesztése, szakmai kommunikáció és üzleti élet szimulálása, szaknyelvi kompetencia fejlesztése, a külföldi diákokkal való kapcsolattartás és aktív kommunikáció, globális csapatmunka, együttműködési készségek, problémamegoldás, önálló gondolkodás fejlesztése, diákok magas motivációja), illetve a projektmunka kihívásaira (pontos tervezés, határidők betartása, különböző időzónák, eltérő szakmai kommunikációból eredő kihívások, technikai problémák, csapaton belüli, ill. csapatok közötti nehézségek).

Kulcsszavak: felsőoktatás nemzetköziesítése, telekollaboráció, szaknyelvoktatás, interdiszciplinaritás, üzleti szimuláció

Bevezetés

A 21. századi felsőoktatás egyik deklarált célja az oktatás nemzetközi jellegének erősítése, az oktatás minél szélesebb körű nemzetköziesítése. Az elmúlt évtizedekben, de különösen az utóbbi években egyre több olyan nemzetközi kezdeményezés indult útjára (pl. INTENT, ICCAGE, Erasmus+ Virtual Exchange, Soliya Connect Program, GEE), amely számos új lehetőséget teremt nemzetközi tapasztalatok szerzésére, mind az egyetemi oktatók, mind a hallgatók számára. A szervezett, formális egyetemközi kapcsolatok és programok mellett egyre inkább előtérbe kerülhetnek az informális kapcsolatokból alulról szerveződő kezdeményezések is, amikor az oktatók saját személyes kapcsolatrendszerüket felhasználva értékes és

sikeres nemzetközi projekteket indíthatnak el, amelyek aztán beépülhetnek az oktatás szerves egészébe. Kiváló nemzetközi és hazai mintaprojektek, intézményi jó gyakorlatok léteznek, amelyek jól adaptálható módszereket és eszközöket kínálnak a felsőoktatás szereplőinek (például Guth – Helm, 2010; Huszár – Wiesenmayer, 2018; Jager et al., 2016, Loch – Pál, 2018; O’Dowd – Lewis, 2016). A felsőoktatás nemzetköziesítését célzó új trendek ellenére a nemzetközi online együttműködés még napjainkban sem képezi szerves részét a felsőoktatási tanterveknek (Guth – Helm, 2010; Hagley, 2016; Helm, 2015; Milhauser – Rahschulte, 2010; O’Dowd, 2011; World Economic Forum, 2016), pedig a nemzetközi és az európai oktatáspolitikai intézkedések ebbe az irányba mutatnak.

Az IKT, Web 2.0 és digitális eszközök használata lehetővé teszi, hogy az egyetemek – oktatók és hallgatók – közötti nemzetközi együttműködések távolról, akár online digitális térben is megvalósuljanak. A telekollaborációs vagy más néven ún. *virtual exchange* projektek bármely tudományterületen alkalmazhatóak, mégis leggyakrabban interkulturális kompetenciafejlesztés vagy idegen nyelvi, szaknyelvi kompetenciafejlesztés eszközeként jelennek meg az oktatásban (Belz, 2003; O’Dowd, 2018). A tanulmány célja, hogy további példát szolgáltatson az interdiszciplináris telekollaborációs projektek szaknyelvoktatásban való használhatóságára, rávilágítson a nemzetközi online együttműködési projektek előnyeire és ezzel érveljen a *virtual exchange* projektek minél szélesebb körű alkalmazása mellett a hazai felsőoktatásban.

A telekollaborációs projektek jellemzői

A 21. századi globális változások, a digitális forradalom új kihívások elé állítják a jövő munkavállalóit. Ahhoz, hogy ezeknek a kihívásoknak meg tudjanak felelni és a munkaerőpiacra sikerrel tudjanak a felsőoktatásból kilépni, merőben más készségek és képességek megszerzésére, új kompetenciák elsajátítására van szükség. Nemzetközi szinten egyre inkább az a tendencia figyelhető meg, hogy az egyetemek saját versenyképességük fokozása érdekében előtérbe helyezik olyan képzések és kurzusok kidolgozását, amelyek hozzájárulnak a hallgatók 21. századi készségfejlesztéséhez, növelve ezzel a jövő munkavállalók elhelyezkedési esélyeit és vonzóbbá téve az egyetem által nyújtott képzéseket (Álvarez-Mayo et al., 2017). A munkaerőpiac elvárásai között egyre nagyobb hangsúlyt kapnak az ún. 4K készségek: a kommunikációs készség, kollaborációs készség, kreativitás és kritikai gondolkodás (World Economic Forum, 2016). A kommunikációs és kollaborációs készségek globális, nemzetközi szinten való sikeres alkalmazásához elengedhetetlen a

megfelelő idegen nyelvi kompetencia megléte is, amelynek fejlesztéséhez újszerű tantervekre, kurzusokra, általános és szaknyelvi fejlesztést célzó módszerekre van szükség. A telekollaborációs projektek során a hallgatók lehetőséget kapnak mind az interkulturális kommunikáció és a kollaborációs készségek, mind a szaknyelvi kompetenciák, továbbá a kreativitás és kritikai gondolkodás alkalmazására és fejlesztésére is.

A telekollaborációs vagy *virtual exchange* projektek két vagy több intézmény oktatói és hallgatói között jönnek létre. Egy ilyen projekt jellemzően hosszabb távú, több héten keresztül, de sokszor egész féléven át tartó együttműködést jelent. A projekt során a hallgatók nemzetközi *team*-ekben dolgoznak és komplex, egymásra épülő feladatokat közösen oldanak meg. A projekt végén a hallgatói csoportok általában egy nagyobb lélegzetvételű feladatot (pl. prezentáció, videó, jelentés, tanulmány) készítenek. A telekollaborációs projektek egyik fő célja, hogy a hallgatók aktívan használják az idegen nyelvű interkulturális kommunikációt, és ezzel fejlesszék és bővítsék interkulturális kompetenciájukat. A projekt során az oktatók és a hallgatók online technológiákat használnak, online felületen kommunikálnak a virtuális csoporttársaikkal. Ez a kommunikáció nagyrészt írásbeli üzenetek és levelezés formájában valósul meg, azonban egyre inkább előfordulnak a csoportos online videókonferencia jellegű megbeszélések is.

A *virtual exchange* projekteknek nagyon fontos eleme a projektmunka és a csoportmunka. A projektfeladatok megoldásához mindegyik hallgatói csoport vagy csoporttag tárgyi ismereteire, tudására szükség van; a projekt sikeres megvalósításához a hallgatóknak végig együtt kell dolgozniuk. A hallgatóknak itt nemcsak saját egyetemi csoporttársaikkal kell megtanulniuk együtt dolgozni és együttműködni, hanem a világ bármely pontján élő társaikkal is. Az intenzív csoportmunka során a hallgatóknak lehetőségük van az érvelésre, konstruktív vitatkozásra, a kooperációs és kollaborációs készségek alkalmazására, vezetői szerepkör és döntéshozatali folyamatok gyakorlására, mindezt idegen nyelven. Fontos, hogy az oktatók a hagyományos oktatói szerep helyett, koordinátori, facilitátor, mentor és tanácsadó szerepben segítsék a hallgatók munkáját (O'Dowd, 2015:198-199). Mindezeknek a globális csoportdinamikai tapasztalatoknak és az ehhez szükséges idegen nyelvi kompetenciáknak megszerzése fontos a jövő munkavállalói számára, és nagy eséllyel növeli a hallgatók elhelyezkedési esélyeit.

A projekt bemutatása

A projekt a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és két amerikai egyetem oktatói együttműködéséből született. A három egyetem egy-egy kurzusát összekapcsolva hoztunk létre egy nagy közös virtuális osztálytermet, amelyben a különböző nemzetiségű, kultúrájú és szakirányon tanuló hallgatók egyes *team*-ekben dolgoznak az egész féléven át tartó projektfeladatokon (1. táblázat). A Pázmányon tanuló diákok nemzetközi tanulmányok szakos hallgatók és az angol üzleti, gazdasági szaknyelv kurzus keretében vettek részt a projektben. Az ő feladatuk az volt, hogy egy induló vállalkozás vagy non-profit szervezet ötletét kellett kidolgozniuk a félév során és el kellett készíteniük a vállalkozás részletes üzleti tervét. A michigani egyetemen tanuló hallgatók technikai és üzleti kommunikáció kurzusuk keretében azt a feladatot kapták, hogy a kitalált üzleti vállalkozásnak tervezzék meg és készítsék el a web-oldalát. A washingtoni hallgatók kurzusa alapvetően esélyegyenlőséggel és a mindenki számára elérhető elektronikus kommunikációval foglalkozik. Ezek a hallgatók tanácsadói szerepben dolgoztak a projektben: a Pázmányos csapatoknak segítettek kidolgozni az üzleti terv esélyegyenlőségi stratégiát, a michigani csapatoknak a web-oldalak akadálymentesítésében segítettek.

1. táblázat. Nemzetközi csapatok főbb projektfeladatai

PPKE - hallgatók	Michigan - hallgatók	Washington - hallgatók
Vállalati profil elkészítése	Üzleti ajánlat a weboldal elkészítésére a vállalati profil alapján	Előzetes ajánlások az esélyegyenlőségi stratégia megvalósítására a vállalati profil alapján
Üzleti terv elkészítése: (a) Küldetés, üzleti célok (b) Termék/szolgáltatás portfólió (c) Piaci elemzés (d) Marketing terv (e) Értékesítési terv (f) Erőforrás terv (g) Pénzügyi terv (h) Esélyegyenlőségi stratégia (i) Akadálymentesítési terv	Weboldal vizuális és tartalmi megtervezése a részletes üzleti terv alapján	Konkrét javaslatok az esélyegyenlőségi stratégia és az akadálymentesítési terv megvalósítására
Üzleti prezentáció az üzleti terv megvalósításáról	Üzleti prezentáció, a weboldal bemutatása	Tanácsadói prezentáció, az esélyegyenlőségi stratégia bemutatása

A projekthez rendelt kurzusokra a három egyetemről összesen több, mint 60 hallgató jelentkezett, ebből 21 hallgató Pázmányos diák és 5 hallgató a Pázmányon félévét teljesítő Erasmus-os külföldi diák volt. Utóbbiak Horvátországból, Olaszországból és Németországból érkeztek hozzánk nemzetközi tanulmányok és nyelvtudomány szakokról. A Pázmányos *team*-ek úgy kerültek kialakításra, hogy mind a nyolc csapatba kerültek Erasmus-os külföldi diákok, így a csapattagok közötti belső projektkommunikáció nyelve is az angol nyelv volt. A hallgatók angol nyelvtudása a Közös Európai Referenciakeret (CEFR) alapján B2 és C1 szinten volt.

A projektben hangsúlyosan jelent meg az interdiszciplinaritás, mivel a különböző egyetemeket képviselő hallgatók egészen más tudományterületeken tanultak, mindenki más tanulmányi háttérrel, tudással rendelkezett, így egymást kiegészítve minden diákcsoport a saját diszciplináris ismereteit tudta hozzátenni a projektmunkához. A magyar hallgatók ugyan nemzetközi tanulmányok szakra járnak, de számos gazdasági tárgyat is tanulnak. A michigani és a washingtoni egyetemen tanuló diákok nagyon különböző szakokat képviselnek, mivel a projektbe bekapcsolt kurzusok mindkét egyetemen általános, alapozó kurzusok, tehát minden szakon tanuló hallgató számára felvehetőek. A projektben részt vevő amerikai diákok közül sokan informatikát, üzleti tanulmányokat, orvostudományt, művészetet, társadalomtudományokat hallgattak, így előfordult, hogy egy csapatban dolgozott egy informatikus, egy művész és egy pszichológus hallgató, ami kifejezetten előnyös például a weboldal megtervezésében. Akkor tud egy ilyen interdiszciplináris projekt jól működni, ha meg tudjuk találni azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek összehozzák a különböző tudományterületeket és a hallgatói csoportok egymás ismereteire építve tudnak közösen alkotni valami újat. Egy ilyen interdiszciplináris projekt nagyon jól tudja szimulálni a valós munkahelyi közeget, a globális munkahelyi környezetet, és az egymás munkájára és szakterületére épülő kreatív csapatmunkát.

Szaknyelvi kompetenciák fejlesztése

A magyar hallgatók szempontjából a projekt egyik legfontosabb célja a hallgatók szaknyelvi kompetenciájának fejlesztése, melyhez a *learning-by-doing* (Reese, 2011) koncepciót tartottuk szem előtt. A különböző feladatok során a hallgatók lehetőséget kaptak a szakmai kommunikáció életszerű használatára, az üzleti élet szimulálására, így rögtön használniuk kellett, amit megtanultak. Első lépésként a hallgatók a projektmunkához szükséges szaknyelvi elemekkel és szaknyelvi terminológiával ismerkedtek meg.

Ehhez az üzleti életből vett valós példákat használtunk annak érdekében, hogy mire a hallgatóknak az adott szakszókincs elemeket alkalmazniuk kellett, azok a megfelelő mintákat használva beépüljenek a szakmai nyelvhasználatukba.

A projekt során a hallgatók gyakorlati útmutatást kaptak a feladatok elvégzéséhez, beleértve a kisebb és nagyobb terjedelmű beadandók formai, tartalmi és szaknyelvi követelményeit. A diákoknak lehetőségük volt valós példákon keresztül tanulmányozni a vállalati profil (*organizational profile*), üzleti terv (*business plan*), üzleti prezentáció (*business presentation*), emlékeztető (*memorandum*), megbeszélés jegyzőkönyv (*meeting minutes*) és értékelő jelentés (*progress report*) különböző műfaji sajátosságait, kötött nyelvi és formai követelményeit, valamint a formális nyelvhasználat stílusjegyeit.

A modern üzleti kommunikáció egyre inkább előtérbe helyezi azokat a kommunikációs készségeket, amelyek a globális együttműködéshez és sikeres csoportmunkához elengedhetetlenek (Waldeck et al., 2012). A csoportdinamikai, szervezési és lebonyolítási feladatokhoz szükséges angol nyelvi szóbeli kommunikációs elemeket (például megbeszélések levezetése, tárgyalás, javaslattevés, *brainstorming*, érvelés, meggyőzés, konstruktív vitatkozás, véleményközlés, értékelés), illetve azok online írásbeli formáit (például email üzenetek, közösségi média üzenetek és bejegyzések) heti gyakorisággal használniuk kellett a diákoknak a projekt során. Az online kommunikációhoz elengedhetetlen a digitális készségek megléte, a digitális eszközök és online felületek gördülékeny használata, amelyeket a hallgatóknak angol nyelvi környezetben volt lehetőségük fejleszteni. Ez utóbbiak is szerves részét képezik a szaknyelvi kompetenciának.

Eredmények

Egy-egy ilyen projekt során a hallgatók széleskörű ismereteket és maradandó tapasztalatokat szereznek, miközben lehetőséget kapnak olyan készségek fejlesztésére is, amelyekre később a valós életben, a munka világában is szükségük lesz. Az ilyen oktatás nemzetköziesítését célzó projektekkel tudunk megfelelni a felsőoktatással szemben manapság támasztott követelményeknek, hiszen a munkáltatók éppen azokat a 21. századi készségeket keresik, amelyek ebben a programban megszerezhetőek. Fejlődik a hallgatók csapatmunka-, együttműködési-, kommunikációs-, problémamegoldó készsége, a szervezőkészség, kreativitás, önálló gondolkodás; mindezek fejlesztése nagyon fontos eredménye a projektnek. Egy ilyen nemzetközi projektben a hallgatók kipróbálhatják magukat, megtapasztalhatják, milyen multikulturális

közegben, globális *team*-ekben dolgozni. Megtanulják, hogyan kommunikáljanak egyenrangú félként a világ különböző pontjain élő társaikkal. Nemcsak a különböző kultúrák és a tudományterületek tudatosítása mondható sikeresnek, de talán a diákok számára az esélyegyenlőségre való fogékonyságot is át tudtuk adni.

Az egyik legfontosabb célja és hozadéka a programnak, hogy a hallgatók angol nyelvi és szaknyelvi ismereteit jelentősen bővíti egy ilyen projektben való részvétel. A projekt alkalmával jelentősen megnő a szaknyelvhasználat intenzitása, a hallgatóknak nemcsak az órák alkalmával, hanem azon kívül is rendszeresen, szinte napi szinten foglalkozniuk kell a kurzus anyagával, folyamatosan kommunikálniuk kell a partner hallgatókkal. Lehetőségük van aktívan használni az angol nyelvet írásban és szóban egyaránt, ezért láthatóan fejlődik a hallgatók angol nyelvi kompetenciája. A projekt elvégzése után a megszerzett tapasztalatok birtokában a hallgatók nagyobb önbizalommal, hatékonyabban tudnak angol nyelven digitális térben is kommunikálni.

Az élet minden terén lezajló globalizációs folyamatok ellenére a hallgatók igen kis számban tudnak részt venni nemzetközi projekteken, kevés hallgatónak van lehetősége bekapcsolódni nemzetközi mobilitási programokba, sőt sokuknak arra sincs igazán lehetősége, hogy nemzetközi közegben gyakorolják az angol szaknyelvi kommunikációt és ezzel interkulturális ismeretekre sem igazán tudnak szert tenni. A magyar hallgatók esetében nagyon pozitív hozzáállást tapasztaltunk, motivációjuk magas volt, megértették a projekt előnyeit, a ráfordított munka megtérülését, amely számukra is hosszú távú előnyökkel jár.

Kihívások

A legnagyobb kihívást a projekt komplexitása okozta, hiszen három egyetem hallgatóit hoztuk össze két kontinensről egy virtuális tanterembe. Nagyon alaposan heti és napi lebontásban meg kellett terveznünk, hogy melyik hallgatói csoport az adott héten mit csinál, hogyan és milyen információkat továbbít a többi hallgató felé. Nemcsak a szemináriumi órákat kellett pontosan megtervezni, hanem a tanórákon kívüli projektfeladatok kivitelezését és a hallgatók közötti kommunikációt is. A projekt lebonyolítása maximális odafigyelést igényelt, nekünk oktatóknak folyamatosan követnünk kellett az előre elkészített projekttervet, felügyelni a csapatok tevékenységét, egyeztetni az esetleges szakmai nehézségekről, problémákról. Szintén előfordult, hogy kihívás elé állított minket az eltérő szakmai kommunikációból eredő félreértések kezelése, vagy a kulturális különbségekből eredő véleménykülönbségek. Nem minden csapat esetében

volt zökkenőmentes a csapatmunka, több esetben is segíteni kellett a csapattagok közötti pozitív munkakapcsolat kialakítását.

Nagyon fontos volt a határidők betartatása is, hiszen a feladatok egymásra épültek, a hallgatók egymásra voltak utalva. Nagy kihívást jelentett a három különböző időzóna áthidalása, hiszen az időeltolódás jelentősen megnehezítette az együttműködést. Budapest és Michigan állam között 6 óra az eltérés, Washington állammal 9 óra, amit figyelembe kellett venni a határidők kialakításában. Mivel a projekt teljes egészében digitális technológiák és online alkalmazások használatára épített, a projekt első szakaszában előfordultak olyan technikai problémák, amelyek megnehezítették a hallgatók közötti együttműködést. Több esetben kellett technikai segítséget nyújtani a hallgatóknak, azonban ezek a kezdeti nehézségek a projekt további szakaszában egyre kevésbé fordultak elő.

Konklúzió

Nemzetközi és hazai szinten egyaránt elindultak olyan példamutató törekvések, amelyek a felsőoktatás nemzetköziesítését célozzák, és számos egyetem tudatosan építi be a képzésébe az online nemzetközi projekteket. Mivel a nemzetközi online együttműködések még nem képezik szerves részét a felsőoktatási tanterveknek, ezért a téma népszerűsítése és az intézményi jó gyakorlatok megismertetése nagyon fontos cél. Egy-egy ilyen intézményi jó gyakorlat könnyen adaptálható más tudományterületekre is, csupán két kurzus virtuális összekapcsolására és két hallgatói csoport együttműködésére épülő projektfeladatok kidolgozására van szükség. A projekt megvalósítása a kezdeti közös megtervezésen és a későbbi közreműködésen kívül az oktatóktól nem igényel további ráfordítást. A projekt az IKT eszközök alkalmazására épül, de mivel a hallgatók a saját eszközeiket használják, így az intézmények számára nem jár költségvonzattal. A projekt hozadéka viszont nagyon magas mind az egyetem, mind a hallgatók számára. A hallgatóknak biztosítja a 21. században kulcsfontosságú készségek megszerzését, a digitális és szaknyelvi kompetenciák fejlesztését, ezzel versenyelőnyhöz jutnak a jövő munkaerőpiacon. Az egyetemek esetében ezek a projektek emelik a képzés színvonalát, 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

- Belz, J. (2003): Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*. 7/2. 68-99
- Guth, S. – Helm, F. (eds.) (2010): *Telecollaboration 2.0. Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Peter Lang: Bern
- Hagley, E. (2016): Making virtual exchange/telecollaboration mainstream – large scale exchanges. In: Jager, S. – Kurek, M. – O'Rourke, B. (eds.) (2016): *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Research-publishing.net: Voillans. 225-230
- 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*. SZOKOE: Budapest. 249-254
- Jager, S. – Kurek, M. – O'Rourke, B. (eds.) (2016): *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Research-publishing.net: Voillans
- 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*. SZOKOE: Budapest. 29-40
- 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
- O'Dowd, R. (2011): Online foreign language interaction: Moving from the periphery to the core of foreign language education?. *Language Teaching*. 44/3. 368–380
- O'Dowd, R. (2015): The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*. 43/2. 194-207
- 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
- O'Dowd, R. – Lewis, T. (eds.) (2016): *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. Routledge: New York
- Reese, H. W. (2011): The learning-by-doing principle. *Behavioral Development Bulletin*. 17/1. 1-19
- Waldeck, J. – Durante, C. – Helmuth, B. – Marcia, B. (2012): Communication in a changing world: Contemporary perspectives on business communication competence. *Journal of Education for Business*. 87/4. 230-240

Internetes hivatkozások

- 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>

SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA

Élthes Ágnes

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegen Nyelvi Központ

Az autós lexika kialakulásának kezdetei Franciaországban: neologizmusok ma és tegnap Mirbeau *La 628-E8* című regénye alapján

Az előző években a SZOKOE szaknyelvi konferenciákon általam bemutatott „szaknyelv az irodalomban” (Zola, Mirbeau) kutatásaim következő állomása Octave Mirbeau „La 628-E8” c. regénye (1907). A világirodalom első autós regényeként ismert és az autóipar kezdetének autós terminológiáját tükröző műben az autó és alkatrészeinek megnevezésére vonatkozó terminusok a XIX. század végén és a XX. század elején neologizmusnak számítottak. Néhány kiemelt nyelvi példán keresztül szeretnék rávilágítani, hogy a technika fejlődésével párhuzamosan megjelent korabeli neologizmusok közül az idők folyamán egyes szakszavak elavulttá váltak, míg mások tovább élnek mindmáig az autós szókincs aktív részeként. Elsősorban az angol nyelvvel való konkurencia miatt Franciaországban állami szabályozás szűri meg a neologizmusok kiválasztását, a francia ekvivalensek meghatározását. A Mirbeau-regény „ürügyén” a tanulmány kitekintést nyújt a franciaországi autós neologizmusok fő korszakaira, jellegzetességeire. Jelen cikk nyelvi példáin keresztül a regény autós lexikájának objektív jellemzőin túlmenően Mirbeau a denotatív jelentésű autós terminusok „szimultán kettős nyelvi regiszterben” konnotációkkal való feltöltődését is szeretném bemutatni. A „La 628 E8”-at nem fordították le magyar nyelvre, a kiemelt kifejezések és a példamondatok magyar fordításai jelen tanulmány szerzőjétől származnak.

Kulcsszavak: *neologizmus, terminus, denotatív, konnotatív, stíluseszközök*

Bevezető gondolatok

A XIX. század végén és a XX. század első évtizedeiben tetten érhető a technikai fejlődésnek – ezen belül a közlekedés fejlődésének – hatása az irodalomra, és megállapítható, hogy a technika már nemcsak eszközként, hanem dramaturgiai szereplőként jelenik meg. Dickens (*Mugby Junction* novelláskötet, 1866), majd Émile Zola (*La Bête humaine*, 1890) korabeli művei avatták a vonatot, ill. a mozdonyt regényhőssé. Octave Mirbeau a világirodalom első autós regényének mondható *La 628-E8* című művével – ami nem más, mint Mirbeau autójának rendszáma – debütált. A sor persze folytatódik, mint Raffaella Cavalieri rámutat, Mirbeau Pirandellót, majd Bontempellit előzi egy autó regénybeli szerepeltetésével (Cavalieri, 2003), majd a sci-fi világában egészen a gondolkodó robotokig folytatódik a sor.

A XX. század elején az autót még poetikus mítosz veszi körül, Octave Mirbeau ódát zeng az általa 1902-ben vett gépkocsi konstruktőréről az egykori kerékpár- majd autóversenyzőről, Charronról, a C.G.V. márkáról, és az autó modernségét, sebességét, technikai jellemzőit, kényelmi szolgáltatásait dicséri. Ám a mű persze nem termékreklám, hanem Mirbeau-nak, az Émile Zola melletti-utáni posztnaturalista irodalom vezéralakjának egy utazás kapcsán kifejtett irodalmi-filozófiai indíttatású gondolatait foglalja össze. A dolgozatom tárgyául választott mű többszörösen interdiszciplináris alkotás. Pierre Michel – az egyébként képzőművészeti kritikusként az impresszionista festők támogatásában nagy szerepet játszó – Mirbeau autós regényét úgy jellemzi, mint Monet és Van Gogh művészetének szintézisét: hiszen az irodalom, a szavak eszközeivel ábrázolta az állandóan mozgásban lévő, e festők által színekkel megfestett világot (Michel, 2003).

Az egy adott pillanatban és helyszínről történő szemlélődést a világ észleléséhez új motívumként a sebesség, a szemlélődés mozdulatlansága helyett a gyorsan iramló autó érzete váltja fel. Mirbeau ezt az expresszivitást a futuristákkal párhuzamosan fedezi fel, s ezzel a Jack Kerouac-ig terjedő vonulatba illeszthető (Nippleton, 2014). Mirbeau azonosul az autóval (McCaffy, 1999). Mirbeau műve az autó, mint életciklusának elején megjelenő új termék paradoxonainak is letéteményese: felvillanó epizódok örökítik meg a technikai fejlődés okozta balszerencsés baleseteket; az autonóm mozgás, a szabadság önfeledtségét és ellentétét, a függőség, a bezártság rabságát; az eltervezett útvonalakat késleltető útviszonyok vagy más akadályok váratlanságát. A *La 628-E8* a technikai paradoxonokon túlmenően a *mobility turn*, a társadalmi tér paradigma váltásának tanúságát adja egyben (Mom, 2015); de az új fogyasztási cikk a tehetősek és a szegények közt elmélyülő szakadék szimbólumaként is bemutatkozik. Az autós innováció nem elválasztja, hanem összeköti az ellenséges viszonyban álló nemzeteket. Tíz évvel az I. világháború kitörése előtt szokatlan hang a független, antimilitarista Mirbeau-é: témája a provincializmuson túllépő, országokon átívelő élményutazás, melybe belefér a német műszaki vívmányok, kiváltképp a Mercedes dicsérete is (Mirbeau, 1907:352). A *628-E8*-al 1905-ben Mirbeau egy nagyobb utazás során bejárta Észak-Franciaországot, Németországot, Hollandiát, Belgiumot. A hagyományos regénykereteket szétfeszítő alkotás úti élmények, epizódok laza füzere, a szerkezetet az autós utazás élménytára fűzi egybe. Egyik mellékszereplőjének, Weil-Sèenek az alakját, Rippl-Rónai támogatójáról és barátjáról, az akkoriban éppen erdélyi bányagazgatóként tevékenykedő Thadée Nathansonról mintázta meg (Ziegler, 2009).

Számunkra a 628-E8 azért is egyedülálló jelentőségű, mert a benne felsorakoztatott autós terminusok a francia nyelv XX. század eleji szókincsét gazdagító, hivatalosan szótárakban nem rögzített neologizmusok, amelyek döntő többsége tartósnak bizonyult, mindmáig fennmaradt, forrásuk azonban, néhány terminus kivételével, csak találgatások útján következtethető ki. A tanulmány ezt a Mirbeau-i specifikumot hangsúlyozottan kiemeli és rámutat a terminológia kialakulásában elfoglalt szerepére. Franciaországban a sokszor angolszász környezetből beszüremkedő neologizmusok – az autós neologizmusok is – meglehetősen „purgatorikus” hatásnak vannak kitéve. Így a XX. század második felétől fennálló állami szabályozásukról is szót ejtünk, magától értetődően a teljesség igénye nélkül, a neologizmusokra vonatkozó rövid elméleti kitekintéssel. A második részben a *La 628-E8* autós neologizmusainak jellemzőiről igyekszem képet rajzolni, két lépcsőben: 1) objektív rajzolatban (tematizálhatóság, létező források, szinonimitás, tartóssági szint); 2) a szövegben rejlő szubjektív aspektusból, amin nem mást értek, mint a denotatív terminusok Mirbeau-ra jellemző konnotációs hálójának illusztrálásával néhány nyelvi példa segítségével vinném tovább a szimultán kettős nyelvi regiszter területén végzett eddigi kereséseimet. (antropomorfizáló, animalizáló metaforák, hasonlatok, megszemélyesítések közegébe szőtt denotatív terminusok, a műszaki objektum által kiváltott érzelmi skála fokozatai, kiemelve az iróniát). Konklúzióként sémába foglalt tipológiával zárom ezt a dolgozatot, mely tipológia azonban még mindig csak köztes kutatási stádiumot képvisel.

1. Rövid kitekintés a neologizmusok állami szabályozására Franciaországban: kiemelten az autó lexikájára

Célkitűzésem Mirbeau 1900-as évek eleji autós terminológiájának közel hozása a ma emberéhez, egyfajta figyelemfelkeltés az autós neologizmusok „szabályozatlan” kezdeteire.

A *La 628-E8*-ban előforduló technikai kifejezések nagy része a francia nyelvet gazdagító, ám hivatalosan jegyezetlen autós neologizmusokként vonult be az irodalmi mű regiszterébe. A XX. század második felétől egyre nagyobb jelentőségű franciaországi állami szabályozás struktúrájának, az autós terminológia irányításának rövid felvillantásával igyekszem alátámasztani Mirbeau egyedi jelentőségét.

A neológia elmélete és gyakorlata terén született kutatási eredményeket a teljesség igénye nélkül válogatva a téma iránti tiszteletből, kitekintés erejéig érintem csak. A különböző aspektusból történő neológiai vizsgálódások; például szociolingvisztikai, szóképzési, morfológiai,

fordítási, szaknyelvi stb. elemzések mind visszavezethetők L. S. Mercier 1801-ben megfogalmazott neologizmus definíciójára: „*Néologier, c'est inventer une expression nouvelle ou lui donner un sens nouveau.*” (1801:143) („Neologizmust létrehozni annyit tesz, mint új kifejezést feltalálni vagy új jelentést adni”), amelyre – többek között – Louis Guilbert irányítja rá figyelmünket (Guilbert, 1973). Mi hívja életre a neologizmusokat? Paillard véleménye szerint három fő nyelvi igény: 1) a műszaki objektumok megnevezésének szükségessége; 2) nyelvi konnotációk, szocio-lingvisztikai szükségszerűség; 3) a Roman Jakobson-i értelemben vett nyelvi játékoság és a nyelv poetikai funkciója (Paillard, 2000).

A szakfordítók számára a legnagyobb kihívást a neologizmusok fordítása jelenti Forough Sayadi szerint, mivel a szótárak, szakszótárak nem kínálják készen célnyelvi ekvivalenseiket. Neologizmus-definíciójában visszaköszön Mercier meghatározásának lényege: a társadalmi élet, tudomány és kultúra fejlődésének köszönhetően a nyelvben megjelent új szavak, szókapcsolatok vagy már létező szavak újonnan felvett jelentésben. (Sayadi, 2011) Elsősorban angolszász, német és magyar nyelvű szakirodalomból merítve dolgozta fel Zachar Viktor a német nyelvű neologizmusok fordítási stratégiáinak kérdéskörét (Zachar, 2015). Kelemen Éva a francia nyelv vonatkozásában végzett neológiai kutatásokat, nevezetesen egy speciális jelenséget, a betűszók képzésének módozatait, nyelvészeti okait, a betűszók nyelvtani nemének problematikáját, a homonímia kérdését, legfontosabb felhasználási területeiket vette górcső alá, tekintélyes francia betűszó jegyzékkel. (Kelemen, 1996). A szaknyelvi neologizmuskutatáson belül a pénzügyi neologizmusokkal foglalkozó Vargáné Kiss Katalin megállapította, hogy a „...*terminológiai neologizmusoknak nevezett [...] szaknyelvi neologizmusok sokkal állandóbbak, mint a köznyelvi neologizmusok, hiszen a megnevezés szükségessége hívta őket létre.*” (Vargáné, 2016:181). Ez Mirbeau autós terminusaira is teljes mértékben alkalmazható. Míg Csák Éva ráirányítja a figyelmet a neologizmus-lexéma kapcsolatra (Csák, 2018). Az orosz strukturalista iskola az irodalmi szövegben elhelyezett terminusok esetében a lexémánál nagyobb információtartalmú ún. *diktémák* irányában mozdult el (Razorenov, 2006). Nem titkolom, kutatási aspektusom közelebb áll ez utóbbi „kiterjesztéshez.”

A neologizmusok szóképzési módjait (Paillard osztályozása szerint) tartalmazó táblázatban Mirbeau autós szókincséből helyeztem el példákat. Zárójelben olvasható a francia eredeti megjelölés.

1. táblázat. Paillard kategóriái Mirbeau példákkal

Neologizmusok	Szóképzési módok
voiturette (Mirbeau-nál kis méretű autó, a mai nyelvben golf, két személyes sportautó)	Deriváció: szuffixálás, prefixálás (<i>Dérivation: préfixation, suffixation</i>)
marche-pieds (Mirbeau-nál, a mai helyesírás: marchepied, autó fellépő)	Szösszetétel (<i>Composition</i>)
manomètre (víznyomásmérő)	Elegyítés, összevonás (<i>Amalgame</i>)
remorquer (vontatni)	Konverzió, átváltás (<i>Conversion: N – V</i>)
C.G.V. (Charron-Girardot-Voigt; három autókonstruktőr által létrehozott márka)	Betűszó (<i>Acronyme</i>)
carter (olajteknő), différentiel (differenciálmű), engin (motor), „benzine” (benzin)	Lexikai kölcsönzés (<i>Emprunt lexical</i>)

A neologizmusok állami szabályozása Franciaországban mindenekelőtt az idegen hatások – főleg az anglicizmusok – terjedésével szemben, a francia nyelv gazdagításáról szóló 1975. december 31-i törvénytől eredeztethető Franciaországban. Az autós neológiai munkát elsősorban az 1998. október 20-án megalakult és autóiipari szakemberekből álló *La Commission de terminologie et de néologie Automobile* (Autós Terminológiai és Neológiai Bizottság) irányítja a CCFA székhelyén. (*Comité des Constructeurs français d’Automobiles* – Franciaországi autókonstruktőrök bizottsága). A CCFA funkciója az idegen terminusok francia ekvivalenseinek kutatása, megszürése, publikálása a négy-öt évente megújuló kiadványában, a *Des Mots et des Autos* című, interneten is elérhető brossúrában, melynek ügyfelelőse a CCFA-tanács. A <http://ccfa.fr/lexique/> internetes oldalon elérhető legutóbbi, 2016-os neologizmus-gyűjteményben már az elektromos és hibrid meghajtású autók szókincsével bővített neologizmusok is helyt kaptak. Példaként álljon itt angol neologizmusok CCFA Bizottsága által megalkotott francia ekvivalense: *biodiesel* (biodiezel) – *biogazole*; *minivan* (kisméretű népautó) – *monospace*; *common rail* (közös elosztó sín) – *rampe commune*; *Anti-Blokier-System* (ABS) (blokkolásgátló fékrendszer) – *système antiblocage de sécurité* (ABS). Ez utóbbi figyelemre méltó nyelvi lelemény, hiszen a franciában ugyanaz a betűszó jött létre, mint az angolban. A szigorú ügyrenddel – évente négy plenáris ülés, havonta speciális bizottsági ülések – működő autós szakbizottság munkáját intézményi szinten segíti a *DGLF*, az *Académie Française*, az *Administration* (Igazgatás), és az ipari, közlekedési, oktatásügyi, kutatásfejlesztési minisztériumok küldöttei, az *AFNOR* (*Association Française de Normalisation*) (Franciaországi Szabványügyi Szervezet), valamint a frankofón országok: kiemelten Kanada képviselője.

Az autós neologizmusok rendkívüli népszerűségnek örvendenek, mint ezt az időről időre megrendezett „év neologizmusa” verseny mutatja, melynek „győztese”, 2012-ben a *Festival du mot nouveau du Havre* keretében a *watture* neologizmus lett. Magyar megfelelőjére itt most ad hoc próbálok megoldást adni: *wattautó*. Az elektromos autók neológiájában egy másik szakbizottság, a *Conseil Formation et perfectionnement en Électricité et Energie (CFPELEC)* (<http://www.cfpelec.fr/>), elektromos és energetikai terminológiai tevékenysége révén meghatározó szerepet játszik. Mint a szakfordítások során az elektromos autók terén jelentkező, problémát jelentő új neologizmust, a francia *autonomie* szót emelem ki példaként. A látszólag banális egyszerűségű szó esetében is szükség van a mögöttes szakmai tartalom feltárására. Első látásra tett hallgatói javaslatok sorában szerepelt például automatikus vezérlés, önrendelkezés, automatizmus, önjárató képesség, hatótávolság. Ezeket a lexikai választásokat párhuzamos szövegek, illetve az autós bizottságok szakmai definíciói ismeretében korrigálták a szakfordító hallgatók, annál is inkább, mert a francia *autonomie* szót kettős értelmezésben használja a szaknyelv, egyrészt hatótávként, amely a gépkocsi autonómiáját fedi le, másrészt önvezetésként, a vezetési autonómia kontextusában. Erre vonatkozóan az amerikai *National Highway Traffic Safety Administration (NHTSA)* és a francia *L'organisation internationale des constructeurs automobiles (OICA)* definíciói adnak iránymutatást.

2. Mirbeau autós neologizmusainak objektív és szubjektív jellemzői

Dieter Herberg megfogalmazásában a neologizmus olyan lexikai egység, ill. jelentés, amely meghatározott nyelvfejlődési szakaszban azonos kommunikációs közösségben keletkezik, elterjed és elfogadásra kerül, és mint nyelvi normát a nyelvhasználók többsége bizonyos ideig, mint újat érzékeli (Herberg, 1988). Herberg neologizmus definíciója remekül alkalmazható Mirbeau autós lexikájára. A *La 628-E8* neologizmusai a francia nyelvet gazdagították, az átmeneti normaként működő terminusok jelentős része időtállóan bizonyult, beépült a francia autós terminológiába, releváns részét alkotja ma is.

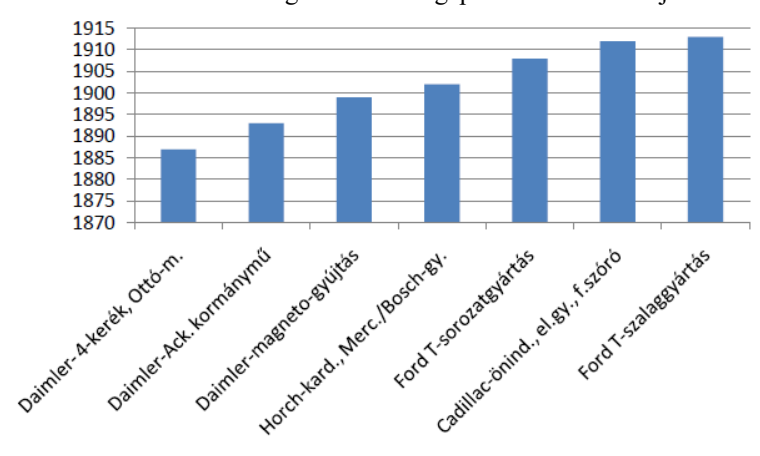
2.1. Objektív jellemzők

Mirbeau autója, a *La 628-E8* rendszámot viselő belső égésű motoros C.G.V. - márka. A működésének leírásához használt terminológia persze az autó technikai fejlődésével együtt változott. Az autótörténeti korszakot jelentő gépkocsi műszaki egységei közül Mirbeau-nál szerepelnek ma is

meglévő, kissé megváltozott vagy mára már elavult terminusok: *roue* (kerék), *phares* (fényoszlop), *moteur* (motor), *boîte de vitesse* (sebességváltó szekrény), *radiateur* (vízhűtő), *arbre de came/ arbre à cames* (bütyköstengely), *manomètre* (víznyomásmérő), *lubrification* (olajozás, kenés), *graissage* (zsírzás), *allumage* (gyújtás), *tuyauterie* (csövek), *magneto* (mágneses szerkezet).

Az autó, mint technikai újdonság kialakulásához az 1876-1913 közötti időszakban évről-évre találmányok, szabadalmak, innovációk egész sora járul hozzá, Mirbeau 1902-es gyártású gépkocsija, bár a kor luxusautói (v.ö. mint manapság a Lexus) közé számított, még ennek az innovációs szakasznak a deréktáján helyezkedett el. Az alábbi diagram segít időben betájolni a Mirbeau által használt, 1902-ben vásárolt C.G.V. technikai színvonalát:


1. ábra. A belsőégésű motoros gépkocsi technikai fejlődése



Charles Muller kutatásai rámutattak, hogy a könyv megjelenésének évében, 1907-ben mindössze két nyomtatott szótár állhatott Mirbeau rendelkezésére – hivatalosan rögzített szókincssel –, a hét kötetes *Le Grand Larousse illustré* (1897-1907), amelyből a *carburateur* (porlasztó), *carburation* (porlasztás) és az *essence* (üzemanyag) szavakat vehette át, és az 1905-ben megjelent *Hachette Almanach*. Ez utóbbinak az autó anatómiája című fejezetéből a belsőégésű motoros gépkocsira vonatkozó terminusok közül az *embrayage* (kuplungolás), *différentiel* (differenciálmű), *châssis* (alváz) kerülhetett be Mirbeau szövegébe (Muller, 2008). Az irodalmi regiszterben horizontálisan szétszóródott autós terminusokat vertikális oszlopba helyezve mintegy 140 autós kifejezés listája állítható össze, ehhez az autós szókincshez Mirbeau hivatalosan jegyzett forrásokkal nem rendelkezett.

2. ábra. A vertikális szószedet eleje (illusztráció)

OCTAVE MIRBEAU 628-E8 c. regényének (1907 Paris, Fasquelle) autós lexikája

	
accélérateur	gyorsító, gázpedál
accessoire	tartozék
acier	acél
admission	betöltés
agencement du moteur	motor elrendezés
allumage	gyújtás
allure de ma voiture	gépkocsim sebessége
allure martiale	menetsebesség
arbre de came	bütykös tengely

Honnan ismerhette Mirbeau az autó, a XIX. század végén megjelent új termék terminusait? Erre csak következtethetünk, pl. az akkoriban rendszeresen megjelenő *L'Auto* című sportautó újságból, amelyből az 1890-es évektől piacra dobott gépkocsik szókincsét a főegységek, alkatrészek leírásához használhatta. Mirbeau 1903-ban – rövid ideig – maga is írt apróbb, humoros, vagy inkább elgondolkodtató írásokat a *L'Auto*-ban, de ez az együttműködése az autós lap szerkesztőjével, Henri Desgrange-zsal viszonylag korán megszakadt (Ziegler, 2015:149). A hétköznapi beszéd, az autószalokban, a kereskedelemben, az autójavító műhelyekben szerelők, és természetesen saját gépkocsivezetője, Brossette által használt szókincs lehetett Mirbeau további forrásanyaga. Az új termék, az autó megnevezése életciklusának kezdetén a francia *auto* + *mobile* jelzős szerkezet összetett szóvá olvadásából alakult ki („önmozgó autó”), és lett „*automobile*”. A kereskedelmi életben a rövid alak, az *auto* magát a terméket jelölte, a forgalomban résztvevő járművet először a külön írt jelzős szerkezettel jelölték, *auto mobile*-ként. Majd már egybeírva, hímnemű, később nőnemű főnévként, szóösszetétel révén lett *automobile*, a személygépkocsi, mint ipari találmány megnevezésére. A *voiture* (magyarban *autó*, *kocsi*) szó pedig a karbantartás, a gondoskodás tárgyát nevezi meg (Muller, 2008). A regény szövegében az „autó” ezen szinonimái váltakozva szerepelnek, néha rövid szövegszakaszon belül is. Érdekességgént említendő, hogy a felettes fogalomként szereplő *machine* (gép) is csatlakozik a szinonimákhoz. Az *engin* (gép, sőt, úrhajó is), a *maison roulante* (szó szerint guruló ház)

metaforikus kifejezés is az autóra vonatkozik. Így Mirbeau egy és ugyanazon technikai objektumot ötféle elnevezéssel illeti, gyakorisági előfordulásuk viszont nagy szóródást mutat: *voiture* (90), *automobile* (61), *machine* (50), *engin* (1), *maison roulante* (1).

Mirbeau regénybeli autós kifejezései „élettartamuk” szerint a következő kategóriákba sorolhatók: 1) ma már nem használatos, 2) jelentésváltozáson ment át, 3) fennmaradt, de más fejlettségi szinten, 4) még nem létező terminus helyetti szóhasználat.

2. táblázat. A regénybeli terminusok „élettartama”
(nem reprezentatív, bemutató mintaanyagon keresztül)

Mirbeau-i neologizmusok	Már nem használatos	Jelentésváltozással használatos	Fennmaradt jelentés, más fejlettségi szinten, termék életciklusa végén	Más kifejezés használatos
<i>motricine</i> (benzin)	X			
<i>caoutchouc neuf</i> („új” kaucsuk, valószínűleg már vulkanizált)		X (természetes kaucsuk)		
<i>magnéto</i> (mágneses gyújtóberendezés)	X			
<i>voiturette</i> (kis autó)		X (Golf)		
<i>allumage</i> (gyújtás, termék életciklus elején)			X (termék életciklus végén)	
<i>cambouis</i> (gépolaj, kenőolaj)			X	
<i>numéro</i> (gépkocsiszám, a fogalom megjelölésére még nem létező szó helyett)		X		X (plaque d'immatriculation – rendszám-tábla)
<i>voiture électrique</i> (elektromos autó)			X (új műszaki paraméterekkel)	
<i>carburateur</i>			X	
<i>phare lenticulaire</i> (világítótornyoszerű autólámpa)		X headlight – fényszóró		

Az autó szókincsvilágának tematizálható alterületei, illetve témakörei – a gyakoriságtól eltekintve – Mirbeau művében: 1) autó

alkatrészei 2) autók külsejének esztétikai leírása 3) defektek, műszaki meghibásodások 4) karbantartás, javítás 5) működtetés, vezetői stílus 6) útviszonyok 7) autómárkák 8) bírságotlasi okok 9) munkaruházat.

Mirbeau használja a terminus körülírási stratégiát is (Fischer, 2010). A mértékegységeket körülírással fejezte ki Mirbeau: pl. 28 km/h-nál nagyobb (*vitesse de plus de 28 kilométres*), 8 LE-s (*étant huit chevaux*). Hiszen ekkor még a teljesítményjellemzők sincsenek szabványosítva. Új terminus lehetett volna a *caoutchuc neuf* (az új kaucsuk), amely azonban nem maradt meg tartós használatban a vulkanizált kaucsuk vagy gumi helyett.

2.2. Szubjektív jellemzők: denotatív terminusok konnotatív átszíneződése

A gép – mint ember, az ember – mint gép

Mirbeau 1905-ös autós utazása során a C.G.V.-jét érzelmi reakciók veszik körül, ezáltal az objektív autós terminusok denotatív jelentése, a zolai naturalizmusra jellemző módon, konnotatív jelentést is hordoz egyben. Korábbi elemzéseim során már idéztem a XIX. századvég francia naturalizmusának központi metaforáját, nevezetesen az építészetet (Élthes, 2016), valamint a technikai haladással megjelenő mobilitási vívmányt, a mozdonyt, a vonatot antropomorf vonásokkal felruházó „gép mint ember, élő organizmus” metaforát (Élthes, 2017).

A technikai haladás újabb, korszakváltó terméke az autó lett, amely csak fokozatosan szorította ki a lovaskocsit a városi közlekedésből. Az embernek engedelmességgel tartozó „állat”, a ló „képzete” megmarad a XIX. század emberének tudatában, a géphez való viszonyát érzelmek szövik át, melyekben keveredik az antropomorfizálás és az animalizálás a műszaki objektumok irodalmi regiszteren belüli megjelenítésében. Lison, Émile Zola *La Bête humaine*-jének mozdonya központi szereplőként vesz részt a tragikus cselekményben (Zola, 1890). Mirbeau autós epizódok laza füzérét köti egybe. Mindkét műben a főszereplővé előlépett műszaki objektum gyűjtőlencseként vonja magához az érzelmeket, az objektív terminusok denotatív jelentésének konnotatív árnyalatokkal gazdagodása pedig a stíluseszközökön keresztül ragadható meg a legegzaktabb módon. Hangsúlyosan antropomorf metaforák, hasonlatok, megszemélyesítő jelzők által a műszaki paraméterek poetikai funkciót is betöltenek. Zola mozdonya, a *Lison* dramaturgiai funkciója szinte már egy élő személyével azonos, élete, gyengélkedése, halála az emberi élet szakaszainak is metaforájává válik, Jacques Lantier sorsának projekciójaként. Mirbeau autója, mint már említettük, egy életciklusa elején lévő, néha meghibásodó, de mindig talpra

álló műszaki csodaként köt össze egymástól izolált tájakat, embereket; és – bár központi szereplő – mégis erősebb az ipari produktum jellege, mintsem, hogy úgy tekintse az olvasó „személyként”, mint Jacques Lantier *Lison*-ját a *La Bête humaine*-ben.

A szimultán kettős nyelvi regiszter naturalista hagyománya abban is továbbél Mirbeau-nál, hogy a szövegben természetszerűen horizontálisan szétszóródott terminusok kigyűjthetők alfabetikus listába; ezek a vertikális tengely mentén a szakterület tematikus szókincsét, jelen esetben a XX. század elején használatos franciaországi autós neologizmusokat adják meg. Tulajdonképpen az irodalmi szöveg korpuszából szószedetbe rendezhető terminusok jegyzéke úgy is tekinthető, mint az adott mű „szakszövegiségének” mutatója, lévén a szakszövegben éppúgy horizontálisan helyezkednek el az objektív terminusok, mint az irodalmi regiszterben. Tematikus szószedetről nem állapítható meg konnotativitás, a „száraz” szakszavak nem viselik magukon az irodalmi regiszteren belüli érzelmi lenyomataikat, úgy is fogalmazhatnánk, „regiszter-függetlenek”. Szójegyzékben szerepelve nem, vagy elenyészően, ad hoc jelleggel ébreszt érzelmet a *motorolaj*, *hűtés*, *zsírzás* vagy bármely más szakszó. Azt a konnotációs többletet, amelyet egy vertikális lista szavai magukon viselnek az irodalmi regiszteren belül, csak nyelvi példákon keresztül tudjuk érzékeltetni, minél árnyaltabb tipológiára törekedve, a terminusokat körülvevő érzelmi skála fokozataira és az őket kifejező stílusesszközökre vonatkozóan.

Antropomorfizálás, animalizálás

Green értelmezésében a konnotáció a szavakat körülvevő érzelmi, képzeletbeli asszociáció, a szóba implicite beépült, vagy sugallt jelentés. Reális valóságot tükröző szövegekben előfordul, hogy a látszólag objektív megállapítások gyakran az író árnyalt érzelmeire utalnak (Greene – Resnik, 2009). A terminusokra kivételül érzelmek és a terminusokat közvetítő stílusesszközök átlényegítik, mintegy prizmatikus hatással, az objektív jelentéseket. Az érzelmi állapotok kivetítődése műszaki objektumokra antropomorfizálás, animalizálás útján valósul meg leghatásosabban: jellemzően hasonlatok, metaforikus kifejezések, hiperbolikus jelzők segítségével. Az alábbi, táblázatosan megadott nyelvi példákban a stílusesszközök mellett az érzelmek irányát is feltüntettem.

3. táblázat. A *La 628-E8*-ból idézett konnotativitási nyelvi példák, a terjedelmi korlátok miatt csak magyarul szerepelnek, a francia szövegnek csupán az oldalszámát adtam meg. (A magyar fordítási részletek jelen tanulmány szerzőjétől származnak).

1) Minimális érzelmi színezettel átszőtt denotatív terminusok	66.o.	„[...] keze (Brossette) alig érintette a kormányt, súlyos alakja előre hajolt, úgy figyelte felváltva a <u>zsírót</u> , a <u>feszültségmérőt</u> , a <u>vízmérőt</u> , a tájat... fülelt a legkisebb <u>motorzajra</u> , rá se hederít, soha, az <u>útjelzőtáblára</u> , az <u>útjelző póznára</u> , melynek nyilai mutatják, merre menjünk [...].”
2) A denotatív jelentésű terminusok konnotációi		
Pozitív érzelmek (a gép humanizálása hasonlattal)	64.o.	„Azután meg, (Brossette) szereti a gépét; büszke rá; úgy beszél róla, mint egy szép nőről.”
A gép mint harmónia forrása	59.o.	„[...] Brossette szédeleg, amikor nem a gépében ül, kezét a kormányon nyugtatva {...} Ott szállja meg ismét lelkét a nyugalom, és az enyémet is [...]”
Kíváncsiság, álmélkodás	74.o.	„A kövér férfi körbejárta a kocsit, örvendező kíváncsisággal mustrálta... Brossette utána eredt, készen állt, hogy kinyissa neki a <u>csomagtartót</u> [...] A férfi a körte formájú dudára csúsztatta a kezét, felfújta mindkét orcáját. [...]”
Negatív érzelmek	79.o.	„Isten háta mögötti kis faluban egy autó szokatlan valami. [...] Nyugalankodnak, gyülekeznek a szokatlan jelenségek körül, amelyek egy pillanat erejéig megtörik ezeknek a magukba zárkózó lényeknek a monotoniját.”
Irigység: negatív összehasonlítással	84.o.	„Hányszor megmondtam már neked, hogy Charron-t kellett volna vened. [...], mindig csak defektek! [...] sohasem érünk Brüsszelbe ezzel a tragaccsal. – Tragacs!.. Egy tizenkét lóerős Brulard-Taponnier! [...] az úrnak (mármint Mirbeau-nak) jó kocsija van, [...] az úrnak nem Brulard Taponnier-ja van.”
Extrém, ellenséges megnyilvánulások	294.o.	„A túlkölésre az emberek előjönnek házaikból, otthagyják a mezei munkát, összegyűlnek, megátkoznak, rázzák rám az öklüket, kaszákkal, villákkal hadonásznak, köveket dobálnak felém...”
Írónia	51.o.	„Az autó a rigolya, a fantázia, az inkoherencia, a minden elfelejtése.”
A műszaki nyelv mint a tudatlan ügyfél ámitásának eszköze	61.o.	„Sem a szerelő, sem a műhely, nem kockáztatott semmit. Az ügyfél tudatlanságára biztosan építhettek. Elég volt valami szép műszaki kifejezést odavetni neki és befogta a száját.”

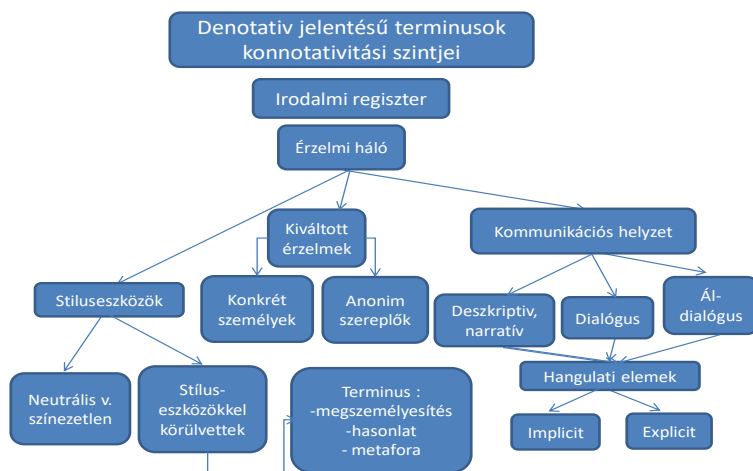
		– De, Uram, a sebváltószekrénnel lehet a hiba, vagy a bütyköstengellyel... Esetleg a kúpos tengelykapcsolóval... A differenciálmű az! Figyeljen csak ide, a differenciálmű! Ilyen szörnyű szavak ellen tehetett mást, minthogy fizessen? ... És fizetett.”
Metafora (metaforafűzér, miniatűr metafora szótár)	45.o.	„...guruló ház... ez az engedelmes eszköz, amilyen az én autóm, [...] ez a <u>mágikus állat</u> , <u>mesés egyszarvú</u> , ez a <u>csodálatos szervezet</u> , amilyen az én autóm motorja, <u>acél tüdejével és szívével</u> , <u>kaucsuk és réz érrendszerével</u> , <u>elektromos ideghálózatával</u> .”
Megszemélyesítés	300.o.	„Brossette enyhén oldalt pillantva az utat nézte, és hallgatta, amint <u>szép dalt énekelnek a hengerek</u> .”
Megszemélyesítés, hasonlat	298.o.	„A 628-E8 <u>türelmetlenkedett</u> . Húzta a <u>kormányt</u> , akárcsak egy <u>zabláját rángató ló</u> .”
Megszemélyesítés	200.o.	„Ezek a fák menekülnek, [...] <u>vágtatnak</u> , csak <u>vágtatnak</u> ... Mit számít, tölgy, akác, szilfa vagy platán? <u>Vágtáznak</u> , ez minden... <u>Felénk rohannak</u> , <u>felénk sietnek</u> , <u>szédítően</u> , <u>szinte azt mondanánk</u> , <u>hogy félnek</u> , <u>nem tudják</u> , <u>mit tesznek</u> és <u>hogy – mindjárt belerohannak az autóba és átszelik....</u> ”
Antropomorfizáló hasonlat (esztétikai leírás)	160.o.	„Ha valamiért szeretem a Charron <u>motorháztetőjének tetszetős vonalát</u> , <u>szép, oly telt, formás és tökéletes arányú görbülő ívét</u> , hát azért, mert <u>befedi az egész gépet</u> , <u>mintha feszes bőrként simulna rá</u> .”
Az ember mint gép (hasonlattal)	59.o.	„Olyan vagyok, <u>mint egy pőfögő, leállítás nélkül, üres járatban hagyott gép</u> ...”
Az ember mint gép (a sebesség vizuális ábrázolása)	57.o.	„[...] észre sem veszem, minden lépésnél, <u>amely előre lök és húz</u> , <u>egyre gyorsabban megyek</u> ... <u>még jobban felgyorsulok</u> . Olyan rugalmas vagyok, <u>mint az új kaucsuk</u> ; <u>az utcakövezeten</u> , <u>járdákon előttem</u> , <u>mögöttem teniszlabdaként pattan fel a cipőm talpa</u> ... <u>futok</u> , <u>hogy elkapjam a labdákat</u> ... <u>futok</u> ... <u>futok</u> ...”

Konklúzió

A La 628 E8-ban a denotatív szaknyelvi neologizmusok érzelmek széles skálájának hálójában, stílusesszóközök közvetítésében gazdagodnak konnotációkkal. A C.G.V.-re visszaverődő érzelmi reakciókon keresztül, amelyek néha iróniával átszőtt kommunikációs helyzetben jelennek meg, az autóhoz kapcsolódó szakszavak szubjektív színezetet kapnak. Egyes szöveghelyeken dinamikus együttesben valósul meg a konnotációs

jelentésbővülés, a terminus stíluseszközökkel történő összefonódottsága által. A terminusok konnotatívási szintjeinek jelenségét az alábbi sémában igyekszem megmutatni, amely még további finomításokat, pontosításokat igényel, egyelőre csak lépcsőfokot jelent egy letisztultabb tipológia felé.

KONKLÚZIÓ



Irodalmi források

Octave Mirbeau (1907): *La 628-E8*. Éditions du Boucher. Société Octave Mirbeau: Paris.

<http://www.leboucher.com/pdf/mirbeau/628e8.pdf>

Emile Zola (1890): *La Bête humaine*. Charpentier: Paris

Hivatkozások

Cavalieri, R. (2003): L'automobile, nouvelle héroïne romanesque: de Mirbeau à Pirandello et Bontempelli. *Cahiers Octave Mirbeau*. No.10. 124–130.

Csák, É. (2018): Der vs das Bierbike? A legújabb angol eredetű jövevényszavak meghonosodási folyamatai a német turisztikai szaknyelvi színtereken. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2018. Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és –kutatásban*. SZOKOE: Budapest. 103–112

Élthes, Á. (2016): Urbanisztikai térben építészeti lexika: Zola *Le Ventre de Paris* (Párizs gyomra) című regényében. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua-2016. A szaknyelv rétegződése a szakmában, az oktatásban és a kutatásban*. SZOKOE: Budapest. 99–115

Élthes, Á. (2017): Vasúti lexika irodalmi regiszterben Zola: *La bête humaine* (Állat az emberben) című regényében. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua-2017. Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása*. SZOKOE: Budapest. 77–94

- Fischer, M. (2010): *A fordító, mint terminológus, különös tekintettel az Európai Unió kontextusra*. Doktori disszertáció. ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. Budapest
- Greene, S. – Resnik, Ph. (2009): More than Words: Syntactic Packaging and Implicit Sentiment. In: *Proceedings of Human Language Technologies: The 2009 Annual Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics (NAACL '09)*. Stroudsburg, PA. 503–511
- Guilbert, L. (1973): Théorie du neologisme. In: *Néologisme dans la langue et dans la littérature etc, Société d'Édition „Les Belles Lettres”*. Paris. 9-29
- Herberg, D. (1988): Neologismen – lexikologisch und lexikographisch betrachtet. *Sprachpflege*. Jg. 37. 8. 109–112
- Kelemen, É. (1996): «Le procédé de siglaison dans le français contemporain», *Revue d'études françaises*. 1. 53-63. <http://cief.elte.hu/numero-1/numero-1/eva-kelemen-0>
- McCaffrey, E. (1999): „La 628-E8: La voiture, le progrès et la postmodernité.” *Cahiers Octave Mirbeau*. 6. 122–141
- Michel, P. (2003): *Préface in Octave Mirbeau: La 628-E8*. Éditions du Boucher, Société Octave Mirbeau <http://www.leboucher.com/pdf/mirbeau/628e8.pdf>
- Mom, G. (2015): *Atlantic Automobilmism: Emergence and Persistence of the Car, 1895-1940*. Bergfahn: New York/Oxford
- Muller, Ch. (2008): Le Vocabulaire automobile d'Octave Mirbeau. *Cahiers Octave Mirbeau*. 15. 88-91
- Nippleton, C. (2014): Driving Us Crazy: Fast Cars, Madness, and Avant-Garde in Octave Mirbeau's La 628-E8. *Nineteenth-Century-French-Studies*. Vol. 42. Nr.3-4. University Nebraska Press: Lincoln. 250–263
- Paillard, M. (2000): *Lexicologie contrastive anglais – français: Formation des mots et construction du sens*. Gap. Ophrys: Paris
- Razorenov, D. A. (2006): *Termin v sovremennom hudozhestvennom proizvedenii (na material anglijskogo iazyka)*. [The Term in a Modern Fiction Work (Based on the English Language): Ph.D. Thesis. Moscow
- Sayadi, F. (2011): The Translation of Neologisms. *Translation Journal. Language & Communication*. 16/2. <https://translationjournal.net/journal/56neologisms.htm>
- Vargáné, Kiss K. (2016): A pénzügyi terminológia fordításának néhány aspektusa. In: Bocz, Zs. – Besznayák, R. (szerk.): *Porta Lingua-2016. A szaknyelv rétegződése a szakmában, az oktatásban és a kutatásban*. SZOKOE: Budapest. 179–191
- Zachar, V. (2015): Neologizmusok fordítása – neologizmusok a fordításban. In: Bárdosi V. (szerk.): *A nyelvi pragmatika kérdései szinkrón és diakrón megközelítésben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 251–260
- Ziegler, R. (2009): Le personnage de Weil-Sée dans La 628-E8. In: Reverzy, É. – Ducrey, G.: *L'Europe en automobile (Octave Mirbeau écrivain voyageur)*. Presses Universitaires de Strasbourg: Strasbourg
- Ziegler, R. (2015): *Octave Mirbeau's Fictions of the Transcendental*. University of Delaware Press: Newark

Keresztes Csilla¹ – Borda Bernadett² – Vincze Veronika³

^{1,2} Szegedi Tudományegyetem, ÁOK

³ MTA-SZTE Mesterséges Intelligencia Kutatócsoport

Mi derül ki a SZEMEK-ből?

Egy magyar nyelvű orvosi korpusz morfológiai sajátosságai

Négy magyar orvostudományi szaklap (Bőrgyógyászati és Venerológiai Szemle, Cardiologia Hungarica, Magyar Onkológia, Orvosi Hetilap) több mint 100, 2015 és 2018 között megjelent cikkét vizsgáltuk meg. A Szegedi Medical Korpusz (SZEMEK) több mint 12 ezer mondatot, körülbelül 256 ezer szót (token) tartalmaz. Eddigi vizsgálatunk során statisztikai és korpusznyelvészeti megközelítést alkalmaztunk, így számszerűsíthető megállapításokat tehetünk az írott magyar orvosi nyelvre vonatkozóan. Bemutatjuk a SZEMEK létrehozását és főbb adatait, ezután részletesen elemezzük a korpusz morfológiai jellemzőit, érintőlegesen tárgyaljuk a szintaktikai jellegzetességeit, majd összevetjük a köznyelvi korpusz (Szeged Korpusz – SZK) vonatkozó adataival. A morfológiai vizsgálat során azonosított főbb különbségek a két korpuszban a következők: a SZEMEK arányaiban lényegesen több nominalizációt (főnevet és melléknevet) tartalmaz, mint az SZK, a SZEMEK-ben több a számnév is, viszont kevesebb az ige, a névmás és a hely- és időhatározó. A vizsgált orvosi szaknyelvi korpusz lexikai elemzése során gyűjtöttük a leggyakrabban előforduló főneveket, igéket és mellékneveket, majd szófelhőre képeztük le ezeket. A szógyakorisági vizsgálat eredményeit is összevetettük a köznyelvi korpusz adataival. Rávilágítunk a gyűjtött adatok és a kapott eredmények hasznosíthatóságára a szaknyelvoktatásban és a szakfordításban.

Kulcsszavak: köznyelvi korpusz, morfológiai vizsgálat, orvosi szaknyelvi korpusz, szintaktikai vizsgálat, szógyakorisági elemzés

Bevezetés

A több mint 440 éves⁴ múlttal rendelkező magyar orvosi nyelv vizsgálata, elemzése kihívást jelent a nyelvészek, nyelvapolók, orvostörténészek számára. Az elmúlt 40 évben számos alkalmazott nyelvészeti (szociolingvisztikai, kontaktusnyelvészeti, korpusznyelvészeti, konverzációelemzés, stb.) kutatást végeztek magyar orvos- és egészségtudományi szövegeken (vö. Kontra, 1981; Keresztes, 2003; Bösze, 2004; Kránicz, 2014). A meglévő orvosi korpuszok (PTE, PPKE, MTA–NYTI, SZTE magyar orvosi nyelvi korpuszai) mellett, a kortárs

¹ Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoport

² Szegedi Tudományegyetem, ÁOK, Sebészeti Klinika

³ MTA-SZTE Mesterséges Intelligencia Kutatócsoport és Szegedi Tudományegyetem, Nyelvtechnológiai Csoport

⁴ Váradi Lencsés György (1530–1593) *Egész orvosságról való könyv, azaz Ars Medica* című munkája 1577 körül jelent meg.

kutatóorvosok írásbeli tudományos nyelvhasználatát kívántuk tanulmányozni.

Jelen írásunkban a korpuszelemzés első eredményeit mutatjuk be. Mivel az orvostudomány igen szerteágazó tudományág, vizsgálatunk három szakterület: a bőrgyógyászat, kardiológia és az onkológia írott szaknyelvének tanulmányozására vállalkozik. Így három magyar nyelvű orvosi szaklap, a *Bőrgyógyászati és Venerológiai Szemle*, a *Cardiologia Hungarica* és a *Magyar Onkológia* 2015 és 2018 között megjelent 77 cikkét (eredeti közlemény vagy esettanulmány) vontuk be a szövegelemzésbe. Negyedik szaklapként az *Orvosi Hetilap*ot választottuk a korpusz alapjául (33 cikk), hiszen ez a legrégebbi (1857-ben alapított), ma is kiadott magyar nyelvű orvosi szaklap. Az *Orvosi Hetilap* változatos profillal jelentet meg orvosi közleményeket, nem csak egy adott szakterületen belül.

Dolgozatunkban részletesebben elemezzük a korpusz morfológiai jellemzőit és érintőlegesen tárgyaljuk a szintaktikai jellegzetességeit, majd összevetjük egy köznyelvi korpusz (Szeged Korpusz – SZK) vonatkozó adataival. Rávilágítunk a gyűjtött adatok és a kapott eredmények hasznosíthatóságára a szaknyelvoktatásban és a szakfordításban, valamint a lehetséges további kutatásra és más kutatócsoportokkal való együttműködésre.

Módszerek

Az általunk gyűjtött és vizsgált korpusz magyar, egynyelvű, írott nyelvi szövegek gyűjteménye: teljes, autentikus szövegek, amelyek elektronikusan elérhetőek, olvashatóak és elemezhetőek. A 110 cikk reprezentatív (Lüdeling – Kytö, 2008) az adott három évre (2015-2018) vonatkoztatva. A korpusz építésekor igyekeztünk úgy gyűjteni az alkorpuszokat, hogy azok lehetőleg arányosak legyenek. Ezt azonban a cikkek terjedelme, illetve az évente megjelenő közlemények száma nem tette teljesen lehetővé (1. táblázat).

1. táblázat. A szaknyelvi korpusz (SZEMEK) és az alkorpuszok statisztikai adatai

(al)korpusz	tanulmány (n)	mondat (n)	szó (n)
bsz	37	3236	67191
ch	22	2307	46 366
mo	25	3438	74 037
oh	26	3164	68 470
SZEMEK összesen	110	12 145	256 064

Rövidítések: bsz: Bőrgyógyászati és Venerológiai Szemle; ch: Cardiologia Hungarica; mo: Magyar Onkológia; oh: Orvosi Hetilap; SZEMEK: Szegedi Medical Korpusz.

A korpusz eredetileg statikus, de az évente megjelentetett alacsony közleményszám miatt monitorrá, folyamatosan bővülővé, azonban az eredeti arányokat megtartóvá alakítottuk át. A szaknyelvi korpuszunk annotált, s ezt összevetettük egy köznyelvi korpuszsal, a Szeged Korpuszsal (SZK). Az SZK magyar természetes nyelvi szövegadatbázis, kézzel annotált magyar nyelvű szövegállomány, morfológiai és szintaktikai információkkal ellátva (Csendes et al., 2005). A teljes SZK 82 000 mondatot és 1,5 millió szövegszót tartalmaz 6 különféle szövegtípusból: üzleti rövidhírek, újságcikkek, iskolás fogalmazások, irodalmi szövegek, számítástechnikai szövegek és jogi szövegek. A két korpusz (SZEMEK és SZK) összevethetősége érdekében morfológiai szinten az ún. univerzális morfológia szófaji kódjait és morfológiai jegyeit használtuk, minden egyes szóhoz hozzárendeltük a szótövét (Vincze et al., 2017). Szintaktikai elemzéskor a *Szeged Dependencia Treebank* szintaktikai címkekészletét alkalmaztuk (Vincze et al., 2010).

Az adatrögzítés az írott nyelvi korpuszok esetében leginkább elterjedt *Text Encoding Initiative* (TEI) módszerrel történt. A nyelvészeti elemzés számára szükséges információkat az úgynevezett jelölő (*mark-up*) nyelv (*XML–Extensible Markup Language*) segítségével kódoltuk platform függetlenül a TEI nemzetközi szövegmódolási ajánlásának megfelelően. A jelölőelemek (*tagok*) szigorú szintaxisát szintén a TEI ajánlásai szabályozták. Automatikus elemzést végeztük, a *magyarlanc*⁵ szoftver (Zsibrita et al., 2013) segítségével mondatokra, majd szavakra bontottuk a szövegeket, majd morfológiai és függőségi (szintaktikai) elemzéssel láttuk el a mondatokat. A *magyarlanc* tisztán JAVA nyelvű modulokat tartalmaz (nincsenek más programozási nyelvre wrapperek), ez biztosítja a platformfüggetlenséget és a nagyobb rendszerekbe történő integrálhatóságot.

Kizárólag a fő szófaji információkat (minden token esetében csak a fő szófajt: főnév, ige, melléknév stb.) adtuk meg. A morfológiai jegyek részletes vizsgálatától eltekintettünk és az írásjeleket sem vizsgáltuk (Vincze et al., 2013).

⁵ A magyarlanc csomag moduljai a mondatra bontó (magyarra adaptált, szabályokkal kiterjesztett), szavakra bontó (magyarra adaptált), POS-tagger és lemmatizáló, a Stanford POS-tagger módosított változata, amely az ismeretlen szavakra a morfológiai elemző által adott lehetséges elemzéseket használja fel. A morfológiai elemző Gyepesi György véges állapotú automatákon alapuló kódja, amely a morphdb.hu erőforrásra épül. A morfológiai elemzés eredményét (KR kód) átkonvertáltuk MSD kódra. A modell a Szeged TreeBank-en tanult egy csökkentett kódhalmazon.

Eredmények

A korpusz szófaji elemzésekor megnéztük, hogy melyik szófaj hányszor jelenik meg a szövegekben (SZEMEK vs. SZK). A szófajok előfordulási gyakoriságát az 1. ábra mutatja. Követtük az univerzális morfológia jelölését, így az alábbi rövidítéseket alkalmaztuk:

ADJ – melléknév

ADV – határozószó

ADP – névutó

AUX – segédige

CONJ – mellérendelő kötőszó

DET – névelő

INTJ – indulatszó

NOUN – főnév

NUM – számnév

PART – igekötő

PRON – névmás

PROPN – tulajdonnév

PUNCT – központozás

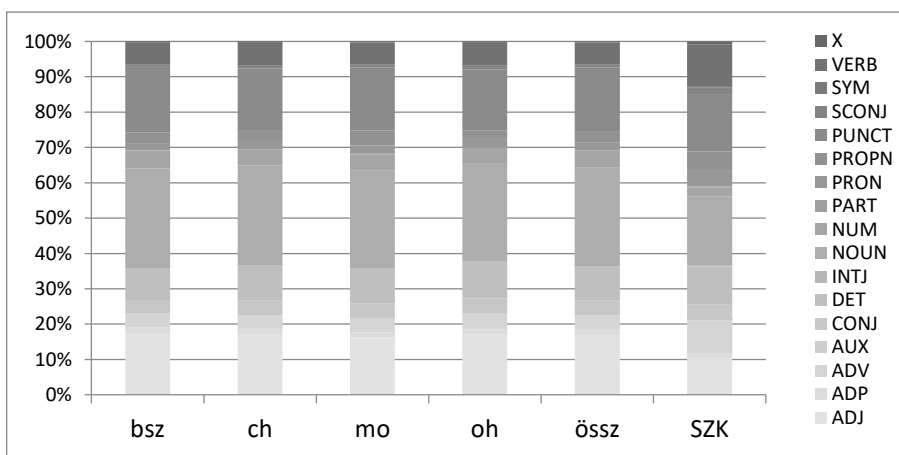
SCONJ – alárendelő kötőszó

SYM – szimbólum

VERB – ige

X – egyéb

1. ábra. A szófajok aránya a SZEMEK-ben, annak alkorpuszaiban és az SZK-ban



Rövidítések: bsz: Bőrgyógyászati és Venerológiai Szemle; ch: Cardiologia Hungarica; mo: Magyar Onkológia; oh: Orvosi Hetilap; össz: összesen a Szegedi Medical Korpuszban; SZK: Szeged Korpusz

Az egyes szaklapok között nem találtunk jelentős eltérést a morfológia terén, de a köznyelvel szemben (SZK) különbségek mutatkoztak. A szófajok gyakorisági eloszlását a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat. A SZEMEK-ben, alkorpuszaiban és az SZK-ban előforduló szófajok gyakorisága

	bsz (n=67 191)	ch (n=46 366)	mo (n=74 037)	oh (n=68 470)	Összesen SZEMEK (n=256 064)	SZK (n=1,5 millió)
ADJ	11 763 (17,5%)	7891 (17%)	12 034 (16,2%)	11 653 (17%)	43 341 (16,9%)	127 887 (8,5%)
NOUN	19 075 (28,4%)	13 102 (28,2%)	20 450 (27,6%)	19 025 (27,8%)	71 652 (28%)	240 456 (16%)
NUM	3385 (5%)	2065 (4,4%)	3376 (4,5%)	2927 (4,3%)	11 753 (4,6%)	31 641 (2,1%)
PRON	1165 (1,7%)	1088 (2,3%)	1718 (2,3%)	1715 (2,5%)	5686 (2,2%)	57 716 (3,8%)
VERB	4095 (6,1%)	3024 (6,5%)	4558 (6,1%)	4474 (6,5%)	16 151 (6,3%)	148 068 (9,9%)

Rövidítések: bsz: Bőrgyógyászati és Venerológiai Szemle; ch: Cardiologia Hungarica; mo: Magyar Onkológia; oh: Orvosi Hetilap; össz: összesen a Szegedi Medical Korpuszban; SZK: Szeged Korpusz; ADJ: melléknév; NOUN: főnév; NUM: számnév; PRON: névmás; VERB: ige.

Ezután részletesen elemeztük a főbb szófajokat (főnév, melléknév és ige), kigyűjtöttük az alkorpuszokból a leggyakoribbakat, majd szófelhőre képeztük le a fő korpuszban megjelenő adott szófajú tokeneket. Az elemzésnél mindig a szótövet vettük figyelembe. Mind a négy szaklap esetén a *beteg*, *eset* és *vizsgálat* főnevek fordultak elő a leggyakrabban, s mind a négy lapban a *kezelés* szó is az első kilenc leggyakoribb főnév közé tartozott (3. táblázat).

3. táblázat. A SZEMEK alkorpuszaiban megjelenő leggyakoribb főnevek

bsz alkorpusz főnevek	előfordulás (n)	ch alkorpusz főnevek	előfordulás (n)
eset	532	beteg	486
beteg	526	vizsgálat	271
vizsgálat	438	eset	256
kezelés	391	kezelés	166
sor	193	sor	152
tünet	177	eredmény	136
betegség	147	csoport	132
bőr	147	hatás	124
ábra	143	mg	116
terápia	141	ábra	111

eredmény	138	terápia	104
alap	131	idő	86
év	128	szívelégtelenség	69
bőrtünet	125	vérnyomás	54

mo alkorpusz főnevek	előfordulás (n)	oh alkorpusz főnevek	előfordulás (n)
eset	472	beteg	584
vizsgálat	376	eset	361
beteg	357	vizsgálat	280
tumor	334	eredmény	230
sejt	234	sor	192
kezelés	218	alap	187
eredmény	175	év	173
daganat	172	adat	166
alap	169	kezelés	146
minta	168	állapot	113
módszer	141	modell	104
sor	132	betegség	102

Rövidítések: bsz: Bőrgyógyászati és Venerológiai Szemle; ch: Cardiologia Hungarica; mo: Magyar Onkológia; oh: Orvosi Hetilap

Mind a négy szaknyelvi korpuszban a létige (*lesz* és *van*) fordult elő leggyakrabban, emellett főként történet kifejező igéket azonosítottunk magasabb arányban (*kerül, történik*) (4. táblázat).

4. táblázat. A SZEMEK alkorpuszaiban megjelenő igék gyakorisága

Alkorpusz:	Igék	Előfordulás (n)
bsz	van	398
	mutat	119
	igazol	99
	történik	99
	lesz	84
	észlel	82
	jelentkezik	80
	kerül	61
ch	van	340
	mutat	73
	csökken	72
	történik	67
	végez	67

3. ábra. A leggyakoribb főnevek a köznyelvi korpuszban (SZK)



4. ábra A leggyakoribb igék az összesített szaknyelvi korpuszban (SZEMEK)



5. ábra A leggyakoribb igék a köznyelvi korpuszban (SZK)



Megbeszélés

A szaknyelv szembevető lexikai sajátosságai a szakszavak és a terminusok (Szépe, 1982). A szaknyelvi korpusz reprezentativitásának köszönhetően információt szolgáltathat egy-egy szakszó, terminus műfajra és regiszterre jellemző használatáról (Seidl-Péché, 2018). A morfológiai vizsgálat során azonosított főbb különbségek a szaknyelvi és a köznyelvi korpuszban a következők voltak: a SZEMEK arányaiban lényegesen több nominalizációt (főnevet és melléknevet, 44,9%) tartalmaz, mint az SZK (24,5%), de kevesebb igét (SZEMEK: 6,3%, SZK: 9,9%).

A vizsgálatból nyert adatok (2. táblázat) az orvosi szaknyelvi szövegek nominális jellegét mutatják a magyar nyelvben (vö. angol orvosi nyelv, Halliday – Martin, 1993; Gao, 2012). Az igei stílus névszói stílussal való helyettesítése, a grammatikai metafora alkalmazása (vö. Halliday – Martin, 1993), a nominalizáció, valamint a személytelen szerkezetek általában jellemzőek a szaknyelvekre (Kurtán, 2003; Keresztes, 2014). A nominalizáció fontos szerepet játszik az orvosi cikkek logikai szerkezetének felépítésében, növeli a formalitást (Gao, 2012). A főnévi szócsoportok, tagmondatok teszik lehetővé a szöveg argumentációjának kifejezését (Keresztes, 2014). A tudományos gondolkodás és ezzel összefüggésben a tudományos nyelv fejlődésében megfigyelhető, hogy a nominalizáció jelentős szereppel bír a tudományos terminológia kialakításában (Kuna, 2011).

A nominális stílus legfőbb jellemzője „a névszók egyeduralma” (Szikszai 2006: 480). A szaknyelv az igéket főnevekké alakítva, az absztrakt entitások megnevezésére, szakszavakat hoz létre szóképzéssel. Igen sok igéből *-ás*, *-és*, *-at*, *-et* képzővel képzett főnevet (pl. *hat-hatás*, *kezel-kezelés*, *vizsgál-vizsgálat*) azonosítottunk a SZEMEK-ben.

A SZEMEK alkorpuszaiban leggyakrabban előforduló főnevek többsége az egészségügyet, gyógykezelést, kutatást (eredeti közlemények!) leíró főnév (pl. *beteg*, *eredmény*, *eset*, *kezelés*, *kérdőív*, *minta*, *vizsgálat*). Gyakoriak az idő szemantikai mezőbe tartozó szavak is (pl. *nap*, *év*, *idő*). Emellett jellemzőek az alkorpusz-specifikus görög-latin eredetű orvosi szakszavak (pl. *hipertónia*, *koronária*, *melanóma*, *proszata*, *stádium*, *tumor*). Az alkorpusz-specifikus nem görög-latin eredetű főnevek többsége összetett szó (pl. *bőrtünet*, *sejtvonal*, *sugárkezelés*, *vérnyomás*). Összességében a főnevekről elmondható, hogy a SZEMEK-ben jellemző a köznyelvinél hosszabb szavak használata.

A köznyelvi korpuszban is gyakoriak az időre utaló főnevek (pl. *nap*, *óra*, *év*, *idő*, illetve a hét napjai), azonban ezen kívül nem találtunk azonosságot a SZEMEK és az SZK főnévi készlete között. Az SZK

leggyakoribb főnevei általános emberi kapcsolatokat, tevékenységeket jelölnek (pl. *ember, élet, iskola*), az üzleti étellel (pl. *cég, forint, részvény, százalék, tőzsde*) vagy az informatikával kapcsolatosak (pl. *állomány, felhasználó, hálózat, lemez, számítógép*).

A szaknyelvekben a nominalizáció térhódítása mellett az igék szerepének csökkenése jellemző (Kurtán, 2006). Ennek a megállapításnak megfelel, hogy a SZEMEK-ben kevesebb az ige (6,3%), mint az SZK-ban (9,9%). A szaknyelvi korpuszban azonosított leggyakoribb igék a létezést kifejező igék (*lesz, van*). A többi ige is inkább tényeket és állapotokat ír le, történést fejez ki, semmint eseményeket (pl. *csökken, emelkedik, kerül, történik*). A további igék a kutatáshoz vagy az orvosi vizsgálathoz kapcsolódnak (*alkalmaz, észlel, igazol, végez, vizsgál*). Általánosságban megállapítható, hogy a tudományos orvosi szaknyelv bizonyos szintaktikai szerkezetek használatát részesíti előnyben: az ige gyakran kopula funkciót tölt be (pl. *diagnózist igazol, emelkedést mutat, vizsgálatra kerül*) (vö. Ablonczyné, 2002, 2006; Kurtán 2006; példák – SZEMEK). Hasonlóságot mutat, hogy a köznyelvi korpuszban is a létezést jelentő igék (*lesz, van*) fordulnak elő leggyakrabban, emellett azonban gyakori a kötelezettség kifejeződése (*kell*), valamint a képességet, szándékot kifejező ige (pl. *tud, szeret, akar*).

A SZEMEK-ben több a melléknév (16,9% vs. SZK: 8,5%) és a számnév is (4,6% vs. SZK: 2,1%)². A melléknévek közül az összesített szaknyelvi korpuszban a *klinikai* és a *nagy* szavak fordultak elő leggyakrabban, a köznyelvi korpuszban a *nagy* melléknév gyakorisága volt a legmagasabb, emellett az *első* és *jó* melléknévek fordultak elő leggyakrabban. Eddig nem végeztük még el a *nagy* melléknév szöveggörnyezetének vizsgálatát a SZEMEK-ben, de valószínűsítjük, hogy míg a köznyelvben ez a melléknév gyakran a jelölt főnév méretére utal, a szaknyelvi korpuszban valószínűleg a fontosság/jelentőség tartományban profilál (Papp, 2008). A számneveknek fontos szerepük van a tények alátámasztásában, a pontos adatok közlése fontos jellemzője a tudományos cikkeknek, elősegítik az objektivitást. A SZEMEK-ben arányaiban lényegesen több számnevet azonosítottunk (4,6% vs. SZK: 2,1%).

A SZEMEK-ben kevesebb a névmás (2,2%) mint a köznyelvi korpuszban (3,8%): a tudományos orvosi szövegek a pontosabb megfogalmazás érdekében kerülnek a névmási visszautalásokat, azok esetleges többértelműségét, helyette más módszereket alkalmaznak a korreferencia kifejezésére (ismétlés, helyettesítés).

² A SZEMEK-ben azonosított melléknévek és számnevek részletes elemzésére ebben a tanulmányban nem kerül sor.

A SZEMEK-ben szintén kevesebb a határozószó (hely és idő) (SZEMEK: 4% vs. SZK: 7,7%) és a főnévi igenév (SZEMEK: 0,2% vs. 1%) is. Ez magyarázható azzal, hogy a határozószavak igét módosítanak, a főnévi igenév az ige személytelen alakja (képzős igei származék), igéből viszont kevesebb szerepel a szaknyelvi korpuszban.

Jelen tanulmányban nem térünk ki a szaknyelvi korpusz szövegeinek részletes szintaktikai elemzésére, azonban összességében állíthatjuk, hogy a SZEMEK több alá- és mellérendelést, valamint közbevetést tartalmaz, mint az SZK. Az orvosi tanulmányok mondatszerkesztése bonyolultabb, mint a köznyelvi szövegeké.

Konklúzió

A SZEMEK annotált szaknyelvi korpusz nyelvtechnológiai feladatokban elméleti és alkalmazott nyelvészeti kutatásokban egyaránt alkalmazható tesztelési és fejlesztési célokra is. Elősegíti a kortárs, írott magyar orvosi nyelv mélyebb elemzését, rendszeres leírását (Kuna et al., 2017). Mivel elektronikus korpusz, bővíthető vagy szükség esetén javítható. Az adott szövegtípusok további részletes vizsgálatára alkalmas, így beilleszthető a hazai orvosi szaknyelvi szövegek kutatásába.

A szakfordítói munkához ma már elengedhetetlenek a fordítási környezetet biztosító szoftverek, a fordítástámogató eszközök. A korpusz továbbfejleszthető két vagy többnyelvű glosszáriummá, illetve megfelelő szakértők bevonásával akár elektronikus szótárrá (vö. Seidl-Pécs – Pálinkás, 2015).

A SZEMEK lehetővé teszi a csatlakozást más nemzeti orvosi nyelvek vizsgálatához: nemzetközi összehasonlító korpuszvizsgálatokba való bekapcsolódást az orvosi szaknyelv területén.

Hivatkozások

- Ablonczyné, M. L. (2002): A gazdasági szaknyelv sajátosságai. In: Földes, Cs. (szerk.) (2002): *MMI Annum tempus Linguarum Europae. Scripta Philologica Pannonienses*. Veszprém
- Ablonczyné, M. L. (2006): *Gazdaság és nyelv*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Bősze, P. (2004). Gondolatok az orvosi nyelv magyarításáról. In: Balázs, G. (szerk.): *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője*. Magyar Tudományos Akadémia: Budapest
- Csendes, D. – Csirik, J. – Gyimóthy, T. – Kocsor, A. (2005): The Szeged Treebank. In: Matoušek, V. et al. (eds.): *Proceedings of the 8th International Conference on Text, Speech and Dialogue (TSD 2005)*. Springer: Karlovy Vary
- Gao, W. (2012): Nominalization in Medical Papers: A Comparative Study. *Studies in Literature and Language*. 4 (1). 86–93

- Halliday, M.A.K. – Martin, J.R. (1993): *Writing science: Literacy and discursive power*. The Falmer Press: London/Washington
- Keresztes, Cs. (2003): Az angol nyelv hatása a magyar szakmai nyelvre. In: Tóth, Sz. (szerk.). *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Officina Press Kft.: Szeged
- Keresztes, Cs. (2014): A magyar orvosi nyelv napjainkban. In: Demeter, É. – Nagy, T. (szerk.) *Ünnepi kötet Rébék-Nagy Gábor 60. születésnapjára*. PTE ÁOK: Pécs
- Kontra, M. (1981): *A nyelvek közötti kölcsönzés néhány kérdéséről, különös tekintettel „elangolosodó” orvosi nyelvünkre*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Kráncz, R. (2014): Kórházi és hagyományos tanórai interakciók összehasonlító elemzése. *Anyanyelv-pedagógia*. 7 (4). , <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=>
- Kuna, Á. (2016): Person deixis and self-representation in medical discourse. *Jezyk Komunikacja Informacja / Language Communication Information*. 11. 99–121
- Kuna, Á. – Kocsis, Zs. – Ludányi, Zs. (2017): A Magyar orvosi nyelvi korpusz 16-17. századi alkorpusza: Tervezet, átírás, annotálás. In: Forgács, T. – Németh, M. – Sinkovics, B. (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei IX*. Szegedi Tudományegyetem: Szeged
- Kuna, Á. (2011): *A 16–17. századi magyar nyelvű orvosi recept szövegtipológiai és pragmatikai vizsgálata funkcionális kognitív keretben*. Doktori disszertáció. ELTE: Budapest
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (2006): Szaknyelv. In: Kiefer, F. (szerk.) *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Lüdeling, A. – Kytö, M. (eds.) (2008): *Corpus Linguistics An International Handbook*. Volume 1. Walter de Gruyter: Berlin–New York
- Papp, K. (2008): Tartomány-specifikáció és hatókörszűkítés a nem tipikus melléknévi módosításokban. In: Gecső, T. – Sárdi, Cs. (szerk.): *Jel és jelentés*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Seidl-Péché, O. (2018): Melyek a (szak)fordító és a fordításkutató munkáját segítő legfontosabb nyelvi korpuszok? In: Robin, E. – Zachar, V. (szerk.): *Fordítástudomány ma és holnap*. L'Harmattan Kiadó: Budapest
- Seidl-Péché O. – Pálinkás, M. (2015): Lépést tud-e tartani a műszaki szaklexikográfia a technikai fejlődéssel? In: Bocz, Zs. (szerk.): *Porta Lingua – 2015: A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák*. Szaknyelvtanítók és -Kutatók Országos Egyesülete (SZOKOE): Budapest
- Szépe, Gy. (1982): A szaknyelv és a mindennapi nyelv kapcsolata. *A technika tanítása*. 5. 129–139
- Szikszaíné, N. I. (2006): *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó: Budapest
- Vincze, V. – Simkó, K. I. – Szántó, Zs. – Farkas, R. (2017): Universal Dependencies and Morphology for Hungarian – and on the Price of Universality. In: *Proceedings of the 15th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics (EACL 2017) – Volume 1*. Valencia
- Vincze, V. et al. (2010): Hungarian Dependency Treebank. In: *Proceedings of the Seventh Conference on International Language Resources and Evaluation (LREC'10)*. Valletta, Malta
- Vincze, V. (2013): Domain Differences in the Distribution of Parts of Speech and Dependency Relations in Hungarian. *Journal of Quantitative Linguistics*. 20 (4). 314–338
- Zsibrita, J. – Vincze, V. – Farkas, R. (2013): ‘magyarlanc’: A toolkit for morphological and dependency parsing of Hungarian. In: *Proceedings of RANLP*

Mészáros Ágnes
Budapesti Gazdasági Egyetem
Gazdálkodási Kar Zalaegerszeg
Pénzügy és Gazdálkodás Tanszék

Önálló szakszókincsfejlesztés idegen nyelven

A felsőoktatásban igénybe vehető szaknyelvi órák elenyésző hányadát teszik ki annak az időtartamnak, amelyet a szakemberek pályafutásuk során az idegen nyelvű szakirodalom tanulmányozására önálló módon fordítanak szakmai ismereteik bővítése és tudásuk frissítése céljából. Szükséges ezért a szaknyelvoktatás időszaka alatt olyan hatékony tanulási módszerekkel felvértezni őket, amelyeket önállóan is tudnak majd a későbbiek folyamán alkalmazni szaknyelvtudásuk karbantartására és megújítására. A szaknyelvek leggyorsabban változó rétege a szakszókincs, amelynek a megértése a legmodernebb tudományos eredményekre épülő szócikkek olvasásakor kihívást jelenthet a szakemberek számára, ha nincsenek birtokában a szükséges terminológiai ismereteknek és nem rendelkeznek megfelelő szótárhasználati szokásokkal. A tanulmány egy lehetséges módszert ismertet, amely segít a hallgatóknak, hogy önállóan, eredményesen és viszonylag gyorsan megértsék az idegen nyelvű szócikkeket. Miközben tanulmányozzák a szakszövegeket és igyekeznek megfeleltetni az idegen nyelvű és a magyar terminológiát, átélhetik a felfedezés örömeit, majd egy kiselőadás során eredményeiket megoszthatják társaikkal, és nem utolsósorban prezentációs készségeiket is fejleszthetik.

Kulcsszavak: szaknyelvoktatás, módszertan, szakszókincsfejlesztés, terminológiai ismeretek, új szótárhasználati szokások

Bevezetés

A felsőoktatásban tanuló hallgatók sokrétű szaktudást szereznek a képzésük során, mind a gyakorlati helyeken, mind az elméleti oktatás során. Tudásuk rendkívül változatos területekre terjed ki összhangban a képzésük profiljával és egyéni kutatási területükkel. Ha csak a gazdasági képzések világából vett ismereteket nézzük, akkor látóterünkbe kerül a pénzügy és számvitel, a gazdálkodásmenedzsment, a gazdaságinformatika, a különböző pénzügyek, a kereskedelem és marketing, a nemzetközi gazdálkodás, a logisztikai informatika és még számos más részterület. Ezt a tudást azonban nem elég megszerezni, hanem folyamatosan frissíteni is kell a szakterületek hihetetlen gyors fejlődése és változása miatt. A változó szakterület szaknyelve és szakszókincse is változik a magyar és az idegen nyelvű szakirodalomban egyaránt.

A leendő és a végzett gazdasági szakemberek számára az idegennyelv-tudásnak, elsősorban azonban az angol szaknyelvtudásnak vitathatatlan szerepe van, hiszen a 20. századtól a korábbi Brit Birodalom és

az Amerikai Egyesült Államok gazdasági térhódításával az egész világon az angol közvetítő nyelvvé vált a különböző nyelvet beszélő emberek között. Ez a folyamat a globalizáció és az internet elterjedésével még jobban felgyorsult.

A felsőoktatás keretei között kínált szaknyelvoktatás változatos módszerekkel és eszközökkel segíti a hallgatókat abban, hogy az idegen nyelvű szakirodalom megértéséhez szükséges tudással rendelkezzenek. A képzésük során igénybe vehető szaknyelvi órák száma azonban nincs arányban azzal az időtartammal, amelyet a pályafutásuk alatt az idegen nyelvű szakirodalom olvasására és felhasználására önálló módon fordítanak. Ebből következik, hogy a hallgatóknak szükségük van arra, hogy ismereteik bővítéséhez és megújításához az idegen nyelvű szakirodalmat egyedül, autonóm módon és tanári segítség nélkül tudják értelmezni. Az idegen nyelvű szakirodalom gyors és hatékony megértéséhez kínál egyszerű, kreatív és személyre szabott szakszókincsfejlesztő módszert a tanulmány az angol gazdasági és informatikai szaknyelvből vett példák bemutatásával.

A módszer célja és lényege

Az alábbiakban vázolt módszer eszközt kínál ahhoz, hogy a hallgatók, a leendő szakemberek az angol vagy egyéb idegen nyelvű (gazdasági, informatikai, egyéb) szakirodalmat könnyebben tudják önállóan elsajátítani akár a kutatási területükhöz kapcsolódóan, akár ismereteik bővítése céljából. A módszer lényeges elemei:

- a hallgató a saját maga által választott idegen nyelvű szakszöveget értelmezi,
- az idegen nyelvű szakkifejezéseket kiválasztja és összegyűjti egy kétnyelvű glosszáriumban (idegen nyelvű terminusok és magyar ekvivalensek),
- végül prezentáció formájában bemutatja társainak.

A módszer azért személyre szabott, mert a hallgató saját érdeklődési körének megfelelően saját maga választja ki a szöveget, a kreativitás pedig abban rejlik, hogy saját maga nyomozza ki a terminusok jelentését, amely sok esetben alapos kutatómunkát jelent különösen sajtónyelvi hapaxok és neologizmusok esetében. Az eredményt saját felfedezésként mutathatja be hallgatótársainak prezentáció formájában. Plusz feladatként a lényegkiemelést is lehet gyakoroltatni, ha az oktató kéri a szakcikk 5-10 mondatos összefoglalását idegen nyelven. A forgatókönyvet az alábbi táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A módszer alkalmazásának lépései

Szükséges elméleti ismeretek tanítása
• Praktikus terminológiaelméleti alapok
• Új szótárhasználati szokások
Önálló feladatok elvégzése
• Szövegkeresés (max. 1 old): online szakcikk idegen nyelven
• Kétnyelvű glosszárium készítése
• Prezentáció

Alapvető terminológiai ismeretek tanítása

A módszer alkalmazásának az az előfeltétele, hogy a hallgatók megfelelő nyelvészeti ismeretekkel rendelkezzenek. Ez az elméleti képzettség terminológiai ismeretekkel és új szótárhasználati szokásokkal vérteti fel a leendő szakembereket. Az alapvető terminológiai tájékozottság segít a hallgatóknak abban, hogy fel tudják ismerni a szakszövegben rejlő szakszavakat (terminusokat), ezért ismerniük kell a szakszókincs összetételét, és legalább egy definíciót a terminus jelentésére. Mivel a szaknyelvi kurzus tematikája csak egy 90 perces órát enged a módszer bemutatására, a terminológiai alapozás a legpraktikusabb ismeretekre korlátozódik annak érdekében, hogy a hallgatók képesek legyenek a módszert alkalmazni. Sokat segít a terminusok felismerésében, ha tudják, hogy a terminus nemcsak szóalakú lehet. A terminus egy meghatározott tárgykörön belüli fogalmat jelölő lexéma, szám, jel vagy ezek kombinációja (Fóris, 2005:37). A következő meghatározásból a hallgatók könnyen megértik, hogy a szakszöveget alkotó szavakat hogyan lehet csoportosítani. A szakszókincs (Kurtán, 2003:155) köznyelvi elemekből, közös szakszókincsből és specifikus szakszókincsből áll. A közös szakszókincset a köznyelvből ismert szavaknak egy bizonyos szakterületen, vagy többféle szakterületen új jelentéssel vagy más-más jelentéssel való megjelenése alkotja, például a *kapacitás*, amelynek más a jelentése a fizikában és az egészségbiztosításban. A specifikus szakszókincs a terminusok halmazával azonos, amelyeknek egyértelműen definiált jelentése van, és főként főnévi formában jelentkeznek.

A kétnyelvű glosszárium készítésénél a hallgatóknak azzal is tisztában kell lenniük, hogy a terminust egyértelműen annak definíciójával lehet meghatározni. Egy terminus két részből áll (Fóris, 2005). Az első a jelölő rész, maga a jel, amely állhat egy vagy több szóból, míg a második rész a jelölt fogalom meghatározó jegyeit megadó definíció, amelyet követhet a fogalom pontos értelmezéséhez szükséges megjegyzés vagy

kiegészítés. A terminológiai alapozás zárásaként a terminológia szakszó háromféle jelentésével is érdemes a hallgatókat megismertetni. A terminológia többértelmű szó (Sager, 1990:3), amely jelenti: (1) a terminusokkal foglalkozó elméletet: a terminusok, fogalmak és azok viszonyának vizsgálatát, (2) a gyakorlatot: gyakorlati eljárások, módszerek, amelyek a terminusok összegyűjtésére, leírására és bemutatására irányulnak, (3) a gyakorlat eredményét: egy szakterület szókincsét.

A szaknyelvi órákat látogató leendő gazdaságinformatikus és pénzügyi szakemberek az itt bemutatott módszert hatékony eszköznek tekintik a szakterületük idegen nyelvű szakirodalmának megértéséhez és feldolgozásához, ezért szívesen sajátítják el. Kevésbé jellemző rájuk azonban, hogy terminológiai ismereteiket jóval alaposabban szeretnék elmélyíteni függetlenül attól, hogy milyen bőséges szakirodalom áll rendelkezésre a témában. Azoknak a hallgatóknak, akiknek az érdeklődését felkelti a terminológiai munka, (esetleg tanulmányaikat a szakfordítóképzésben szeretnék folytatni), érdemes ajánlani további ismeretszerzésre a PTE Közgazdasági Karán alkalmazott terminológiai módszereket (Muráth, 2005), a megfelelő definíció kiválasztásáról írt tanulmányt (Veresné, 2017), a fordítóképzésben oktatott terminológiai ismereteket (Rádai-Kovács, 2004), és számos értékes tanulmányt a *Porta Lingua* kiadványból, a *Szaknyelv és Szakfordítás*, valamint a *Fordítástudomány* folyóiratból.

Új szótárhasználati szokások kialakítása

Fontos lépés az is, hogy felhívjuk a hallgatók figyelmét arra, hogy a terminusokról egyre inkább elmondható a szaknyelvkutatás eredményei alapján, hogy az esetek többségében nem egy szóból állnak, hanem rendszerint többszavas szószerkezetek. Ezek a szószerkezetes szakkifejezések (*multi-word terms*), manapság annyira elszaporodtak, hogy a szakszövegekben rejlő terminusok legalább 70%-át teszik ki; bizonyos gazdasági szakszövegekben 90%-nál is nagyobb az arányuk. A problémát az jelenti, hogy hagyományos szótárainkban többnyire egyszavas terminusokat találunk, így hallgatóinknak komoly nehézséget okoz ezeknek a szakszavaknak a megértése. Egy kutatás alapján (Mészáros, 2011) láthatjuk, hogy az egészség-gazdaságtan területén a gazdasági terminusok 97%-a esett ki az aktív szakszókincsből 1891 és 1989 között, míg az elmúlt 20 évben az új szakkifejezések száma megháromszorozódott. Ezzel a fejlődéssel nyomtatott szótáraink nem tudják felvenni a lépést, így szükséges új szótárhasználati szokásokat is tanítani hallgatóinknak.

Javaslandó tehát, hogy az órákon a hallgatók ismerkedjenek meg a fordítói memóriával rendelkező online szótárak használatával, amelyek közül az alábbi két szótárt érdemes kiemelni:

- Glosbe (<https://hu.glosbe.com/hu/en>)
- Linguee (<https://www.linguee.hu/magyar-angol>)

A Glosbe szótár azért használható jól, mert nemcsak a kétnyelvű megfeleltetéseket találjuk meg benne, hanem a szövegkörnyezetre is látunk példákat a szótár fordítói memóriájában számos párhuzamosan megjelenített angol (vagy más idegen nyelvű) és magyar mondatban. Ráadásul, a többszavas szakkifejezések fordítását is nagy eséllyel megtalálhatjuk a fordítói memóriában, amely csaknem 6 millió mondat fordítását rögzíti. A Linguee szótár ugyanezen az elven működik, fordítói memóriája európai uniós dokumentumokból származik.

A hallgatók más online szótárakkal is megismerkednek, hogy a glosszarium készítéséhez, az ekvivalensek (idegennyelvi megfelelők) megtalálásához kellőképpen felkészültek legyenek. Az angol szaknyelvórákhoz szinte nélkülözhetetlen a „*The Free Dictionary*” (<https://www.thefreedictionary.com/>) és a „*Merriam-Webster’s Learners’ Dictionary*” (<http://learnersdictionary.com/>). Az előbbi angol nyelvű értelmező szótár tartalmaz szinonimaszótárt (thesaurus szótár), ahol körültekintően meg lehet győződni egy adott szakszó jelentéséről és a szinonimák közötti különbségekről. Az utóbbi tájékozódást ad az angol főnevek jelentésbeli eltéréseiről attól függően, hogy megszámlálhatatlanok vagy éppen megszámlálhatók.

A világhálón fellelhető gazdasági és informatikai szakszótárak és szógyűjtemények is nagy segítséget nyújtanak a szakembereknek ahhoz, hogy a terminusok jelentését megértsék. Hátrányuk azonban az, hogy nincs szövegkörnyezet vagy értelmező magyarázat (definíció) az angol és magyar terminusok mellett, ezért nem tudjuk biztosan minden esetben elfogadni a megfeleltetéseket. Ilyen jellegű online szógyűjtemény például Csobay-Novák Tamás szótára (http://www.1moment.hu/Penzugyi_es_szamviteli_angol_szotar.pdf), a Számviteli-pénzügyi kulcsszavak (<http://onlinekonyveles.hu/Angol-magyar-szamviteli-penzugyi-kulcsszavak.pdf>), és a Számviteli szótár (magyar-angol) (<http://www.doksi.hu/get.php?order=DisplayPreview&lid=8964&p=1>).

További nehézséget okoz hallgatóink számára, hogy a legújabb terminusok, a legfrissebb neologizmusok többnyire egyik online szótárban sem kaptak még helyet. Ebben az esetben sem adhatják fel a definíciók és az ekvivalensek megtalálását, ám itt más megoldásra lesz szükség. Minden terminushoz tartozik legalább egy definíció, ezért ezt a meghatározást kell

felfedezni a világhálón. Ha a gazdasági szakterületről hozunk példákat, akkor rengeteg online fogalomtárát találunk angol nyelven, például: <https://www.investopedia.com/dictionary/>, <https://www.accountingtools.com/>, <http://www.businessdictionary.com/>. A definíció ismeretében könnyen kitalálható a jelentés, amit össze lehet vetni magyar nyelven megadott értelmezéssel, hiszen magyar nyelvű gazdasági fogalomtárakból is nagy a kínálat (pl. <http://www.econom.hu/gazdasagi-fogalmak-elmelet/>).

Az egyszavas angol terminusok definíciójának megtalálását segítheti a „*The Free Dictionary*” angol értelmező szótár (<https://www.thefreedictionary.com/>), de találhatunk itt idiomatikus kifejezéseket is. A sajtónyelvi hapaxok megértéséhez is jó eredménnyel alkalmazhatjuk a definíció keresését. A magyar megfelelő megtalálását ugyanarról a témáról íródott ún. párhuzamos szövegek összehasonlításával is meg lehet könnyíteni. Ügyelni kell azonban arra, hogy a megfeleltetés során alkalmazott magyar és angol nyelvű párhuzamos szövegek társadalmi érvényessége (= elavult, használatban levő vagy új szakszókincse van) azonos legyen.

Önálló feladatvégzés – kétnyelvű glosszárrium

A terminológiai alapelvek elsajátítását a glosszárrium készítése követi. A világhálóról a hallgató maga választja ki a számára érdekes, az adott szaknyelvhez sorolható szakszöveget, amely egy A/4-es oldalnál nem hosszabb.

Az önálló feladatvégzés közben a hallgatók megtanulják, hogy hogyan lehet a szakirodalom hatékony feldolgozásához kétnyelvű fogalomtárát készíteni a szakszöveg terminusaiból. A táblázatba bekerülő adatokat három oszlopba javasolt rendezni: idegen nyelvű terminus, definíció (idegen nyelven), magyar megfelelő. Ez a megoldás – ahogyan a 2. táblázat is mutatja – olyan esetben működik, amikor a forrásnyelvi és a célnyelvi fogalom ugyanaz, tehát a megadott definíció igaz mind a forrásnyelvi terminusra, mint annak magyar megfelelőjére. Meghatározást nem kell minden esetben találni, csak akkor, ha a megértéshez feltétlen szükséges, vagy a jelentése nem nyilvánvaló. Az alábbi példák (2. táblázat) bemutatnak néhány tipikus esetet, amikor a terminusok táblázatba kerülése indokolt.

2. táblázat. Kétnyelvű glosszárrium

Business English terms	Definitions	Hungarian equivalents
<i>FTSE 100 Index (Financial Times Stock Exchange 100 Index)</i>	Informally, the “Footsie”, is a share index of the 100 companies listed on the London Stock Exchange with the highest market capitalisation	FTSE 100 Index (A Londoni Értéktőzsdén jegyzett 100 legnagyobb vállalkozás részvényindexe)
<i>Citi</i>	Citigroup Inc. or Citi is an American multinational investment bank	Citi Befektetési Bank
<i>to provide a shot in the arm</i>	sg that has a sudden and positive effect on sg	pozitív (gazdasági) eredményt hoz
<i>annual inflation rate</i>		éves inflációs ráta
<i>to dip</i>	to drop, fall	visszaesik
<i>economist economy economics economic economical</i>		közgazdász gazdaság közgazdaságtan gazdasági gazdaságos
<i>International Monetary Fund</i>	Az ENSZ 1945-ben létrehozott washingtoni székhelyű szervezete, mely 188 tagországot számlál (2012). A nemzetközi monetáris rendszer központi intézménye.	Nemzetközi Valutaalap

A terminusok többsége szó szerkezetes alakú, ami a gyakori használat miatt mozaikszóvá vagy betűszóvá rövidül. Ilyenkor mindig érdemes felfedezni, hogy minek a rövidítése a szakkifejezés és mi a jelentése. A szakszövegek intézményneveket is tartalmaznak, amelyek hivatalos magyar nevééről, illetve fő tevékenységéről néhány adatot tájékozódásképpen mindenképp fontos beleírni a táblázatba.

Idiomatikus kifejezések felbukkanása a szakszövegekben szintén akadályozhatja a jelentés megértését, pl. *to provide a shot in the arm*. Ezért a definíció megadása ebben az esetben is elkerülhetetlen. A jelentés magyarázata történhet szinonima segítségével is, például *to dip* és *to fall*. A legtöbbször azonban a táblázatba került terminus olyan szakkifejezés, aminek a jelentésével a hallgatók tisztában vannak, ekkor nem szükséges a definíció (pl. *annual inflation rate*). A táblázatba bekerült terminusok alkalmasak arra is, hogy a szócsaládokat közös rubrikában jelenítse meg a felkészülő, ezáltal könnyebben áttekinthetővé és megjegyezhetővé váljon az összegyűjtött szakszókincs.

Célszerű még egy második táblázatot is készíteni a köznyelvi kifejezések számára, mivel a szakszövegek megértéséhez az általános

szókincset is fejleszteni kell. Ebbe a táblázatba kerülhetnek a hallgató számára új kifejezések és idiómák (3. táblázat).

3. táblázat. Köznyelvi kifejezések kétnyelvű táblázata

English words, expressions	Definition	Hungarian equivalents
to be on fire	someone is doing great and they are unable to be stopped	jól teljesít
to wind down	to end something	véget ér
nuptial	wedding	menyegző

A definíció megadását ugyanolyan elvek alapján dönti el a hallgató, mint a terminológiai táblázat esetében. A szinonimák gyűjtése nagyon hatékony módszer a szókincs bővítésére.

Prezentáció a választott szakcikkéről

A prezentáció során a hallgató kivetíti a forrásszöveget, ahonnan kiválasztotta azt az egy oldal hosszúságú részt, aminek a terminológiáját szeretné bemutatni. Ez lehet egy teljes cikk, vagy akár tanulmány is, ha belefér a megadott terjedelembé. (Az eredeti oldalhoz néha tartozik egy pár perces videó is, amely bemutatja az adott technológiát vagy terméket, amit a prezentáció végén meg lehet hallgatni.) Majd idegen nyelven 5-10 mondatban összefoglalja, hogy miért választotta a szöveget és mi a legfontosabb üzenete a cikknek. Ez a feladat lehetőséget ad a felkészülőnek arra, hogy gyakorolja a lényegkiemelést és az új (szak)kifejezéseket beépítse aktív szókincsébe.

Ezután következik a szöveg (képek nélkül word dokumentumban átszerkesztve) értelmezése bekezdésről bekezdésre haladva. A szövegben a hallgató kiemeli (kiszínezi) a táblázatba bekerült terminusokat; az általa ismeretlen köznyelvi szavakat, kifejezéseket, amelyeket a köznyelvi táblázatban sorolt fel, szintén jelöli valamilyen más módon. Miután megmagyarázza a terminusok és a számára korábban ismeretlen szavak jelentését, magyarul összefoglalja az adott bekezdést. Hasznos minden résztvevő számára, hogy az összes prezentáció anyagát, amelyhez az átszerkesztett szakszöveg és a két táblázat tartozik, egymásnak átadják. A táblázatba rendezés nagy előnye, hogy a szakirodalom további olvasása során az összegyűjtött terminusok köre folyamatosan bővíthető és betűrendbe sorolható, ami a keresést nagymértékben megkönnyíti.

A pénzügy és számvitel szakos hallgatók a három féléves szaknyelvi kurzus második szemeszterében kapják ezt a feladatot. Az órákon

bemutatott prezentációk közül néhányat kiválasztva láthatjuk (4. táblázat), hogy a hallgatók érdeklődése mennyire szerteágazó.

4. táblázat. Pénzügyi és számvitel szakos hallgatók témái, üzleti angol 2 kurzus

Cím	Forrás
The roots of hyperinflation	https://www.economist.com/blogs/economist-explains/2018/02/economist-explains-5
Royal wedding could give £80m lift to Britain's economy	https://www.theguardian.com/business/2018/may/04/royal-wedding-prince-harry-meghan-markle-80m-economy
Amazon and the rest of Big Tech are on fire	http://money.cnn.com/2018/04/27/investing/amazon-tech-stocks-microsoft-intel-market/index.html?iid=SF_LN
India's ATMs are running out of cash ... again	http://money.cnn.com/2018/04/17/news/economy/india-atm-cash-crunch/index.html?iid=SF_River
London's stock market has had a terrible start to 2018	https://money.cnn.com/2018/03/23/investing/london-stock-market-ftse-100-trading/index.html
Caterpillar shares rise after Citi upgrades, citing a construction rebound in China	https://www.cnbc.com/2018/04/23/caterpillar-shares-rise-after-citi-upgrades-citing-a-construction-rebound-in-china.html
MoneySuperMarket report shows the UK willing to take on 'digital-only' banking	https://businessandfinance.com/news/moneysupermarket-report-shows-the-uk-willing-to-take-on-digital-only-banking/
Tesla Looked Like the Future. Now Some Ask if It Has One	https://www.nytimes.com/2018/03/29/business/tesla-elon-musk.html?rref=collection%2Fsectioncollection%2Fbusiness
Three contracts signed	http://www.budapesttimes.hu/2018/01/04/three-contracts-signed
Would you choose a partner based on their 'citizen score'?	https://www.bbc.com/news/business-43335813
Walt Disney to invest 2 billion euros in Disneyland Paris	https://www.cnbc.com/2018/02/27/walt-disney-to-invest-2-billion-euros-in-disneyland-paris.html

A gazdaságinformatikus hallgatók csak egy félévig tanulnak angol szaknyelvet, számukra nem választható a többi nyelv, mivel szakmájuk munkanyelve az angol. Témaválasztásuk azt szemléleti (5. táblázat), hogy ismerik az informatikusok által gyakran látogatott angol nyelvű szakmai oldalakat, és bármely számukra érdekes kérdésnek utána tudnak nézni.

5. táblázat. A gazdaságinformatikus hallgatók témái, egy féléves informatikai angol kurzus

Cím	Forrás
How does a hard drive work – the basics	https://www.makeuseof.com/tag/technology-explained-how-does-a-hard-drive-work-nb/
A data bus for quantum computers	https://spectrum.ieee.org/tech-talk/computing/hardware/a-quantum-bus-for-quantum-computers
3D XPoint	https://searchstorage.techtarget.com/definition/3D-XPoint
What is WIFI and how does it work?	https://ccm.net/faq/298-what-is-wifi-and-how-does-it-work
What is cloud computing?	https://www.salesforce.com/what-is-cloud-computing/
What's the difference between optical and laser mice?	https://www.lifewire.com/whats-the-difference-between-optical-and-laser-mice-2640209
What is net neutrality, and What will happen if it gets repealed?	https://www.howtogeek.com/164896/htg-explains-what-is-net-neutrality/

Erre a feladatra rövid idő alatt fel lehet őket készíteni, majd ugyanazokkal az eszközökkel és online szótárakkal élve, mint a gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók, valamint új eszközöket, technológiákat bemutató szakmai oldalakkal ügyesen bánva, képesek nagyon színvonalasan felkészülni a terminológiai munkára és a prezentációra.

Konklúzió

A módszer bármely szaknyelvi kurzuson bármely nyelvből alkalmazható. Tapasztalatként összegezhető, hogy a hallgatók által választott témák változatosak, aktuálisak, érdekesek, és egy cseppet sem egyszerűek, az idegen nyelvű szövegek szintje jóval meghaladja a középfokon elvárható szaknyelvi tudást, mégis sikeresen megbirkóznak a feladattal. Mivel saját maguk keresik ki az őket érdeklő cikkeket, számukra a szöveg megértése nem rabszolgamunka, hanem élményalapú, önálló kutató feladat. A szakcikk és a terminológiai táblázatok órai bemutatása tükrözi azt a lelkesedést, amit a személyre szabott feladat és a sikerélmény nyújt számukra.

Hivatkozások

- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke.* (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1.) Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat.* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Mészáros, Á. (2011): *Diakrón szakszókincsvizsgálat. A nyelvi változás vizsgálata a magyar egészségbiztosítási szakszókincsben.* Gura Nyomda Kft: Zalaegerszeg
- Muráth, J. (2005): A terminológia oktatása a Pécsi Tudományegyetem Közgazdasági Karán. In: Muráth, J. – Hubainé Oláh, Á. (szerk.): *A XXI. század kihívásai a szakfordítóképzésben.* PTE KTK: Pécs. 37–45.
- Rádai-Kovács, É. (2004): Terminológiakurzus a fordítóképzésben. In: Fekete-Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua – 2004. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje.* Debrecen: DE ATC. 263–276
- Sager, J. (1990): *A Practical Course in Terminology Processing.* John Benjamins Publishing Company: Amsterdam
- Veresné Valentinyi, K. (2017): *Hogyan válasszuk ki a megfelelő definíciót a terminus meghatározásához?* In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua – 2017.* SZOKOE: Budapest. 175–188
- Veresné Valentinyi, K. (2015): *Olvassuk újra a "klasszikusokat"! Terminológiai témájú cikkek a Szaknyelv és Szakfordítás című kiadványban.* In: Fata, Il – Veresné Valentinyi, K. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás.* Szent István Egyetem: Gödöllő. 7–26

Internetes hivatkozások

- <https://hu.glosbe.com/hu/en>
- <https://www.linguee.hu/magyar-angol>
- <https://www.thefreedictionary.com/>
- <http://learnersdictionary.com/>
- http://www.1moment.hu/Penzugyi_es_szamviteli_angol_szotar.pdf
- <http://online-konyveles.hu/Angol-magyar-szamviteli-penzugyi-kulcsszavak.pdf>
- <http://www.doksi.hu/get.php?order=DisplayPreview&lid=8964&p=1>
- <https://www.investopedia.com/dictionary/>
- <https://www.accountingtools.com/>
- <http://www.businessdictionary.com/>
- <http://www.econom.hu/gazdasagi-fogalmak-elmelet/>

Robin Lee Nagano
University of Miskolc
Faculty of Arts
Institute of Modern Philology

How research is presented: A look at wh- structures in titles of journal articles

Titles of journal articles play a role in whether the research gains readers and is suitably disseminated. While noun phrases form the most common title structure in every discipline, other options also exist, especially in the humanities and social sciences. The focus of this paper is on a rather infrequent alternative: beginning a title (unit) with 'how', 'what' or other 'wh'- words in structures that cannot be classified as questions. The presentation reflects my findings from a 2006 eight-discipline corpus and results of a supplementary examination. Findings are that the most frequently occurring word is 'how', sociology makes the greatest use of this structure, and it most commonly occurs in two-unit titles. These titles seem to go beyond the function of expressing a topic by promising to explain reasons or processes or to describe a situation, and are thus more informative but also possibly a risky choice for an author.

Keywords: *academic writing, disciplinary discourse, English for academic purposes, research articles, titles*

Introduction

In academic writing, titles of research papers are primarily expected to inform the reader about the topic of the paper, which normally takes the form of a modified or extended noun phrase. In many disciplines, the title almost invariably consists of a single, highly modified noun phrase. In others, a combination of noun phrases may be used, or the beginning of the title may be modified for a different affect. In place of a title formed by a single unit, two or even three units may make up the title of the paper. Different disciplines tend to have different discourse conventions, which may be written down but just as often are not (e.g. Hyland, 2000; Bhatia, 2002). Novice writers may learn through imitating titles that they have read or more experienced writers in their disciplines may recommend a particular style, and thus conventions are passed on.

It has often been remarked upon that titles in natural sciences and engineering (I will call these the 'hard sciences') tend to be similar in structure – the 'standard' single modified noun phrase predominates. In the humanities and social sciences (the 'soft sciences') a greater variety tends to be found, as well as titles consisting of more than one unit (often called

compound titles) (Haggan, 2004; Soler, 2007). I confirmed this general tendency in my previous corpus-based research of eight disciplines, four hard (botany, fluid engineering, geology, and medicine) and four soft (economics, education, history, and sociology) (for more information see Nagano, 2015). As shown in Figure 1, all disciplines depend heavily on noun phrases in titles, but the soft sciences somewhat less so. Botany stands out here due to its tendency to use titles in full sentences with finite verbs presenting the main finding of the study.

Figure 1. Proportion of research article titles with noun phrase structures, by discipline (Nagano, 2015)

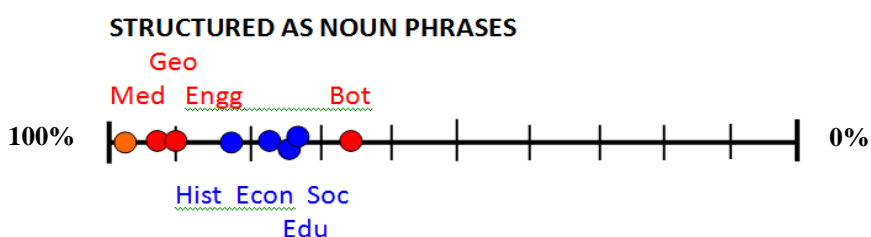
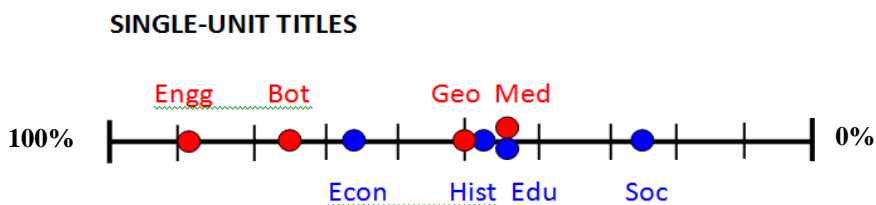


Figure 2 shows a rather mixed picture regarding the proportion of titles formed from single units. Of the four prestigious general medical journals included in the corpus study, two required that the type of study be included in a second unit; many geology articles include a location in a second title unit.

Figure 2. Proportion of research article titles made up of single units, by discipline (Nagano, 2015)



If we focus upon title structures that differ from the standard extended noun phrase, a variety of structures can be found. In my analysis, I have focused upon the following categories in the units of titles: question form (including yes-no questions, wh- questions and question fragments), -ing forms, initial prepositions, declarative (also known as full-sentence or statement) titles, and the grab-all category of “other”. Below are some

examples of titles from the economics sub-corpus; all are from the *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 21 (2006).

“*Did Iraq Cheat the United Nations? Underpricing, Bribes, and the Oil for Food Program*”

“*How Do Friendships Form?*”

“*Raising Children to Work Hard: Altruism, Work Norms, and Social Insurance*”

“*On Committees of Experts*”

A sample of the distribution of structural forms of title units is shown in Table 1, again for the Economics subcorpus. A certain amount of variation is visible among the four journals (1 – *American Economic Review*, 2 – *Quarterly Journal of Economics*, 3 – *Review of Economic Studies*, 4 – *European Economic Review*). Similar results have been obtained in other studies, although the categories may differ somewhat (see Haggan, 2004; Soler, 2007; Nair and Gibbert, 2016).

Table 1. Title structure distribution in the 2006 economics subcorpus

Structure / Journal	Econ1	Econ2	Econ3	Econ4	ave.
Indicative (noun phrase)	76%	75%	79%	82%	78%
Question form	10%	12%	8%	9%	9%
-ing	10%	5%	10%	5%	7%
Preposition	<1%	3%	6%	3%	3%
Declarative (full sentence)	2%	0%	0%	<1%	<1%
Other	2%	5%	2%	<1%	2%

While other researchers have dealt with various structures in greater or lesser detail (see e.g. Gesuato, 2008; Moattarian and Alibabae, 2015), structures that appear only infrequently have been largely neglected. In this paper I explore the use of a title unit structure that is included in the “other” category, in which title units begin with non-question wh- words, such as: “*Why Inflation Rose and Fell: Policy-Makers’ Beliefs and U. S. Postwar Stabilization Policy*”.

I attempt to answer questions about the use of these wh- title units, from frequency in the different disciplines to the effect (and affect) of this special group of title units, and also briefly discuss how authors can benefit from exposure to a variety of title structures.

Wh- words appearing in titles

Wh- words occur most often in my title corpus as interrogatives, for instance in:

“How Is Tax Policy Conducted Over the Business Cycle?”

They also occur as relative pronouns, clearly not in initial position:

„Changing one's mind when the facts change: Incentives of experts and the design of reporting protocols.”

However, there is another role that wh- words can play. They may be placed at the beginning of a single-unit title:

“How wealth inequality shapes our future”

“Why teaching infants and toddlers is important”

or appear as the initial word in a title unit:

“How to ignore what one knows: Domesticating uncomfortable knowledge about pesticide poisoning of farmers in France.”

The grammatical labeling of this role is not very clear cut, and to avoid misidentification, I will call this structure simply “wh- titles”.

Data collection

This investigation uses research article titles from two different sets of data. The first is referred to above: a 3,200-title corpus covering 8 disciplines (botany, fluid engineering, geology, medicine, economics, education, history, and sociology). Titles are from research articles from four reputable general journals per discipline (100 titles/journal, thus 400 titles/discipline) and the majority of articles were published in 2006 (if 2006 issues did not contain enough titles then the search went backwards in time). I will refer to this as the 2006 corpus.

To look at this topic in more detail, I preferred data that were more recent, from a broader range of journals, and targeted on areas where wh-titles were more likely to occur (see Table 2). Therefore, I performed a search within the four soft disciplines using the JSTOR database with the following search terms: wh- word, in title, article, English, 2015-2016, limited to discipline. To maintain some comparability with the corpus

results, the same disciplines were chosen. The number of journals included in the categories were: economics – 180 journals, education – 171, history – 333, sociology – 150. The total number of articles within the search range is unknown. Some overlaps in categorization were observed (e.g. the journal *The History Teacher* is both a history journal and an education journal) but redundant titles were counted only once in the category that seemed more central. I will refer to this as the JSTOR dataset.

Note that in this study only the wh- word appearing as the initial word in the unit has been used for classification, even when a title contains more than one wh- word, such as

“Soft(a)ware in the English Classroom: Spreadsheets and Sinners: How and Why English Teachers Can Claim Their Rightful Place in STEM Education”

“What, why, and how they read: Reading preferences and patterns of rural young adults.”

Likewise, even if a title contains more than one unit, and the wh- title unit appears as the second unit, this is considered a wh- title for the purposes of this paper.

Do wh- titles occur in every discipline?

Fairly predictably, the answer seems to be that frequency varies by discipline, as shown in Table 2. Wh- titles were either very rare or did not appear at all in the hard sciences, while they were more often found but were still rather rare among the soft sciences.

Table 2. Number of occurrences of wh- titles by discipline in the two data sets

Hard sciences	2006 corpus	Soft sciences	2006 corpus	JSTOR data
Botany	1	Economics	7	17
Fluid engineering	0	Education	5	41
Geology	1	History	5	6
Medicine	1	Sociology	12	48
total	4	total	29	112

In both data sets the largest number of wh- titles occurred in sociology articles, and least often in the discipline of history. At the same time, it seems apparent that wh- titles must make up only a tiny proportion of article titles, as the JSTOR search covering two years of articles in over 800 journals found only 112 instances of their use.

Which wh- words are used more often?

Results from both the corpus study (Figure 3) and the JSTOR search (Figure 4) show that title units beginning with ‘how’ are by far the most frequent overall. The JSTOR search results show ‘why’ as a strong contender, which was not apparent in the 2006 results; ‘why’ appears most often in education titles, where it is actually the most frequent wh- word.

Figure 3. Occurrences of wh- titles in the 2006 corpus, by wh- word

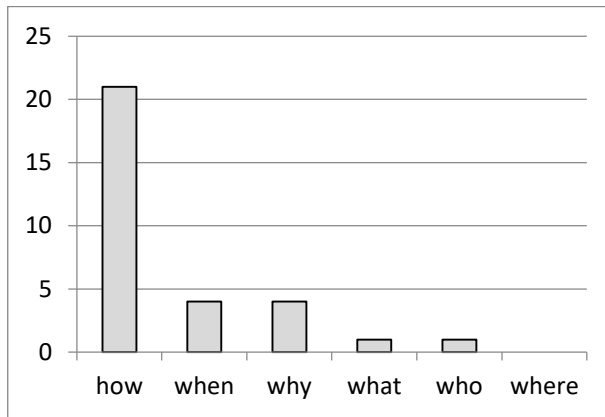
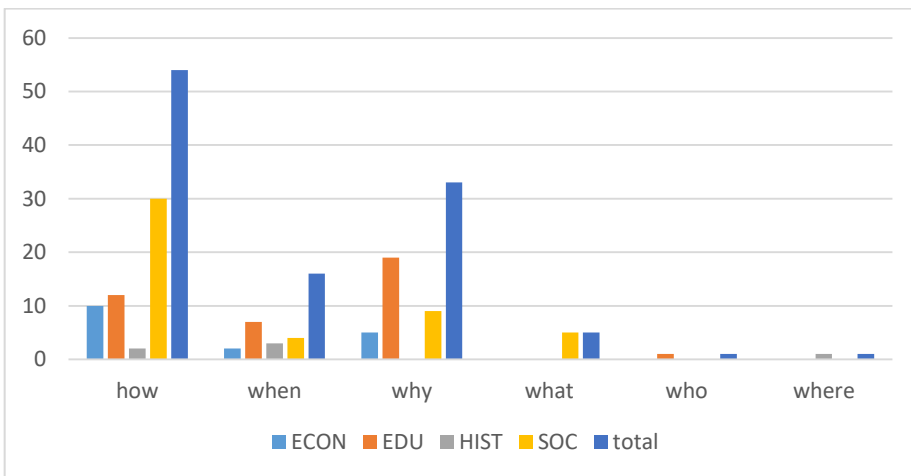


Figure 4. Occurrences of wh- titles in JSTOR search, by wh- word and discipline

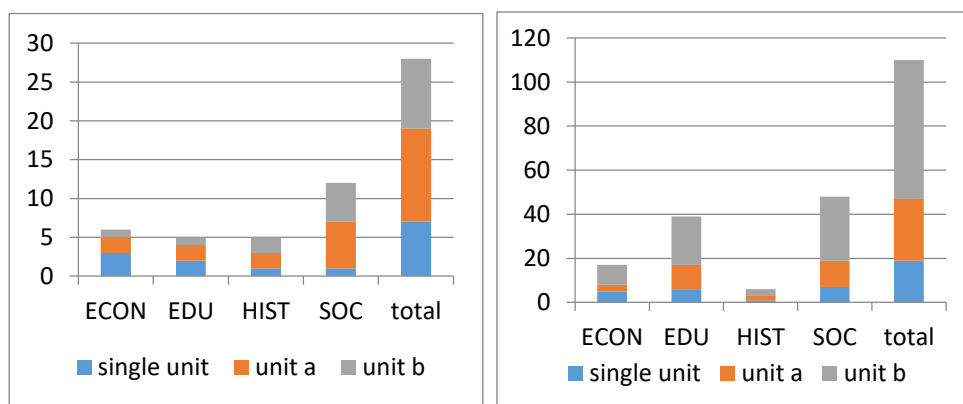


Do wh- units tend to appear on their own, or as part of a two-unit title? Which unit?

Once again, differences can be observed among the disciplines in terms of whether the wh- titles appear on their own or as part of a two-unit title. Interestingly, in the 2006 corpus (Figure 5) one-unit titles prevail in economics, while in the other disciplines they occur more often as either the first unit (unit a) or second (unit b) of a two-unit title. The JSTOR data still shows a relatively large proportion of single-unit titles for economics compared to the others, but no longer a majority.

In the 2006 data, wh- structures in two-unit titles appeared somewhat more frequently as unit a, but in the 2016 JSTOR corpus, wh- structures are more frequent in unit b. We can only guess why this may be the case: some possible explanations are that preferences may have changed during the decade between the two data sets or, more likely, that the limited journal representation in the 2006 corpus may have skewed the picture. In any case, the number of items is so small, particularly in the 2006 data set, that drawing any conclusions would be imprudent.

Figure 5. Unit structure of wh- units in 2006 corpus (left) and JSTOR data set (right); note the different scales



What do wh- titles/title units promise?

When we look at a standard noun-phrase title unit and try to expand it into a sentence, typical examples are:

“(This paper is about) the influence of parents on the extracurricular activities of their children.”

“(I am going to tell you something about) student comprehension of advanced mathematics lectures.”

“(You are going to read about) experiences of immigrant students in a U.S. high school.”

These titles tell readers about the topic of the paper, and promise them that they will find something relevant to the topic in the full text. If this implicit promise is broken, the reader will probably feel betrayed. With wh-titles or title units, the promises made seem to go beyond the promise of expressing a topic and acquire another dimension. To some extent, we may say that this makes such titles more informative to readers, but the promise of providing more means that the paper has more to live up to.

Explaining a topic

Sentence expansion usually seems to include the word ‘explain’:

“(This paper explains) how parents influence the extracurricular activities of their children;”

“(We are going to explain) why students might not understand what the mathematics professor is trying to convey;”

“(My study explains) what the Earned Income Tax Credit (EITC) Means to Low-Income Families.”

The promise is now not only about the topic but also explaining it or some aspect of it. This is a much riskier claim, because the reader now needs to be satisfied that the paper is relevant to the promised topic and also provides a reasonable explanation.

In addition, the title is making another claim about the way things are by including a statement of the way things are: parents influence their children’s extracurricular activities; students may not understand the math professor. These two statements seem realistic and unlikely to be argued with. Some title units, however, make claims that are not necessarily supported by common sense or general knowledge:

“Students’ record keeping during problem solving can support cognition and communication”

“Religion influences police presence at collective action events”

“William Jennings Bryan and Illinois’ Roger C. Sullivan Brought About the Nomination of Woodrow Wilson in 1912.”

“Limiting deceptive practices harms consumers.”

At other times, wh- title units are paired with another non-NP unit intended to catch the eye of readers. These include devices such as coordination

“Athletics, Music, Languages, and Leadership: How Parents Influence the Extracurricular Activities of Their Children”
“Dignity and Dreams: What the Earned Income Tax Credit (EITC) Means to Low-Income Families”

or the use of quotations

“It Was Bryan and Sullivan Who did the Trick”: How William Jennings Bryan and Illinois' Roger C. Sullivan Brought About the Nomination of Woodrow Wilson in 1912”
“Just Like Me”: How Immigrant Students Experience a U.S. High School”

along with the simply mysterious (at least, to those without discipline-, topic-, or culture-specific knowledge):

“Making Sausage: What, Why and How to Teach about Legislative Process in a Legislation or Leg-Reg Course.”

This is a tactic generally intended to balance the need to catch the eye of readers as well as to convey information on the study’s topic (Haggan, 2004; Gesuato, 2008).

Clearly, titles with ‘why’ suggest that the explanation will focus on reasons behind something, ‘how’ will explain a process of some sort. The few title units with ‘what’, ‘who’ and ‘where’ involves a promise to do just what they say: explain what something means, what somebody learns from something, who somebody is, where something has been and is going.

“Deans for Impact: Who we are and what we stand for”
“Community oral history: where we have been, where we are going”

Describing a situation

‘When’ title units, on the other hand, portray a situation, similar to saying:

“(This paper is about what happens) when there is no welfare;”

“(Here is a case) when the most devastated is in the best position to respond;”

“(I’m going to describe a situation) when “separate” may be better.”

The promise seems to be to describe the situation. However, as academic readers, we probably expect more than a description – analysis is also required. These titles often require some expansion (i.e., another title unit) to clarify the situation and the aspects to be explored.

“When there is no welfare: The income packaging strategies of mothers without earnings or cash assistance following an economic downturn”

“When the Most Devastated is in the Best Position to Respond: Community Adaptation after Typhoon Haiyan in Barangay Salvacion, Iloilo”

“When “separate” may be better: Exploring single-sex learning as a remedy for social anxieties in female middle school students”

There are exceptions to this, where a situation may appeal to the curiosity of the reader without further context being given:

“When Lincoln Borrowed a Book He Didn't Like”

and to find out what happened next, the reader will need to turn to the full paper.

Explaining how to do something

A special case is ‘how to’ titles, which promise a (step-by-step?) explanation of how to carry out some process. Such a paper would be expected to be practical, full of advice and tips for completing a specified task or approaching a problem.

“How to Develop “21st Century Skills” in Foreign Language Education”

“How to Make Field Trips Fun, Educational, and Memorable: Balancing Self-directed Inquiry with Structured Learning”

Phrasing

Beyond the implicit promises to the reader, a further aspect that appears to apply to many wh- title units, regardless of wh- word choice, is their phrasing. It is often closer to everyday English, with finite verbs and features such as relative clauses or phrasal verbs. The effect of this is to lend a less formal – and possibly less academic – air to the title.

How can authors for whom English is a second language be encouraged to consider using wh- titles?

I would not go so far as to say that any author should use wh- titles and other less-frequent title formats, but I do believe that it would be beneficial for all writers (L1 or L2) to know the options that exist. In the soft sciences the range of options is quite large, and the frequent use of two-unit titles means that there is the opportunity to catch the reader's eye through some less-conventional devices (questions, quotations, etc.) – of which one type is wh- titles. I would highly recommend authors to sit down with some keywords and ideas and play with potential titles. For instance, the noun phrase title *“The effect of black candidates on voter turnout”* can go through various versions, each with a different emphasis:

“How do black candidates affect voter turnout?”

“Do black candidates affect voter turnout?”

“Is voter turnout affected by black candidates?”

“Black candidates and voter turnout”

“Voter turnout rises with black candidates on the ballot”

or, of course, some wh- options

“When black candidates are on the ballot: Turning out to vote”

“Why voter turnout is affected by black candidates”

“What black candidates mean for voter turnout numbers”

or indeed, the original title:

“How black candidates affect voter turnout.”

This type of exercise (which could be done in class or individually) may lead L2 authors to recognize that they are automatically following L1 conventions without realizing it. This should be one step to sensitizing authors (also in their role as readers) to how the focus is affected, any

implied promises, etc. Authors may still choose a single-unit modified noun phrase as the final title but at least it will be an informed and deliberate choice.

Conclusion

In this paper I have investigated a title structure, wh- words which initiate title units without interrogative form, which occurs occasionally in research papers, mainly in the social sciences and humanities. The structure was first observed in a corpus study of 3,200 titles in eight disciplines, and then followed up by performing a search of the JSTOR database for further examples in journals in economics, education, history, and sociology. It was found that title units beginning with ‘how’ were most frequent, followed by ‘why’ and ‘when’. They appeared most often in articles in sociology journals, followed by education, economics, and quite rarely in history. In the JSTOR dataset they were typically found in two-part titles, and somewhat more likely to make up the second part.

The function of a wh- title seems to go beyond informing readers of the topic of the article; it appears to promise a thorough explanation (‘how’, ‘why’, and most of the other wh- words) or description of a situation (‘when’). This extra message means the title could be considered as carrying extra information; at the same time, readers’ expectations of gaining an explanation will be aroused. Meanwhile, the phrasing in such title units is somewhat less formal than if it were a noun phrase. These factors may lead authors to consider wh- titles as more attractive to readers but perhaps also a more risky choice than a standard noun-phrase structure.

I have also suggested that the exercise of creating different versions of a title with different title structures may foster authors’ awareness of the variety of choices available (particularly in the soft sciences) and allow them to make informed decisions when designing titles, rather than automatically falling back on the noun-phrase structure. The wh- structure is one among the options available.

References

- Bhatia, V.K. (2002): A generic view of academic discourse. In: Flowerdew, J. (ed.): *Academic Discourse*. Pearson Education: Harlow, Essex. 21–39
- Gesuato, S. (2008): Encoding of information in titles: Academic practices across four genres in linguistics. In: Taylor, C. (ed.): *Ecolingua. The Role of E-corpora in Translation and Language Learning*. Edizioni Università di Trieste: Trieste. 127–157
- Haggan, M. (2004): Research paper titles in literature, linguistics and science: dimensions of attraction. *Journal of Pragmatics*. 36. 293–317

- Hyland, K. (2000): *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Pearson Education: Harlow, Essex
- Moattarian, A. – Alibabae, A. (2015): Syntactic structures in research article titles from three different disciplines: Applied linguistics, civil engineering, and dentistry. *Journal of Teaching Language Skills*. 7/1. 27–50
- Nagano, R. L. (2015): Research article titles and disciplinary conventions: A corpus study of eight disciplines. *Journal of Academic Writing*. 5/1. 133–144
- Nair, L.B. – Gibbert, M. (2016): What makes a ‘good’ title and (how) does it matter for citations? A review and general model of article title attributes in management science. *Scientometrics*. 107. 1331–1359
- Soler, V. (2007): Writing titles in science: An exploratory study. *English for Specific Purposes*. 26. 90–102

Rodek Begella Annamária
Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola

Műszaki terminusok diverzitásának vizsgálata

Egy nyelv gazdagságát az irodalmi szépségen, árnyaltságon túl a különböző szakterületek bő terminológiai tárháza is alátámasztja. A természetes nyelvekben fellelhető köznyelvi szavak és terminusok szétválasztása nem mindig egyértelmű, hiszen a különböző területek között gyakran átfedés áll fenn. Hogyan lehetséges mégis elkülöníteni ezeket a területeket? A műszaki szövegek pontos információtartalma elengedhetetlen a technológia robbanásszerű fejlődést mutató világában. A híradás- és információtechnológián túl az egyéb ipari területek is roppant gyorsan fejlődnek, és ezt a folyamatot a terminológiának is követnie kell. Ennek szükségességét fokozza az a tény, hogy az ipar internacionális jellegéből adódóan az adott szemantikai tartalmat egyik nyelvről a másikra a lehető legpontosabban kell közölni. A magyar nyelv ezt úgy biztosítja, hogy például önálló szavakat alkot, vagy idegen szavakat vesz át, vagy akár köznyelvből kölcsönöz olyan szavakat, amelyek külső vagy belső tulajdonságuk alapján hasonlítanak az adott műszaki jelenségre. Jelen tanulmány célja bemutatni azokat az eszközöket, amelyeket a szaknyelvi beszélő felhasználhat a technika világában.

Kulcsszavak: *diverzitás, ekvivalencia, műszaki szaknyelv, nyelvi versenyképesség, terminus*

Bevezetés

Egy természetes nyelv sokrétűségéből adódóan elkülöníthetünk rétegnyelveket, amelyek csak bizonyos közösség számára érthetők, még akkor is, ha a közösség egy tágabb, de azonos anyanyelvet beszélő emberek csoportjába tartozik. A különböző szakterületek eltérő, specifikus szókinccsel rendelkeznek, amelyet gyakran csak a szakterületet ismerő beszélők tudnak értelmezni. E specifikus szókinccs, terminológia feltárására számos tudományterületen (nyelvészet, terminológiaelmélet, fordítástudomány) és számos szakterületen (orvosi, gazdasági vagy akár jogi) indítottak kutatásokat. A műszaki szaknyelv és terminológia művelése és kutatása szintén elengedhetetlen, hiszen a globalizáció eredményeként mindenkire eljutnak az új technikai információk, találmányok legyen az egyszerű felhasználó vagy ipari dolgozó, aki részt vesz valamilyen szinten az előállításban. A gazdasági és társadalmi világban való helyállás egyik alappillére az, hogy egy adott nyelv alkalmas legyen kifejezni nemcsak a már létező, kurrens tartalmakat, hanem képes legyen megújulni, valamint befogadni, integrálni, létrehozni új terminusokat. Mit jelent itt az, hogy „helyállás”? Ez annyit tesz, hogy az adott nyelven más nemzetek nyelve

mellett versenyképes marad. Akkor beszélhetünk nyelvi versenyképességről, ha a nyelvnek van kodifikált standardja, vannak magaskultúras nyelvváltozatai, ilyen például a szaknyelv és tudományos nyelv, illetve van önálló „államiságuk” (Kiss, 2018). Jelen tanulmány a műszaki terminusok diverzitásával foglalkozik, és célja annak bemutatása, hogy a műszaki szaknyelvi réteg változatos nyelvi eszközök használatával hozzájárul nyelvi versenyképességünk hosszú távú fenntartásához.

Elméleti háttér

A műszaki terminusok diverzitásának vizsgálatát a terminus definíciójából kiindulva célszerű kezdeni. Fóris definíciója alapján a terminus egy meghatározott tárgykörön belüli fogalmat jelölő lexéma, szám, jel, vagy ezek kombinációja (Fóris, 2005). Ebből látható, hogy a jelölő nem csupán egy szó, szám vagy jel lehet, hanem több tagból álló társításuk is előfordul. A DIN2342 szabványt alapul véve a fogalom és a jelölő egységeként definiálják a terminust, ami egybevághat Cabré azon értelmezésével, amely szerint a terminus a forma és a tartalom osztatlan kombinációja (Tamás, 2014). A fenti meghatározásokban a fogalomnak kulcsszerepe van, ezért lényeges kitérni annak értelmezésére.

A DIN2342 (1992) szabvány kimondja, hogy a fogalom egy olyan gondolategység, amely a vizsgált jeltárgyak közös jellemzői alapján absztrahálással jön létre. Az absztrakció során a lényeges tulajdonságokat emeljük ki, amely által elvonatkoztatunk a vizsgálati szempontból felesleges tulajdonságoktól (Fóris, 2005).

A műszaki terminusok diverzitásából adódóan (például szinonimák, akronimák, hamis barátok, poliszém terminusok) lényeges felvetés az ekvivalencia kérdése, amelynek transzlatológiai jelentősége van. Két terminus akkor ekvivalens, ha minden fogalmi jellemzőjük azonos. A terminusok közötti ekvivalenciaszint azonban igen eltérő lehet. Teljes fogalmi ekvivalencia ritkán tapasztalható, bár a gyorsan fejlődő műszaki területeken (informatikában, automatizálásban, robottechnológiában...) sok esetben 100%-os ekvivalencia állapítható meg, mint például az angol és a magyar nyelvek viszonylatában a *monitor*, a *pendrive*, vagy a *jumper* szavak esetében.

Részleges ekvivalencia esetén a két fogalom csak részleges mértékű azonosságokat mutat, azaz nem felelnek meg teljes mértékben egymásnak (Tamás, 2014). Ekkor a fordító két lehetőség között választhat: vagy a két fogalmi rendszer közötti hasonlóságot, vagy a kettő közötti különbséget hangsúlyozza. Az első esetben, azaz a hasonlóság hangsúlyozása esetén a

fordító funkcionális ekvivalenseket, míg a másik esetben fordítási ekvivalenseket alkalmaz (Fischer, 2018).

Előfordulhat, hogy a forrásnyelvi és célnyelvi terminus látszólagos ekvivalenciája (azaz a *hamis barát* jelensége) a fordító számára csapdát rejt, hiszen a tükörfordítás más megfelelőt ad, mint amely fogalmat az adott terminus valójában takar. Erre példa a németben a *Finanzpolitik*, amely nem *pénzügyi politika* (egy tágabb fogalom), hanem *költségvetési politika* (Muráth 2002, idézi Fischer, 2015). További klasszikus példa, hogy az angol és latin *gymnasium*, vagy orosz *гимназия зал* és francia *gymnase (salle de gymnastique)* szavak magyar nyelvű fordítása nem gimnázium, hanem tornaterem.

Fontos vizsgálati szempont annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy a köznyelvi szavak és a terminusok miben térnek el egymástól. Cabré szerint formai és szemantikai szempontból azonosak, de amikor pragmatikai és kommunikatív egységként fogjuk fel őket, az eltérés nyilvánvalóvá válik (Cabré, 1998). Heltai Pál részletesen elemzi ezt a jelenséget, és példákkal támasztja alá, hogy a határvonal a terminus és a köznyelvi szó között nehezen húzható meg (Heltai, 2004). Tamás (2014) szerint a terminusok szerepe a kommunikációban az, hogy információsűrűségükkel hatékonyabbá és gyorsabbá tegyék a közlést. Ezt a tényt támasztják alá azok a műszaki terminusok, amelyek eljárást vagy folyamatot neveznek meg, mint például a *teniferálás (ténifère – francia)* vagy *nitridálás (nituration – francia)*, amelyek fémek edzésére, nemesítésére kifejlesztett eljárások. Ilyen még például az *Adams-Webb-féle kerékpár beállító szerkezet*, amely a szaktudással rendelkező beszélők számára jeleníti meg az adott tartalmat.

Lényeges mindemellett hangsúlyozni, hogy az ekvivalencia biztosításának fontossága a szavak szintjén túl az egyéb nyelvi szinteken is megjelenik. Baker az *In other words* című művében (1992) az ekvivalenciának öt szintjét különbözteti meg:

1. Az ekvivalencia a szavak szintjén (*equivalence at word level*), vagyis a szó olyan nyelvi elem, amely akár több jelentéssel is rendelkezhet.
2. A szavak szintje fölött álló ekvivalencia (*equivalence above word level*), amely a szavak kombinációjára vonatkozó megszorításokat emeli ki, hiszen minden nyelv felállít olyan szabályokat, amely megakadályozzák a szavak véletlenszerű kombinációját.
3. A grammatikai ekvivalencia (*grammatical equivalence*), hiszen a különböző nyelvekben létező, eltérő nyelvtani kategóriák befolyásolhatják a fordítás folyamatát és az üzenet átadásának minőségét.

4. A szövegszintű ekvivalencia (*textual equivalence*), amelynek az a jelentősége a célnyelvi és forrásnyelvi szövegek között képes legyen biztosítani a koherenciát és a nyelvi kohéziót.
5. A pragmatikai ekvivalencia (*pragmatic equivalence*), amely olyan interkulturális jellemző, ami akkor jön létre, ha a fordítónak sikerül átadnia a szerző szándékát a célkultúra beszélője számára. (Baker, 1992)

E tanulmány az első pontban meghatározott ekvivalencia szempontjából vizsgálja a műszaki szavakat.

A kutatás háttere és módszere

A kutatás kiindulópontja a szerző több mint két évtizedes személyes, műszaki területen szerzett nyelvi és technológiai (sajtolás, öntés, forgácsolás, tekercselés és szerelés) tapasztalata, amely lehetőséget adott egy multinacionális vállalati rendszer megismerésére. A francia anyavállalattal és nemzetközi cégekkel történő kapcsolattartás minősége kihatással van a cég gazdálkodásának sikerességére, hiszen a gyártott termékek megfelelősége biztosítja a profitot.

A magyar, a francia és az angol nyelvi környezet sokrétű kihívást jelent a kliensi elvárások teljesítése szempontjából, hiszen a multilingvális közegben történő információáramlás több pilléren áll. Az első megmérettetést az információs lánc jelenti, amely a vevőtől, a kereskedőn, a gyártmánytervezésen és a gyártástervezésen keresztül eljuttatja az előírást a gyártóüzemi termelősorokhoz, úgy, hogy a vevői definíció szemantikai tartalma nem sérül. A rendszer különböző szereplői igen eltérő nyelvet használnak. A gyártmány- és gyártástervezés tudományos és professzionális szövegezésű dokumentumokkal dolgozik, míg a termelősorokon kifüggesztett utasítások megfogalmazásakor egyszerű mondatokra törekednek, ezért más terminusokkal operálnak.

A műszaki terminusok diverzitásának vizsgálati hátterét a fent említett személyes, gyári tapasztalaton, a műszaki dokumentumok elemzésén túl az alábbi enciklopédiák és szaklapok nyújtották. Az első magyar műszaki lexikon 1928-ban jelent meg két kötetes kiadásban *Technikai Lexikon I-II.* címen. Szerzői a szakközönség és a „nagyközönség” számára egy olyan átfogó művet kívántak létrehozni (építészet, mérnöki és gépészmérnöki tudományok, elektrotechnika, kémiai ipar, mechanikai technológia, bányászat, kohászat, erdészet tárgykörökben), amely kielégíti a társadalom különböző rétegeinek ezirányú érdeklődését (Lósy Schmidt – Barát, 1928).

Ezt követően csak 1974-ben adott ki az Akadémiai Kiadó egy három kötetes *Műszaki Lexikont*, melynek célja a műszaki tudományok alapjaival kapcsolatos korszerű, közérthető meghatározásokon keresztül eligazítást nyújtani tudományos szinten a különböző műszaki ágazatok, az ipar világába. A munkába több mint száz szakági tudóst, mérnököt vontak be, hogy minél több ismerettel gazdagítsák a lexikon tartalmát (Polinszky, 1970). A köznyelvi és szaknyelvi jelentéssel is rendelkező poliszém szavak azonosítására kiváló segítséget nyújt *A magyar nyelv értelmező szótára* (Bárczi – Ország, 1959-1962), illetve a *Magyar értelmező kéziszótár* (Juhász, 1972). Az aktuális innovációs ágazati fejlesztésekkel kapcsolatos korszerű korpuszokat az interneten is megtalálható műszaki magazinok szolgáltatják, mint például az *MM Műszaki Magazin* vagy a *Technokrata* weboldal.

A fent említett műszaki utasítások, katalógusok, gépkönyvek írott anyagából és a beszélt nyelvi szóhasználat tapasztalataiból, mintegy százötven francia és több mint kétszáz magyar köznyelvi és műszaki jelentéssel is rendelkező poliszém terminust tartalmazó szógyűjtemény született. A technika fejlődésével, alakulásával a műszaki szakszókincs új terminusokkal gyarapodik, bár egyes elemei elhalványulhatnak bizonyos régi szakmák eltűnésével. Ám ezek százalékaránya igen csekély, amit alátámaszt az a tény, hogy a múlt század elején és közepén kiadott műszaki lexikonok tartalma mind a mai napig releváns. A műszaki szövegek fordítása során szerzett szakmai tapasztalat és a fent említett írott nyelvi anyagok szolgáltatása korpuszok elemzése nyújtott segítséget a leggyakrabban előforduló terminusok lehetséges típusainak összegyűjtésében (lásd 1. melléklet).

A műszaki terminusok elemzése

A műszaki szaknyelv terminusainak elemzése nyújt lehetőséget a diverzitás kimutatásához, amely az 1. melléklet pontjai sorrendjében történik.

A *monoszém műszaki terminusok* (1) olyan nyelvi jelölők, amelyek két különböző nyelv viszonylatában 100%-os ekvivalenciát mutatnak, hiszen egy jelölthöz egy fogalom tartozik. A magyar *eszterga* terminus és a francia nyelven *tour* vagy angolul *lathe* definíciója azonos, így ugyanazokat a fogalmi jegyeket tartalmazzák. Ám a nyelvi beszélő gyakran bővített kifejezésekké alakítja át, például *hagyományos eszterga* vagy *CNC eszterga*, azzal a céllal, hogy információsűrűségük megnövekedjen – ezáltal egy konkrét megmunkáló gép képe jelenik meg a szakemberek szeme előtt.

A *több műszaki jelentéssel rendelkező poliszém terminus* (2) szemantikai azonosítását kizárólag a kontextus tudja biztosítani. A

mandzsetta szó több ipari szakágban is megjelenik. Bizonyára a fizikai hasonlóságon alapuló textilipari jelentése sarkalta átvételét az orvosi műszergyártásba, mint a vérnyomásmérő karra rögzíthető egysége, illetve a villanymotorgyártásba, mint a horonyszigetelő visszahajtott széle. A francia *capacité* (*kapacitás, kondenzátor, űrtartalom, teljesítőkéesség*) is poliszém műszaki szó. Ebben az esetben egy megnevezéshez több fogalom is tartozik. Fontos kiemelni, hogy több műszaki jelentéssel rendelkező poliszém terminus fellelhetősége igen csekély, és általában köznyelvi jelentés is társul hozzájuk, mint például a *medve* szó esetében (1. állat; 2. a gépészetben a présgép szerszámmozgató eleme; 3. a kohászatban maradványfém).

A köznyelvi és műszaki jelentéssel is rendelkező poliszém terminusok (3) speciális szegmensét képezik a műszaki szaknyelvnek. A korábban említett köznyelvi és műszaki jelentéssel is rendelkező poliszém terminust tartalmazó szógyűjtemény elemzésével kimutatható, hogy a köznyelvi szavak műszaki nyelvbe történő beágyazódásának fő oka a jelölteket összekötő fizikai, jellembeli, illetve metaforikus tulajdonság. A szavak csoportosítása alapján, az emberhez (pl. *agy-kerékagy, anya-kötőelem*); az állatokhoz (pl. *bak-tartószerkezet, daru-emelő*); a növényekhez (pl. *gombatájoló elem, körte-villanykörte*); a tárgyakhoz (pl. *fésű-igazítóeszköz, gyűrű-alátét*) és egyéb emberi környezethez köthető (pl. *hid-daru vagy mérleg, út-elmozdulás, edzés-keményebb felület kialakítása*) terminusokat találunk (Rodek Begella, 2015). A köznyelvi *gomba* szó, megfelelő szövegkörnyezetbe helyezve műszaki terminusként funkcionál. Például: *Ne vedd ki a gombát, mert elmozdul a szerkezet!*, tehát a *gomba* jelentése itt egy olyan tájoló-rögzítő elemre módosul, ami megakadályozza a szerkezet elmozdulását, vagyis a kontextus teszi lehetővé a szemantikai azonosítást.

Ez a típus (3) fogalmi szinten jelentős azonosságot mutat a több műszaki jelentéssel rendelkező poliszém terminusokkal (2), hiszen itt is egy megnevezéshez több fogalom társul. A kettő közötti árnyalatnyi eltérést a köznyelvből származó műszaki terminusok metafora jellemzői adják, hiszen a valóság két különböző elemét kötik össze asszociatív módon valamilyen hasonlóság okán. A több műszaki jelentéssel rendelkező poliszém terminusok többnyire azonos – főképp a műszaki – tárgykörhöz köthetők.

Heltai (2004) rávilágít arra a tényre, hogy a terminusoknak gyakran nincsenek szinonimáik. Általában a magyar műszaki szaknyelvre is az jellemző, hogy egy létező terminus mellé nem alkot azonos definícióval rendelkező újabb megnevezést. A szinonima jelenség mégis megfigyelhető (4), ugyanis a műszaki jelentéssel is rendelkező köznyelvi poliszém terminusok szinonimaként társulnak az adott műszaki terminushoz, mint például a *kézi hidraulikus emelő – béka* vagy a *zárószigetelő megnyomó – margaréta* esetén.

Az *idegen nyelvekből átvett terminusok, kölcsönszavak* (5)(6), amelyek rendelkeznek magyar megfelelőekkel, szintén szinonimaként szolgálnak. Az *alignement–egytengelyűség, regulátor–szabályzó, számítógép–komputer, tengelykapcsoló–kuplung, subler–tolómérő, engusz–beömlő* példák alátámasztják a magyar nyelv azon törekvését, hogy magyar ekvivalenseket, neologizmusokat hozzon létre. Az informatika rohamosan fejlődik főképp az automatizálás és a robottechnológia szakterületeken. Ezek az ágazatok a gyors információáramlás érdekében a jövevényszavakat gyakran morfológiai változtatás nélkül, új terminusokként alkalmazzák (5), biztosítva ezzel a legmagasabb ekvivalencia fokot.

A *tükörfordítással* (7) átvett kölcsönszavak általában köznyelvi szavak a forrásnyelvben is (pl. *egér, lefagy*). Tehát egy adott műszaki terminus szinonimája nem egy azonos definícióval rendelkező új megnevezés, hanem köznyelvi vagy kölcsönszó. Ilyen például a *beömlő* (az öntő iparágban), amely a német eredetű *engusz* vagy a *répa* köznyelvi szóval helyettesíthető.

A *következő típusba* (8) azok a terminusok tartoznak, amelyek nem önállóan, hanem bővítménnyel ellátott szerkezetként működnek. A nyelv bizonyos rendszereket, eljárásokat képzőszerű utótaggal ellátott szószerkezet formájában azonosít, úgy, hogy a *-féle, -szerű* vagy *-szabály* stb. kiterjesztésekkel egészíti ki általában a feltaláló nevét, mint például *Kuncz-féle, Adams-Webb-féle kerékpár beállító szerkezet, Avogardo-szám, Beaufort-skála, Beck-eljárás, Campbell-henger, Reiffenstein-turbina*. Ez információsűrűség szempontjából igen értékes megoldás szakemberek számára.

A terminusok közé sorolhatók még a *mértékegység rendszerek elemei* (9), amelyek egymás közötti alkalmazása nagyobb fordítói odafigyelést igényel, hiszen az *inch, a láb, a mérföld* mértékegységekhez kapcsolódó értékek átváltása nélkül a metrikus, európai rendszer helytelen eredményt kap.

A szaknyelvek mindegyikében használt *akronima* (10) a műszaki terminusok között is megjelenik. A műszaki nyelvre különösen jellemző ez a nyelvi takarékoság, ami a mozaikszavak gyakori használatára ösztönözi a nyelvi beszélőt, illetve műszaki dokumentációk és rajzok kiállítóit. A köznyelvben főképp az informatikával kapcsolatos terminusok, például *WIFI, DVD, SD kártya* terjedtek el. A felgyorsult információátadási kényszer, illetve a dokumentumokon és rajzokon szükséges helytakarékoság az olyan akronimák, mint például az *egyen és váltakozó áram* jelölése *AC/DC* vagy a *főfázis*, azaz *ff* elterjedéséhez vezettek. Hasonló példa a franciában a *PE*, ami lehet *presse-étoupe* (tömszelence) vagy *polyéthylène* (polietilén), tehát poliszém akronima. A nyelvi beszélő

számára nehézséget jelenthet az akronima visszaváltási művelete (francia példák: *PMH-point mort haute* – *felső holtpont*, vagy *cc-court-circuit* – *zárlat*). Ez az akronimák igen alacsony információsűrűségének tudható be, ami miatt ez a terminus kategória kívánja a nyelvi beszélőtől a legmagasabb szintű fordítói kompetenciát.

A nyelvi takarékoság másik megnyilvánulása (11) a több mint három szótagból álló terminusok két szótagra történő *lerövidítése*, mint például az *akkumulátor* terminus *akku* (francia: *accumulateur* – *accu*), vagy a *kondenzátor* – *kondi* (francia: *condensateur* – *condo*) terminussá alakul át. Szintén nyelvi takarékosághoz tartozik az a jelenség, amikor egy több tagból álló *szóösszetétel terminusainak első szótagjaiból* a szóösszevonási művelet után egy új, *egyszerűsített szóalak* születik (12). Ilyen például a mai modern szókincsben a *kollaboratív robot* szóösszetétel, amelyből a szóösszevonási művelet eredményeként kapott *cobot* terminus széles körben elterjedt.

A *műszaki frazémák* (13) olyan *állandósult* szókapcsolatok, amelyeket alaki kötöttség és jelentésbeli integráltság jellemez. A nyelvek közötti kulturális, pragmatikai háttér eltéréseinek eredményeként létrejött frazémák ekvivalencia szintje részleges, ezért fordítási nehézségeket okozhatnak. Az acéltengely *oldal vagy homlok felületének ütését a battement de la face*, vagyis az *arcnak az ütésével* fejezi ki a francia nyelv, amelyet a magyar nyelv nem tolerál. Ezzel ellentétben a francia nyelvi beszélő elfogadja a *homlokütés – battement frontal* tükörfordítását.

A *homonima* (14) igen ritka jelenség a műszaki terminusok körében. A homonima hasonló a poliszémiához, vagyis egy megnevezéshez több fogalom társul, de a poliszémiával ellentétben a jelentések között nincs tartalmi összefüggés. Ilyen például az 1. mellékletben feltüntetett *csap*.

A *hamis barátok* (15), olyan szavak, amelyek a nyelvek között fellépő megtévesztő ekvivalenciaként jelennek meg. Ez a jelenség anyanyelv és idegen nyelv, illetve a beszélő által ismert kettő vagy több idegen nyelv viszonylatában fordulhat elő. A francia *pilote* (1. *pilóta*, 2. *vezető*) magyarul *helyrehúzó csap* (kivágó szerszám eleme), aminek fordítása az első jelentéssel irreleváns, azaz hamis barát. A *coin angolul érme, franciául sarok, de francia műszaki jelentése záróretesz, azaz coin (coin de fermeture)*.

Fóris (2005) és az ISO 1087 definíciója alapján a piktogram (16) is a terminus, mert meghatározott tárgykörön belüli fogalmat jelölő jel. A piktogram két jelrendszer között (intersemiotic) működő terminus, mint például a villámjel, amely áramütés veszélyére hívja fel a figyelmet, vagy a tűzveszélyre intő lángjel (Jacobson, 1959).

A mondatalkotáshoz feltétlenül szükséges köznyelvi szavak (igék, névelők, melléknevek stb.) nem szerepelnek a táblázatban, mert nem viselik a terminusokra jellemző jegyeket, így nem sorolhatók a terminusok közé. Azonban a szavak szintje feletti, egyéb ekvivalencia szintek (lásd Baker felosztása) biztosításában kulcsszerepet játszanak.

Konklúzió

A műszaki szaknyelvi réteg egy igen fontos szegmensét képezi anyanyelvünknek. A technika fejlődésével, alakulásával a műszaki szakszókincs folyamatosan új terminusokkal gyarapodik, ami a terminusok diverzitásának növekedését vonja maga után.

Jelen tanulmány a műszaki terminusok egy lehetséges tipológiáját, 16 típusát mutatta be. Közös jellemzőjük, hogy többnyire teljes ekvivalencia állapítható meg a forrásnyelv és célnyelv viszonylatában, mert az adott definíció mindkét nyelv esetén azonos fogalmat határoz meg. Ez azt jelenti, hogy a forrásnyelvi terminus megfelelője megtalálható a célnyelvben is. Így, a *lathe*, a *tour*, az *eszterga*, mint jelölt, azonos mindhárom nyelvben.

A fentiekből következik, hogy a diverzitás nem az ekvivalencia mértékének változatosságában ragadható meg, hanem a morfológiai szempontból eltérő nyelvi eszközök sokféleségében. A kölcsönszavak, a mozaikszavak, a rövidítések, a nemzetközileg elismert egységes mértékegységrendszer, a piktogramok használata a műszaki szaknyelv nyelvi takarékoságra való törekvésének tanúi.

A szaknyelv és a köznyelv kölcsönösen átvesz szavakat egymástól. Ezekben az esetekben a közöttük lévő határvonal nehezen húzható meg, és az adott kontextus szabja meg, hogy a köznyelvi szó hétköznapi jelentése érvényesül, vagy annak műszaki terminusi minősége válik aktívvá. A magyar műszaki terminusok szinonimáit az idegen nyelvekből átvett műszaki terminusok és a köznyelvből, hasonlóság miatt kölcsönzött szavak biztosítják, mint a *beömlő* – *engusz* – *répa* esetén.

Az összegyűjtött típusok osztályozása nem egyszerű feladat, mert sok terminus több halmaz közös elemeként jelenik meg, mint például a *medve* (köznyelvből átvett, poliszém műszaki terminus), vagy a *PC* (köznyelvbe átkerült műszaki terminus, akronima, kölcsönszó). A kategóriák további pontosításához egy későbbi, ontológiai elemzés vezethet, amely feltárja a szavak jelentésviszonyait, egy szemantikai háló segítségével. A műszaki terminusok diverzitása interdiszciplináris jellegükből fakadóan a felhasználási területeik (orvostudomány, gazdaság, jog, logisztika stb.) gazdagságában is megnyilvánul.

Hivatkozások

- Baker, M. (1992): *In other words*. Routledge: London and New York
- Bárcki, G. – Ország, L. (1959–1962): *A magyar nyelv értelmező szótára I–VII. kötet*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Cabré, M. T. (1998): *Terminology. Theory, Methods and Applications*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia
- Fischer, M. (2015): A fordító, mint terminológus – a fordítás folyamatában. In: Bocz, Zs. (szerk.): *Porta Lingua – 2015. A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák*. SZOKOE: Budapest
- Fischer, M. (2018): *Terminológia és fordítás*. Institutio: Pécs
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Heltai, P. (2004): Terminus és köznyelvi szó. In: Dróth, J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból*. Szent István Egyetem: Gödöllő
- Jacobson, R. (1959): On Linguistic Aspects of Translation. In: Brower, R. A. (ed.): *On Translation*. Harvard University Press: Cambridge
- Juhász, J. et al. (1972): *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Kiss, J. (2018): *A nyelvi versenyképesség és a szaknyelvek*. <http://manysi.hu/szakmai-anyagok/tanulmanyok/170-a-nyelvi-versenykepesseg-es-a-szaknyelvek>
- Lósy Schmidt, E. – Barát, B. (1928): *Technikai Lexikon I-II*. Győző Andor kiadása: Budapest
- Muráth, J. (2002): *Zweisprachige Fachlexikographie. (Pécsér Beiträge zur Sprachwissenschaft)*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Polinszky, K. (1970): *Műszaki Lexikon I-III*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Rodek-Begella, A. (2015): Köznyelvi és műszaki jelentéssel is rendelkező terminusok metafora alapú vizsgálata. In: *Nyelv, kultúra, társadalom – Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Tamás, D. (2014): *Gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdéseiről*. ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszék: Budapest


Internetes hivatkozások

- <https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/Műszaki> (Lezárva 7K: 2013. május 14., 18:15)
- <http://muszaki-magazin.hu/mm-international-maschinenmarkt-hungary-ungarn/>
- <http://www.technokrata.hu/>

Mellékletek

1. melléklet. A műszaki terminusok egy lehetséges tipológiája
(A villanymotorgyártás példáján)

N°	TÍPUS	LEÍRÁS	PÉLDA
1.	Monoszém műszaki terminus	Olyan egyjelentésű terminusok, amelyek csak a műszaki szaknyelvi közegben nyernek értelmet az adott szakterület ismerők számára	<i>eszterga, kapcsolt gerébtok, köszörű, tokmány, hőkezelő berendezés, végállás kapcsoló</i>
2.	Több műszaki jelentéssel rendelkező poliszém terminus	Több műszaki jelentéssel is rendelkező terminusok	francia <i>capacité – kapacitás/ kondenzátor/ űrtartalom; mandzsetta (vérnyomás mérő, horonyszigetelő visszahajtott széle)</i>
3.	Köznyelvi és műszaki jelentéssel is rendelkező poliszém terminus	Köznyelvből származó, fizikai vagy jellembeli hasonlóság okán átvett terminusok	<i>anya</i> (szülő, rögzítő elem), <i>csiga</i> (állat, emelő, hajtás elem), <i>könyök</i> (testrész, csővezetékhez irányváltó idom), <i>medve</i> (állat, nyomófej a gépészetben, azaz a présgép szerszámmozgató eleme, a kohászatban így nevezik a maradványfémeket)
4.	Szinonimával rendelkező műszaki terminus	Egy terminus több szinonimával is rendelkezhet	öntő iparágban használt <i>beömlő</i> , terminust a szakzsargon <i>engusz</i> (német eredetű) vagy <i>répa</i> (köznyelvi) szavakkal helyettesíti
5.	Kölcsönszó I.	Idegen nyelvből azonos alakban átvett terminusok	<i>alignement, bright-stock, circular, comprimé, mouliné, quadrat, PC, CPU, router, server, host, monitor</i>
6.	Kölcsönszó II.	Részleges morfológiai átalakuláson átment terminusok a magyar ortográfia igényei szerint	<i>rekonstrukció, regulátor, regiszter, vagy rektifikálás</i>
7.	Kölcsönszó III.	Teljes morfológiai átalakuláson átment terminusok a magyar ortográfia igényei szerint (tükörfordítás)	<i>egér, lefagy</i>
8.	Képzőszerű utótaggal ellátott szóösszetétel	A feltaláló nevével fémjelzett rendszer, tárgy, esetleg eljárás, amely pontos meghatározást takar a szakemberek számára	<i>Kuncz-féle, Adams-Webb-féle kerékpár beállító szerkezet, Avogardo-szám, Beaufort-skála, Beck-eljárás,</i>

			<i>Campbell-henger, Reiffenstein-turbina.</i>
9.	Mértékegység	A metrikus SI (<i>Système International d'Unités</i>) Nemzetközi Mértékegység-rendszer, valamint a Brit és USA Mértékegység-rendszere között az egységek eltérése miatt átváltást kell végezni	1 inch=25,4mm m= tömeg (<i>masse</i>) l= hossz (<i>length</i>)
10.	Akronima	A nyelvi takarékoság és az egyszerűsítés jegyében használt terminusok	<i>főfázis</i> – ff vagy a francia nyelvben <i>boîte à borne – bab</i> (kapocsház), <i>phase principale – pp</i> (főfázis), <i>FHP – felső holtpont</i>
11.	Rövidítések	A nyelvi takarékoság és az egyszerűsítés jegyében használt terminusok	<i>kondenzátor</i> helyett <i>kondi</i> vagy <i>akkumulátor</i> terminus helyett <i>akku</i> ; <i>condensateur – condo</i> , <i>accumulateur – accu</i>
12.	Rövidítések szóösszevonással	A nyelvi takarékoság és az egyszerűsítés jegyében használt szavak	<i>Collaborativ robot</i> első szótagok összevonása után <i>cobot</i> (<i>kobot</i>)
13.	Műszaki frazémák	Olyan állandósult szókapcsolatok, amelyeket alaki kötöttség és jelentésbeli integráltság jellemez interlingvális szinten	Az acéltengely <i>homlokfelületének ütését</i> , a <i>batement de la face</i> , vagyis az <i>arcnak az ütése</i> felelteti meg.
14.	Homonima	Azonos alakúság	<i>csap</i> – I. 1. üt, II. 1. hidraulikai és légtechnikai nyitó-záró szerkezet, 2. tengely csapágy alatti köszörült felülete 3. pecek
15.	Hamis barát	Megtévesztő ekvivalencia. Előfordulhat anyanyelv és idegen nyelv, illetve a beszélő által ismert kettő vagy több nyelv viszonylatában	francia <i>pilote – pilóta, vezető, helyrehúzó csap</i> <i>cad</i> – francia <i>c'est-à-dire</i> – vagyis; angol <i>CAD Computer-aided design</i> ; angolul <i>érme, franciául sarok, műszaki: coin de fermeture – záróretesz, main – francia kéz, angol fő</i>
16.	Piktogram	Két jelrendszer között működő terminus	

Sturcz Zoltán

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

Szakmai hagyományaink: az 1918-as őszi forradalom nyelvpolitikai törekvései

A magyar nyelvpedagógia történetében az 1910-1920 közötti korszakot a magyar nyelvoktatás első reformévtizedének nevezhetjük. A nyelvoktatás körüli kérdések, felvetések, törekvések ebben az időszakban együtt mozogtak az oktatás teljes átalakításának ügyével, sőt ezek bizonyos értelemben az átfogó reformok legjelentősebb mozgóképeinek is tekinthetők. A korszak sajátos jellemzője, hogy az alulról jövő és a felülről jövő átalakító, modernizáló szándékok több szálon és több fázisban is összetalálóztak. Így történt ez az őszi forradalom száznegyvenegy napi története alatt is. A világháború befejezése utáni nehéz és kaotikus helyzet ellenére is a kultúrpolitikának szándékában állt az oktatási rendszer megreformálása. A törekvések ekkor is két szálon futottak: egyrészt az állami politika által létrehozott bizottságokban, másrészt a szakmai körök által létrehozott és részben már korábban is tevékenykedő szervezetekben. A reformok a nyelvoktatás kérdésére is kiterjedtek. Ebbe a kérdéskörbe tematikusan a következők tartoztak bele: az idegen nyelvi kultúra általános problémája; a nyelvi paletta, a milyen nyelveket tanítsunk; a módszer, a direkt módszer elfogadása, szemben a nyelvtani-fordító módszerrel; a nyelvoktatás megerősítése és kiterjesztése a közoktatásban; az általános nyelv és a szaknyelv viszonya. Az adott történelmi körülmények között a nyelvi reformtörekvések ügyében az őszi forradalom elvileg és határozatlanul többet tudott tenni, mint a gyakorlatban. Az ekkor meghozott nyelvpolitikai, nyelvpedagógiai szándékok megvalósítása részben a későbbi korok eseménytörténetéhez tartozik.

Kulcsszavak: nyelvpolitika, nyelvi reform, nyelvi kultúra, nyelvoktatás, szaknyelv

„A nyelv, mint a tudás pupillája, éles képeket archivál.”

Kántor Zsolt

Szaktertörténeti, eseménytörténeti bevezető

A magyarországi idegennyelv-oktatás történetének az 1910-1920 közötti szakaszát a szakma egyik nagy korszakának tekinthetjük, mivel ebben a korszakban mind a nyelvi tartalom, mind pedig a módszertan tekintetében mély változásokra törekvő reformmozgalom alakult ki. A reformmozgalom mind időbeli egybeesésével, mind pedig céljait tekintve sok tekintetben hasonlítható az irodalom területén a Nyugat, illetve a nyugatosok fellépéséhez, az irodalmi modernizáció gondolköréhez. A reformmozgalom megindításának feltételei a magyar oktatásban, benne a nyelvoktatásban az 1910-es évek elejére érlelődtek ki. A magyar

társadalomnak jelentős része az oktatás átalakítását, nagyobb mértékű tartalmi és szociális modernizálását várta. Az oktatás – mai fogalmaink szerint és pontosabban szólva – a közoktatás tartalmi átalakításának két sarkalatos pontja volt: az egyik a természettudományos irányultság megerősítése, a másik a nyelvoktatás megreformálása, fejlesztése. 1910-ben az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlönyben a k.f. monogrammal megjelentetett cikkben az író – a monogram mögött a korszak jelentős és reformpárti nyelvtanára, Kaiblinger Fülöp áll – így fogalmaz: „Hiszen tudjuk, hogy épp a nyelvprobléma a középiskola kérdésének a nehézségi tengelye, amelyen minden újabb kísérletnek csak lendíteni volna szabad.” (Kaiblinger, 1910:108) A *nehézségi tengely* kifejezés igen találó, mivel a nyelvi reformmozgalom terveinek realizálása valóban átrendezte volna mind az iskolaszervezeti felépítés, mind a tantervi koncepciók, mind pedig a tantárgyi tartalmak szempontjából a teljes oktatást.

A nyelvoktatási reform körül a vita két síkon folyt. Az egyik kérdés az ún. latin nyelv kontra modern nyelvek vita volt, azaz a holt nyelv, nyelvek (latin, görög) visszaszorítására, rovására megerősíteni – az akkori szóhasználatnál élve – a „modern nyelvek”, azaz az élő nyelvek oktatását. Ebbe a nyelvi körbe a német, a francia, az angol és az olasz nyelvet értették bele, oly módon, hogy a német nyelv dominanciáját semmi sem kérdőjelezhette meg a Monarchián belüli együttélés és a német kultúrkörhöz való számtalan kapcsolat miatt. A másik kérdés a modern nyelvek tanításához kapcsolódóan a módszer kérdése volt, hiszen a klasszicizáló, latin-görög oktatáson alapuló oktatási rendszer – a feltörekvő új módszerrel, direkt módszerrel szemben – a nyelvtani-fordító módszert preferálta. Az oktatási rendszer ezt vitte át – tegyük hozzá kevés eredményt hozóan – az élő nyelvek oktatására is. Ezt az „átviteli felfogást” jól tükrözik a nyelvoktatásra vonatkozó, korabeli, hivatalos és állami Végrehajtási Utasítások és Rendelkező Utasítások szövegezései. A két történeti módszer – a nyelvtani fordító módszer és a direkt módszer – eltérő „vonalvezetésének” ábrázolását, egyben a nyelvoktatási módszerek első nagy ütközetét Bárdos Jenő *Élő nyelvoktatás-történet* című műve mutatja be részleteiben. (Bárdos, 2005:228)

A korabeli magyar társadalom az élő nyelvek oktatása terén mind mennyiségben, mind pedig minőségben többet várt el az oktatási rendszertől, mint amit az teljesíteni tudott. Ez akkor is igaz, ha figyelembe vesszük, hogy a Monarchia és benne Magyarország soknemzetiségű, soknyelvű egységnek tekinthető, és ebből fakadóan jelentős volt az ún. népi bilingvizmus vagy a trilingvizmus. Ennek a mértéke és értéke azonban nem ért fel magasabb nyelvi, nyelvhasználati szintekre, illetve nem érte el a

politikai, szakmai, gazdasági, tudományos, művészi világ kapcsolati szintjein elvárható nyelvi minőséget.

A nyelvoktatással kapcsolatos változás igényét sajátos módon és egyidejűleg felülről a politika és alulról a szakma egyaránt felismerte és szorgalmazta. A felülről jövő változtatási próbálkozások többnyire elbuktak a parlamenti viták során a politikai ellenálláson és azon, hogy nem a teljes oktatási reform keretében és átalakításában gondolkodtak. Az alulról, a szakmai életből, a civil fórumokból eredő reformtörekvések egy-egy műhelyen, iskolán, tankönyvrendszeren belül el tudtak érni részeredményeket, de ugyanazon okból, mint a felülről jövő törekvések – a teljes oktatási reform elmaradása miatt – nem tudtak teljes sikert aratni.

Ha időben vizsgáljuk a „reformévtizednek” nevezhető korszakot, akkor ehhez két megjegyzést kell fűzni. Az egyik megjegyzés azzal összefüggő, hogy miért ezt az időkeretet, az 1910-1920 közötti időszakot jelölhetjük ezzel a kifejezéssel. Szakmai és történelmi határok és mozgások adják a kijelölést. Az indulás éve 1910. Ekkorra akkumulálódtak a szakmai körökben azok az eredmények és tapasztalatok, és ekkorra alakultak ki azok a szervezeti keretek, amelyek lehetővé tették egy szélesebb és hosszabb távon fenntartható mozgalom indítását. Sőt, egy indító jelzéseként értékelhető esemény, pontosabban eseménysor is ehhez az évhez kapcsolódik: mindeddig soha annyi „reformmozgalmi” cikk, tanulmány nem jelent meg, és soha nem volt annyi megszervezett vita, szakmai fórum, mint ebben az évben. A záró év 1920. Ez az év a reformmozgalom záró éve, a visszarendeződés, a politikai váltás éve. A másik megjegyzésünk a reformévtizeddel kapcsolatban pedig az, hogy szakaszokra bontható: első szakasza még a boldog békeidők kora (1910-1914), a második szakasza az első világháború évei (1914-1918), a harmadik a forradalmak kora (1918,1919), a negyedik a záró évek (1919, 1920). Meglepő lehet az olvasó számára, hogy ez a változatos és bonyolult történelmi eseményekben gazdag évtized egy töretlen ívű reformévtizedet tudott produkálni. Ezt a szakmai megalapozottság és elmélyültség, továbbá a szakmai elhivatottság tényeként is kezelhetjük. Talán a legmeglepőbb az lehet, hogy a világháború sem vette le a napirendről a nyelvoktatás, a nyelvoktatási reform kérdését, sőt felerősítette azt, újabb szempontokkal bővítette. (Sturcz, 2016, 2017) Leginkább azzal, hogy a háború nemcsak veszélyes üzem, hanem sok szempontból nyelvigényes üzem is. Jelen esetben a reformévtized harmadik szakaszából 1918-at, az őszirózsás forradalom nyelvpolitikai törekvéseit emeljük ki, és tesszük elemzésünk tárgyává, azzal a megjegyzéssel, hogy a forradalom e tekintetben felmutatható eredményei szorosan és szervesen összefüggnek a reformévtized korábbi éveivel.

Egy forradalom nevezéktana nyelvészeti megközelítésben

A történelmi események vizsgálata, azok megnevezése során igen gyakran és több esetben is számos megnevezéssel találkozhatunk, akár már az aktuális esemény lefolyása során, akár az idő múlása kapcsán. Az eseményre szabott fogalomhasználat vagy nevezéktani megközelítés erősen befolyásolt a politikai kurzusok, a politikai értelmezések vagy az egyéni viszonyulások által. Nemcsak maga az adott esemény eshet egy-egy korszakban más-más megítélés alá, hanem ezzel összefüggésben az elnevezése is alakulhat, változhat. Azaz a ténnyel kapcsolatos nyelvhasználat fogalmi szinten is tükrözi a hozzáállást, azt mondhatjuk, hogy a szociolingvisztika élő módon működik. Ez igaz a témánkat illetően is. Aligha van történelmi esemény a magyar történelemben, amit annyi elnevezéssel, minősítő megnevezéssel illettek volna, mint az 1918-as októberi forradalmat.

Magyarországon 1918. október 31-én – a legáltalánosabb történészi fogalomhasználat szerint – győzött „*a polgári demokratikus forradalom*” (Ránki, 1976; Kende, 1979; Merényi, 1983; Ormos, 2009; Romsics, 2018). A történészek többsége mindjárt hozzá is teszi, hogy ennek az eseménynek az igazi jellegét, mondhatni erejét és hátterét a demokratikus jelleg, a népi mozgalom adta. A másik és egyben legelterjedtebb, továbbá párhuzamosan élő fogalom erre az eseményre: „*az őszirózsás forradalom*” megnevezés, ami már egy szimbolikusként tekinthető és a szimbólumot előhívó cselekményből ered. A frontról hazatérő katonák letépték sapkájukról a hadsereg utaló jelvényt, a sapkarózsát, és fehér őszirózsát tűztek a helyébe, ami a forradalom és a béke jelképévé vált. Azon máig folyik a vita, illetve az elmélkedés, hogy honnan került elő ennyi fehér őszirózsák október legvégén. Valószínűleg ez a virág többségében inkább fehér krizantém lehetett, mivel halottak napjára készült az egész ország. Talán a sok millió halottat követelő világháború befejezése utáni napokban, meg akár később is szimpatikusabbnak tűnt az őszirózsák jelkép és elnevezés, mint a halottakat idéző krizantém. Meg tegyük hozzá, hogy hangulati, hangtani, nyelvészeti okokból is szerencsésebb az „*őszirózsás forradalom*” elnevezés, mint a „*krizantémos forradalom*” elnevezés. Végül is úgy tűnik, hogy a „*népi etimológia*” vagy sajátos kifejezéssel élve a „*populáris szociolingvisztika*” döntött így: az őszirózsák mellett.

Gerő András történész egyik tanulmányában a tárgyszerűsége és a szakszerűsége törekedve a következőket fűzi hozzá ehhez a szimbólum- és virág-vitához:

„Az őszirózsák név úgy alakult ki, hogy a forradalom alatt a katonák a Monarchia sapkarózsáját helyére virágot tűztek. Ez a virág azonban nem az őszirózsák, hanem annak rendszertanilag egy önálló változata, a fehér krizantém volt. Ez logikus is,

hiszen az őszirózsa addigra már elvirágzott, s az október végi forradalmat két nappal követte november 2-a, a halottak napja, amikor is a temetőlátogatók krizantémot visznek szeretteik sírjára. Így tehát a városban könnyen hozzá lehetett jutni a krizantémhoz.” (Gerő, 2018: 20)

A forradalommal nem szimpatizálók vagy annak ellenzői sajátos, egyéni, olykor szélsőséges fogalmakat is használtak az eseményre. Így például Tormay Cécile a forradalom utáni évben írt regényében egyszerűen előbb „*förtelmes paródiának*”, majd „*patkányforradalomnak*” titulálta a forradalmat (Tormay, 1920:20,177). Mások főleg a publicisztikai írásaikban és leginkább a forradalmat követő időkben az „*októberi puccs*” fogalmát húzzák rá a forradalomra. Volt, aki emlékiratában csak szkeptikusan zárójelbe tette az „*őszirózsás forradalom*” fogalmat (Windisch-Graetz, 1920:340), vagy a demokratikus jelzőt vette ki az elnevezésből, és visszavisszatérően csak „*polgári forradalomról*” szól emlékező művében (Edwards Károlyi, 2018:187).

A „*vértelen forradalom*” vagy a „*majdnem vértelen forradalom*” elnevezés sokszor a történelmi munkákban is együtt vagy egymás mellett él a hivatalos megnevezéssel. Hasonló megközelítésből születhetett meg a „*fehér forradalom*” fogalom is. Bár a vértelenség csak részben állítható, hiszen a forradalomnak Tisza István meggyilkolásán túl is volt körülbelül ötszáz áldozata. Igaz, hogy ez az áldozatsor – a rend fenntartásának céljából – a felfordulás, a fosztogatások és a teljes zűrzavar megakadályozásának a számlájára írható. Mindezzel kapcsolatban a forradalom kormányának belügyminiszterét, Batthyány Tivadart idézhetjük, aki – az 1918 végén kiadott és Gellért Oszkár által szerkesztett – „*A diadalmas forradalom könyve*” című sokszerzős, összefoglaló és emlékező kiadványban mintegy egyoldalas írásában, majd későbbi visszaemlékezéseiben a vértelenséget és a fehérséget megerősítve így ír:

„Fehér őszirózsa volt a jelvényünk – mint a vértelen forradalom symboluma. Mert a népakarat e hatalmas megnyilvánulása abban is páratlan, hogy – úgyszólván véletlenül zajlott le. A vidéken előfordult sajnálatos atrocitások nem írhatók a forradalom számlájára. Joggal nevezhetjük tehát a népakarat e diadalmas, nagyszerű erőpróbáját fehér forradalomnak.” (Gellért, 1918:11)

Nagy Ferenc a forradalom közéleti minisztere pedig – ugyanebben az emlékező kötetben – egyszerűen a „*virágos forradalom*” névvel illette a történelmi eseményt.

A világháborúra, annak szörnyű veszteségeire, illetve a békevágyra utalva szimbolikus elnevezések is születtek, így például előfordul a „*halottak forradalma*” (Hatos, 2017:12) vagy a „*békeforradalom*” (Merényi, 1983:8) elnevezés. Ez utóbbi kettő akár szépirodalmi élményekre

és hatásokra is visszavezethető: az első Ady Endre „*Halottak élén*” című – még a háború alatt kiadott – 1918 augusztusában megjelent kötetére utalhat; a második pedig a háború alatt íródott nagy békeversek gondolatát, kulcsszavát idézheti fel. Egy biztos, hogy a háború mérhetetlen embervesztesége és a békevágy egyaránt oka volt magának a forradalomnak. Egyes elemzők a hazatérő katonáknak a forradalomban betöltött meghatározó szerepe miatt a „*katonaforradalom*” fogalmat használják elnevezésként, illetve minősítésként. Elsőként Juhász Nagy Sándor a forradalom egyik államtitkára nevezi így az eseményt – a már említett 1920-as Gelléri-féle emlékező kötetben (Gelléri, 1918:20). Majd a 100 éves évfordulás megemlékezések kapcsán Ablonczy Balázs történész egy 2018. novemberi interjúban szintén a „*katonaforradalom*” fogalmat használja az őszirózsás forradalomra vonatkoztatva (Margittai, 2018:1). Egy, a két világháború között íródott, de csak 1945 elején kiadott könyv címével született meg „*A magyar októberi forradalom története*” mintegy a „magyar” jelzővel elválasztva az októberi forradalmat az orosz októbertől. (Juhász Nagy, 1945)

Mint láttuk nevezéktani példákon keresztül, az elmúlt száz év történelmi értelmezése sokféle megnevezést illesztett rá a forradalomra, és sokféleképpen értékelte azt, vagy éppen a feledés homályába kívánta azt küldeni. Ennek az utóbbi motivációnak az ellenhatásaként visszavisszatérőleg feltűnik az „*elfeledett forradalom*” megnevezés is. Ebben a megnevezésben, pontosabban a mögötte álló gondolatiságban egy sajátos attitűd is megjelenik, miszerint az őszirózsás forradalomra a két azt követő esemény – a kommün és Trianon – árnyéka is rávetül, mintegy elfedésre ítélve és kompromittálva azt.

A fentebb bemutatott példákon kívül egyértelmű, hogy mind a történészi szakirodalomban, mind a szépirodalomban, mind a publicisztikában, mind pedig a memoárokból további megnevezéseket, fogalmakat, metaforákat vagy a fentebb felsoroltak keverékét találhatjuk az 1918-as forradalomra. A forradalmi esemény az összetettsége, a résztvevők sokfélesége, a történelmi helyzet zavarossága és bonyolultsága miatt sokfajta véleményt, állásfoglalást hívhat elő. Nyelvpedagógiai megközelítésünknel fogva nem tisztünk a „politikai ítélet”, de utalnunk kell arra, hogy mind a korabeli, mind pedig a későbbi értékelőnek figyelembe kell venni az előző mondatunkban felhozottakat. Talán nem érdektelen egy korabeli átélő – Babits Mihály – kétségeit, gondolatait felidézni. Ő teszi fel a következő kérdéseket:

„A forradalom kétségtelenül egy és egységes, és mégis más képet ölt minden akaratban, más-más nyelvet beszél minden lélekben, mint pünkösdkor az apostolok. Micsoda forradalom ez? Polgári forradalom? Negyvennyolcas szabadság-

forradalom? Nacionalista? Vagy antinacionalista forradalom, vörös forradalom, szocialista, társadalmi? Magyar vagy emberi? Vagy éppen a bolsevik anarchia első és még álcázott kirobbanása a Rend palackjából? Másképpen látja minden párt, máshogyan minden osztály, igazán, mint egy varázstüneteményt, mindenki a maga szíve szerint látja! És mindenki mást is vár tőle más eredményeket, más tendenciát!”

Az idézetet Babitsnak a Nyugat 1918. novemberi számában megjelent – és a forradalmi napokat közvetlen követő – esszéisztikus írásából hívtuk elő, amelyben az őszirózsás forradalmat elemzi. (Babits, 1918:617)

Forradalmi terminológia és nyelvhasználat születik

Már a fenti sorok kapcsán utaltunk arra, hogy a forradalom alatti nyelvhasználatban egyértelműen megjelennek nyelvészeti szempontból szociolingvisztikai jelenségek. Most a forradalmi események által befolyásolt nyelvi változások két aspektusáról: egy lexikai vagy terminológiai jelenségről és egy stilisztikai, szöveghasználati jelenségről essék szó. A fenti fejezetben kifejtettük, hogy a történészek az őszirózsás forradalom fő jellegadó elemét a demokratikus szóval emelték ki.

Ennek a demokratikus tartalomnak a fő kifejezője a forradalom szóhasználatában, dokumentumaiban, határozataiban is megjelenik akkor, amikor a legfontosabb kulcsszóvá a „*nép*” főnév vagy melléknév válik. Csak a kiemelt példákat idézzük az alábbi példasorral: *népakarat, néphatalom, népuralom, népkormány, népköztársaság, a magyar népköztársaság kormánya, néphatározat, néptörvény, népszabadság, népgyűlés, népőrség, népbíróság, Fővárosi Néptanács* stb. Ezek között volt olyan, amit törvénybe is iktattak, így például a köztársaság november 16-i kikiáltásakor a „*népköztársaság*” fogalmát. A néptörvény, a néphatározat fogalmak is rendre megjelentek a hivatalos dokumentumokban: a jogi, rendeleti szövegezekben, formulákban, közlönyökben. Maga az államforma meghatározása is a Nemzeti Tanács elnökének határozati előterjesztésében, illetve annak elfogadásában így fogalmaz: *1918. évi I. néptörvény: Magyarország független és önálló népköztársaság.* Az I. néptörvény elfogadása után a határozati javaslat további öt azonnali *néptörvény* elfogadására tesz javaslatot. (Hajdu – Tilkovszky: Magyarország története 1918-1919, 1976)

A forradalom – pontosabban már annak a mozgalmi előzménye – megszülte, bevezette és használta a politikai neologizmusok sorában a másik alaptagot a „*tanács*” szót is. Ezzel összefüggésben a következő kiemelt példákat találhatjuk: *nemzeti tanács, Magyar Nemzeti Tanács, nagytanács, minisztertanács, néptanács, munkástanács, katonatanács, diáktanács,*

Budapesti Munkástanács stb.. Ehhez, azaz a tanács fogalomkörhöz tartozóan kerültek előtérbe gyakran a következő fogalmak is: *bizalmi, bizalmi férfi, bizalmiférfi-rendszer, bizalmi testület, bizalmi megbeszélés, bizalmi értekezlet, választmány, üzemi választmány* stb.. Mindezek és az előző bekezdésben felsorolt, a forradalomhoz kapcsolódó „kulcsszavak” együtt átformálták a politika nyelvét, a hivatali stílust, a publicisztikát, a mindennapok nyelvét egyaránt.

A demokratikus nyelvhasználat mintegy kötelezővé vált. Ennek igen beszédes példája az, hogy rendeletileg betiltották az „*alázatosan*” szó használatát. A hadügyminisztérium 1918. évi 32.203 és 32.204 számú rendelete egyik pontjában így rendelkezik: „*X. Feljebbvalókkal és előljárókkal való érintkezés alkalmával, bemutatkozásnál, jelentkezésnél és kérelmeknél az „alázatosan” szó ezentúl nem használandó.*” (Breit, 1925:162) Mindez együtt már a nyelvpolitika világát érinti, hiszen a forradalom sodrásában a nyelvhasználat célirányos befolyásolása lexikai, stilisztikai és kommunikációs eszközökkel tudatosan történt.

A forradalom nevezékτανát felidéző fejezetben többször is utaltunk a történelmi helyzet és a forradalom bonyolultságára, összetettségére, sokszínűségére. Mindezt figyelembe véve – továbbá a résztvevők heterogenitását is kimutatva – jól jellemzik, és szociolingvisztikai szempontból „visszatükrözik a forradalmat” a plakátoknak, a felhívásoknak, a törvényeknek, a rendeleteknek az úgynevezett megszólító formulái, amelyek gyakran a következő többszörös megszólítással indítottak: „*Munkások, katonák, elvtársak, polgártársak!*”

A nyelvpedagógiai reformmozgalom helyzete és működése a forradalom keretei között

Az őszirózsás forradalom 141 napos, három és fél hónapos története nem hosszú időszak történelmi szemmel nézve. Joggal merülhet fel a kérdés, hogy ez idő alatt – ráadásul figyelembe véve a háború utáni nehéz és bonyolult belpolitikai és külpolitikai helyzetet is – hogyan haladhatott tovább az általunk reformfolyamatnak nevezett szakmai munka. Ennek kettős magyarázata van. Egyrészt a reformfolyamat és a szakmai munka úgymond már hosszú ideje lendületben volt, másrészt a polgári demokratikus forradalom jellegénél fogva szabad utat engedett a folyamatnak, sőt az új szerveződéseknek és kezdeményezéseknek. A reformokkal kapcsolatos műhelymunkák több centrum köré szerveződtek, és ezek programjaikkal 1918 őszén meg is jelentek. A nyelvoktatást is érintő programalkotóként jelentkezett a Magyar Tanítók Szabad Egyesülete, a Nevelőmunkások Országos Szövetsége, a Magyar Gyermektanulmányi

Társasság Nagy László vezetésével, az Ifjúmunkások Országos Szövetsége, több polgári iskolai és középiskolai tanáregyesület, valamint a VAOSZ – a Városi Alkalmazottak Országos Szövetsége – tanítói szakosztálya. Ez utóbbi 1917 szeptemberében alakult és vált a reformok egyik fő mozgatójává és a legátfogóbb tervezetek kidolgozójává: és valóban a legkomplexebb program a VAOSZ tanítói szakosztályának munkálataiban kezdett összeállni. (A tanítói szakosztály elnevezés megtévesztő, mivel a szakosztály soraiba várta az összes alsó- és középfokú tanintézet tanárát, bármely oktatóját.)

A fenti szervezetek, civil vagy szakmai műhelyek – a részleteket érintő viták, véleménykülönbségek ellenére – több lényeges pontban egyetértettek. Ezek a pontok a következőkben foglalhatók össze:

- 1) a vallásügy és a közoktatásügy szétválasztása;
- 2) a nyolcosztályos népiskola megteremtése, kötelező oktatás 14 éves korig;
- 3) a szakirányok szerint szervezett és a felsőfokú tanulmányok folytatására egységesen lehetőséget adó középiskola;
- 4) a nyelvoktatás terén: a holt nyelvek (latin, görög) kiiktatása az alapoktatásból, és ezek óraszámának redukálása a középszintű oktatásban; az élő nyelvek előtérbe állítása; egy nyelv alapos elsajátítása, a második nyelv tanulásának lehetősége; a modern nyelvoktatási módszerek és tananyagok bevezetése

Nemcsak a szakmai szervezetek tervezeteiben, hanem a forradalmat vezető pártok korábbi és éppen aktuális programjaiban is többnyire megtalálhatók ezek a fentebb felsorolt elgondolások. A forradalom kultúrpolitikai és nyelvpolitikai megnyilatkozásai szintén tudomásul vették ezeket az elvi kinyilvánításokat, sőt törvényi vagy rendeleti szinten meg is születtek a döntések. Az más kérdés, hogy a praktikus végrehajtásra vagy bevezetésre a rendkívül zavaros belpolitikai helyzet valamint a háború utáni súlyos ellátási problémák, feszültségek miatt nem került sor. Így ismét előállt az az állapot, hogy a reformok ügyében a „kettős hatalom” az alulról jövő és a felülről jövő egyszerre működött. Ennek jele, hogy a fentebb említett szervezetek, meg újabbak is kezdték közzé tenni a saját programjaikat, mintegy aktívabb szerepre készítetve a kormányzatot.

Jellemző a helyzetre, hogy a nagy tömegbefolyással és szakmai háttérrel rendelkező Magyar Tanítók Szakszervezete a következő címmel tette közzé programját: *„Reformkövetelésünk a mai kormánnyal szemben”*. Ez az anyag 1918 decemberében készült, és 1919 januárjában jelent meg. A fentebb említett VAOSZ tanítói szakosztálya pedig 1918 decemberében egy 11 tagú, minden iskolatípust képviselő „Reformbizottságot” hozott létre.

Sajátságos tény, hogy a bizottság munkáját a kultuszkormányzat tudomásul vette, sőt támogatta és a kormány tisztviselői is részt vettek benne. (Itt kell megjegyezni, hogy a „tanító” megnevezés a különféle szervezetekben, bizottságokban a korabeli értelmezésben széles, teljes tanári szakmát lefedő fogalomként volt használatos.) A Károlyi-kormányban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium vezetője, minisztere 1918 októberétől decemberig Lovászy Márton, majd 1919 januárjától Kunfi Zsigmond volt. Lovászy és Kunfi is igyekezett maga köré gyűjteni olyan szakembereket, akik az oktatási reform ügyében tájékozottak és jártasak voltak, továbbá a különböző szakmai műhelyek között is tekintélyük volt. Így került a minisztériumba több olyan ismert és kiváló pedagógiai szakteknitely, mint Czabán Samu, Imre Sándor és Gönczy Jenő. Ez utóbbi az úgynevezett minisztériumi reformosztályt vezette. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium maga is küldött minisztériumi szakértőket a bizottságba, azzal igyekezett élő és aktív kapcsolatot tartani. A Reformbizottság öt szakosztályt alakított ki, célja pedig a reformok részletekbe menő kidolgozása volt. A munka jellegét, mélységét és máig példamutató modell-jellegét érdemes felidézni egy fél évszázaddal későbbi elemző összegzésében:

„...az egyes szakosztályok, bizottságok és albizottságok munkájához széles demokratikus alapokat teremtettek: a reformok, a tanterv előkészítésében kb. ötszáz pedagógus vett részt. Az albizottságok az egyes tantárgyak oktatására vonatkozó tervét azután a Reformbizottság és a rokon tárgyakkal foglalkozó albizottságok vezetői együttes ülésén tárgyalták meg, majd az így kialakított koncepciót az albizottság részletesen kidolgozta. A kidolgozott tervet az egész érdekelt tanítósággal ismertették, majd az észrevételek figyelembevételével az albizottságok elkészítették a végleges tantervezetet. Az egyes tervezetek megjelölték az illető tárgy oktatásának célját, legfőbb irányelveit, részletezték a megtanítandó tananyagot és a követendő módszertani eljárásokat.” (Faludi, 1960: 224)

A felállított reformtervező bizottság minden értelemben teljesen működőképes volt, professzionális szinten, az állami-miniszteriális vezetéstől elvárt módon dolgozott, az átfogó és a részletes kérdéseket egyaránt képes volt kezelni. A munkamódszert bemutató fenti idézetben kifejtettek a nyelvoktatásra és a nyelvi tantárgyakra nézve is igazak.

A forradalom nyelvpolitikájának szintjei

A forradalom nyelvpolitikáját illetően meg kell állapítani, hogy az több szinten jelent meg és több szinten mozgott. Ezt a rétegzettséget, amelyet három szintre bonthatunk, a történelmi körülmények hozták magukkal, illetve ezek indokolták, és külpolitikai és belpolitikai összefüggései egyaránt

voltak. A három nyelvpolitikai szintet történelmi, társadalmi és nyelvoktatási szint szerint oszthatjuk fel. A három szint természetesen – a nyelvpolitika, a nyelvoktatás, a nyelvek okán – kapcsolatba hozható egymással.

Történelmi szint

1918 őszén megindult a Monarchia szétesése. A történelmi Magyarország szétdarabolása is napirenden volt. A forradalom győzelme után a kormányzat a lehető legrövidebb úton békét és kiegyezést kívánt kötni a nemzetiségekkel. Ennek egyik jele, hogy különálló, a nemzetiségi ügyekkel megbízott tárca nélküli miniszteri posztot hoztak létre, és erre Jászi Oszkár személyében, a témában szakértőnek tekinthető minisztert neveztek ki, akinek a fő feladata a nemzetiségekkel való kiegyezéssel az ország területi integritásának a megőrzése lett volna. Jászi Oszkár elgondolásával, a „Keleti Svájc” vagy a „Dunai Államok Szövetsége” gondolatkörével a kormányban többen egyetértettek. A terv és a munka háttérét ún. néptörvényekben is próbálták megerősíteni. Ennek egyike volt az a politikai és nyelvpolitikai döntés, amely szerint széleskörű autonómiát, nyelvi egyenjogúságot, a közigazgatásban és az oktatásban teljes körű anyanyelvhasználatot kívántak biztosítani a magyarországi nemzetiségeknek.

Egy másik törvény – a választójogi törvény, az 1918/I. számú néptörvény – a választójog kiterjesztése mellett a nemzetiségi törvény megerősítését is szolgálta. A néptörvény tartalma szerint: *bármelyik hazai nyelven* írni-olvasni tudó, 21. életévét betöltött magyar férfi és 24. életévét betöltött magyar nő választójogot nyer. A *hazai nyelv* fogalma a nemzetiségi nyelv fogalmával azonos, a *magyar* kitétel pedig magyarországi állampolgárt jelent a törvényi szövegezésben.

Köztudott, hogy a Károlyi-párt, majd a Károlyi-kormány külpolitikájának gondolatkörébe az értelmetlen háború befejezése, a mielőbbi békekötés célként szerepelt, némi túlzással azt is mondhatjuk, hogy – a jobb békeszerződés reményében – a kormány „antantbarát” álláspontot foglalt el. Ennek a kiegyensúlyozásra és irányunkba az antant-szimpatia megszerzésére törekvő gondolatmenetnek része volt az is, hogy a háború alatti „nyelvi uszítással”, az ellenség nyelvének lesöprésével, megvetésével szemben, elismerték a nagy európai nyelvek a francia, angol, olasz (és változatlanul a német) nyelv oktatásának hazai jogosultságát, sőt a reformtervezetekben egyértelműen támogatták ezeket.

Ehhez a gondolatsorhoz kapcsolódóan szót kell ejteni arról, hogy részben a forradalom hatására – a háború alattihoz képest – attitűdváltás következett be az antant országainak nyelveivel, kultúrájával kapcsolatosan.

Az angol, francia, olasz nyelv nyilvános nyelvhasználata, az ilyen kulturális termékek megjelenítése, a színházi élet repertoárja, a sajtó cikkei megengedővé – mondhatni túrt kategóriává – váltak a korábbi, a háború alatti tiltással és cenzúrázással szemben. De mai fogalomhasználattal élve megváltozott a „nyelvi tájkép” is. Erre szemléltetésként néhány egyszerű és gyakorlatias példát hozhatunk. Többségében leszedik a „*császári és királyi udvari szállító*” feliratú táblákat, továbbá azokat, amelyek valamilyen kontextusban a Habsburg, Bécs, Berlin, Hohenzollern, Hindenburg szavakat tartalmazták. Ismét előkerültek a háború alatt eltüntetett, az „*angol úri és női szabó*” feliratú cégtáblák, vagy a kirakatokban és az itallapokon újra megjelenhetett a „*francia konyak*”, mint ajánlat. A már korábban említett Tormay-műben olvashatjuk, hogy „*a kávéházak (és tegyük hozzá a más egyéb intézmények) lélekszakadva visszaállítják háború előtti nevükre*” az intézménymegnevezéseket, és így kerül elő ismét: a párizsi szalon, a francia mulató, az angolpark, az amerikai bár és sok más (Tormay, 1920:189-199). Ez a bekezdésünk, illetve gondolatsorunk – nyelvpolitikai és nyelvhasználati szempontból – már nyilvánvalóan átmeneti szintet képvisel a történelmi szint és az alábbiakban következő társadalmi szint között.

Társadalmi szint

Ami a társadalmi szintet illeti, azzal kapcsolatban meg kell említeni, hogy erősen összefügg a történelmi szinttel, illetve a háború alatt szerzett történelmi tapasztalatokkal. A háború előtti világ, de maga a háború is megmutatta, hogy az iskolai nyelvoktatás sem mennyiségi, sem pedig minőségi oldalról nem elégíti ki a társadalmi elvárásokat. A megrázó élmény, a háború – a más nyelvekkel való találkozás, a katonadiplomácia különböző szintje, de leginkább a fogolyélet – nyelvi szükséglete szükségessé tette, teszi a hazai nyelvoktatás reformját, vagy egyszerűbben szólva minőségi fejlesztését.

A forradalom nyelvpolitikai gondolkodásában ez megjelent egyrészt – amint ezt fentebb már jeleztük – a nagy nyelvek oktatásának megerősítésében, másrészt két új elemmel is bővült. Ez az új gondolatsor az ún. nyelvi paletta tágítása: a milyen nyelveket tanítsunk még, a kibővítésnek a kérdése. Ezen belül két elem jelent meg. Az egyik összefügg az ún. hazai nyelvek kérdésével, amikor óvatosan felvetik, hogy a hazai, azaz a nemzetiségi nyelvek nemcsak használati nyelvek, hanem oktatandó nyelvek is lehetnének. A másik elem inkább az élmény és a tapasztalat szintjén jött elő, és szintén a háború hozta felszínre, amikor a volt szövetségesegek nyelve – a török, a bolgár – valamilyen formában szóba került. Pontosabban e két nyelv kapcsán előkerült a nyelvoktatási paletta lehetséges további bővítése

más „távoli” nyelvek irányába, amiket az egyszerűség kedvéért a keleti nyelvek fogalomba csomagoltak bele.

Továbbá a zavaros viszonyok ellenére is világos volt a nagyközönség számára az a közhangulat által megfogalmazott tény, hogy: „Ausztria megszűnt helyettünk gondolkodni, intézkedni, tolmácsolni”. Tehát a magyar értelmiség, szakértelmiség nyelvi szerepe, nyelvtudása felértékelődésen megy keresztül. Erről sajátos módon – legalábbis Budapesten meg a jelentős nagyvárosokban – az itt tartózkodó antantmissziók is meggyőzték a nagyközönséget.

Nyelvoktatási szint

Az teljesen világos volt a kormányzat előtt, hogy az oktatási reform, az oktatás demokratizálása megkerülhetetlen egy polgári demokratikus forradalomban, akár a polgárság, akár a széles néprétegek felől vizsgálják azt. Ennek egyik eleme volt a nyolcosztályos népiskola tervezete, továbbá a középfokú oktatás nyitottá tétele mind a bemenet, mind pedig a kimenet, jobban fogalmazva a felsőoktatási tovább menet szempontjából. Ez utóbbi alatt azt érthetjük, hogy bármely középiskola elvégzése jogosulttá tette a tanulót – a felvételi vizsga abszolválásával – a felsőfokú tanulmányok megkezdésére, bármilyen négyosztályos középiskolából is szándékozott a tanulmányait folytatni. (Korábban erre, a felsőoktatási jelentkezésre csak a gimnáziumi végzettség adott lehetőséget.) Tehát az oktatás életkori kiterjesztése, az oktatás nyitottá tétele kulcskérdésként fogalmazódott meg. Ez a két kulcsszó: a kiterjesztés és a nyitottság a nyelvoktatási tervezetekben is megjelenik. Egyrészt az idegen nyelv oktatását be kívánták vezetni az általános iskolába, másrészt az élő nyelvek oktatását egy nyelvből mindenképpen kötelezővé akarták tenni, továbbá lehetőséget akartak nyújtani egy második nyelv tanulására.

A reformtervezetekben, a vitákban visszatérő fogalom a nyelvoktatás eredményessége, célorientáltsága. Ezt a problémakört egyértelműen a módszer hatókörébe utalták. Azt mondhatjuk, hogy nagyjából a direkt módszert, pontosabban annak magyar adaptációját kívánták állami rangra emelni a reformdokumentumok. Tehát a nyelvtani-fordító módszer teljes leváltását célozták meg.

A viták és vélemények során érintőlegesen felmerült az általános nyelv és a szaknyelv oktatásának kérdése, viszonya. Erről körülbelül a következő állásfoglalás alakult ki: a szaknyelv a felsőfokú stúdiumok körébe utalandó, és a szaknak, a szakterületnek megfelelő és szükséges élő vagy holt nyelvet, vele a szaknyelvet – főleg a szakirodalom tanulmányozásával, olvasásával – ott tanulja meg az érdekelt hallgató. A közoktatás az általános

nyelv, a köznyelv érdemleges és sikeres kiművelésével meg a hozzá tartozó kultúra részleges bemutatásával foglalkozzon. A közoktatás szintjén a kereskedelmi iskolák tanárai, szószólói vetették fel a szaknyelvi tudás megszerzésének szükségességét, de egyes tantárgyak, így például az „Idegen nyelven folyó kereskedelmi levelezés” tantárgyban „benne foglaltak” tekintették a szükséges szaknyelvi elemeket. Ennek a kidolgozandó speciális „szaknyelviségnek” az alapját a jól kiművelt és a fejlett általános nyelvtudásban látták, többnyire a német nyelvre vonatkoztatva. Felvetéseiket, a nyelvi reformokat pártoló – főleg az élő nyelvek óraszámának emelését támogató gondolataikat – lapjuk, a *Kereskedelmi Szakoktatás* hasábjain fejtették ki. Ez a sajtótermék a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesületének a közlönye, de inkább szaklapja volt 1892-től 1944-ig. Havonta jelent meg, a nyári hónapok kivételével. (Kereskedelmi Szakoktatás, 1917, 1918)

A történelem beleszól

Az összegzés során le kell szögezni, hogy az őszirózsás forradalom az elvek szintjén többet tett a reformmozgalomért és céljaiért, mint amennyit a gyakorlatban tehetett vagy megvalósított. Ezt az úgymond felemás állapotot a történelmi helyzet és a belső politikai viták idézték elő. Maga a forradalom vezetése által támogatott reformbizottság szabad szakmai munkája és elképzelései alapján egy modern és számtalan elemében a nyugat-európai vagy éppen az észak-európai, a Skandináv nyelvoktatási modellt képezte le, és adaptálta hazai földre. (Ezeknek a példának vagy mintának a leglényegesebb elemei a következők: a modern nyelvek óraszámának felemelése, a klasszikus nyelvek óraszámának radikális csökkentése vagy kiiktatása a tantervekből, továbbá a direkt módszer bevezetése a nyelvoktatásba és a tankönyvek élőnyelvi anyagok alapján való megújítása.) A köztársaság oktatási tervei alapján és a történelem kegyéből egy modern nyelvoktatási rendszert valósíthatott volna meg. A történelem nem adta meg sem a dokumentumszerű összegzés, egy összefoglaló szakmunka megszületését, sem az eszmék és tervzetek teljes vagy részleges megvalósítását, esetleg kipróbálását. Közbeszölt 1919 tavaszán egy újabb forradalom, és már előrevetült az igazságtalan békeszerződés árnyéka.

A bevezetőben a reformévtizedről beszéltünk, és annak időbeli határát 1920-ban húztuk meg. Akkor mi történt az őszirózsás forradalom nyelvpolitikai eredményeivel? A szakmai munka nem szakadt meg, és a dokumentumok nem semmisültek meg. Meglepő módon a Tanácsköztársaság adja ki az összegzés dokumentumát, tulajdonképpen a Reformbizottság összesített művét: „*Az Iskolai Reformbizottság munkálatai*” címmel. Hozzátehetjük, hogy ennek a dokumentumnak a

szakmai tartalma gyakorlatilag megegyezik az általunk a fentiekben kibontott nyelvpolitikai, nyelvoktatási elvekkal és szempontokkal, és alig terhelt az újabb forradalom politikai tartalmú beszűrésével. Aztán a Tanácsköztársaság bukásával mindkét forradalom ilyen jellegű eredményei lekerültek a napirendről. A szakmai műhelyek 1919-1920 során még folytattak némi utóvédharcot, de ezek nem változtatták meg az új kurzus irányvonalát, aminek a lényege az volt, hogy vissza kell térni a háború előtti állapotokhoz. Nyilvánvaló, hogy az új kurzus „feledésre ítélte” a reformfolyamat eredményeit. Aztán az elmúlt száz év folyamán – hol a jobboldali, hol a polgári, hol a baloldali, hol a radikális kompromittáltság miatt – még inkább feledésbe merültek ezek a szakmai hagyományok, pedig felidézésük esetleg egy nagy és gondolatokkal teli korszakkal, annak tapasztalataival gazdagíthatná nyelvoktatásunk rendszerét, de legalább nyelvoktatás-történetünk örökségét.

2008-ban rendeztek egy konferenciát „*Az őszirózsás forradalom – 90 év után*” címmel. Jelen tanulmány írásakor már újabb tíz évvel, összesen 100 évvel vagyunk utána az eseménynek, de úgy gondolom elgondolkodtatóak és részben figyelmeztetőek Glatz Ferenc akkori, a 2008-as konferencia-megnyitó beszédének mondatai:

„*A történettudomány is elfordult a társadalmi konfliktusok vagy azok kitörésének történelmétől. A valós történelmétől is. Így 1918 őszének szociális forradalmától, a polgári demokratikus vagy a proletárdiktatúrás hónapok történelmétől. Pedig ez is történelmünk része.*” (Glatz, 2008:2)

Tegyük hozzá ehhez a gondolatsorhoz, hogy a szakmatörténet is a tágabb történelem, a kultúrtörténet része, jelen esetben az itt bemutatott anyag a nyelvoktatás-történet része. Zárszóként egy forradalom-szimpatizáns egykori sorait idézzük fel. Juhász Gyula – még 1920-ban és erősen kritikus időkben – *Őszirózsa* című, visszaemlékező versének első szakaszában írta a következő sorokat: „*Forradalom fehér virága, / Őszirózsa, / Kigyújtod arcom pirosra, / Nem a széken, / De büszkeség bíbor tűzében.*” A nyelvoktatók, a szaknyelvoktatók, a nyelvoktatás-történet, valamint a módszertantörténet kutatói is némi büszkeséggel gondolhatnak vissza a szakmatörténet egy jeles és néhány hónapos epizódjára.

Hivatkozások

- Babits, M. (1918): Az első pillanatokban. *Nyugat*, 1918/21-22. (1918. november 1-16.). 617
- Bárdos, J. (2005): *Élő nyelvoktatás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Batthyány, T. (2017): *Beszámoló*. Szépmíves Könyvek: Budapest
- Breit, J. (1925): *Magyarországi 1918/19. évi forradalmi mozgalmak és a vörös háború története. I. kötet, A Károlyi korszak főbb eseményei*. Magyar Királyi Hadtörténelmi Levéltár. Stephaneum Nyomda: Budapest

- Edwards Károlyi, S. (2018): *Emlékek és rejtélyek: a Károlyi család 25 nemzedékének története*. Szépmíves: Budapest
- Faludi, Sz. (szerk.) (1960): *Tantárgytörténeti tanulmányok 1.* (Tanulmánykötet) Tankönyvkiadó: Budapest
- Gellért, O. (szerk.) (1918): *A diadalmas forradalom könyve*. Légrády Testvérek Kiadása: Budapest
- Gerő, A. (szerk.) (2018): *A béke első napja Magyarországon (1918. november 3. – december 3.)*. Habsburg Történeti Intézet: Budapest
- Glatz, F. (2008): Az őszirózsás forradalom. *História*. 2008/9. 2
- Hatos, P. (2017): Hogyan lett vége? Összeomlás és forradalom Magyarországon 1918 őszén. *Kommentár*. 2017/5-6. 11–33
- Hatos, P. (2018): *Az elátkozott köztársaság*. Jaffa Kiadó, Budapest
- Juhász Nagy, S. (1945): *A magyar októberi forradalom története*. Cserépfalvi: Budapest
- Kaiblinger, F. (1910): Eszperantó. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* 1910-1911/1-5. 107–108
- Károlyi, M. (2013): *Hit, illúziók nélkül*. Európa Könyvkiadó: Budapest
- Kende, J. (1979): *Forradalomról forradalomra*. Gondolat: Budapest
- Margittai, G. (2018): Összeomlás: Az első világháború végéről... (Interjú Ablonczy Balázs és Gerő András történészekkel.) *Magyar Idők* *Lugas*. 2018. november 10. 1–3
- Merényi, L. (1963): *Az őszirózsás forradalom*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Ormos, M. (2009): *Világháború és forradalmak 1914-1919*. (Magyarország története sorozat 17. kötet). Kossuth Könyvkiadó: Budapest
- Romsics, I. (2010): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó: Budapest
- Romsics, I. (2017): *Magyarország története*. Kossuth Kiadó: Budapest
- Romsics, I. (2018): *A Nagy Háború és az 1918/19-es magyarországi forradalmak*. Helikon Kiadó: Budapest
- Ránki, Gy. (szerk.) (1976): *Magyarország története 1918-1919, 1919-1945*. Akadémia Kiadó: Budapest
- Tormay, C. (1920): *Bujdosó könyv*. Singer és Wolfner Irodalmi Intézet R. T.: Budapest
- Sturcz, Z. (2016): A „nagy háború” hatása a magyar nyelvpolitikára. In: Reményi, A. – Sárdi, Cs. – Tóth, Zs. (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 593–601.
- Sturcz, Z. (2017): Nyelvek, szaknyelvek, nyelvhasználat – magyar szemmel – az első világháborúban. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua – 2017. Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása*. SZOKOE: Budapest. 415–429
- Varga, L. (2018): Szociáldemokraták kormányzati szerepben a demokratikus forradalom idején. *Múltunk* 2018/3. 43–83
- Vörös, B. (2008): A magyar köztársaság kikiáltása 1918. november 16-án: szimbolikus helyfoglalás térben és időben. *Közép-Európai Közlemények*. 2/2-3. 100–106
- Windisch-Graetz, L. (2018): *Küzdelmek*. Szépmíves: Budapest

SZAKNYELVOKTATÁS, SZAKNYELVI TANTERV- ÉS
TANANYAGFEJLESZTÉS

Csongor Alexandra – Németh Timea – Hild Gabriella

Pécsi Tudományegyetem

Általános Orvostudományi Kar

Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Új kihívások az orvosi szaknyelvoktatásban

Az orvosképzés és a szaknyelvoktatás gyorsan változik, számos tényező befolyásolja, beleértve a digitális forradalmat. A digitális technológiák és az internet fejlődésének köszönhetően egyre nagyobb hangsúlyt kap az úgynevezett e-szavak és a digitális íráskészség (digital literacy) fejlesztése. Megváltoztak az információszerezés, illetve a kommunikáció módjai és felületei, ugyanakkor az oktatás nem minden esetben alkalmazkodott az új 21. századi kihívásokhoz. A hagyományos oktatási módszereket újra kell gondolnunk, és integrálnunk kell olyan 21. századi készségeket és módszereket a képzéseinkbe, amelyek motiválják, illetve fejlesztik mind a hallgatót, mind az oktatót. A kommunikációs készségek fejlesztése, illetve az új kihívásokra való felkészítés segíthetik a későbbi sikeres orvos–beteg kommunikációt is, amely az internet világában hatékony információ menedzsment és e-szavak ismeretét feltételezi.

Kulcsszavak: digitális forradalom, e-szavak, információ-menedzsment, orvosképzés, szaknyelvoktatás

Bevezetés

Az 1990-es évektől a technológiai forradalomnak köszönhetően az internet az információ áramlás globális platformjává vált. A Web 2.0 alkalmazások megjelenésével a kommunikációs partnerek közötti interakció még dinamikusabb lett. Új kommunikációs módok jelentek meg, elsősorban a közösségi média elterjedésével. A megváltozott kommunikációs térben új készségeket kell elsajátítanunk, ahhoz, hogy a világháló segítségével vásároljunk, ismerkedjünk, szórakozzunk és információt szerezzünk. A felsőoktatásba bekerülő hallgatók körében az internethasználat szinte 100%-os. Ők az úgynevezett „digitális bennszülöttek”, míg az oktatók a „digitális bevándorlók”, akik kevésbé igazodnak el az internet világában.

Ezek a fiatalok már a digitális világba születtek és folyékonyan beszélnek a technológia nyelvét. Az új generációk más elvárásokat támasztanak felénk, olyan környezetben tanulnak szívesen, ahol a technológia integráltan jelenik meg az oktatásban (Prensky, 2001).

A digitális technológiák és az internet fejlődésével elképesztő ütemben bővülnek a kommunikációs lehetőségek. Egyre nagyobb hangsúlyt kapnak az úgynevezett e-szavak és a digitális íráskészség (*digital literacy*) mind a magánéletben, mind pedig a különböző szakmákban. A digitális íráskészség Dudeney szerint arra a képességünkre utal, hogy milyen

hatékonyan tudjuk felhasználni a rendelkezésünkre álló technológiákat (Dudeney, 2014). Megváltozott az információszerzés, illetve a kommunikáció módja és felületei, ugyanakkor az oktatás nem minden esetben alkalmazkodott az új, 21. századi kihívásokhoz.

Új kihívások az orvoscépzésben

Az orvoscépzésnek számos új kihívással kell megbirkóznia napjainkban. Ahogy az alábbi táblázat is jelzi, Guze szerint (2015) jelentősen megváltozott mind az egészségügyi környezet, mind a társadalmi elvárások, ennek megfelelően az oktatás is. Változik az orvos szerepe, és szinte lehetetlen lépést tartani a tudomány gyors fejlődésével és az információrobbanással. Előtérbe kerültek a megbízottság és egyéb etikai kérdések is. A digitalizáció és infokommunikációs forradalom hatására az egészségügy és az orvostudomány is jelentősen átalakul.

1. táblázat. Az orvoscépzés kihívásai

Az egészségügyi környezet megváltozása
A társadalmi elvárások megváltozása
Betegbizottság
Etikai kérdések — a „see one, do one, teach one” módszer megkérdőjelezése
Változó curriculum — kompetenciák és mérőföldkövek
Orvosi ismeretek robbanásszerű fejlődése
Élethosszig tartó tanulás (<i>life-long learning</i>)
Új generációs hallgatók
Gyorsan változó technológiák

Forrás: Guze, 2015

Magyarországon valószínűleg egyéb szempontok is felmerülhetnek, de alapvetően az orvoscépzés hasonló feladatok előtt áll. A nemzetközi és hazai trendek is azt mutatják, hogy az új generációk oktatásában az információs technológiák, illetve a digitális platformok bevezetése elengedhetetlen.

Digitális kommunikáció az orvos-beteg kapcsolatban

Az orvos-beteg kapcsolatban is óriási változást hozott a technikai és digitális forradalom. Az orvos-orvos és az orvos-beteg kommunikáció megállíthatatlanul változik, s ebben a kommunikációban egyre nagyobb szerepet kap a világháló (Tarcza, 2015). Az internet, a közösségi média, illetve egyéb digitális eszközök orvosi célú felhasználásának térhódítása

miatt egyre fontosabb az új készségek elsajátítása. Mivel az interneten tájékozódó betegek száma rohamosan nő, egyre inkább szükség van a weboldalak és közösségi fórumok hatékonyabb használatára az orvos–beteg kommunikáció területén.

A cél, hogy mind az orvos, mind a beteg megbízható és a fellelhető legjobb információhoz jusson. Az orvosi információ transzparenssé válása átalakítja az orvos–beteg kapcsolatot. Az informált beteg aktívan részt vesz a kommunikációban és a döntéshozatalban. Az orvos–beteg kapcsolat sokkal inkább partnerségi alapon működik, nagyobb együttműködést feltételez mindkét fél részéről (Györffy, 2017).

Az internet térhódításával megjelentek a Google- illetve e-betegek, az informált vagy félreinformált betegek, akik szintén új kihívások elé állítják az orvosokat. A Google-beteg információt gyűjt az interneten, úgy érzi, többet tud orvosánál, diagnosztizál és felülbírálja az orvost, míg az e-beteg kooperációra törekszik (Kazai, 2014). A 21. századi orvos–beteg gyógyítómodell beteg-centrikus, a kommunikáció minősége jelentősen befolyásolja a gyógyítás–gyógyulás kimenetelét (Sándor – Pilling, 2016). Az új kommunikációs modellben a beteg informálása és részvétele a kezelés kialakításában rendkívül fontos.

A beteg–web–orvos hármasság kapcsolat jelentősen befolyásolja az orvos–beteg kapcsolat dinamikáját. Az internethasználat számos előnnyel járhat, ugyanakkor kihívások elé állíthatja az orvost. Egy kutatás szerint a magyar orvosok jelentős része problémásnak tartja a betegek internethasználatát. A negatív attitűdöt elsősorban a félreinformált, rosszul tájékozódó betegekkel magyarázzák, akik irreális elvárásokat támasztanak az orvosokkal szemben (Györffy – Meskó, 2012). Az orvos feladata tehát, hogy segítsen az információk között eligazodni, illetve hogy olyan megbízható forrásokat ajánljon a betegnek, amelyre támaszkodva hatékonyabb és gyorsabb konzultáció válik lehetővé. Ide tartoznak a weboldalak, a blogok és az online betegközösségek. A megfelelően informált beteg aktív és felelős résztvevője a gyógyítási folyamatnak, az orvos–beteg kapcsolat inkább partneri viszonyra válik.

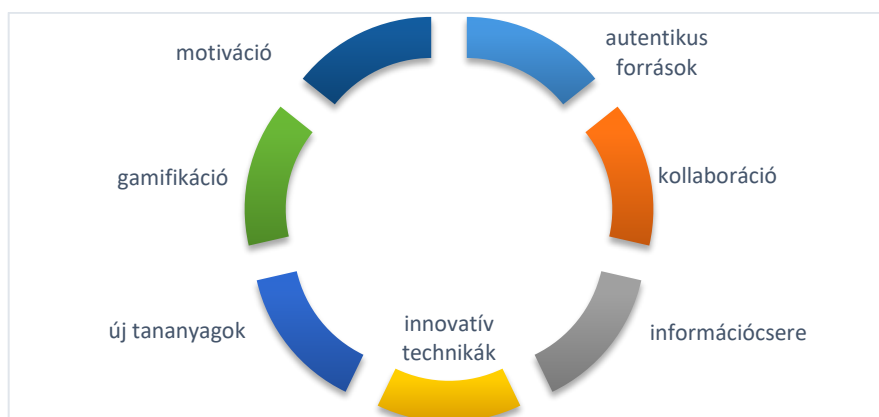
Az internethasználat elterjedésével megváltozik tehát a korábbi orvos–beteg kapcsolati modell. A tudással „felhatalmazott” páciensek jobban törekednek arra, hogy egyfajta partneri kapcsolatot alakítsanak ki az orvossal. Az új kapcsolati modellben a jól tájékozott beteg segítségével megosztott döntéshozatalt, illetve proaktív kommunikációt alakíthatunk ki. A kollaboratív kapcsolati modell előnyei a hatékonyabb kommunikáció és időgazdálkodás, a közös döntéshozatal, az egészséggel kapcsolatos információk jobb felhasználása és az egészségtudatosság. Mindemellett az orvosok bizonyos esetekben több konfliktussal nézhetnek szembe a nem

megfelelően informált vagy a magabiztosabb, asszertívabb betegekkel való kommunikáció során (Wald et al., 2007). Az interneten rengeteg információ elérhető a betegek és a szakemberek számára, azonban ennek nem csak előnyei lehetnek. Számos esetben a weboldalak, fórumok téves, megtévesztő információt szolgáltatnak, éppen ezért fontos már az orvoscépzésben megismertetni a hallgatókat a megbízható információk kritériumaival. Azok az orvosok tudnak majd megfelelő és megbízható forrásokat ajánlani a betegeknek, akik maguk is eligazodnak a digitális világban. Mindezek következtében a kommunikáció oktatása, a digitális platformok használata, a folyamatosan aktualizált és megbízható információnyújtás rendkívül fontos feladat az orvoscépzésben.

Szaknyelvoktatás a digitális korban

Az orvoscépzésben jelentős hangsúlyt kap a szaknyelvoktatás angol illetve német nyelven. A nyelvoktatás során is egyre inkább megjelennek az Információs és Kommunikációs Technológiák (IKT), az online és Web 2.0 oktatási eszközök (Lévai, 2016). A digitális kommunikációs eszközök segítségével és innovatív használatával az oktatási tartalom és az egymás közötti interaktivitás is jelentősen megváltozik. A hagyományos oktatási módszereket újra kell gondolnunk, és integrálnunk kell olyan 21. századi készségeket és módszereket az órák során, amelyek motiválják, illetve fejlesztik mind a hallgatót, mind az oktatót (Csongor et al., 2018). Az 1. ábra összefoglalja azokat az előnyöket, amelyeket az online eszközök nyújthatnak a szaknyelvoktatás során:

1. ábra. Az online eszközök használatának előnyei a szaknyelvoktatásban



Ahogy a fenti ábra is mutatja, az internet segítségével autentikus, szakspecifikus tartalmakat könnyebben tudunk elérni és felhasználni az

oktatás során. Az új kommunikációs platformok lehetővé teszik, hogy felvesgyük a kapcsolatot szakemberekkel vagy anyanyelvű kollégákkal. Az információcsere és interaktivitás nagymértékben elősegítheti a szaknyelv elsajátítását. Olyan eszközöket tudunk alkalmazni, amelyek innovatív módszerekkel és új tananyagokkal ösztönzik a diákokat a szaknyelv elsajátítására. A gamifikáció („játékosítás”), azaz játékos oktatási módszerek beépítése hatékonyabbá és élvezetesebbé teszik a nyelvtanulást (Prensky, 2003). A diákok motiváltabbá válnak a tanulás során az autentikus tananyagok, digitális eszközök, illetve játékok használatának köszönhetően, és ez különösen igaz az új „digitális bennszülött” generációra.

A digitális technológiák világában fontos az alapvető e-skilleket már az oktatás során elsajátítani, és felkészíteni a szakembereket az információdömpingben való eligazodásra. A szaknyelv oktatása során is elengedhetetlen a kommunikációs készségek fejlesztése, illetve az új kihívásokra való felkészítés. Számos lehetőség nyílik az úgy nevezett e-skilliek beépítésére a tanórákba. A különböző technológiák alkalmazása, mint például a *podcast*-ok és videók, az úgynevezett tükrözött tantermi módszer (*flipped classroom*), az online elérhető nyílt oktatási segédanyagok (*Open Educational Resources*) és online oktatási eszközök (pl.: *Quizlet*, *TED-Ed*), mobil eszközök, videojátékok, szimulációk mind a rendelkezésünkre állnak a változó oktatási környezetben. A digitális eszközök használata lehetővé teszi az autentikus tartalmak keresését, a kapcsolattartást a célnyelvet beszélőkkel és a szakemberekkel (Csongor et al., 2018). Egyre inkább be kell építeni a szaknyelvoktatásba az új kommunikációs formákat, mint például a blogírás, e-mail és chat kommunikáció. A tananyagok, szakszövegek megválasztásánál érdemes felhívni a hallgatók figyelmét azokra a weboldalakra, amelyek tudományosan alátámasztott, megbízható információt biztosítanak. Ezzel elősegíthetjük a későbbi információszerző munkájukat, illetve megismerhetik azokat a kritériumokat, amelyekre támaszkodva később saját betegeiknek tudnak útbaigazítást adni.

Konklúzió

Az orvosképzés és a szaknyelvoktatás gyorsan változik, amit számos tényező befolyásol, beleértve a digitális forradalmat. Változásra ösztönző tényezők például az új kommunikációs környezet, a gyorsan fejlődő tudomány, valamint a sokszínű online oktatási technikák. A digitális technológia révén nemcsak új oktatási tartalmak jelennek meg, de új módszerek is, amelyek személyre szabottabbak és jobban adaptálhatók az egyéni képességekhez. A hagyományos, statikusabb oktatással szemben

megjelenik egy dinamikusabb, problémaalapú megoldásokra épülő, és a digitális világba jobban beilleszthető tudásanyag és oktatásmódszertan. Az oktatók feladata, hogy hatékonyan integrálják ezeket az új technológiákat, módszereket az új generációk képzésébe.

Összefoglalva elmondható, hogy a digitális kommunikáció robbanásszerű fejlődésének és terjedésének köszönhetően, egészen más jellegű kihívásokkal kell szembe néznünk, mint korábban. A sikeres kommunikáció kritériumai megváltoztak az internet világában. Az információ menedzsment is egyre nagyobb szerepet tölt be a mindennapi munkánk során. Mivel a digitális környezet nagy sebességgel változik, az oktatás dinamikusabbá tétele a tanárok számára szükségzerű, ugyanakkor sokszor kihívást is jelent.

A kommunikációs készségek fejlesztése, illetve az új kihívásokra való felkészítés segíthetik a későbbi sikeres orvos-beteg kommunikációt is, amely hatékony információ menedzsment és e-skilllek ismeretét feltételezi. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a technológia használata az oktatásban nem helyettesítheti, csupán kiegészíti a személyes kontaktuson alapuló képzést, illetve kommunikációt.

Hivatkozások

- Csongor, A. – Németh, T., – Hild, G. (2018): Online eszközök az orvosi szaknyelvoktatásban. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua* 2018. *Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és – kutatásban*. SZOKOE: Budapest. 229–235
- Dudeny, G. – Hockly, N. – Pegrum, M. (2014): *Digital Literacies*. Routledge: Abingdon/ New York
- Guze, P.A. (2015): Using technology to meet the challenges of medical education. *Transactions of the American Clinical and Climatological Association* 2015/126. 260–270
- Gyórfy, Zs. (2017): *Digitalizálódó terápia?*
<http://www.patikamagazin.hu/category/paticafe/tag/technicizalodas/> [Megtekintés dátuma: 2018. június 18.]
- Gyórfy, ZS. – Meskó, B. (2012): E-doktorok és e-páciensek Magyarországon – Kvalitatív vizsgálat a magyarországi orvosok gyógyítással kapcsolatban internethasználatáról és attitűdjeiről. *LAM (Lege Artis Medicinæ)*. 22/12. 677–683
- Kazai, A. (2014): *Egészségtudatosság, e-gészség, health literacy*.
<https://kazaianita.wordpress.com/2014/07/08/egeszsegtudatossag-e-geszseg-health-literacy/#more-319> [Megtekintés dátuma: 2018. június 16.]
- Lévai, D. (2016): *Web 2.0 és IKT-eszközök használata a felsőoktatásban*.
<http://www.tka.hu/celcsoport/6423/web-20-es-ikt-eszkozok-hasznalata-a-felsooktatásban>. [Megtekintés dátuma: 2017.november 15.]
- Prensky M. (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*. MCB University Press. 9/5. 1–6

- Prensky, M. (2003): Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*. 1(1). 21–21
- Sándor, I. – Pilling, J. (2016): Tévhitek az orvosi kommunikációról. *Orvosi Hetilap*. 157(17). 644–648
- Tarcza, O.(2015). *Egészségügy: csak a digitális út járható!*
http://medicalonline.hu/eu_gazdasag/cikk/egeszsegugy__csak_a_digitalis_ut_a_jarható [Megtekintés dátuma: 2018. november 2.]
- Wald, H. S. – Dube, C.E. – Anthony, D.C. (2007): Untangling the Web – the impact of internet use on health care and the physician-patient relationship. *Patient Education and Counseling*. 68(3). 218–224

Halász Renáta – Rébék-Nagy Gábor
 Pécsi Tudományegyetem
 Általános Orvostudományi Kar
 Egészségügyi Nyelvi- és Kommunikációs Intézet

Az orvostanhallgatói magyar szaknyelv oktatásáról

Lehet-e beszélünk „orvostanhallgatói” szaknyelvről a magyar orvosi szaknyelven belül? Ha igen, akkor ez a munkafogalom az orvostudományi egyetemeken folyó magyar mint idegen szaknyelv oktatására vonatkozóan kap jelentőséget, amely a klinikai gyakorlat készségfejlesztő tevékenységei köré szerveződik. Az egyre nagyobb számban Magyarországon tanuló külföldi orvostanhallgató magyar szaknyelvi képzése számos tekintetben különbözik a hagyományos német és angol orvosi szaknyelvi oktatástól. A legnyilvánvalóbb eltérés a szaknyelvi szükségletek időbeni megjelenésében figyelhető meg. A megszerzett angol és német szaknyelvi ismeretek és készségek nagy részét az egyetem elvégzése után hasznosító magyar hallgatókkal ellentétben a külföldi hallgatóknak csak tanulmányaik befejezéséig van szüksége a magyar szaknyelvre. Ők az orvosi magyar nyelvvel kezdő szinten ismerkednek, a szaknyelv tanulására rendelkezésükre álló idő is korlátozott, mindössze 4 szemeszter, azaz 192 kontaktóra. Ezért rövid időtartamú, de fokozott hatékonyságú orvosi szaknyelvi képzést kell terveznünk. A tanulási-tanítási szituáció adta szűk kereteken belül csak a valóban releváns, az orvostanhallgatói státuszhoz kötött nyelvi cselekvést segítő tartalmak közvetítésére van lehetőség. A célnyelvhasználat elemzése során azonosított kommunikatív feladatok közül kiemelkedik az orvostanhallgatói anamnéziszelfvétel és a betegvizsgálat. Az erre felkészítő nyelvtanításnak integrálnia kell bizonyos szakmai és kommunikációs ismereteket és készségeket is. Mind a tananyag kiválasztását, mind a szaknyelvi készségfejlesztés módját döntő mértékben meghatározza az orvostanhallgató–beteg diskurzus és az orvos–beteg diskurzus eltérő jellegének messzemenő figyelembe vétele.

Kulcsszavak: orvostanhallgatói kommunikáció, magyar mint idegen orvosi szaknyelv, külföldi orvostanhallgatók, anamnéziszelfvétel, orvostanhallgató–beteg diskurzus

Bevezetés

Amióta nagy számban tanulnak orvosnak külföldi hallgatók a magyar egyetemeken német és angol tannyelvű képzésein, azóta nem csak magyar orvosi szaknyelvről, hanem „orvostanhallgatói” magyar szaknyelvről is beszélhetünk. Számunkra, akik az orvosi egyetemen folyó magyar mint idegen szaknyelvi oktatással foglalkozunk, ez a „munkafogalom” abban segíthet, hogy még fókuszáltabban tudjuk kijelölni az oktatás tartalmát és kereteit. A hallgatók által történő tancélú anamnéziszelfvétel és betegvizsgálat az a két szakmai célszituáció, melyek nyelvi- és kommunikációs kihívásai köré szerveződik a szaknyelvtanítás (Halász et al., 2016). Az orvos–beteg kommunikáció napjainkban sokat kutatott terület. Általánosan elfogadottnak tekinthető, hogy a jó kommunikáció a jó orvos–

beteg kapcsolat legfontosabb pillére és elősegítheti a gyógyulási folyamat sikerességét. A jó orvostanhallgató–beteg kommunikáció viszont az orvosképzés magasabb szintjéhez járulhat hozzá. Hogy a klinikai gyakorlatok során hogyan készülnek fel a leendő orvosok a betegekkel való találkozásokra, és ezen belül milyen kommunikációs sajátosságai vannak az orvostanhallgatói státusznak, eddig sokkal kevésbé volt a tudományos érdeklődés homlokterében (Lőke – Cserháti, 2008). A sikeres kommunikáció taníthatósága és tanulhatósága egyre inkább elfogadottá vált a szakirodalomban, és az egyetemek erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy integrált, interdiszciplináris és longitudinális kommunikációs tantervek készüljenek és épüljenek be az oktatásba (Sator – Jünger, 2015). A külföldi hallgatók esetében több szinten folyik a kommunikációs képzés (Keifenheim et al., 2015). A Pécsi Tudományegyetem Orvostudományi Karán is elméleti és gyakorlati kurzusok keretében magyar, német és angol nyelven tanulhatják a hallgatók a betegekkel való kommunikációt, például szimulált színész-betegekkel. De a valódi klinikai magyar betegekkel folytatott önálló kommunikáció gyakorlása is szükséges, mert ennek hiánya az ágy melletti oktatás lehetőségének beszűkülését jelentené. Amikor nem magyar anyanyelvű hallgató beszélget az egyetemi klinikákon magyar betegekkel, az izgalmas kérdéseket vet fel. Lehet-e sikeres ez az orvostanhallgató kommunikáció, ha csak A2, B1 szinten tud magyarul a külföldi hallgató? Megfelelnek-e a hallgatók az intézményi kommunikációs elvárásoknak?

Pécsett 1984-ben indult el az angol tannyelvű orvosképzés és 2004 óta német nyelven is végezhetik nálunk orvosi tanulmányaikat a külföldi hallgatók. A kezdeti 38 főről kb. évi 400 főre emelkedett az újonnan felvett elsős külföldi hallgatók száma. Ez a hallgatói létszámrobbanás a klinikán oktatókat is új feladatok elé állította. A gyakorlatvezetők rákényszerültek arra, hogy 3-4 fős kisebb teamekre bontsák a hallgatói csoportokat, és az az elvárás fogalmazódott meg, hogy ezek a mini csoportok egyedül is képesek legyenek a magyar betegeket kikérdezni. A szaknyelvi tanítás–tanulás ezt a gyakorlati, klinikai terepen való szakmai oktatást készíti elő. Korábbi tanulmányainkban már vizsgáltuk a szaknyelvi oktatás egyes kérdéseit, így a hallgatók szaknyelvhasználati szükségleteit, és feltérképeztük azt a tanulási szituációt, amely meghatározza az orvosi magyar mint idegen szaknyelv oktatásának kereteit (Halász – Koppán, 2014). Ezen túlmenően az anamnéziszfelvételnek, mint az orvosi diskurzus egy sajátos szövegtípusának pragmatikai–kommunikációs stratégiát érintő egyes kérdéseivel is foglalkoztunk, például diskurzusszervező formális elemekkel, a diskurzus kereteinek kijelölésére használt eszközök leírásával, valamint a lépésváltások nyelvi megformálásának kérdéseivel (Halász et al., 2018).

Jelen tanulmányban az orvostanhallgatói betegkikérdezés általánosabb jellemzőit mutatjuk be és érintjük az oktatás interdiszciplináris vonatkozásait is.

Az orvostanhallgatói nyelvtudás „ideiglenessége”

Az orvostanhallgatói lét egy átmeneti időszak, felkészülés az orvosi pályára, általában hat küzdelmes év. Jellemzője, hogy a hallgatók még gyógyító felelősség nélkül találkoznak a betegekkel, de már az intézményhez tartozást jelölő fehér köpenyt viselik, tehát az intézményi kommunikáció részeseiként meg kell felelniük a verbális kommunikációhoz kötődő társadalmi konvencióknak. A külföldi hallgatók esetében kétszeresen beszélhetünk átmeneti állapotról: átmeneti ideig hallgatók és csak átmeneti időre, a tanulmányaik alatt van szükségük a magyar szaknyelvi tudásra, mert az a gyakorlat, hogy amint végeznek az egyetemen, visszamennek hazájukba vagy más nyugati államokba visz az útjuk, bár fehér hollóként néhány hallgató itt folytatja doktori tanulmányait is és esetleg marad még néhány évre. A legtöbb nálunk tanuló külföldi orvostanhallgató számára azonban nincs más perspektívája a magyar nyelvnek, mint az itt-tartózkodás alatt a betegekkel folytatott szakmai kommunikáció megteremtése. Eddigi kutatások (Faubl, 2018) és oktatási tapasztalataink arra világítanak rá, hogy a hallgatók nagy többségénél csak az orvosszakmai motiváció játszik szerepet a magyar nyelv tanulásában. Azok a külföldi hallgatók tanulnak lelkesen még ezen felül is magyarul, akiknek magyar anyanyelvi beszélőkkel is kialakul szociális kapcsolata, de ez a kivétel. A magyar környezetbe való beilleszkedés, a szociális kontaktusok megteremtése érdekében folytatott nyelvtanulás nem jellemző e hallgatók körében vagy csak nagyon kis mértékben van jelen (Faubl et al., 2017).

Az egyetemi oktatás során a „Belgyógyászati propedeutika” című bevezető tárgy keretében találkoznak a hallgatók először a betegágy melletti oktatással. Ez a klinikai oktatási forma a képzés szerves részét jelenti. A magyarországi orvoscépzés egyik jellemzője és vonzereje az, hogy már a preklinikai időszakban, tehát harmadévtől lehetőségük van a hallgatóknak a betegekkel való találkozásra. A „*bedside teaching*”, az ágy melletti tanulás a tőlünk nyugatabbra fekvő országokban, például Németországban, ahonnét a mi hallgatóink egy jelentős része jön, már nem annyira magától értetődő gyakorlat. Sokféle szabályozás nehezítheti azt, hogy egy orvostanhallgató a betegek közvetlen közelébe kerülhessen, vagy akár szó szerint a betegek tanulhasson, mint Magyarországon. Nálunk még nem szorítkozik az oktatás csupán szimulált betegek közreműködésére, a magyar betegek túlnyomó többsége együttműködik abban, hogy a hallgatók kikérdezhessék és meg is

vizsgálhassák őket a gyakorlatok során. A betegek formális beleegyezését azonban kérni kell, valamint kötelező tájékoztatni őket arról, hogy az oktatáshoz kapcsolódóan van szükség a segítségükre, és magyarul nem jól beszélő hallgatókkal fognak találkozni. A jogi szabályozásokról bővebben több tanulmányban is lehet olvasni, például Fogarasinál (2018) vagy Schneidernél (2017). *„Az anamnézis felvétel és betegvizsgálat (...) nagyon érzékeny területet jelent: érinti a betegek egészségügyi adatait, méltóságát, intimitását. Ezzel szemben a hallgatók szaknyelvi felkészültsége nagyon korlátozott”* (Halász et al., 2018). Azonban mindezt figyelembe véve a szakma szerint nagyon fontosak a korai és gyakori betegtalálkozások. *„A skill laborok, a szimulációs módszerek is fontosak, de nem helyettesítik a valódi orvos–beteg találkozásokat, azokat a tapasztalásokat, amiket a betegágy mellett (...) szerezhetnek meg a jövő gyógyítói”* (Magyar Idők interjú, 2018). A külföldi hallgatóknál is kívánatos, hogy ugyanolyan nagyszámú betegtalálkozás segítse a képzésüket, mint a magyar hallgatók esetében. Ez a helyzet azonban hallgatói felelősséggel, viselkedést és kommunikációt érintő elvárásokkal is jár.

Az orvostanhallgató-beteg diskurzusokról

Az alábbiakban az orvos-beteg és az orvostanhallgató-beteg diskurzusok egyes hasonlóságait és különbségeit vesszük számba. Az orvos-beteg találkozások kommunikációs céljukat tekintve sokrétűek lehetnek: anamnéziszfelvétel, betegtájékoztatás, terápiát érintő döntéshozatal, diagnózist illető rossz hír közlése stb. A magyar szaknyelvi oktatás számára releváns *orvostanhallgató-beteg* diskurzusok csak a betegkikérdezést és a betegvizsgálatot célozzák. A hallgatók nem kerülhetnek olyan helyzetbe, hogy ők közöljenek a beteggel fontos témákat érintő információt, például terápiás elképzeléseket. Az ő esetükben a leginkább akkor kell használniuk a magyar szaknyelvet, amikor megvizsgálják a beteget, és amikor a kórtörténetet szeretnék felvenni.

Az anamnéziszfelvétel vagy betegkikérdezés mint sajátos szövegtípus nem teljesen egységes, függ a szakterülettől, a résztvevőktől, a helyszíntől és a rendelkezésre álló időtől. A magyar szaknyelvi oktatás számára tartalmi szempontból a belgyógyászati betegkikérdezés jelenti az anamnéziszfelvétel alapját, de ezen túlmenően eltérő hangsúlyokkal, valamint kiegészítésekkel az egyes szakterületek sajátos szükségletei is megjelennek a későbbi szemeszterek folyamán. Egy adott szakterületen belül is több tényező határozza meg az anamnéziszfelvétel mikéntjét. Fontos a kikérdezés pontos célja, a hallgatók szakmai háttértudásának, bővülő betegségismeretének

adott helyzete (hányad évesek), a beteg személye, valamint a felhasználható időkeret.

A harmadéves belgyógyászati propedeutika kurzuson a betegkikérdezés és -vizsgálat megtanulása a fő cél. Ezeken az órákon különböző időkeretek állnak a hallgatók rendelkezésére, hogy a betegeket kikérdezzék és ezt követően a kapott információról részletesen beszámoljanak. A beteg bemutatása már németül vagy angolul történik, és ennek a szabályait egy standard séma használatával, illetve implicit módon a szakmai oktatás során tanulják meg a hallgatók. A későbbi klinikai tárgyak esetében már inkább az az elvárás, hogy részletes összefoglaló helyett csak a releváns jellemzőkre összpontosítsanak a hallgatók a szóbeli betegbemutatás során. Azt is megfigyelhettük a klinikai órákon való részvételünk során, hogy nem történik minden esetben teljes betegkikérdezés vagy -vizsgálat. Előfordul, hogy az óra keretében az oktatók szeretnének megmutatni a hallgatóknak több érdekesebb, vagy jellemző kórképet. Például egy májcirrózisos beteg hasát, nagy mennyiségű hasüregi folyadékgyülemmel (*ascites*). Mielőtt a beteget megvizsgálják a hallgatók, néhány kérdést is feltehetnek neki, és ekkor csak olyan tényezőkre fókuszál a betegkikérdezés, amelyek alátámaszthatják például a májsugor tényét. A tüneteket előidéző lehetséges okokra kérdeznek rá a hallgatók, de teljes körű anamnéziszfelvételre nem kerül sor.

Az órákon általában úgy történik a betegkikérdezés, hogy több hallgató kérdez ki egy beteget, önállóan vagy egy demonstrátor hallgatóval, esetleg oktató segítségével (a demonstrátori rendszert ld. bővebben Koppán – Eklicsné – Halász, 2015). A beteg nem maga kezdeményezi a beszélgetést, hanem felkéri erre. Mindig a hallgatók dominanciája jellemzi a diskurzust. A döntési jogkör a szakember–laikus kommunikáció jellegzetességét mutatja, a beteg nem tudja magához ragadni a beszélgetés vezetését. Irányítás versus kooperáció jellegűek a beszélgetések. A szakmai vezérfonal követése elsőbbséggel bír, illetve a külföldi hallgatók esetében a nyelvtudás korlátozottsága azonnal leállítja a beszélgetést, ha a beteg „elkalandozna”, kialakul egy átmeneti kommunikációs zavar és a szó visszaterelődik a standardizált szakmai kérdések és az arra adott válaszok medrébe. Megfigyeléseink szerint a preklinikai tanulmányaik elején levő hallgatók esetében (leginkább a kurzus kezdetén) sokszor zavaros a beszélgetés logikai menete. A résztvevők között folyamatos a beszélő–hallgató szerepváltás, de általában nem bontakozik ki következetesen végig vitt koherens tartalmi beszélgetés. A hallgatóknak először meg kell tanulni az anamnéziszbeszélgetések szerkezetét, az egyes egységekhez tartozó konvencionális kérdéseket, és ezek után tudnak sokkal rendezettebb, a szakmai szabályoknak megfelelő beszélgetéseket folytatni. Ez nem csak a

külföldi hallgatókra vonatkozik, a magyar hallgatóknak is külön meg kell tanulniuk a betegkikérdezés felépítését. A magyar hallgatóknál ez a szakmai órán történik. A külföldi hallgatóknál már a preklinikai fázist megelőző nyelvi alapozó időszakban, a magyar szaknyelvi óra keretében javasolt elkezdni az anamnéziskérdések strukturált oktatását. Feltevésünk szerint így eredményesebb a hallgatók felkészítése. A harmadéves preklinikai szakaszban akkor tudnak jobban támaszkodni a belgyógyász oktatók a hallgatók magyar szaknyelvi ismereteire, ha a nyelvi ismeretek szakmához kötött strukturális beágyazottsága a hallgatói oldalon kiépült. Ha már tudják a hallgatók az anamnéziszfelvétel felépítését, akkor bátrabban tesznek fel kérdéseket, és elindulhat a kikérdezésnél a team-munka is. Ez abból áll, hogy elosztják a hallgatók egymás között, hogy ki, melyik egységét fogja vállalni az anamnéziszfelvételtől, ki fog jegyzetelni, és ki összesíti a kapott információkat. A külföldi hallgatóknál korábban azt tapasztaltuk, hogy a betegkikérdezés menete logikátlan volt, mert mindegyik hallgató azokat a kérdéseket tette fel a betegnek, amelyeket a „legjobban” tudta, vagy amelyik éppen akkor magyarul eszébe jutott. Az is nehézséget jelentett, hogy ha nem értették a hallgatók a beteg választát, akkor azt figyelmen kívül hagyva tették fel a következő kérdést, így többször érzékelték a beteg is a kommunikációs zavart. A szaknyelvi óra keretében is érdemes a hallgatók csoportszintű együttműködését fejleszteni és gyakoroltatni, hogy minél felkészültebben kezdhessék a hallgatók a betegkikérdezést a klinikákon.

Az orvostanhallgató–beteg dialógus az orvos–beteg dialógushoz hasonlóan soha nem kiegyenlített. A kérdezők egyoldalúan kérik az információkat, a beteg sokszor érzékeny, intim információkat ad át önmagáról. Az orvosok esetében a gyógyítási cél hatalmazza fel őket az információk gyűjtésére, a hallgatók esetében ez nem áll fenn, ők a betegektől, a betegek segítségével *tanulni* szeretnének. A betegek sokszor az orvosok „kedvéért” vállalják az ilyen beszélgetéseket és vizsgálatokat, vagy örülnek, ha „jobban múlik az idő a kórházban”. Fontos különbség az is, hogy az orvosokkal általában több alkalommal találkoznak a betegek, így kialakul közöttük a terápiás viszony. A hallgatókkal többnyire csak egyszer találkoznak. A kórházi tartózkodása alatt egy beteg akár több hallgatói csapattal is találkozik, többször is lehet alanya az oktatásnak, azonban ugyanazzal a csapattal általában csak egyetlen alkalommal beszélget. Az oktató klinikákról elmondható, hogy sokszor túlterheltek, nagyon sok hallgató fordul meg a kórtermekben. A betegek sokszor már „rutint” is szereznek a hallgatói kikérdezésben, akár át is veszik azt a rövid, tömör válaszokból álló beszédstílust, amelyet a külföldi hallgatók kérnek tőlük.

„A gyakorlaton (...) a beteget elsőként észlelő orvos feladatát imitáljuk, de emiatt ez a szituáció sok tekintetben nem reális. A beteg bennfekvése során már sok mindent megtudott betegségéről, és medikusgyakorlaton, betegbemutatáson már részt vett beteg előadása kevéssé nevezhető spontánnak.” (Petrányi, 2009)

Megfigyeléseink szerint nem is mindig árulnak el minden információt a betegek a hallgatónak. Sokkal erősebben szelektálnak a betegek az intim, kényes, érzelmileg nehéz információkat illetően. Például többször előfordult a klinikai órák alkalmával, hogy arra a kérdésre, hogy van-e valamilyen daganatos betegsége az illetőnek, az érintett nemleges választ adott. Az oktatónak való beszámoló során azonban kiderült, hogy daganatos betegről van szó és ezzel ő tisztában is van. Ilyenkor felmerül a kérdés, hogy talán rosszul kérdezték a hallgatók a beteget (nem volt kódváltás, például a tumor szót használták), vagy nem értették meg jól a beteg választát, de általában nem ez áll a háttérben. Tervezzük, hogy pszichológus szakemberrel való együttműködésben is fogjuk vizsgálni az orvostanhallgató-beteg diskurzusokat a jövőben. Az ilyen és hasonló kommunikációs jelenségeket szeretnénk leírni és a hallgatók számára megjeleníteni, természetesen a szaknyelvi oktatás vonatkozásának mértékéig.

Az orvos ideális esetben a beteg érzelmi állapotára is figyel a diskurzus során. A hallgatók a beteg személyiségére, érzelmi állapotára csak korlátozottan reflektálnak; a külföldi hallgatók a nyelvi akadályok miatt még kevésbé nyitottak a betegre. Elmondásuk szerint félnek attól, hogy magyarul nem tudnak megfelelő választ adni egy esetleges érzelmi reakcióra. Erre is érdemes a hallgatókat valamelyest felkészíteni (ld. Halász et al., 2018).

Interdiszciplinaritás az oktatásban

Utaltunk már pszichológus szakember bevonásának lehetőségére az orvostanhallgatói anamnéziszelfvétel oktatásában. Az interprofesszionális oktatásban, amelyet az orvosképzésben külföldön is egyre fontosabbnak tartanak (Cichon – Klapper, 2018) és több kezdeményezésben, mint amit például a zürichi ZIPAS kooperációs projekt is céloz (ZIPAS Projekt, 2017), a különböző területek szakemberei a képzés érdekében szorosán együttműködnek. A mi esetünkben is elengedhetetlen ez az együttműködés. A közös munka során együtt keressük a leghatékonyabb oktatási módszereket, hogy komplexebb, és ezáltal rövidebb időn belül „használható” szaknyelvi ismeretekkel készítsük fel a hallgatókat a klinikai tanulásra. A jövőben beszélgetésvezetési ismeretek és kommunikációs

stratégiák tekintetében is meg kell vizsgálnunk, hogy explicit módon milyen tartalmakat közvetíthetünk a hallgatóknak. A tananyagok kidolgozásában és felhasználásában nagyon fontos a klinikai tapasztalatok alapján történő folyamatos visszacsatolás.

Magyar szaknyelvi oktatásunk fejlesztésének útján mérföldkő volt számunkra, hogy az oktató belgyógyászok lehetőséget adtak a klinikai óráikon való részvételre. Így pontosan megfigyelhettük, hogy milyen keretek között, milyen szaknyelvi ismeretekre van szükségük a hallgatóknak a gyakorlatokon. Áttörést jelentett számunkra, de a visszajelzéseket tekintve a velünk dolgozó orvosok számára is, hogy végig tudtuk követni több szemeszteren keresztül a külföldi hallgatók klinikai diskurzusait magyar betegekkel a belgyógyászati propedeutika és a kardiológia tantárgyak keretében. Legfontosabbnak a belgyógyászati klinikákkal történő szoros együttműködést tekintjük, de nagyon jó a kapcsolat és jó volt a fogadtatás más pécsi klinikákon is például a bőrgyógyászaton, fogászati klinikán. A többéves közös munka során azt tapasztaltuk, hogy nem elegendő az általánosságban vett szaknyelvi alapok, lehetséges nyelvi elemek elsajátíttatása a hallgatókkal. A mi szűkös időkeretekkel bíró nyelvoktatási és nyelvtanulási szituációkat tekintve, ha nem adunk konkrét kikérdezésmintát a hallgatóinknak, akkor nem tudjuk eléggé megalapozni a sikeresnek tekinthető klinikai orvostanhallgató-beteg interakciót. Számunkra ez az elmúlt 4 év folyamán olyan modellalapú oktatás megteremtését eredményezte, amelynek során az orvosok betegkikérdezési mintáit, kifejezésmódjait feltérképeztük, és az oktatást az anamnézis-beszélgetések felépítésének ismeretére és a szerkezetet kitöltő konkrét kérdéssorokra építettük. Ezeket a leggyakoribb, legtipikusabb kérdéseket tartalmazó kérdéssorokat használjuk az oktatásban, adaptálva a korpuszt a hallgatóink sajátosságaihoz.

Korábról is rendelkezésünkre álltak már autentikus szakorvos–beteg mintadialógusokra épülő tananyagok (Györffy, 2000), amelyek hosszú éveken keresztül szolgálták az oktatás alapjául. Észrevettük azonban, hogy még pontosabban szem előtt kell tartani az oktatás során, hogy a szakorvos-beteg dialógusmintákból az idő szűkösségére és a célcsoport sajátosságaira való tekintettel azokat használjuk fel, amelyek kifejezetten a hallgatói betegkikérdezés oktatását célozzák. Gyűjtöttünk olyan anamnéziszfelvételeket, amelyek során az orvosok saját betegeik kikérdezésével mutatták be, hogy mit várnának el a hallgatóktól. Ezeket a felvételeket korpusztként használjuk fel a betegkikérdezés oktatásához. Ezek a mintául szolgáló dialógusok csak a szűken vett anamnéziszfelvételt tartalmazzák és nem térnek ki az orvos-beteg dialógusok olyan további tartalmi vonatkozásaira, amelyek nem relevánsak egy hallgató esetében,

például a feltételezett diagnózis közlése vagy a tervezett gyógyszeres terápia mikéntjének felvetése.

Orvosi/orvostanhallgatói interjúkérdések a szaknyelvi oktatásban

A betegkikérdezés beszédhelyzetében az orvosok standardizált, rutinszerű kifejezésmódokat használnak, amelyek egyik általános jellemzője az egyszerű nyelvi megformáltság. Sok esetben a leggyakrabban használt, legjellemzőbb orvosi kérdésformák változtatás nélkül alkalmasak arra, hogy a külföldi hallgatók egyszerűsítés nélkül megtanulják őket, például *Mi a panaszja? Hol érzett fájdalmat?*

Ha több változata is elfogadott egy adott rögzült kérdéstípusnak, akkor a legegyszerűbb nyelvi eszközökkel megformált változatot tanítjuk, de a kiejtés nehézsége is szerepet játszhat abban, hogy melyiket ajánljuk a hallgatóknak.

Pl.: *Észrevett-e olyasmit, hogy az utóbbi időben gyengébb lenne?*

Helyette: → *Gyengeség szokott lenni?*

Szokott esetleg valamilyen nyákot felköhögni?

Helyette: → *Köhögés szokott lenni? Köpete van?*

Ájult már el? (Nehezen tudják a hallgatók úgy kiejteni ezt a kérdést, hogy a beteg megértse)

Helyette: → *Ájulása/Eszméletvesztése volt már?*

A tanítás során a funkcionális megközelítést tartjuk szem előtt. Törekszünk arra, hogy a nyelvtanuló szaknyelvi pragmatikai kompetenciáit tudatosan fejlesszük, és nem hagyatkozhatunk annak természetes és ezáltal lassú fejlődésére. A nálunk tanuló külföldi orvostanhallgatók magyar nyelvtudásáról elmondható a nyelvi kreativitás hiánya, amiben a már említett motivációs deficit játszik szerepet, emellett nincs is elég idő a szaknyelvi oktatás grammatikai megalapozására. A hallgatók türelmetlenek, nem nyitottak a nyelv formai jellemzőinek megtanulására. Sokkal inkább érdemes egy funkcionális megközelítésmódot alkalmazni és kész nyelvi elemeket a kezükbe adni, amelyeknek a strukturális felépítését vissza tudják követni. Ennek egyik, a hallgatók szakmai érdeklődéséhez kapcsolódó lehetséges módja az, hogy tudatosítjuk, milyen szakmai információkat milyen kérdések segítségével lehet megszerezni a betegektől.

1. ábra. Néhány példa az anamnéziskérdések tartalmi céljára és nyelvi megformálására vonatkozóan

<i>Mire irányul az információszerzés?</i>	<i>Orvosi/Orvostanhallgatói kérdés</i>
<i>aktuális panaszok</i>	<i>Miért került a kórházba?</i>
<i>további panaszok</i>	<i>Milyen más panaszai voltak?</i>
<i>panaszok kezdete, előfordulás gyakorisága</i>	<i>Volt hasonló panasza korábban?</i>
<i>magas vérnyomás betegség</i>	<i>Szed vérnyomáscsökkentőt?</i>
<i>szívpanaszok, pl. tachikardia (felgyorsult szívverés)</i>	<i>Rendetlen vagy szapora szívdobogás szokott lenni?</i>
<i>syncope (rövid ideig tartó eszméletvesztés)</i>	<i>Ajult már el? Eszméletvesztése volt már?</i>
<i>székletproblémák (hematochezia, meléna)</i>	<i>Széklete rendben van? Nem véres? Nem fekete?</i>

Összefoglalás

Az orvos a gyógyítás érdekében és felelősségével kérdezi ki a beteget és értelmezi a beteg megnyilatkozásait. A hallgatói gyakorlatokon tancélú, paternalisztikus jellegű és kórképre fókuszáló a betegkikérdezés. A tankönyvi ismeretek mellett itt a gyakorlatban találkoznak a hallgatók a betegekkel. A jellegzetességeken túl a maguk egyediségében tapasztalhatják meg a diákok a betegségeket, kórképeket. Soha nem teljesen önállóan, mindig egy oktatási keretben, valamilyen felügyelettel történik a beszélgetés. Attól függően, hogy mennyi időt kapnak a hallgatók az oktatótól, különböző részletességgel kell feltárniuk a beteg tüneteit, betegségeit, a fekvőbetegosztályra kerülés előzményeit, a vizsgálatok és a megkezdett kezelés részleteit. Ha megszerezték a szükséges információt, a fizikális vizsgálat következik, amelynek során további adatokat tudnak szerezni a betegről. A hallgatók összevetik elméleti háttértudásukat az adott beteg egyedi kórállapotával és kórtörténetével. A gyakorlat során beszámolnak az oktatónak a megszerzett információkról, és a beszámoló során értelmezik, szakmai keretbe helyezik azokat. A beszámoló a kikérdezéshez képest nyelvi kódváltással történik, az oktatóval való diskurzus során elvárás a szakmai nyelvhasználat. Külföldi hallgatók esetében pedig a résztvevő szakemberek német vagy angol nyelvre váltanak. A magyar szaknyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztésének egyik lehetséges eszköze, hogy explicit módon is szóba kerüljenek a szaknyelvi

órán az anamnéziskérdések szakmai magyarázatai abban az értelemben, hogy a diskurzusban hol a helyük és mi a szerepük.

Hivatkozások

- Cichon, I. – Klapper, B. (2018): Interprofessionelle Ausbildungsansätze in der Medizin. In: *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*. Februar 2018, Volume 61, Issue 2, pp 195–200
- Faubl, N. K. (2018): *Merre tartanak a jövő orvosai?* Doktori (PhD) értekezés http://aok.pte.hu/docs/phd/file/dolgozatok/2018/Faubl_Nora_Klara_PhD_dolgozat.pdf Faubl, Nóra
- Faubl, N. et al. (2017): Pécssett és Debrecenben tanuló külföldi orvostanhallgatók: egyetemválasztási és beilleszkedési kérdések. *Metszetek - Társadalomtudományi Folyóirat*. 6/2. 22–43
- Fogarasi, K. (2018): A diagnózis jelentése és jelentősége a beteg szemszögéből. In: Dombi, J. – Farkas, J. – Gúti, E. (szerk.): *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok*. SZAK Kiadó: Pécs. 774–805 <http://www.manye.hu/sites/default/files/Aszimmetrikus%20kommunik%C3%A1ci%C3%B3.pdf>
- Győrffy, M. (2000): Orvos–beteg kommunikáció a „Mi a panasz?” (Segédanyag az orvos és a beteg közötti kommunikáció köréből külföldiek számára magyar nyelven) c. tankönyv tükrében. In: *Hungarológiai évkönyv*. 1. évf. 1. sz. https://matarka.hu/cikk_list.php?fusz=109145
- Halász, R. – Koppán Á. (2014): A magyar orvosi kommunikatív szaknyelvi kompetencia-fejlesztés lehetőségeinek vizsgálata a szaknyelvhasználati szükségletek és a tanulási szituáció feltérképezése alapján. In: Bocz, Zs. (szerk.): *Porta Lingua – 2014*. SZOKOE: Budapest. 311–318
- Halász, R. – Kárpáti, E. – Eklics, K. – Koppán, Á. (2018): A betegközpontú szemlélet, mint érték megjelenése a magyar orvosi szaknyelv oktatásában. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua – 2018*. SZOKOE: Budapest. 237–248
- Halász, R. – Koppán, Á. – Eklicsné Lepenye, K. (2016): A magyar orvosi szaknyelvoktatás új megközelítése a Pécsi Tudományegyetemen. In: Reményi A. – Sárdi Cs. – Tóth Zs. (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetbe*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 71–79
- Keifenheim, K. E. et al. (2015): Teaching history taking to medical students: a systematic review. In: *BMC Medical Education*. 2015/15:159
- Koppán Á. – Eklicsné Lepenye, K. – Halász, R. (2015): Peer learning – peer tutoring az orvos–beteg kommunikáció tanításában. In: Bocz, Zs. (szerk.): *PORTA LING – 2016*. 213–221
- Lőke, J. – Cserhádi, Z. (2008): Kommunikáció orvostanhallgatóként. In: Pilling J. (szerk.): *Orvosi kommunikáció*. Medicina Könyvkiadó Rt.: Budapest. 2008. 430–448.
- Magyar Idők interjú (2018. január 6. szombat 06:55): A gyógyítást a betegágy mellett kell megtanulni. <https://magyaridok.hu/belfold/gyogyitast-betegagy-mellett-kell-megtanulni-2646664/>
- Petrányi, Gy. (2009): A betegvizsgálat menete. In: *Belgyógyászati diagnosztika*. Medicina: Budapest.

- https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_524_Belgyogyaszati_diagnosztika/ch02s04.html
- PTE EHÖK (2014): Elsőként Pécsen kezdődött el az angol nyelvű orvosképzés 2014-08-23. Somogyi Hírlap. <http://ptechok.hu/hirek/elsokent-pecsen-kezdodott-el-az-angol-nyelvu-orvoskepzes>
- Sator, M. – Jünger, J. (2015): Arzt-Patienten-Kommunikation in der medizinischen Ausbildung. In: Busch, A. – Spranz-Fogasy, Th. (Hrsg.): *Handbuch "Sprache in der Medizin"*. Handbücher Sprachwissen. Bd. 11. de Gruyter Mouton: Berlin/Boston
- Schneider, Ph. M. (2017): *Die klinisch-medizinische Dokumentation von vorsätzlichen Körperverletzungsdelikten durch stumpfe und scharfe Gewalt im Strafverfahren und die Folgen unzureichender Beschreibung und unpräziser Terminologie*. PhD Dissertation <https://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/philipp-matthias-schneider/philipp-matthias-schneider-vedes-ertekezes.pdf>
- ZIPAS Projekt: *Interprofessionalität muss professionalisiert werden*. (07 June 2017): <http://www.careum.ch/-/kick-off-ipka-zh?redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fnews>

Jakusné Harnos Éva
National University of Public Service
Faculty of International and European Studies
Centre for Foreign Languages

Having a word

Writing a role play based on concept analysis

The paper examines the design of a role play or a simulation as part of a curriculum intended to develop discussion skills. It overviews the theoretical background provided by two major linguistic trends: the frame theory of cognitive linguistics and the semiotically modelled context of situation elaborated in Systemic Functional Linguistics. The author claims that the attitude and appraisal of the teacher may be unintentionally encoded in the language of instructions, so she offers a schema of concept analysis in order to elicit students' own language and opinions. After highlighting some peculiarities of professional communication, the paper presents what consequences the two theories have on the development of a discussion skills improvement task within the context of international relations studies.

Keywords: *frame, concept analysis, background knowledge, discussion, role play*

Introduction

How should a teacher of ESP working with students of international relations develop a role play? In the mentioned disciplinary area, discourse is often the only means, yet also the most important tool of working in the profession. When trying to design a curriculum, the teacher is aware that creating realistic practice tasks would be essential for developing the language skills needed for the students' prospective jobs, however, students are often reluctant to state their opinions in order to avoid contrasting diverse world views. The students should be encouraged to express and defend their own views and use efficient tools of persuasion while retaining control of their emotions and of the speech event. In this context, the title of this paper is intentionally ambiguous: from the perspective of the students, its sense is identical with the idiom 'having a conversation,' however, it also refers to the challenge of the language teacher concerning what opportunities may lie in a single word, or, rather, a concept represented by that word.

The sections below will describe possible ways of using the achievements of the frame theories of cognitive linguistics in an effort to elicit and exploit the background knowledge of students. In addition, concept analysis will be presented as a tool for planning a grid and avoiding feeding in the teacher's language and stance. Finally, the link between conceptual frames and interactional frames is discussed and conclusions are

drawn about exploiting the implicit meaning encoded in language components when prompting class debate.

As to the type of activity, the ideas presented in this article may be fruitful for designing both a role play and a simulation. As stated by Gillian Porter Ladousse in the Introduction of his book *Role Play* (1987:5):

“It is probably neither possible, nor profitable, to make fine distinctions between role plays and simulations. Clearly, however, simulations are complex, lengthy, and relatively inflexible events. They will always include an element of role play...”

Consequently, the term role play is used here in a broad sense, with the possible activities ranging from pair work to a simulation involving a series of role plays. The focus is on paired discussion of a real-life issue, which may develop into a simulation if the method suggested works. The novelty of the ideas elaborated may lie in combining real-life (professional) issues and raising awareness of cultural or ideological differences in thinking and reasoning. The latter should be achieved implicitly, that is, by encouraging students to think critically about stereotypes in various discourse cultures which are considered part of their background knowledge.

Background knowledge and frames in professional discourse

Research into the coherence of discourse, into global patterns of knowledge (Beaugrande – Dressler, 2001) or, in other words, into using background knowledge (Brown – Yule, 1991) offers evidence for knowledge schemata which operate as the representation of general knowledge of the world. Similar schemata must be functioning in the case of professional knowledge, too. Global patterns of knowledge help store, structure and elicit or retrieve information about facts of reality. This psychological process is of great importance in a professional discourse community: the coherence of discourse is judged according to the appropriateness of relating relevant professional concepts to the current work procedures.

Members of a professional community probably use a great amount of shared knowledge schemata in order to conceptualize and organize the cognitive content of their specialized area and make communication economical. Similarly to everyday communication, not all components of a knowledge schema are referred to explicitly; production and elicitation may be partial since the workers of the disciplinary field are able to complement it. The construction and retrieval of the schemata are practised during the training of the members of the community and they also serve as indicators of group membership. In addition, they enhance the tribal nature of group

cohesion and create prestige by excluding lay people from the exchange of information, since they lack the competence to fill the slots and bridge the gaps of commonly used schemata in specific communicative situations.

If a course curriculum comprising role plays should rely on global patterns of knowledge, an overview of their classification may prove essential. However, the boundaries between various types are sometimes obscure and the subtleties of their distinction are difficult to comprehend. In Beaugrande and Dressler's classification of global patterns of knowledge, frames, schemata, plans and scripts are described (2001:90). Frames contain, "*common-sense knowledge about a central concept, state what things belong together in principle, but not in what order things will be done or mentioned*". Schemas "*are global patterns of events and states in ordered sequences linked by time proximity or causality*". "*Unlike frames, schemas are always in progression, so that hypotheses can be set up about what will be done or mentioned next in the textual world.*" (Ibid.:90) Plans are defined as "*global patterns of events and states leading up to an intended goal.*" Whereas scripts are "*stabilized plans called up very frequently to specify the roles of participants and their expected actions.*" (Ibid.:91)." That is, they differ from plans by having a pre-established routine.

Frames, as semantic organizational units, appear to be applicable for developing special language practice tasks as they would not require profound knowledge of the sequences of actions and procedures. Frame theories offer the most integrated approach from among the cognitive patterns. In fact, Ziem and Schwerin highlight that the term schema can be used as a superordinate term for all complex conceptual structures and underline that frames share all essential properties with other, non-specific schema types (Ziem – Schwerin, 2014:220). Geeraerts (2010:222) points out that cognitive frames and knowledge schemata are essentially identical. Additionally, frames may be embedded into one another, disclosing and making accessible some of the interrelationships between subject fields to the language teacher or to students of ESP.

In summary, in this study I use schema in the broadest sense and frames in the sense of semantically related conceptual systems constructed, retrieved and used in a communicative situation, which can be a working term for a language teacher to whom only commonsense knowledge about a specialist area may be available in the context of curriculum development. An effort by a teacher to provide guidelines based on shared background knowledge seems beneficial for eliciting students' professional knowledge acquired during the study of their disciplinary area. Frames are applicable for describing events and roles which can be typical enough in a special area

to prepare students of ESP courses for participating in professional discourse, and, through it, in professional activities.

Role plays in professional context for practicing discussion

Role plays and simulations are considered ways of active learning, however, their definitions seem rather vague and diverse, as it was stated in the introduction. Alan Maley remarks in the Preface of Ladousse's book (1987:3), that role plays "*...range from highly controlled guided conversations at one end of the scale, to improvised drama activities at the other; from simple rehearsed dialogue performance to highly complex simulated scenarios.*"

For a start, a paired activity will be described founded on the premise of eliciting various frames which are ingrained by discourse or professional discourse in a community. Selecting two students coming from different cultures or discourse communities, the objective of such a role play will be the negotiation of the meaning of key linguistic forms, that is, the clarification of different concepts. Since concepts are related to frames, it is assumed that the students will realise how their diverse concepts result in diverse opinions and actions. This should happen without the direct involvement of the teacher in order not to discourage stating and contrasting diverse views. This aim raises two problems for the teacher: 1. how to avoid feeding the teacher's language and bias in the instructions of the role play; 2. how to avoid assigning a student a role and a related viewpoint which they may find offensive regarding their ideological or cultural background.

As an illustration of both difficulties, see the example below. A teacher of ESP (of English for International Relations) may take a global issue such as migration and create two role play cards for a paired discussion:

Example 1: Role play in classroom context

Instruction for Student A: You are a supporter of migration. Explain its benefits to your partner.

Instruction for Student B: You are completely opposed to migration. Express your views to your partner.

Obviously, these roles might force the students to represent views which are against their political affiliation. If the role cards contained more prompts, the situation would be even more embarrassing because they would be practicing utterances they would never make. Moreover, detailed instructions may lead to further embarrassment about the meaning of

associated language, such as “refugee”, or “terrorist”, “detain” or “integrate”, which elicit very different feelings and frames. Debate for educational purposes is desirable nevertheless, emotions need to be controlled because they would shift the focus of the activity from language to persuasion and advocacy.

The debate should possibly be placed in the communicative activities of a discourse community which belongs to the disciplinary area of international relations. By placing the activity in a more formal context, the rules of behaviour in public debates will be imposed by the teacher implicitly, and, hopefully, will prevent students from becoming emotionally heated. For instance, the simplest instruction for the role play could be:

Example 2: Role play in a professional context

Instrucion for Student A and for Student B: You are a security analyst invited to a studio debate on current international political issues including migration. Discuss the problem.

The context, that is, the situation and the professional discourse which is generated make a significant difference to the choice of language and the elicitation of background knowledge. To quote the writer of a book on role plays:

“Role-play works because it simulates, that is, creates an illusion of real life. A role-play simulation can be so convincing as to be virtually indistinguishable from the same thing in everyday life. Therefore, we could call this simulated action a “virtual world.” (Heinrich, 2018:3)

Obviously, the students will act according to the customs developed in their professional community. As it is known, the members of a professional discourse community conduct aimed activities during which they construct and maintain society including their community (Renkema, 2004: 253–254). As Orna-Montesinos remarks, the discourse community is created through professional communication which is centered on the actions to be accomplished. In the case of our role play, the action to be accomplished is deliberation in an attempt to analyze and solve a problem. In the section below, I try to prove the statement of Orna-Montesinos, in which it is expressed, that in a shared disciplinary culture, meaning does not need to be negotiated to the same extent as in everyday life, because most members of the community think and act within the same framework, sharing goals, values and attitudes (Orna-Montesinos, 2012: 2-3) does not apply. Nevertheless, her assertion may hold true for activities related to certain special fields. As far as deliberation is concerned, negotiating the

meaning of a word or phrase and defining a concept clearly may be the principal source of disagreement in the context of international relations. The choice of language, more precisely, the choice of vocabulary may prove to be the expression of attitude and appraisal itself. If the teacher decides to avoid influencing students' attitudes and opts for the role of prompter and feedback provider (Harmer, 2001:275-276) rather than that of a participant or advocate, they should not contribute their own language through detailed prompts. Instead, forms of language describing a situation should be verbalized entirely by the students. So, in the case of the controversial topic of migration, a picture may prove appropriate for the preparation of a role play promoting paired discussion.

A concept analysis grid for promoting critical thinking

Concept analysis is probably best known as a research method for terminology and terminography, which aims at defining concepts through their characteristics and exploring their interrelationships with other concepts (Nuopponen, 2010a, 2010b, 2011). There seems to be no standardised and universally accepted methodology for concept research or concept analysis, that is why a common-sense grid will be used in the examples below.

Using a picture will help avoid imposing the teacher's language and bias on students. Photographs of migrants wandering along highways or railways can be downloaded from news websites. Students can be paired-up. Both students get the same photo with the same instruction.

Example 3: Preparation of a role play placed in professional context

Instruction for Student A and for Student B: You are preparing for a studio debate of security analysts. Write a caption below the photo.

It is quite likely that some students will use the word "migrant" and others will use the word "refugee" in their short description of the situation depicted. Let's suppose that Student A and Student B will produce a different perception of the state of affairs as mentioned in the previous sentence. They need to be encouraged to think about the various aspects and consequences of their using different vocabulary. They can be given the same grid (Figure 1) based on concept analysis used in terminology. They will probably write the word "refugee" or "migrant" in the central box and complete the notes by adding the information required by the prompts. This activity serves partly to recycle the language needed for the discussion (establishing the cognitive or conceptual frame), as well as for structuring it.

If the students have level C1 knowledge, they may complete the grid on their own. If it is between level B2 and C1, they may need a (partially) completed grid with the central box left blank, so that they identify the key concept.

Example 4: Preparation of a role play with a concept analysis grid

Instruction for Student A and for Student B: Complete the grid on your own. Compare it with that of your partner.

Figure 1. The concept of “refugee” or “migrant” (Based on Nuopponen, 2011)

How do they travel?	related words/phrases	What is their aim?
Why do they set out?	(synonyms; antonyms; adjectives)	Where to?
Who with?		How long are they staying?
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <p>Refugee (for Student A) Migrant (for Student B)</p> </div>		
<p>What is their legal status?</p> <p>What action is taken by authorities/organisations?</p>		

Following the completion of the grid, when students are asked to compare and discuss their notes, they actually contrast two different conceptual frames in the cognitive sense.

“When one encounters a new situation (or makes a substantial change in one’s view of the present problem) one selects a structure called a Frame. This is a remembered framework to be adapted to fit reality by changing details as necessary.” (Brown – Yule, 1991:238)

Ultimately, discourse understanding involves fitting what one is told into the framework established by what one already knows (Ibid:238), or adjusting one’s knowledge to a new state of affairs. In a debate, the interlocutors are trying to alter each other’s frames, that is, ‘knowledge about the world’.

Referring back to the relevance of background knowledge in discourse production and understanding, the activity related to concept analysis elicits various semantic domains triggering certain scenarios. The more so, because cognitive frames take the context of communication into consideration as well as what happens during communicative events, and who is involved in the interaction. Distinctly, scripts and roles are also integrated. Cognitive frames involve key lexical items which are required by particular frames and which trigger or recall particular frames themselves because they are associated with particular events and concepts. In this

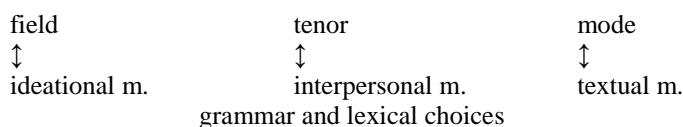
theory context carries three key aspects: the real-world situation, the co-text, and the perceptual contexts. As a result of their interplay, communication takes place with its participants constantly comparing and contrasting information stored in their memory, drawn from the textual context and from their perception of the situation (Paltridge, 1997:52; Brown – Yule, 1983). As a result, the students are motivated to listen to one another’s explanations and reasoning.

It must be noted that the production, reproduction and interpretation of discourse are related to the cultural backgrounds of the participants (Brown – Yule, 1991:248-249); meaning, individuals are likely to use different schemata or frames for the description of witnessed events. Additionally, their personal histories and interests (or even gender) may also cause them to see messages in certain ways. Consequently, in addition to the cognitive or conceptual frame, the interactional frame should be examined.

The context of situation and implicit meaning

It is generally accepted that language, being a form of social behaviour, is rooted both in context and culture. In fact, culture provides its wider context. As to its situational context, Systemic Functional Linguistics has developed the much referenced register theory. It holds that a configuration of the three factors of field, tenor and mode constitute the context of situation of any linguistic event (Thomson et al., 2017:6). In short, field comprises meaning potential, which allows individuals to share their experiences about the world; tenor makes interaction and sharing opinions possible; and mode structures both into coherent discourse. Consequently, language serves three generalised metafunctions arising from the context of situation (Figure 2). Field aligns with the ideational metafunction, which foregrounds the ‘construal of experience’. Tenor aligns with the interpersonal metafunction, which enacts social relationships by providing tools for the producers and receivers of texts to adopt stances towards content including those with whom they communicate. Lastly, mode enables the former two to be logically expressed and properly interpreted.

Figure 2. Linguistic metafunctions in the context of situation
(Based on Thomson et al., 2017:6)



In the development of the role play above, it could be seen that the language chosen even to describe a particular situation represents the construal of experience, that is, the perception of a situation by an individual or by a community which can be linked to frames implicitly. This offers an explanation why a teacher of ESP may feel the language of prompts in the case of a discussion role play or simulation is biased. The elicitation of students' vocabulary may be successful with the help of a grid or visual aid. Identifying the interactional frame or the interpersonal metafunction poses further problems to the writer of a simulation. When the ideational metafunction of language is used, the interpersonal metafunction is adjoined, so, for example, the interaction of the participants of a debate follows the rules of the genre (here, of the speech event). In lack of sufficient experience in the target language, students may be unable to identify, compile and use the appropriate linguistic tools for the multiple and complex interactions during a debate. Whether these could be summarized in a simple and transparent schema like a concept analysis grid is yet to be examined.

Conclusion

The theories of conceptual frames and of the context of situation, along with concept analysis prove to be applicable for developing discussion tasks for role plays. Eliciting students' language and background knowledge proves fruitful in the case of controversial issues, and, additionally, avoiding linguistic and political influence by the instructions of the teacher is ethical. Nevertheless, handling the interpersonal and textual metafunctions, that is, identifying and managing the interactional frame poses further challenges to the writer of a discussion role play.

References

- Brown, G. – Yule, G. (1991): *Discourse Analysis*. Cambridge University Press: Cambridge
- Geeraerts, D. (2010): *Theories of Lexical Semantics*. Oxford University Press: Oxford
- Harmer, J. (2001): *The Practice of English Language Teaching*. Longman: Harlow
- Heinrich, P. (2018): *When Role-Play Comes Alive. A Theory and Practice*. Palgrave Macmillan
- Ladousse, G. P. (1987): *Role Play*. Oxford University Press: Oxford
- Nuopponen, A. (2010a): Methods of concept analysis — a comparative study. *LSP Journal* 1/1. 4–9
- Nuopponen, A. (2010b): Methods of concept analysis — towards systematic concept analysis. *LSP Journal*. 1/2. 5–10
- Nuopponen, A. (2011): Methods of concept analysis — Tools for systematic concept analysis. In: *LSP Journal*. 2/1. 4–12

- Orna-Montesinos, Concepcion (2012): *Constructing Professional Discourse: A Multiperspective Approach to Domain-Specific Discourses*. Cambridge Scholars Publishing
- Paltridge, B. (1997): *Genre, Frames and Writing in Research Settings*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- Renkema, J. (2004): *Introduction to Discourse Studies*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- Thomson, E. A. – Sano, M. – de Silva Joyce, H. (2017): Mapping genres using Systemic Functional Linguistics. In: Thomson, E. A. – Sano, M. – de Silva Joyce, H. (eds.): *Mapping Genres, Mapping Culture*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia. 1–27
- Ziem, A. – Schwerin, C. (2014): *Frames of Understanding in Text and Discourse*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia

Koppán Ágnes – Kárpáti Eszter – Eklics Kata
Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet,
Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Tanszék

Pragmatikai megfontolások az orvosi szaknyelv oktatásában

A pragmatika a nyelvtudomány olyan ága, mely mind általános, mind alkalmazott nyelvészeti értelemben hozzájárul a jelentés értelmezéséhez: a kontextus, a beszélő, a hallgató, a tér és az idő figyelembevétele, a beszélői szándék és ennek felismerése, az előfeltevések és a vélekedések azonosítása, a kulturális és nyelvi különbségek feltárása ebben a keretben válik lehetővé. Az orvostanhallgatók felkészítése arra a speciális helyzetre, amelyben társadalmi státuszuknál és kulturális szerepükénél fogva problémamegoldást várnak tőlük, főként szakmai jellegű. A (szakmai) nyelvi, illetőleg a kommunikációs kompetencia kialakítása implicit módon történik. Ez utóbbiban jelent újítást a „pécsi módszer”: szimulált helyzetben sajátíthatják el a beszélgetési stratégiákat a hallgatók, amelyek elengedhetetlenek az anamnéziszefelvételhez, a fizikális vizsgálatok elvégzéséhez, a betegek és hozzátartozóik tájékoztatásához, valamint a szakorvosok és az egészségügyi személyzet egymás közötti interakciójához. A gyakorlatok során – színművészek segítségével – újra játszhatók az autentikus esetekre épülő szituációk. Így megmutatható és világossá tehető az udvariassági formák, a direkt és indirekt beszédaktusok, a sajátos nyelvhasználati módok szerepe a sikeres kommunikációban. Tanulmányunkban példákon keresztül mutatjuk be, milyen „hibák” mutathatók meg és javíthatók a gyakorlatok során.

Kulcsszavak: pragmatika, orvostanhallgatók, pécsi módszer, beszélgetési stratégiák, színművészek

Bevezetés

Az orvos-beteg kommunikáció a résztvevők tudását és lehetőségeit tekintve is aszimmetrikus: a sajátos felkészültség és bizonyos információk birtoklása az orvost magasabb társadalmi pozícióba helyezi. Ez a pozíció társadalmi normák és kulturális szerepek által definiált, de elvárásokat is kijelöl: bizonyos viselkedéseket, köztük a verbális viselkedést is meghatározza.

Ez a konvencionalitás azonban sokrétű, és nem minden esetben nyilvánvaló: az orvos-beteg kommunikációban a szituációsan kötött megnyilatkozások pragmatikai funkciója feloldódhat (Kecskes, 2017); az inferenciák levonásához hiányzik a meghatározható keret (Levinson, 2010); de még a kifejezések szűkebb, tágabb vagy metaforikus értelmezése is bizonytalan (Wilson – Koliati, 2017).

A ReALIS formális pragmaszemantikai eszköztárával (Alberti–Kleiber, 2014) elemezve megmutatható, hogy a félreértések alapvetően két típusúak: egyrészt a megnyilatkozások referenseit (eventualitások, predikátumok, tárgyak), másrészt a mondatok intenzionális profilját (autoritások, tudások/hiedelmek, szándékok) azonosítják eltérően a résztvevők, s ebből adódnak a félreértések (Kárpáti – Kleiber, 2018a).

Az orvos-beteg kommunikáció sajátossága kontextuális meghatározottságának sokrétűségében ragadható meg (Kárpáti – Kleiber, 2018b): az orvos-beteg találkozókon a résztvevők különböző nézőpontokat képviselnek, más-más eszközökkel és célokkal rendelkeznek. Részvételük az interakcióban attól függ, milyen szerepet vesznek fel (Bigi, 2016). De ez nem egy nyugalomban lévő helyzet, hanem folyamatosan változhat: a résztvevők konverzációs repertoárjuk szerint változtathatnak stratégiájukon. Mivel azonban intézményi kommunikációs szituációról van szó – ha optimisták vagyunk, gondolhatjuk, hogy – legalábbis részben kötik őket bizonyos konvenciók.

Konvencionális nyelvhasználatról akkor beszélünk, ha az alábbiak igazak egy beszélőközösség tagjainak nyelvhasználatára:

- A. A közösség tagjainak nyelve *bizonyos szabályszerűséget tükröz*, ami *szigorúan körülhatárolt esetekben* megjelenik.
- B. A közösség tagjai *elvárják*, hogy ezek a szabályszerűségek megjelenjenek ezekben az esetekben.
- C. A közösség tagjai *preferálják* e szabályszerűségek megjelenését ezekben az esetekben, mert ez megoldja a kommunikáció vagy az interakció bizonyos problémáját (Eemeren – Grootendors, 1984).

A konvencionális nyelvhasználat részeként beszélhetünk olyan rutinszerűen használt kifejezésekről, mint a szituációsan kötött megnyilatkozások. Ezek olyan információkat foglalnak magukban/kódoznak, melyek egyformán hozzáférhetők az adott beszélőközösség minden tagja számára.

„Ez az információ általában implicit, mivel a kifejezések használat szerinti jelentését ritkán tükrözi kompozicionális jelentésük. A SZKM használatának paradoxona, hogy bár legtöbbjüket magas szintű implicittség jellemzi, mégis bizonyos társas funkciók leginkább direkt kifejezői.” (Kecskes, 2017:203).

A problémát az jelenti, hogy az orvos-beteg kommunikáció interkulturális kommunikációnak tekinthető. Résztvevői nem rendelkeznek az adott szituációt illetően közös társas-kulturális háttérismerettel. Ez a fajta ismeret utánnal, ismétléssel sajátítható el, így feltételezhetnénk, hogy

minél ismerősebb a beteg az egészségügyi környezetben, annál inkább lesz képes megérteni a benne elhangzó megnyilatkozásokat. De ez nem így van. A kontextus fontos a megfelelő nyelvhasználathoz: a szituációs kontextus éppúgy, mint a korábbi tapasztalatok által meghatározott kontextus. Ami azt jelenti, hogy a nyelvhasználat éppúgy kettős, mint a nyelv maga: van egy szinkrón (szelektív) és egy diakrón (konstitutív) aspektusa is.

A kontextus meghatározásának bizonytalansága tükröződik az inferenciák levonásában is. Levinson (2000) három alapvetet határozott meg, a *Q(uantitative)*, az *I(nformativeness)* és a *M(anner)* alapvetet. Azt állította, hogy létezik a konverzációs implikaturáknak egy általános szintje, a megnyilatkozás-típus jelentés, amely különbözik a mondat-típus és a megnyilatkozás-példány jelentéstől, s ezek között helyezkedik el. A *Q*-, az *I*-, és az *M*-heurisztikák alapján¹ általában meg kell tudnunk különböztetni a háromféle jelentést. A megnyilatkozás-típus jelentést a megnyilatkozások szerkezete hordozza és nem a sajátos kontextus: olyan alapvető inferenciák, melyek megvívóhatók és felülírhatók, a megértés során azonban – Levinson szerint – fontos szerepet játszanak.

A probléma azonban ugyanaz maradt, még ha más oldalról közelítettünk is: az orvos és a beteg nem ugyanazt a nyelvet beszélik; nem egyformán értik a megnyilatkozásokat; nem azonosan ítélik meg, mit mondanak „normálisan” vagy „megjelölten”. Mind nyelvileg, mind metanyelvileg tévedhetnek; ha pedig magabiztosak, ez még veszélyesebb: még a félreértés lehetőségét sem veszik észre.

De félretehettük a konvencionális jelentést, hogy a lexikai pragmatika perspektívájából vizsgálódjunk, vagyis megnézhetjük, hogy a jelentések hogyan módosulnak a használat során a lexikai szűkítés, bővítés vagy metaforikus kiterjesztés folyamata során. A lexikai szűkítést gyakran az *I*-implikatura eseteként tartják számon, amely egy alap inferenciát foglal magában a sztereotipikus interpretációhoz; a bővítést (vagy *approximation*) pragmatikai homályosság (*vagueness*) eseteként, amely a pontosság különböző, kontextuálisan meghatározott sztenderdjeit jelenti; a metafora, sokak szerint, a szó szerinti igazság pragmatikai maximája nyilvánvaló megszegésével éri el a kapcsolódó implikaturát. Mégsem különböző pragmatikai folyamatokról van szó, hanem kreatív, kontextus-érzékeny eljárásokról, amelyek nem kezelhetők az alap inferenciák keretei között:

¹ *Q-HEURISTIC: What isn't said to be the case is not the case.*

I-HEURISTIC: What is said in a simple (unmarked) way represents a stereotypical situation.

M-HEURISTIC: What is said in an abnormal (marked) way represents an abnormal situation.

nincs éles határ a szószerinti, a laza és a metaforikus nyelvhasználat között. Inkább egy kontinuumról van szó. (Wilson – Koliati, 2017)

A fenti három megközelítés alapján (is) úgy gondoljuk, hogy az orvos–beteg találkozó sajátos intézményi kommunikáció, ahol a nyelvhasználat és a kontextus inkább bizonytalanságot és homályt szül, s nem világosságot. A szemantikai jelentés helyett pragmaszemantikai (vagyis egyéni) jelentésről beszélhetünk: a személyes háttérismerethez adódik a szemantikai jelentés, és ezt egészítik ki a kontextuális elemek. Ez lesz az inferenciák kiindulása, amelyek mentén az aktuális jelentés kikalkulálható. A félreértések elkerüléséhez tehát a legkevesebb önálló (saját tapasztalaton alapuló, kontextuális) inferencia levonására alkalmas kifejezést és mondatot kell használni.

Jelen tanulmányunkban az optimális megnyilatkozások, amelyek a legkevesebb önálló inferencia levonására alkalmas kifejezések, a Pécsi 2-es számú Belgyógyászati Klinikán oktató klinikusok által összeállított anamnéziszfelvételi kérdések. Mivel ők a pécsi orvostanhallgatók képzésében már több évtizede részt vesznek, érthető, miért adnak követendő példát az optimális nyelvhasználatot illetően.

Oktatási nyelvek egymásra hatása (anamnéziszfelvétel anyanyelven, idegen nyelven)

Hallgatóink az angol és a német programon magyarul tanulják először az anamnéziszfelvételt. A magyar nyelv sajátosságai, a pragmatikai, szövegszerkesztési megfontolások meghatározzák a nemzetközi hallgatók szaknyelvi ismeretszerzését, ami tanulmányaik során, a felsőbb években követendő struktúráként jelenik meg kommunikációs készségtárunkban.

Érdekes egybeesés az egyszerűsítő, egyértelműsítő, explicit formulák használata a magyar mint szakmai idegen nyelv, valamint a magyar mint betegközpontú orvosi nyelv területén. Ez utóbbi a beteg számára könnyen érthető, az orvosi terminológia köznyelvi változatait megjelenítő nyelvhasználat. A külföldi orvostanhallgató átlagosan csak két évig tanul magyarul (orvosi magyar nyelvet), a magyar beteg pedig jellemzően legfeljebb középiskolai végzettségű, így az orvos-beteg kommunikáció mindkét résztvevője esetében korlátozott a magyar nyelvi kompetencia. Mivel a magyar mint szakmai idegen nyelv és a magyar mint betegközpontú orvosi nyelvoktatás célja is a hatékony betegkikérdezés, az anamnéziszfelvétel során a nyíltabb kérdések helyett a zártabbak, implicit közlésmód helyett inkább explicit performatív formulák fordulnak elő. A színész-betegekkel történő szimulációs betegkikérdezések kiváló

lehetőséget biztosítanak az explicit formulák begyakorlására, a hallgatók kommunikatív kompetenciájának fejlesztésére (Keifenheim et al., 2015).

A következőkben a klinikai betegkikérdezés és anamnéziszfelvétel szerkezetének részletes (ám nem teljes) ismertetésével és a célirányos kérdésfeltevással mutatunk rá arra, hogy az értelmezési keret kijelölésével az orvos-beteg interakciók félreértései jelentősen csökkenthetők. Az udvariassági formulák hiánya vagy túlzott mértékű használata ugyanúgy nehezítheti a megértést, ezért azok alkalmazása terén is cél az egyértelműsítés.

Az anamnézis

Az anamnézis az első orvos-beteg találkozó alapvető szövegtípusa, amely egy strukturált diskurzus, pontosan körülhatárolható strukturális egységekkel. A medicinában ez a műfaj egyetemes, szakterületenként kiegészülhet specifikus kérdésekkel, s az egységek sorrendisége változhat (Petrányi, 2009). Az anamnézis felvételének szerkezeti egységei a következők:

- Üdvözlés, bemutatkozás, a beszélgetés céljának közlése
- Személyes adatok
- Jelen panaszok/kórházi felvétel oka
- Átfogó, több szervrendszert érintő kérdések, vegetatív anamnézis
- Korábbi betegségek, műtétek
- Rizikófaktorok
- Gyógyszerek
- Családi anamnézis
- Beszélgetés befejezése, elköszönés

A klinikai orvos-beteg beszélgetések közül kiemelkedik az első találkozás, amikor a szakorvos kikérdezi a beteget. Ez a többi találkozástól időkorlátját tekintve is eltér, hiszen ekkor a fentebb említett csaknem fél órás beszélgetések is előfordulhatnak. A közös munkát, állapotfelmérést, diagnózis felállítását, majd a kezelés megtervezését már a beszélgetés kezdetén, az üdvözléskor, bemutatkozáskor határozottan elősegítheti az orvos (Dang et al., 2017).

Optimális esetben a szakorvos megmondja nevét, szakterületét, és udvariassan felvilágosítja a beteget arról, hogy a klinikán ő lesz a kezelőorvosa. Így a beteg bizalma hamar kialakul; tisztában lesz azzal, hogy amennyiben a jelenlévő orvosnak pontosan elmondja a tüneteit, a betegségéről részletesen beszámol, az orvos nagyobb eséllyel tud megfelelő

kezelést előírni. A gyakorlatban azonban ez nem mindig történik így. Jelen írásunkban a félrevezető megnyilatkozások okait nem áll szándékunkban feltárni, kizárólag arra kívánunk rámutatni, hogy előfordul, hogy az orvos be sem mutatkozik, csupán a beszélgetés célját említi: pl. „*Kovács úr, jöjjön csak, szeretnék feltenni Önnek néhány kérdést!*” Ekkor a beteg természetesen látja – a fehér köpeny alapján –, hogy egészségügyi alkalmazott lép oda hozzá, de azonosítási problémája adódhat, ami akadályozhatja az információátadást.

A személyes adatok felvételekor az optimális utasítás, az explicit performatívum úgy hangzik, hogy: „*Kérem, mondja meg a nevét! Tessék mondani, hogy hívják!*” Annak ellenére, hogy a Klinikai Központ orvostanhallgatók számára gyakorló intézmény, ott is előfordulhat (időhiány és egyéb okok miatt), hogy a normától eltérő, egyszerűsítő, az udvariassági formulákat teljesen mellőző kérdés hangzik el: „*Neve?*” Ezáltal egy patriarchális intézményesített nyelvhasználat valósul meg. Bizonyos páciensek esetében ez nem okoz problémát, mások számára azonban elidegenítő, sőt sértő is lehet.

A jelen panaszok, a kórházi felvétel oka, valamint a fájdalom anamnézis nagyon fontos részét képezik a beszélgetésnek. Mivel sokszor előfordul, hogy a páciens speciális panasz nélkül érkezik, „csak” a cukrát jött beállíttatni, úgy célszerű bevezetni ezt a részt, hogy az orvos megkérdezi: „*Most miért van itt a kórházban?*” Ha már tisztázódott a felvétel oka, akkor a tünetek megjelenésének pontos körülményeiről kérdez az orvos, a táblázatban látható módon, a referenciakeret megadásával segíti a beteg válaszadását. Mint azt láthatjuk, leginkább referensazonosítási probléma merül fel az anamnéziszfelvétel során. Ez csökkenthető a megfelelő kód választásával. Az orvosnak rövid idő áll rendelkezésére, hogy felmérje páciense kognitív képességeit, kvalitásait, melyek alapján eldönti, miként fogalmaz. Előfordulhat, hogy a „*Mi fokozza a fájdalmát?*” kérdés helyett a „*Mitől lesz rosszabb?*” pontosabb választ eredményez.

A vegetatív (az összes szervrendszert érintő) anamnézis kérdései gyakran eldöntendő kérdések. Itt, számos esetben, a beszélgetést vezető orvos figyelmén múlik, hogy rákérdez-e részinformációkra a szűkebb keret kijelölésével. Pl. „*Feje fáj?*” helyett „*A feje szokott fájni?*” pontosabb választ eredményez.

Akármilyen szűkös az időkeret, a klinikus bizonyos kérdéseket nem hagyhat ki (ezek mind a referensazonosítást segítik elő). A rövid, névszói mondatokra adott igen/nem válasszal nem elégedhet meg az orvos: pl. „*Vizelete rendben?*” Szükséges (szerencsére a gyakorlatban is az tapasztalható) megkérdeznie: „*Nem csíp?/ Nem ég?/ Vért nem látott benne?*”

Kényes terület a rizikófaktorok feltérképezése, ugyanis a betegek többsége nem vallja be rendszeres alkoholfogyasztási szokásait. Érdekes megfigyelésünk, hogy a Pécsi 2-es számú Belgyógyászati Klinikán fekvő betegek ezzel szemben a dohányzást felvállalhatónak tartják, de még a komoly alkoholproblémákkal küszködő szenvedélybetegek is a valóság töredékét ismerik be, amikor az ivásra terelődik a szó. Ekkor az orvosnak szükíteniie célszerű a referencia keretet, pl. *„Naponta? Csak egy-két kupica pálinkát munka előtt? Biztos van szőlője, ugye? Egy kis bort a barátokkal nem szokott inni?”*

Elengedhetetlen a családban előforduló betegségekre rákérdezni. Különösen idős betegeknél fordul elő, hogy nem említik a szülők halálának okát. Ezért referensazonosítási probléma, ha az orvos csak a *„Szülei élnek?”* kérdést teszi fel. Az anamnézis keretét biztosítja a szabatos lezárás. Ez egyrészt a dialógus lezárását jelenti, másrészt a diskurzusból – egy elköszönéssel – való kilépést. A mellékelt táblázatban található példák követése segíti az optimális megoldás választását.

Strukturáltság

A strukturáltság és a sorrendiség betartása az orvos és beteg számára egyaránt fontos, hiszen például a tünetek alapos feltérképezése pontos diagnózishoz vezethet. Az orvos a kitérők után is vissza tud térni a sorrendhez, természetesen sok gyakorlással, automatizálódás által. Ez segíti áthidalni az időhiányt, vezeti az orvos és beteg gondolatait, valamint jelentős mértékben megkönnyíti a dokumentációt.

A strukturális egységek határainak jelzésére szolgáló „jelzőablak”, átvezető megnyilatkozások, amelyekkel a páciens figyelmét sikeresen irányítja a klinikus: pl.: *„Most más jellegű kérdéseket fogok önnek feltenni.”*; *„Most a korábbi betegségeiről szeretném kérdezni.”*; *„Most beszéljünk egy kicsit a korábbi betegségeiről, műtétjeiről!”*. Ezáltal a beteg memóriájában aktiválódik az a tartalom, amit a hívószavak megcéloztak. Amennyiben ezt feleslegesnek tekinti az orvos, s egy hirtelen kérdéssel – *„Volt beteg korábban?”* – kezd kérdezni a korábbi betegségekről, nem biztos, hogy van ideje a betegnek végiggondolni, majd elmondani, mi is történt vele, ami fontos lehet (Silverman et al., 2017). Az anamnéziszfelvétel válogatott kérdései a mellékeltben olvashatók.

Konklúzió

A konkrét példák és a klinikai tapasztalat is azt mutatja, hogy a referensazonosítási hiba adódhat a túlságosan általánosan megfogalmazott

kérdésből, amelyet a pontos megfogalmazással el lehet kerülni. A megnyilatkozások aktuális jelentése az alap (szokásos) szemantikai jelentésre épülhet. A pragmatikai előfeltevések és inferenciák az intézményi keretben nem anticipálhatók, értelmezési bizonytalanságot eredményeznek (vicc, irónia, udvariasság). Az implicit jelentés-összetevőt is expliciten kell megjeleníteni (direkt beszédaktusok az indirekt helyett, illetőleg explicit performatívumok használata).

A szimulációs oktatás során lehetőség nyílik arra, hogy a klinikus megállítsa a szituáció menetét, amikor a hallgatók a színész-pácienst kérdezik ki, ha nem a megfelelő kérdéstechnikával élnek, s kijelöli a követendő példát. Azt a helyzetgyakorlatok során a hallgatók begyakorolhatják, anélkül, hogy a klinikán bent-fekvő beteget megzavarnák. A színész képes számtalanszor eljátszani ugyanazt az esetet; ha szükséges, az adott helyzetnek megfelelően improvizál, így támogatja a fejlődni vágyó orvostanhallgatót.

A szigorúan szakmai jellegű pragmatikai megfontolások meghatározzák az orvostanhallgatók kommunikációs képését mind a magyar, mind az idegen nyelvű hallgatók esetében. A cél a pontosabb referenciakeret meghatározása, explicit performatívumok használata, amelyek elsajátítására a szimulációs anamnézislevelezési kurzusok biztosítanak lehetőséget.

Hivatkozások

- Alberti, G. – Kleiber, J. (2014): ReALIS: Discourse Representation with a Radically New Ontology. In: *Complex Visibles Out There*. Olomouc: Palacký University. 513–528
- Bigi, S. (2016): *Communicating (with) care*. IOS Press: Amsterdam–Berlin–Washington, D.C.
- Dang, B. N. – Westbrook, R. A. – Njue, S. M. – Giordano T. P. (2017): Building trust and rapport early in the new doctor-patient relationship: a longitudinal qualitative study. *BMC Medical Education*. 17/1. 32–42
- Eemeren, van F. H. – Grootendorst, R. (1984): *Speech Acts in Argumentative Discussions. A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed Towards Solving Conflicts of Opinion*. Foris Publications: Dordrecht
- Kárpáti, E. – Kleiber, J. (2018a): *But let your 'Yes' be 'Yes,' and your 'No,' 'No'* Meaning construction in medical encounters. Az előadás elhangzott: Lingbaw 2018, Lublin
- Kárpáti, E. – Kleiber, J. (2018b): *ʔFogalmi ʔverbális. Verbálisan rögzített diskurzusok pragmaszemantikai elemzése*. In: Dobi, E. – Andor, J. (szerk.): *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról. Officina Textologica*. 20. 79–89
- Kecskes, István (2017): Implicitness in the use of situationbound utterances. In: Cap, P. – Dynel, M.: *Implicitness. From lexis to discourse*. John Benjamin, 201–215
- Keifenheim, K. et al. (2015): Teaching history taking to medical students: a systematic review. *BMC Medical Education*. 15. 159

- Kleiber, J. (2018): Similar Intentions with Different Underlying Wishes: Intensional Profiles of Imperatives in Hungarian. *Jezikoslovlje*. 19/3. 365–391
- Levinson, S. C. (2000): *Presumptive Meanings*. MIT Press/Bradford Books: Cambridge, MA
- Petrányi, Gy. (2009): *Belgyógyászati diagnosztika*. Medicina Könyvkiadó Zrt.: Budapest
- Silverman, J. – Kurtz, S. – Draper, J. (2016): *Skills for Communicating with Patients*. CRC Press: London
- Wilson, D. – Kolaiti, P. (2017): Lexical pragmatics and implicit communication. In: Cap, P. – Dynel, M. (eds.): *Implicitness. From lexis to discourse*. John Benjamins: Amsterdam. 147–175

Mellékletek

1. melléklet. Az anamnéziszfelvétel válogatott kérdései

SZERKEZETI EGYSÉG	OPTIMÁLIS MEGNYILATKOZÁS /kérdések/	GYAKORI FÉLREÉRTÉSEKHEZ VEZETŐ MEGNYILATKOZÁS
1. Üdvözlés/ Bemutakozás	<p>Jó napot kívánok! Dr. Kovács Ádám, - rezidens belgyógyász - harmadéves orvostanhallgató - az Ön kezelőorvosa vagyok.</p>	<p>Jó napot! Dr. Kovács vagyok. - részleges, távolságtartó bemutakozás - bizonytalanságot kelt a betegben</p> <p>Nehéz a kommunikációs szándék (a mondat intenzionális profiljának) megállapítása.</p>
2. Személyes adatok felvétele	<p>Tessék mondani, mi a neve? Hány éves? Mi a foglalkozása? Kérem, mondja meg a nevét!</p>	<p>Hány évesnek tetszik lenni? - szemantikai kétértelműség, - a betegek humorizálhatnak, „nem tetszik, de hát ...”,</p> <p>Miként tetszik dolgozni? - túlzott udvariaskodás, bizonyos szocio-kulturális háttérrel rendelkező betegek nem értik a kérdést</p> <p>Mindkét esetben a „tetszik” miatt csökken az orvos autoritása, emiatt nehezebb az értelmezés – ez engedi meg a viccelődést is – és megnöveli a válaszadás idejét is.</p>
3/1. Jelen panaszok / kórházi felvétel oka	<p>Miért van most kórházban? Milyen panaszok miatt van most kórházban?</p>	<p>Mi a panasza? - pontatlan kérdés, lehet, hogy csak gyógyszerbeállítás miatt fekszik bent a beteg, nincs panasza - a kommunikációt lassíthatja ez a kérdés</p> <p>Referensazonosítási (eventualitás, idő-, és tárgyreferens) probléma jelenik meg (Kleiber, 2018).</p>

<p>3/2. Fájdalom anamnézis² S – site – hely</p> <p>O – onset – kezdet</p> <p>C – character – jelleg</p> <p>R – radiation – sugárzás</p> <p>A – associating symptoms – kísérő tünetek</p> <p>T – timing – időtartam</p> <p>E – exacerbating and alleviating factors – fokozó, illetve enyhítő tényezők</p> <p>S – severity – súlyosság / fájdalom erőssége protocol szerint</p>	<p>Tessék mondani: / Kérem, mondja meg:</p> <p>a) Hol van fájdalma? Tessék megmutatni, hol fáj!</p> <p>b) Mikor kezdődött a fájdalom?/Mióta fáj?</p> <p>c) Milyen jellegű a fájdalom? Görcsös, nyomó, szorító?</p> <p>d) Sugárzik valahová a fájdalom? A vállába, combjába, derekába...?</p> <p>e) Milyen egyéb tünetei vannak, fejfájás, hányinger...?</p> <p>f) Mennyi ideig tart a fájdalom, percekig, órákig, folyamatosan fáj?</p> <p>g) Mi fokozza a fájdalmat?/ Mitől rosszabb? Ha eszik, iszik valamit, nehéz fizikai munkát végez, sétál, ha stresszel? Mi enyhíti a fájdalmat? Ha pihen, lefekszik, megáll, nem eszik semmit, bevesz egy fájdalomcsillapítót?...</p> <p>h) Egy 1-10-es skálán milyen erős a fájdalma, ha 1 a leggyengébb, és 10 a legerősebb fájdalom?</p>	<p>c) Hogy tudná jellemezni a fájdalmat? - gyakran visszakérdeznek a betegek, hogy mire gondol</p> <p>d) Sugárzik a fájdalom? - bizonytalan a beteg, nem tudja, hogy sugárzás-e, amit érez</p> <p>e) Más panasza is van? - nem világos, hogy mire irányul a kérdés</p> <p>f) Meddig tart a fájdalom? - nyitott kérdés - az időkeret kijelölése segítség</p> <p>g) Fokozza valami a fájdalmat? Enyhíti valami a fájdalmat? - nem világos, hogy mire irányul a kérdés</p> <p>h) Milyen erős a fájdalom? - nem világos, hogy milyen skála mentén értelmezendő a kérdés</p> <p>Referenzazonosítási probléma jelenik meg.</p>
<p>4 Átfogó, több szervrendszert érintő kérdések/</p>	<p>Szokott fájni a feje?</p>	<p>Fejfájás? - ha éppen a beszéd pillanatában nincs, akkor gyakori a félrevezető válasz</p>

² A magyar nyelvű orvosi nyelv oktatása során is az angol anamnéziszfelvételi modell a mérvadó.

<p>vegetatív anamnézis: tetőtől-talpig, a fejfájástól a lábdagadásig eldöntendő és félig nyitott kérdések</p>	<p>Fullad terhelésre, vagy nyugalomban is? Hány emeletet tud megtenni / métert tud menni megállás nélkül? Amikor a kertben dolgozik vagy sportol, vagy fizikai munkát végez? Ha pihen, TV-t néz?</p> <p>Milyen színű a széklete: barna, sárga, fekete? Vért látott benne?</p> <p>Milyen volt a hányadéka? (epés, véres, kávézaccszerű, ételmaradék)</p> <p>Fogyott vagy hízott az utóbbi időben? Mennyit, mennyi idő alatt?</p>	<p>Fullad?</p> <ul style="list-style-type: none"> - kevés beteg teszi hozzá, hogy mikor szokott fulladni, ha nem kérdezik <p>Milyen színű a széklete?</p> <ul style="list-style-type: none"> - hát, nem normális, talán kicsit sötétebb <p>Milyen volt a hányadéka?</p> <ul style="list-style-type: none"> - példák nélkül ismét a bizonytalansági tényező fokozódik, a biztos diagnózis felállításához szükség van a pontosításra <p>Változott a súlya? Referensazonosítási probléma jelenik meg.</p>
<p>5/1. Korábbi betegségek/ Krónikus betegségek/</p>	<p>Milyen krónikus betegsége van? Cukorbetegség? Magas vérnyomás? Szívbetegség? Daganatos betegség? Milyen betegsége volt korábban?</p>	<p>Milyen krónikus betegsége van?</p> <ul style="list-style-type: none"> - bizonyos betegek nem tudják, mi a különbség a krónikus és az akut betegségek között <p>Referensazonosítási probléma jelenik meg.</p>
<p>5/2. Műtétek</p>	<p>Milyen műtétei voltak korábban? (Kivették a manduláját, vakbelét? Volt prosztatata műtétje?)</p>	<p>Műtétei voltak?</p> <ul style="list-style-type: none"> - sok páciens nem gondolja, hogy például a gyerekkori vakbélműtét megemlézése is fontos, így magától nem mondja el, pedig informatív, hiszen hasi, bélfali összenövések a műtét szövődményei lehetnek, amelyek egy következő hasi műtét során fedhetők fel <p>Referensazonosítási probléma jelenik meg.</p>
<p>6. Rizikó-faktorok /szociális</p>	<p>Dohányzik? Mennyi cigarettát szív naponta? Mióta?</p>	<p>Dohányzik?</p> <ul style="list-style-type: none"> - nemleges válasz esetén nagyon fontos megkérdezni, hogy a

<p>anamnézis /dohányzás, alkohol, kávé, drog, stressz (munkahelyi, magánéleti)/</p>	<p>Korábban dohányzott? Hány évig? Naponta mennyit? Iszik alkoholt? Mit szokott inni? Mennyit, milyen gyakran? Naponta? Hetente kétszer-háromszor? Csak hétvégén? Amikor a barátaival találkozik?</p>	<p>múltban dohányzott-e a beteg, hiszen egy pl. 20 évig tartó dohányzás következményeivel akkor is számolni kell, ha a beteg már leszokott káros szenvedélyéről</p> <p>Iszik alkoholt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - a betegek jelentős hányada nem ismeri be alkoholfogyasztását, ezért fontos az időhatározói, valamint az alkalmat leíró referenciakeret megadása
<p>7. Gyógyszer-szedés</p>	<p>Szed gyógyszert a szívbetegségére? Milyen gyógyszert szed? (értágítót, vérnyomás-csökkentőt, vízhajtót...)</p>	<p>Gyógyszert szed?</p> <p>Referensazonosítási probléma jelenik meg.</p>
<p>8. Családi anamnézis</p>	<p>Élnek a szülei? egészségesek? Milyen betegségben halt meg az édesapja/édesanyja? Milyen betegségek fordultak elő a családban?</p>	<p>A családban van valamilyen betegség?</p> <ul style="list-style-type: none"> - - természetesen háttérismeret függvénye, de előfordul, hogy az elhunyt hozzátartozók betegségéről nem beszélnek a betegek
<p>9. Beszélgetés befejezése, elköszönés</p>	<p>Köszönöm szépen, jobbulást kívánok! Viszontlátásra!</p>	<p>Viszlát!</p> <ul style="list-style-type: none"> - értelmezési probléma nincs, az empátia nem jelenik meg

Skadra Margit
Szegedi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoport

„Like-olod?” - Nyelvtanulást támogató online oldalak és azok hatékonysága a szaknyelvoktatásban

A Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoportja több éve biztosít a Kar hallgatóinak német orvosi és fogorvosi szaknyelvi kurzusokat. Ezekben a kurzusokban a 2017/2018-as tanév során vezették be a nyelvtanulást támogató online felületek használatát a csoportokban. A tanulmány első felében röviden bemutatásra kerülnek ezek az alkalmazások (Kahoot, Quizlet), valamint a használatuk során szerzett tanári tapasztalatok. A tanulmány második felében a hallgatói oldal kerül előtérbe. A kutatás alapját a kurzusokon résztvevők által kitöltött kérdőívek adják. A hallgatók a félév elején kitöltik az első kérdőívet, amelyből arra kaphatunk választ, hogy milyen előzetes ismeretekkel rendelkeznek a nyelvtanulást elősegítő online alkalmazásokról, használták-e már azokat korábban is, valamint, hogy vannak-e ezek használatára vonatkozó elvárásaik a kurzus elején. A második kérdőívet már azután töltik ki, hogy a félév során lehetőségük volt a szaknyelvi óra keretei között ezeket az alkalmazásokat használni, így véleményt tudnak formálni arról, hogy személyes tapasztalataik alapján ezeket az online felületeket mennyire tartják hatékonynak a szaknyelvoktatásban, illetve ezek használata milyen mértékben segítette őket a kurzus anyagának elsajátításban.

Kulcsszavak: *szaknyelv, online, módszertan, Kahoot, Quizlet*

Bevezetés

Ezen tanulmánynak két fő célkitűzése van; egyrésztől azt kívánja bemutatni, hogy az orvosi és fogorvosi szaknyelvoktatásban már megszokott hagyományos oktatási eszközök mellett milyen formában vonhatóak be az online alkalmazások is, másrésztől azt tárja fel kérdőíves módszerrel, hogy a hallgatók a félév során szerzett tapasztalataik alapján mennyire tartják hatékonynak ezeket a nyelvtanulást elősegítő online oldalakat.

A Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kara néhány éves kihagyás után, a 2010/2011-es tanév óta biztosít ismét lehetőséget a hallgatóknak arra, hogy német orvosi és fogorvosi nyelvi kurzusokat is felvehessenek tanulmányaik során. A kurzust elsősorban harmad-, negyed- és ötödéves hallgatók látogatják, azonban az elmúlt években egyre több első- és másodéves is részt vesz ezeken az órákon. Ezekben a nyelvi kurzusokon heti 1x1,5 órában sajátítják el az orvosi és fogorvosi szaknyelv alapjait. A 2010/11-es tanév első félévében 26 diák

választotta a német szaknyelvi órákat, majd évről évre egyre több hallgató vette fel a kurzusokat. A 2014/2015-ös tanévben a számuk már 46-ra emelkedett, majd ez a szám az utóbbi egy-két évben ismét csökkeni kezdett.

A 2018/2019-es tanév első félévében a német orvosi szaknyelvi kurzust nyolc orvostanhallgató és a fogorvosi kurzust négy fogorvostanhallgató látogatta. A kurzusok törzsanyagát a *Deutsch für Mediziner* (Betty und Renate Bagossy, 2006), valamint az *Einführung in die medizinische Fachsprache* (Fodor, 2015) könyvek adják. Ez a tavalyi évtől már nem csak az általam készített további feladatlapokkal, szövegértésekkel, interneten is fellelhető videókkal egészült ki, hanem bevezetésre került a 2017/2018-as tanév második félévében már a *Kahoot* nevű online oldal (Kahoot, 2019) kísérleti jellegű órai használata is. Az ebben a félévben a *Kahoottal* szerzett pozitív tapasztalatok ösztönöztek arra, hogy a következő, 2018/2019-es tanév első félévében a *Quizlet* (Quizlet, 2019) nevű online szótanuló alkalmazás használatával is bővítsem a kurzus során használt digitális eszközök sorát.

Az új alkalmazások bevezetése okán szükségességét éreztem annak, hogy valamilyen formában felmérjem a hallgatók hozzáállását ezekhez az online oldalakhoz. Szerettem volna megtudni, hogy milyen előzetes ismeretekkel rendelkeznek ezekről, mennyire igénylik ezeknek a használatát a kurzus során, valamint arra szerettem volna választ kapni, hogy mennyire bizonyult hatékonyak az alkalmazásuk, milyen mértékben segítette a résztvevőket a szaknyelv elsajátításában. Ezek feltérképezéséhez kérdőíves módszert használtam.

Online alkalmazások használata a szaknyelvoktatásban

Az elmúlt évtizedekben egyre elterjedtebbé vált a technológia használata az oktatásban, ezen belül nem csak az általános nyelvoktatásban, hanem a szaknyelvoktatásban is. Azonban amíg a technológia alatt korábban még a hang- és videóanyag lejátszásra alkalmas eszközöket, vagy például a projektor használatát értettük, az internet megjelenésével a hangsúly egyre jobban eltolódott az erre épülő nyelvtanulás irányába. Új lehetőségek nyíltak meg a hallgatókkal való kommunikációban, az oktatási segédanyagok felkutatásában, valamint új oktatási módszerek kidolgozására is lehetőség kínálkozott. Az oktatók, köztük a nyelvtanárok is ezáltal egyre gyakrabban építik bele a tanterveikbe az internetes anyagokat is, ami egyre elterjedtebbé vált a szaknyelvoktatásban is. Ezek közül is az egyik legjellemzőbb formája az online alkalmazások használata (Csongor – Németh – Hild, 2018). Az oktatók részéről ez azonban egy olyan digitális műveltséget is feltételez, ami lehetővé teszi számukra, hogy az online eszközöket a tanórai és tanórán

kívüli oktatásba bevezessék, és így megkönnyítsék a hallgatók, jelen esetben a nyelvtanulók nyelvelsajátítási folyamatát (Lévai, 2013).

Ezeknek az online alkalmazásoknak a használatánál az oktatónak mindig számításba kell vennie, hogy felmerülhetnek bizonyos nehézségek is. Ilyen lehet például egy áramszünet, esetleg az eszköz meghibásodása vagy az internetkapcsolat megszakadása. Ezek a váratlan helyzetek sokszor áthidalhatóak, például mobil internet megosztásával vagy egy másik eszköz beüzemelésével, azonban előfordulhat, hogy nincs lehetőség ilyen megoldásokra, ezért fontos, hogy az oktatónak mindig legyen egy vészterve, amivel az online alkalmazás mellőzésével is meg tudja tartani a tanórát (Kétyi, 2016).

A német szaknyelvoktatásban már több éve használók a törzsanyag mellett interneten fellelhető anyagokat is: cikkeket, videókat, amelyeket különböző feladatokkal dolgozunk fel a hallgatókkal a tanórákon. Ezt online alkalmazással, a *Kahoottal* először a 2017/2018-as tanév második félévétől egészítettem ki, majd ennek sikere után a 2018/2019 tanév első félévétől a *Quizlet* nyelv- és szótanuló alkalmazással is. A korábbi tanévekben már beépítettem ezeket a lehetőségeket más jellegű nyelvórákba, például az általános magyar mint idegen nyelv oktatásba, azonban a szaknyelvoktatásban ezeknek a bevezetésére részemről korábban még nem került sor.

A *Quizlet* és a *Kahoot* alkalmazásokra azért esett a választás, mert mindkettő kiváló lehetőséget biztosít az anyag tanórai és órán kívüli gyakorlására is, mindemellett az alapfunkcióik mindenki számára ingyenesen elérhetőek, és könnyen kezelhetőek. A szaknyelvoktatásban történő felhasználásuk során számos előnyük és néhány hátrányuk is megmutatkozott, amelyekre az alkalmazások rövid bemutatása során kitérek.

Kahoot, feleletválasztáson alapuló alkalmazás

A *Kahoot* nevű alkalmazás kiválóan beépíthető a szaknyelvoktatásba. Fő funkciója, hogy a tanár által előre elkészített feleletválasztós kérdéssort, ahol mindig négy lehetőségből lehet választani, a nyelvtanulók okostelefonokon, táblagépeken vagy akár asztali számítógépeken át válaszolva oldják meg. Ennek technikai hátterét a kurzus során a hallgatók maguk biztosították, saját eszközeiket használták. Válaszaik megadása közben a hallgatók egymással versenyezve oldják meg a feladatokat, miközben állandó visszajelzést kapnak róla saját eszközükre, hogyan teljesítenek. Mindeközben egy központi gépen, ideális esetben egy kivetítőn összesített eredménytáblázatot is lát az oktató, és lehetőség szerint a hallgatók is. A

kérdések ütemét a tanár szabályozza, ezáltal lehetőség nyílik rá, hogy egy-egy kérdés között a csoport megálljon, megnézzék milyen válaszok érkeztek be, átbeszélhetik, miért az adott válasz a helyes vagy helytelen.

Ez az online oldal alkalmas arra, hogy ne csak a csoport szókincsét, hanem akár nyelvtani ismereteit is gyakoroltassuk és ellenőrizzük vele. Például, ha visszatérően és nagyszámban előfordul, hogy egy nyelvtani szerkezetnél a megfelelő forma behelyettesítése problémát okoz a hallgatóknak, ez még feltehetőleg nem épült be a tanulók nyelvhasználatába. Ebben az esetben ennek a nyelvtannak az átismétlésére és további gyakorlására lehet még szükség.

Tanári oldalról továbbá hasznos funkció, hogy a feladatsor elvégzése után letölthető a csoportról egy részletesen kiértékelt eredménytáblázat Excel fájl formájában. Ez alapján az oktató át tudja nézni még egyszer összesítve is a válaszokat, részletes visszajelzést kapva a hallgatók tudásszintjéről. A már megoldott kérdéssor a későbbiekben újra kitölthető a hallgatókkal, és a két táblázat összevetésével lehetőség nyílik arra, hogy a hallgatók fejlődését is nyomon kövessük.

A *Kahoot* tantermen kívüli felhasználása is lehetséges: egy, a program által generált kód közzétételével lehetőséget lehet adni a hallgatóknak arra, hogy a kérdéssort tanórán kívül, egymástól függetlenül is megválaszolhassák a kód megadása után. Eredményeiket a program ekkor is összesítve értékeli, így a nyelvtanulók továbbra is láthatják, hogy milyen tudásszinten állnak a csoporton belül. Mindezek alapján az alkalmazás tökéletesen beilleszthető az egyetemi oktatásba, különösen a nyelvórákon. Az online alkalmazás előnye még, hogy pozitív tanulási környezetet és szórakozást biztosít, barátságos versenyhelyzetet alakít ki a hallgatók között (Medina – Hurtano, 2017).

Fontos azonban azt is megemlíteni, hogy az alkalmazás használatának előkészítése az oktató részéről időigényes lehet, ha nem már más tanárok által megírt kérdéssort, hanem a csoportjaira szabott és a kurzus anyagába teljes mértékben illeszkedő feladatokat szeretne kitölteni. Valamint a megfelelő technikai háttér hiánya sokszor gondot okozhat, ezért fontos előre feltérképezni, hogy a szükséges eszközök valóban rendelkezésre állnak-e.

Quizlet, a virtuális szókérttyák alkalmazása

A *Quizlet* nevű alkalmazás lényege, hogy lehetőséget biztosít a felhasználónak online szókérttya-gyűjtemények létrehozására, amelyeknek a szókincsét a felhasználó maga írhatja meg, és akár a későbbiekben is bővítheti, módosíthatja. Az alkalmazással azonban nem csak virtuális

szókártyák hozhatóak létre, hanem ezeknek segítségével további változatos szótanulási lehetőségek is elérhetővé válnak az oldalon, játékos formában is.

Mivel egy-egy ilyen szókártya-gyűjtemény megírása időigényes lehet, több csoport tanítása esetén a tanár oldaláról ez áthidalható azzal, hogy magának a kurzusnak az egyik feladata, hogy a hallgatók maguk készítsék el ezeket a szókártyákat. További előnye, hogy így már ennek a folyamatnak a során elkezdődik a szavak elsajátítása. Mindemellett lehetőséget biztosít a hallgatóknak arra is, hogy jobban megismerjék az alkalmazást, ami akár ösztönözheti őket a későbbiekben arra, hogy tanulmányaik során a tanórától függetlenül is használják ezeket az oldalakat.

Az alkalmazás előnye az is, hogy kiejtést és képeket is rendelhetünk a szavakhoz. Ezáltal nem csak további online feladattípusok válnak elérhetővé, hanem a vizuális és auditív stílusú tanulást is támogatjuk. Saját tapasztalataim alapján azonban a megfelelő kép megtalálása, ami egyértelműen köthető az adott szóhoz, néha nehézségekbe ütközhet. A *Quizlet* továbbá lehetőséget biztosít arra is, hogy a tanórákon használjuk kiscsoportokban, ahol a csoportok egymás ellen versenyezhetnek az alkalmazás által. Ez megfelelő lehet akár bemelegítő feladatnak, vagy egy adott témakör előtt a szókincs gyors átismétlésére, valamint rövid, de egyben hasznos kikapcsolódásra is használható a tanórán.

A kutatás leírása

Miután a 2017/2018-as tanév második félévében a *Kahoot* alkalmazást a német szaknyelvi órákon használták a hallgatók és személyes megítélesem alapján pozitívan fogadták, a 2017/2018-as tanév első félévében a *Quizletet* is beépítettem a szaknyelvi oktatásba. Mivel csak szubjektív véleményemre hagyatkozhattam, amikor sikeresnek véltem a *Kahoot* órai használatát, a 2018/2019-es tanévben már szerettem volna a hallgatói oldalról is visszajelzést kapni erről, valamint ezt figyelembe véve eldönteni, hogy a jövőben milyen mértékben kapjanak ezek az internetes oldalak hangsúlyt a szaknyelvi órákon.

A hallgatói vélemények megismeréséhez a hallgatók két kérdőívet töltöttek ki a félév során. Az első kérdőívet a félév első óráján, amiben nem csak az online alkalmazásokról való ismereteiket és korábbi tapasztalataikat térképeztem fel, hanem a nyelvismeretüket és a szaknyelvvórákkal kapcsolatos elvárásaikat is. A második adatfelvételre azután került sor, hogy az adatközlők már mindkét online felületet használták a szaknyelvi kurzuson, valamint miután az első tesztjükét is megírták már a félévben. Ebben a kérdőívben arra vonatkozó kérdések szerepeltek már, hogy mennyire találták hasznosnak az alkalmazásokat, szívesen használnák-e a

jövőben is ezeket. A kérdőíveket papíralapon töltötték ki. A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen volt.

Az adatközlők és az online nyelvtanuló alkalmazásokhoz való viszonyuk bemutatása

A kérdőívet összesen nyolc orvostanhallgató – három férfi és öt nő –, és négy fogorvostan-hallgató – két férfi és két nő – töltötte ki. A kiértékelés során az orvos- és a fogorvostan-hallgatókat nem kezeltem külön csoportként, mert habár a tananyag más volt a két szaknyelvi csoportban, az alkalmazások felhasználása ugyanazon módon történt.

Az első órán kitöltött első kérdőív kimutatta, hogy az adatközlők jelentős hányada, kilenc fő aktívan használja a német nyelvet, míg a másik három adatközlő két, három illetve négy éve nem. A következő kérdés arra irányult, hogy milyen formában tanultak vagy tanulnak idegen nyelvet a válaszadók. A hallgatók egyszerre több választ is megjelölhettek. Ezek alapján látható (1. ábra), változatos eredményt hozott, hogy ki milyen keretek között tanult már idegen nyelvet. Azon túl, hogy mindenki megjelölte az általános iskolát, gimnáziumot és az egyetemet, többen tanultak nyelviskolában, valamint magántanár által és önállóan is. Egyetlen válaszlehetőség, amelyet nem jelölt meg senki, az online kurzus volt.

1. táblázat. Milyen keretek között tanult/tanul Ön idegen nyelvet/nyelveket?

Nyelvtanulás formája	12 főből
általános iskola	12 fő
gimnázium	12 fő
egyetem	12 fő
nyelvtanfolyam	6 fő
magántanár	8 fő
online kurzus	0 fő
önállóan	6 fő
egyéb:	0 fő

Miután ennyire szerteágazó, hogy milyen keretek között tanultak a hallgatók idegen nyelvet/nyelveket, nem meglepő, hogy számos olyan eszközt is használtak már, ami korábban is segítette őket a nyelvtanulásban (2. táblázat). A válaszok alapján látható, hogy nem csak a hagyományos nyelvkönyveket, munkafüzeteket ismerik, hanem a különböző technikai eszközöket is. Fontos azonban kiemelni, hogy az online alkalmazásokat csak négy fő jelölte meg, mint már korábban is használt oktatási eszköz, ami a válaszadóknak csak a harmada.

2. táblázat. Mely eszközöket használta már nyelvtanulás céljából?

Eszközök	12 főből
nyelvkönyv, munkafüzet	12 fő
vizuális anyagok (film stb.)	11 fő
hanganyagok	12 fő
írásvetítő	2 fő
számítógép és projektor	10 fő
interaktív tábla	1 fő
szótanuló kártyák	9 fő
társasjáték	2 fő
online alkalmazások	4 fő
egyéb: (szótár)	1 fő

Ezután az adatközlők már fent említett eszközökről nyilatkoztak újra annak tekintetében, hogy milyen előzetes elvárásaik vannak, ezek közül melyeket fogják a német szaknyelvi órákon is használni (3. táblázat). Annak ellenére, hogy egy hallgató kivételével mindenki úgy nyilatkozott, hogy használt már korábban vizuális eszközöket a nyelvtanulás során, mégis csak a válaszadók fele, tehát hat fő gondolta úgy, hogy ezek szerepet fognak kapni az órákon. Ugyanilyen jelentős visszaesés figyelhető meg a szótanuló kártyák esetében is, amelyeket kilenc hallgató használt már korábban, mégis csak hárman jelölték meg lehetséges eszközként. A válaszadók száma viszont nem csökkent az online alkalmazásoknál, ezt a válaszlehetőséget is négy fő jelölte meg. A kérdőíveken az is látható, hogy ez ugyanaz a négy fő volt, aki már korábban is használta a programokat.

3. táblázat. Mely eszközökről gondolja, hogy használni fogja a német szaknyelvi kurzus során?

Eszközök	12 főből
nyelvkönyv, munkafüzet	12 fő
vizuális anyagok (film stb.)	6 fő
hanganyagok	10 fő
írásvetítő	0 fő
számítógép és projektor	6 fő
interaktív tábla	2 fő
szótanuló kártyák	3 fő
társasjáték	0 fő
online alkalmazások	4 fő
egyéb:	0 fő

Az első kérdőív utolsó fele azt vizsgálja, hogy mit gondolnak a hallgatók előzetes ismereteik alapján a nyelvtanulást támogató online alkalmazásokról (4. táblázat). Egy hallgató nyilatkozott úgy, hogy még nem is használt soha

ilyen alkalmazást, de nem is szeretné kipróbálni azt. Az adatközlők közül két fő használta már, és hatékonynak tartja ezeket, négy fő pedig – bár ismeri ezeket az alkalmazásokat – nem találja hatékonynak. Tehát hatékonysági megítélésüktől eltekintve összesen hat fő válaszolta azt, hogy már használt ilyet. Ez azonban eltérést mutat a korábbi kérdésnél adott számhoz képest, amely szerint összesen négy fő használt már korábban nyelvtanuláshoz online alkalmazásokat. A különbség abból adódhat, hogy azok közül, akik ezeket nem tartják elég hatékonynak, feltehetőleg két fő nem is jelölte meg, mint már használt eszközt.

4. táblázat. Mi a véleménye a nyelvtanulást támogató online alkalmazásokról?

Vélemény	12 fő
Használtam már és hatékonynak tartom.	2 fő
Használtam már, de nem találom elég hatékonynak.	4 fő
Még nem használtam, de szívesen kipróbálnám.	5 fő
Még nem használtam, de nem is szeretném.	1 fő

Az utolsó kérdés arra vonatkozott, hogy nevezzenek meg olyan alkalmazásokat, amelyeket már ismernek. Erre négyen választottak, közülük hárman a *Duolingo*t, egy fő pedig az *5 Perc Angolt* adta meg. Tehát a válaszadók közül senki sem írta a *Quizlet*et vagy a *Kahoot*ot.

Eredmények

A második kérdőív már nem az előzetes tapasztalatokat és elvárásokat tárja fel, hanem arra fókuszál, hogy milyen fogadtatása van a *Kahoot* és a *Quizlet* alkalmazásoknak a hallgatók körében, mennyire találják azokat hatékonynak. Az első kérdéssornál a hallgatók úgy nyilatkoztak, hogy nem gondolják, hogy a szaknyelvi kurzusokon használni fogják ezeket az alkalmazásokat, és a válaszadók többsége nem is találta elég hatékonynak az online alkalmazások használatát. Ez alapján azt feltételezhetnénk, hogy a hallgatói visszajelzések nem lesznek pozitívak a második kérdőív kitöltése során, azonban – mint a válaszok alapján a későbbiekben látható lesz – ez nem így történt.

Mivel a két alkalmazást, a *Kahoot*ot és a *Quizlet*et nem ugyanolyan keretek között használtuk a félév során, így a kérdőívek során külön-külön kezeltem a két platformot, és nem általánosítva szóltak a kérdések a nyelvtanulást elősegítő online alkalmazásokról.

A Kahoot alkalmazás megítélése a hallgatók körében

A *Kahoot* alkalmazást a félév során tanórai keretek között ismerték meg a hallgatók. Megfigyeléseim alapján az alkalmazás kezelése nem okozott nekik nehézséget, azonban néha wifi problémák léptek fel a tanteremben, így ez egyszer jelentett kisebb fennakadást a feladat végzése közben. A kérdéssorokban a szaknyelvi szókinszre és a német nyelvtanra fókuszáló kérdések is szerepeltek.

A válaszok alapján látható (5. táblázat), hogy a kurzusokra járó tizenegy főből, aki használta is az alkalmazást, mindenki azt adta meg válaszként, hogy tetszett neki. Egy fő azonban egyáltalán nem használta az alkalmazást, aminek az az oka, hogy a hallgató ezeken az órákon nem volt jelen. Ennek következtében ez a hallgató a további *Kahootra* vonatkozó kérdéseket kihagyta a kérdőív kitöltésekor.

5. táblázat. Hallgatói vélemények a *Kahoot* alkalmazásról a szaknyelvtanban

A német szaknyelvtanban a <i>Kahoot</i> alkalmazást	12 főből
használtam és tetszett.	11 fő
használtam, de nem tetszett.	0 fő
nem használtam.	1 fő

Az adatközlők ezután 1-5 közötti skálán értékelték az alkalmazást különböző szempontok szerint: pl. a kérdések között szerepelt, hogy mennyire találják hasznosnak, hogy szórakoztató-e, illetve nehéz-e az alkalmazás használata. A válaszadók mindegyike teljes mértékben szórakoztatónak ítélte meg a *Kahootot*. A másik két szempont vizsgálata azonban már változatosabb képet mutat. Az ötfokozatú skálán hat fő ötösré, négy fő négyesre és egy fő hármásra értékelte az alkalmazás hasznosságát. Összesen kilenc fő pedig úgy véli, hogy könnyű az alkalmazást használni, de ezt a szempontot egy-egy fő kettesre és hármásra értékelte, ami összefügghet azzal, hogy a hallgatók most ismerkedtek meg az alkalmazással, így még teljesen új volt számukra.

6. táblázat. A *Kahoot* hallgatói megítélése

	1	2	3	4	5	
Nem hasznos			1 fő	4 fő	6 fő	Hasznos
Nem szórakoztató					11 fő	Szórakoztató
Nehéz használni		1 fő	1 fő		9 fő	Nem nehéz használni

Arra a kérdésre, hogy indokolják meg a hallgatók, miért tetszett vagy nem tetszett a *Kahoot* nevű alkalmazás, csak pozitív válaszok érkeztek: *jó csoporttagokkal játszani; izgalmas; használjuk még többet; játékos;*

szórakoztató. Valamint arra, hogy szívesen használná-e a jövőben is a *Kahoot* nevű alkalmazást a szaknyelvórákon, tízen válaszoltak igennel, csupán egy fő nyilatkozott úgy, hogy nem tudja. A kérdőívek alapján tehát egyértelműen megállapítható, hogy az orvosi és a fogorvosi szaknyelvcsoport visszajelzése is pozitív a *Kahootról*, ami indokoltá teszi a következő félévekben is a tananyagba történő bevonását.

A Quizlet alkalmazás megítélése a hallgatók körében

A *Quizlet* alkalmazást a hallgatók elsősorban a tanórákon kívül egyénileg használták. A német szaknyelvi órák tananyagához óráról órára kapták meg az új szókincset, kifejezéseket, így a hallgatóknak lehetősége nyílt ezeket a tantermen kívül átismételni, az alkalmazás segítségével gyakorolni. Előnye, ha a hallgató valamiért nem tud részt venni egy órán, a szókártyák megtekintésével könnyebben fel tudja dolgozni otthon egyedül is az adott anyagrészt.

A kurzusokra járó hallgatók közül tizenegy fő használta a *Quizletet* a szaknyelvórára való felkészülés során, egy fő azonban egyáltalán nem élt ezzel a lehetőséggel a megadott válaszok alapján (7. táblázat). Ennek következtében a további, az alkalmazásra vonatkozó kérdéseket a hallgató nem töltötte ki, így a továbbiakban összesen tizenegy adatközlő válaszait tudtam kiértékelni.

7. táblázat. Hallgatói vélemények a *Quizlet* alkalmazásról a szaknyelvoktatásban

A német szaknyelvórára való felkészüléshez a <i>Quizlet</i> alkalmazást	12 főből
használtam és tetszett.	11 fő
használtam, de nem tetszett.	0 fő
nem használtam.	1 fő

Az alkalmazás hasznosságát a hallgatók túlnyomórészt ötösré értékeltek az ötfokozatú skálán, csak két válaszadó döntött a négyes adása mellett. Azt, hogy mennyire szórakoztató az alkalmazás használata, már változatosabban ítélték meg a válaszadók; egy fő hármast, négy fő négyest és hat fő ötöst adott erre a szempontra (8. táblázat). Amiben viszont minden hallgató egyetértett, hogy a *Quizletet* nem nehéz használni, ezt mindannyian maximális pontszámra értékelték.

8. táblázat. A *Quizlet* hallgatói megítélése

	1	2	3	4	5	
Nem hasznos				2 fő	9 fő	Hasznos
Nem szórakoztató			1 fő	4 fő	6 fő	Szórakoztató
Nehéz használni					11 fő	Nem nehéz használni

Mind a tizenegy hallgató igennel válaszolt arra a kérdésre is, hogy a jövőben is szívesen használná-e a szaknyelvi tanulás során az alkalmazást. A hallgatók a *Quizlet* esetében is lehetőséget kaptak arra, hogy saját szavaikkal kifejtsek, miért tetszett vagy nem tetszett nekik az alkalmazás. A válaszok mindegyike pozitív volt: „*a tanultakat más szemszögből gyakoroltuk; asszociatív volt; hatékonyan lehetett vele tanulni; segített a tanulásban; játékosan tanít; nem kellett a teszt előtt szavak után keresgélni; a képek miatt tetszett; jó ábrák voltak*”.

A kérdőív adatainak feldolgozása után látható, hogy a *Quizlet* alkalmazást pozitívan fogadták azok a válaszadók, akik használták is a félév során. Az az egy fő, aki nem élt ezzel a tanulási lehetőséggel, nem indokolta meg a kérdőív kitöltésekor, hogy miért nem tette, habár erre vonatkozó kérdés is szerepelt a kérdőívben.

Megállapítható, hogy a hallgatóknak igényük van erre a tanulási módszerre a szaknyelvrókon, teljes mértékben hasznosnak tartják, ezért a következő félévekben is részét fogják képezni a kurzusok anyagának. A jövőre nézve viszont módszertanilag mindenképpen megfontolandó a hallgatók bevonása már a szókártyák létrehozásának folyamatába is. Ennek kivitelezése azonban még kidolgozásra vár, hiszen ez különböző formákban történhet; például, hogy minden hallgató magának készíti el a személyre szabott szókártya-gyűjteményét, vagy óránként más-más hallgató teszi ezt az egész csoportnak, esetleg témakörök szerinti elosztásban.

Konklúzió

Az elmúlt években egyre több tanulást támogató eszköz áll a nyelvtanárok és a nyelvtanulók rendelkezésére. Ezek közül kiemelkedő szerepet tölt be az internet, ami számos módon képes elősegíteni a nyelvtanítás és a nyelvtanulás folyamatát. Ezek az új technikai vívmányok, mint például az online alkalmazások, lehetőséget nyújtanak a szaknyelvtanításban is arra, hogy az eddigi hagyományos módszereket online eszközökkel egészítsük ki, amelyek a szaknyelvtanulást érdekesebbé és hatékonyabbá tehetik.

A 2018/2019 tanév első félévétől a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának német szaknyelvi óráinak tanmenetébe is elkezdtek beépülni ezek az új módszerek a *Kahoot* és a *Quizlet* online alkalmazások bevezetésével. A hallgatók mindkét alkalmazást összességében pozitívan fogadták a kurzusok során, megítélésükben azonban némi különbség figyelhető meg. Általánosságban elmondható, hogy a *Quizletet* a hallgatók nagyon hasznosnak és könnyen kezelhetőnek

tartották, de kevésbé szórakoztatónak, mint a *Kahootot*, melynek használatát némileg bonyolultabbnak találták, de egyben szórakoztatóbbnak is.

A kérdőívek alapján kapott pozitív visszajelzések mindenképpen ösztönzőleg hatnak, hogy az online alkalmazások a továbbiakban is aktív részét képezzék a német szaknyelvi kurzusoknak, sőt a jövőben akár újabb alkalmazások kipróbálása is megfontolandó. Fontos azonban a kurzusok tervezésénél figyelni arra, hogy a hagyományos és új eszközök közötti egyensúly megmaradjon, egyik használata se történjen a másik rovására a tanítás során. Amennyiben ez megvalósul, az online alkalmazások elősegítik a nyelvtanulás hatékonyságát, és ez által az oktatás minőségének javulását is.

Hivatkozások

- Bagossy, B. – Bagossy, R. (2006): *Deutsch für Mediziner*. Originalausgabe: English for doctors by Mária Györffy. Dupla Zöld Kft.: Gyula
- Csongor, A. – Németh, T. – Hild, G. (2018): Online eszközök az orvosi szaknyelvtanításban. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (eds.): (2018): *Porta Lingua – 2018*. Szaknyelvtanítók és Kutatók Országos Egyesülete: Budapest
- Fodor, M. (2015): *Einführung in die medizinische Fachsprache 2*. Semmelweis Kiadó: Budapest
- Kétyi, A. (2016): *IKT-val támogatott módszerek hatékonyság felnőttek nyelvtanításában*. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2952/1/Phd%20dissert%C3%A1ci%C3%B3_2016_SZEGEDRE_FINAL.pdf
- Lévai, D. (2013): *A digitális állampolgárság és a digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységhez kapcsolódóan*. <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/11/levai-dora-a-digitalis-allampolgarsag-es-digitalis-muveltség-kompetenciája-a-pedagógus-tevékenységhez-kapcsolódóan/>
- Medina, E.L. – Hurtado, C. R. (2017): Kahoot! A Digital Tool for Learning Vocabulary in a language classroom. https://www.rmlconsultores.com/revista/index.php/crv/article/view/673/pdf_478

Internetes hivatkozások

Kahoot: <https://kahoot.com/>

Quizlet: <https://quizlet.com>

Török Judit – Ugrai Zsuzsanna

Budapesti Gazdasági Egyetem

Külkereskedelmi Kar

Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék, Német Munkaközösség

Projektalapú tananyag a BGE KKK német szaknyelvi csoportjaiban

A BGE KKK Német Tanszéki osztályán (2018 szeptemberétől Munkaközösség) az elmúlt tanévek során nagymértékű igény mutatkozott egy új tananyag létrejöttére. Meglévő tananyagaink a hagyományos tantermi, frontális oktatás alapelvei szerint készültek, s az Y, illetve Z generáció megváltozott tanulási szokásai és attitűdjei, valamint a munkaerőpiaci elvárások egy modern tananyag létrejöttét kívánták. Az eddigi idegennyelv-pedagógiai, gyakorlati tevékenységünk tapasztalatai, valamint e tevékenység reflektív elemzésére irányuló kutatómunkánk alapján arra a felismerésre jutottunk, hogy szakmai műhelyünknek rövid időn belül ki kell dolgoznia és meg kell valósítania egy komplex oktatásfejlesztési programot (Kósik – Kétyi, 2017). Mindenképpen fontosnak tartottuk, hogy egy olyan tananyag szülessen, amellyel nem csak a hallgatók idegen nyelvi készségeit fejlesztjük, hanem az úgynevezett XXI. századi kompetenciáikat is erősítjük, felkészítve őket ezzel szakmai jövőjükre. Tanszéki osztályunk a projektalapú nyelvoktatás bevezetése mellett döntött: a BGE Nyelvvizsgaközpontjának 2017-ben induló egynyelvű szaknyelvi vizsga tematikája alapján teamünk egy 10 modulból álló tananyag fejlesztésébe fogott, s a fejezetek központi részét képező, szintén 10 hallgatói projektet készített. Munkánk során a konstruktivista pedagógia alapelveit vettük alapul, melyről bővebben szólunk az alábbiakban.

Kulcsszavak: projektalapú nyelvoktatás (Project Based Language Learning PBL), konstruktivista pedagógia, hallgatói aktivitás, kooperatív technikák, oktatásfejlesztés

Bevezetés – 21. századi kompetenciák

Az utóbbi évtizedben számos olyan kezdeményezés látott napvilágot, amelyek fókuszában a tanuláshoz és munkavégzéshez szükséges készségek állnak. A nemzetközi szakirodalomban nagy számban előforduló kompetencia-gyűjtemény közül számunkra a „Partnerség a 21. századi készségekért” (Trilling – Fadel, 2009) keretrendszer kompetenciaterületei voltak relevánsak, mivel a benne foglalt kompetenciák reflektálnak leginkább a munkaadói elvárásokra:

- Tanulás és innováció elsajátítása
 - Kritikus gondolkodás és problémamegoldás
 - Kommunikáció és együttműködés
 - Kreativitás és innováció

- A digitális műveltség készségei
 - Információs műveltség
 - Média műveltség
 - IKT műveltség
- A karrierhez és az életvitelhez szükséges készségek
 - Rugalmasság és alkalmazkodóképesség
 - Kezdeményező képesség és önjelölés
 - Társas és kulturális interakciós készségek
 - Produktivitás és elszámoltathatóság
 - Vezetés és felelősségvállalás

A konstruktivista pedagógia

Napjaink korszerűnek számító idegennyelv-oktatási tevékenységeire olyan fontos pedagógiai alapelvek követése jellemző, mint például a feladat-orientáltság, a tanulói autonómia fejlődésének elősegítése, a felfedező tanulás támogatása, az interkulturális kompetencia fejlesztése, vagy éppen a konstruktivista tanuláselméleten alapuló módszereket alkalmazó nyelvoktatás, amely egyre inkább elterjedt a hazai felsőoktatás területén is. (Török – Kétyi, 2018). A tananyag kialakításánál teamünk (Török Judit, Fodor Sándorné, Hukné Kiss Szilvia, Kétyi András, Koltányiné Vadász Viktória, Kósik Ferenc és Ugrai Zsuzsanna) a konstruktivista tanuláselmélet elveit vette alapul. A hagyományos tanulás-tanítási módszerekkel ellentétben a konstruktivista pedagógia legfőbb ismérve, hogy elveti a frontális oktatást, és egyáltalán azt az alapfeltevést, hogy a tudás egy olyan, elemekből álló entitás, ami egyfajta akkumulációs, induktív folyamat eredménye (Török, 2016).

A konstruktivista pedagógia nem egy módszer, hanem egy olyan szemlélet, amely abból indul ki, hogy a saját tudását mindenki saját maga építi fel, ezért saját maga felelős, éppen ezért a tanulási folyamat során elengedhetetlen a tudatos tanulók megléte. A konstruktivista szemléletű tanítás során tulajdonképpen az összes ismert tanulás-szervezési eljárás alkalmazható, azonban minden esetben végig kell gondolni azt, hogy melyik módszer teszi a leginkább lehetővé az adott szituációban a tanulók konstruálási folyamatait, azaz olyan tudás létrejöttét, amely nem csak a tantervi tervezés szintjén valósul meg, hanem a valóságban is adaptívnek bizonyul (Radnóti, 2004). A következő fontos kérdés pedig nem az, hogy a tanuló tudja-e a megszerzett tudást izolált környezetben reprodukálni, hanem az, hogy azt mennyire tudják releváns, szakmai közegben használni (Nahalka, 2002).

A hagyományos tantermi, azaz frontális oktatással szemben, ahol a tanulók passzív, úgynevezett befogadó szerepet játszanak, a konstruktivista elmélet szerint a tanulói aktivitás prioritást élvez a tanulási folyamat során.

A konstruktivista pedagógiában alkalmazott alapelvek (Knausz 2001, Nahalka, 1997)

A diagnózis elve

A tanulási folyamat kezdetén elkerülhetetlen, hogy a tanár valamilyen módon feltérképezze a tanulók tudásszintjét, felkészültségét a soron következő tananyaggal kapcsolatban, illetve fontos megvizsgálni a tanulói motivációt is. Olyan tevékenységet kell tehát a kezdetkor szervezni, amely segíti a tanárt a feltérképezésben, hogy megismerje a tanulók meglévő ismeretsémáit. Tananyagunk minden fejezetének első részét úgy építettük fel, hogy a tanulók meg tudják mutatni magukat, valamint rá tudjanak hangolódni a soron következő témára. Döntő jelentőségű a tanulók megfelelő kognitív sémáinak aktiválása, ám ehhez fontos a tanulói tevékenység és az információbevitel sorrendje. A konstruktivista alternatíva szerint előbb a sémák aktiválása történik meg, aztán következhet a már meglévő tudás felszínre hozása (Knausz, 2001).

Az aktivitás elve

A sémák mozgósítása és a személyes konstrukciók létrehozása csak akkor képzelhető el, ha a tanuló érdeklődő, tevékeny, azaz az új tudást elő is tudja hívni valamely problémaszituációban (Knausz, 2001). Alapvetően ezért fontosak különösen azok a tanítási stratégiák, illetve módszerek, melyek a tanulói tevékenységet, szereplést állítják középpontba. Fontos, hogy a résztvevők aktivitása ne csak szorosan a tananyaghoz kapcsolódjon, melyre valamiképpen reagálnak, hanem egyfajta társadalmi aktivitás is legyen, mely során a tanulók egymással együttműködnek, versenyeznek, a tanár biztosítja számukra az aktív, konstruktív részvételt, a cselekvő jelleget, s így a kontextus elvének érvényesítése is könnyebb (Nahalka, 1997). Megoldások tekintetében szintén nem gyümölcsöző egy igazságot, azaz az egyetlen helyes választ, vagy megoldást keresni, hiszen a pedagógiai konstruktivizmus a tanulók véleményének különbözőségére épít, ezért minden tanulói megoldás érvényes, és jó megoldásnak számít a saját kontextusában.

A differenciálás elve

Mint ahogyan a napi munkánk során is tapasztaljuk a hallgatói csoportjainkban, a tanulók meglévő, a tanulási folyamatot megelőző tudása a legritkább esetben egyforma. Annak ellenére, hogy Tanszékünkön (ti. BGE KKK Nemzetközi Üzleti Szaknyelvi Tanszék) a homogén csoportok létrehozása a cél, a leghomogénebb tanulócsoporthoz is különböző tudásszintű hallgatókból áll. A konstruktivista pedagógia elve szerint a tanítás hídépítés, így a különbözőség okán nem egyetlen híd, hanem hídrendszerek kiépítéséről van szó. A differenciálás munkánkban azt jelenti, hogy csoportjainkban az A2-B2 szinten lévő hallgatóknak a feladatok összetettségét, valamint a tempót tekintve nem ugyanazokat a keretfeltételeket nyújtjuk.

A módszertani sokrétűség elve

A fentiekben már említettük, hogy a módszertani sokrétűség több szempontból is elengedhetetlen. Egyrészt a kognitív pszichológia szerint minél több forrásból kapja, illetve szerzi a tanuló az ismeretet, annál hatékonyabban épül be a sémába. A differenciálás melletti másik fontos érv, hogy a különböző tanulók különféle pedagógiai “hullámhosszokra” érzékenyek. így nem üdvös leragadni egyetlenegy bevált, vagy tipikus módszernél.

Azon alapelv szerint, hogy a tanulás szociális közegben kell, hogy megtörténjen, tananyagunkban igyekeztünk kooperatív technikákat alkalmazni, ahol a hallgatók érvényesíthetik a tipikus operatív módszereket, mint diszkusszió, verseny, szakmai tárgyalási szituáció, prezentáció. Minden egyes lecke szerves része egy projekt, amelyet a hallgatók 3-4 fős csoportokban oldanak meg. A projektfeladatok kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy a nyelvtanulók életszerű szakmai kommunikációs szituációkban használhassák a nyelvet (Fodor – Huk, 2017).

A relevancia elve

Nagymértékben előmozdíthatja az elsajátítást, ha explicitté tesszük a mindennapi élet és az iskolai tudás közötti kapcsolatokat (Knausz, 2001). Munkánk során nem volt kérdés a relevancia elvének betartása, hiszen a hallgatókat a szakmai életre készítjük fel. A különböző gazdasági témaköröket felölelő fejezeteink egyrészt szakmai szókincsrel ruházzák fel, illetve a szakmai életben előforduló szóbeli és írásos kommunikációs

helyzetekre készítik fel a hallgatókat, továbbá olyan társas és szakmai kompetenciákkal szándékoznak őket felruházni, melyek nélkülözhetetlenek a munka világában. Nem idegenkedtünk attól a megoldástól sem, hogy a hallgatókat „éles helyzetben”, céges környezetben foglalkoztassuk, és igyekeztünk rávilágítani az egyes tevékenységek céljára.

A kreativitás elve

Tény, hogy a konstruktivista pedagógia nem utasítja el egyértelműen a reprodukív feladatok létjogosultságát, hiszen a tudás sok esetben arra készíti fel a tanulót, hogy rutinműveleteket végezzen el releváns felkészültség segítségével. Míg azonban a hagyományos pedagógia az információ átadását és a készségfejlesztést célozza meg, a konstruktivista pedagógia szerint a tanulási folyamat középpontjában olyan feladatoknak kell állniuk, amelyek megoldása nagy önállóságot, kreativitást követel meg. Nincs egyetlen egy helyes megoldás, ami abból is fakad, hogy a keretek biztosításán túl szabad teret hagyunk a hallgatóknak abban, hogy miként oldják meg feladataikat. Értjük ezen a nyelvi és egyéb tanulás támogató (IKT) eszközök használatát, valamint a folyamatok megtervezését, az egyes lépések kialakításának és lebonyolításának mikéntjét. Minél inkább részese a tanuló a tervezésnek és végrehajtásnak, annál személyesebbé válik a konstrukció, és annál jobban beépül a saját maguk által megszerzett tudás.

A szociális tanulás elve

A tanulói munkacsoport (*team*) facilitáló szerepe különösen fontos a tanulási folyamat során. Ha a tanulók az ismeretek mélységét, vagy a tájékozottságot tekintve nem is állnak mindig egy szinten, de a kérdést különböző szinteken értő tanulók sémái közelebb állnak egymáshoz, mint a tanár és a tanulók sémái, így ők képesek jobban átlendíteni egymást egy bizonyos problémán, vagy tanulási fázison. A hallgatói együttműködés tananyagunkban is sokféleképpen kap teret: projekt, projektprotokoll, kooperatív feladatok formájában, sőt, mint erre korábban már utaltunk, figyelmet szenteltünk annak is, hogy autentikus vállalati közegben is megforduljanak a hallgatók. Olyan szakmai kontextusba kerülnek a tanulási folyamat részeként, melynek során vállalatvezetőkkel, cégek képviselőivel kell együttműködniük, akik autentikus módon segítik őket a tudásépítésben.

Az alkalmazkodás elve

A tanulók a folyamat során folyamatosan alkalmazkodnak: a helyzetekhez, egymás szintjéhez, véleményekhez, amiket elfogadnak vagy megcáfolnak, de a fő célunk a tananyagunkkal, hogy hallgatóinknak mindenféleképp alkalmazkodniuk kell egy, a frontális oktatástól eltérő tanulási folyamathoz. Alkalmazkodik ugyanakkor a tanár is, hiszen szerepe megváltozik: a közvetítő szerepből, amit a hagyományos frontális oktatásra készült tananyagok követeltek meg, a „bölc a színpadon” szerepből átváltozik moderátorrá, facilitátorrá. A tanulási folyamatot sokkal inkább kíséri, semmint azt pontról pontra meghatározza, sokkal inkább kereteket szab és figyelemmel kísér, mint konkrét anyagot közvetít.

1. táblázat. A hagyományos pedagógia és a konstruktivista pedagógia összehasonlítása
(Forrás: Török, 2016)

Hagyományos pedagógia	Konstruktivista pedagógia
Technológiai képzés	Teljesítmény-fejlesztés
Tömeges tanulás	Egyénre szabott tanulás
Tanár: bölc a színpadon (tanulás a tanártól)	Tanár: társ, aki vezet (tanulás tevékenykedve)
Beosztott idejű tanulás	Tanulás igény szerint
A tanulás = képzés	A tanulás = szereplés
Tudni valamit	Tudni, hogy mit, miért cselekszik
Készségfejlesztés és információ-átadás	A tanulási folyamat: érdeklődés, felfedezés
Reagáló tanulás	Előidéző tanulás
Tantárgy, téma alapú tanulás	Projekt alapú tanulás

Az általunk kidolgozott, s egyelőre kipróbálás alatt lévő tananyag a BGE Nyelvvizsgaközpont 2017-ben elindult egynyelvű szaknyelvi vizsgájának tematikája alapján 10 modulból áll. Ezek a következők:

1. *Zum Einstieg: Hurra, Semesterbeginn* (Bevezető lecke, mely ráhangolódás az egyetemi életre)
2. *Grundkenntnisse über die Wirtschaft* (Gazdasági alapfogalmak. Ismerkedés olyan alapfogalmakkal, mint piac, piaci formák, szükséglet, kereslet-kínálat, gazdasági szereplők, bruttó hazai termék)
3. *Rund um das Unternehmen* (Vállalati formák; a vállalat alapítása, finanszírozása)
4. *Bald ist es soweit* (A munka világának közelebbi bemutatása, munkaerőpiac; munkaadói illetve munkavállalói jogok és köteleességek; elvárt soft skillek; álláshirdetés, állásinterjú)

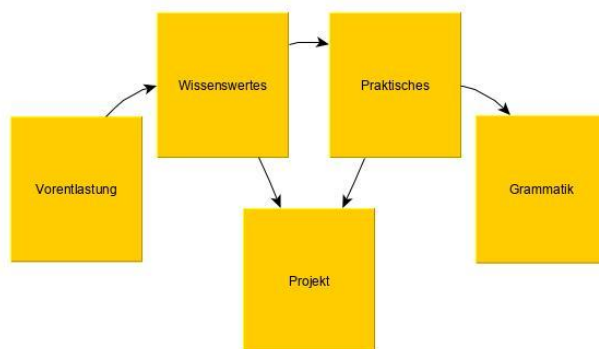
5. *DigiTalisierung* (Az információs társadalom kihívásai, a 4.0-ás ipari társadalom, digitalizáció és robotika)
6. *Das Einmaleins des Marketings* (A marketing alapfogalmai, szükséglet-vásárlóerő, marketingkutatás, stratégiaépítés, pozicionálás, szegmentálás, marketingmix)
7. *Die Frage der Fragen: die Kommunikation* (A kommunikációs mix elemei: reklám, eladásösztönzés, szponzorálás, vásárok)
8. *Gute Zeiten – Schlechte Zeiten (Banken)* (Pénzügyi alapismeretek; központi bank vs. kereskedelmi bankok szerepe, szolgáltatásai; fizetési eszközök; nemzetközi szervezetek)
9. *Der Kunde ist König (Handel)* (A kereskedelem fogalma, funkciói; nagykereskedelem – kiskereskedelem; az értékesítés különböző formái; online-kereskedelem, fair-trade; a logisztika feladatai, eszközei)
10. *„Denke global – handle lokal” (Umweltschutz & Globalisierung)* (A globalizáció és környezetvédelem összefüggései, problematikája; üvegházhatás, klímaváltozás; fenntartható fejlődés; megújuló energiák)

Mint a tematikából látható, tananyagunkban igyekeztünk olyan közgazdasági témákat érinteni, amelyek a gazdasági élet jövőző szakemberei számára hasznos és korszerű szaknyelvi ismereteket ölelnek fel. Minden egyes modult azonos módon építettünk fel, ennek megfelelően ezek mindegyike öt fejezetből áll, melyek a következők: *Vorentlastung* („Ráhangelődés”), *Wissenswertes* (Tudnivalók), *Praktisches* („Gyakorlati alkalmazás”), *Projekt*, *Grammatik* (Nyelvtan).

A modulok valamennyi részében változatos, javarészt a kooperatív technikákra támaszkodó feladatok (többek között képleírás és -elemzés, gondolattérkép, táblázatok, szófelhők értelmezése, kvíz-feladatok/Quizlet, lyukas szöveg) lehetőséget adnak arra, hogy az oktató és a nyelvtanuló válogasson közülük nem csak a nyelvpedagógiai cél, hanem az adott csoport, valamint az egyes csoporttagok nyelvtudásbeli és szakmai szintjének, érdeklődésének megfelelően. A kooperatív technikák alkalmazásával, a párokban, vagy kis csoportokban végzendő feladatokkal folytonos interakciót, együttműködést várunk el a diákoktól, akik így egymást segítve, egymással és egymástól is tanulva, egymással versengve, aktív cselekvéssel mélyíthetik tudásukat. Rendkívül fontos az aktivitás folyamatos ébrentartása is.

Tekintsük át részletesebben is tananyagunk egyes fejezeteinek felépítését.

1. ábra. A tananyag fejezeteinek felépítése (saját ábra)



1. Vorentlastung (Ráhangelódás)

Amint a bevezető, elméleti részben is utaltunk már rá, a konstruktivista pedagógia fontos alapelve, hogy a tanárnak minden új tananyag bevezetése előtt ki kell derítenie, hogy a diákok milyen előzetes ismeretekkel, tapasztalatokkal illetve érdeklődéssel rendelkeznek az adott témával kapcsolatban (diagnózis elve). Ez azért is fontos és megkerülhetetlen feladat, mert a hallgatók különböző tudásháttérrel rendelkeznek aszerint is, hogy a nyelvet egyetemi tanulmányaik első félévében kezdik-e el, amikor még egyáltalán nem rendelkeznek szakmai ismeretekkel (leszámítva a közgazdasági és kereskedelmi szakgimnáziumokból hozzánk érkezőket), vagy pedig tanulmányaik 4. félévében, amikor a szaknyelvet második nyelvként választók magyar nyelven már számtalan szakismeret birtokába juthattak. Ugyanakkor tapasztalataink szerint ők gyengébb nyelvtudás birtokában kezdik el a szaknyelv tanulását. Ez a tény megkövetelte a feladatok megalkotásánál és összeállításánál, hogy a differenciálás elvét követve, illetve az előzetes felkészültséget tekintetbe véve minden hallgató képes legyen megmutatni, hogy milyen kognitív sémákkal rendelkezik.

Ebben a részben történik meg tehát a témával kapcsolatos érzékenyítés, még pedig úgy, hogy a hallgatók eddig szerzett hétköznapi élményeit, megfigyeléseit, valamint előzetes tudáskészleteit hívjuk segítségül, s erre alapozva közelítünk a szakmai, szaknyelvi tudásbázis építéséhez, bővítéséhez.

2. Wissenswertes (Tudnivalók)

Ebben a fejezetben a hallgatók kérdés-felelet formájában találkoznak a témával kapcsolatos legfontosabb ismeretekkel. A kérdés-felelet formával igyekeztünk az elméleti tudnivalók lényegére szorítkozni, mondván, hogy a

nyelvet tanuló számára itt is inkább a gyakorlati tudás megszerzése, a használhatóság a cél, semmint a gazdasági fogalmak kívülről való megtanulása. Az ebben a fejezetben található feladatok az átismételt, illetve újonnan megtanult, elméleti alapok elmélyítésére, begyakorlására szolgálnak: miután felruháztuk hallgatóinkat a szükséges szakmai ismeretekkel, alkalmuk nyílik azokat valamilyen tevékenység formájában használni, begyakorolni.

3. Praktisches (A gyakorlat)

A kifejezetten gyakorlati alkalmazást segítő fejezettel az volt a célunk, hogy biztosítsuk hallgatóink számára az ismeretek elmélyítését, a jártasság megszerzését. Itt utalunk vissza a relevancia elvére, vagyis annak szükségességére, hogy a hallgatók az idegen nyelv tanulása során is későbbi munkájuk kihívásaira készüljenek fel: egyrészt birtokába jussanak a szakmai életben nélkülözhetetlen szakszókincsnek, másrészt szimulációs tanulási környezetben végezhesenek majdani munkahelyükön rájuk váró legkülönbözőbb teendőket. Ebben a részben gyakorolhatják a hallgatók a BGE Nyelvvizsgaközpont által elvárt írásbeli, szituációs, valamint olvasás- és hallásértési feladatokat is, amelyeket szintén a relevancia igényével állítottuk össze. Alapvetően autentikus, a német vagy osztrák gazdasági életből vett forrásnyelvi anyagokkal dolgoztunk.

4. Grammatik (Nyelvtan)

A nyelvtan is fontos szerepet játszik a tananyagban. Miután hallgatóink tudásszintje igen széles skálán mozog, közülük sokan itt találkoznak először bizonyos nyelvtani jelenségekkel. A biztosabb nyelvi alapokkal érkező diákok számára ebben a fejezetben az ismétléshez, tudásuk felfrissítéséhez, az újra rendszerezéshez nyújtunk segítséget. Az egyes modulok grammatikai fejezeteiben B2-es szintig biztosítjuk a fontosabb nyelvtani jelenségek szisztematikus áttekintésének lehetőségét. Így megtalálható a B2-es szintű nyelvvizsgához szükséges, a főnévvel, melléknévvel, igével, melléknévi igenévvel kapcsolatos minden tudnivaló, mint például a passzív szerkezet, az igei vonzatok, a feltételes mód, de a kötőszavak (szórend), a vonatkozó mellékmondatok, valamint a zu+ infinitív-es mondatok is helyet kaptak a nyelvtani részben. A fejezet első részében átfogó elméleti összefoglaló található, majd gyakorló feladatok segítik az ismétlést, illetve a tudás elmélyítését. Az esetleges további tanulási, illetve gyakorlási igényeket internetes portálok linkjeinek tananyagba emelésével támogattuk meg.

5. Projekt

Tananyagunk fő elemét egy modul kivételével, minden esetben a projekt alkotja, hiszen ez a tevékenységek között a legösszetettebb feladat, egy problémamegoldó folyamat (Bessenyei – Tóth, 2008). A projektek jellegüket és nehézségüket tekintve különbözőek. Szerepel köztük például online-kérdőív tervezése és a megkérdezés végrehajtása; új banki termék fejlesztése és bemutatása vagy vásári látogatás megtervezése is. A projektek lebonyolítása mindig egy-egy konkrét foratókönyv szerint zajlik. A projekteket a diákok 3-4 fős csoportokban oldják meg, a projekt előkészítése a tanóra keretében történik. Az első fázisban a kontaktórán megbeszéljük a projekt célját, a megvalósítás szabályait, a projekt elkészítéséhez szükséges időkeretet, és véletlenszerű sorsolással megalakulnak a projekt-teamek. A csoportok összetétele projektről projektre változik. Tisztában vagyunk vele, hogy a vállalatok gyakorlatában többször van példa arra, hogy a projekt-team összeállítása a projekt-menedzser feladata. Mi azonban csoportdinamikai megfontolásokból a sorsolás mellett döntöttünk. Így a diákok jobban megismerhetik egymást, olyanok is egy teambe kerülhetnek, akik különben szimpátia alapján talán sohasem dolgoznának együtt.

A teamek ezután vezetőt választanak maguk közül, aki ellátja a szervezési, koordinálási feladatokat. Ideális esetben a team minden tagja egyenlő mértékben veszi ki részét a munkából aszerint, hogy szakmailag, nyelviileg, kreativitásban mit tud hozzáadni a közösség tevékenységéhez. Ez egy közös tudásépítő folyamat, melyhez az adott team minden tagja a saját felkészültségével járul hozzá.

A projektek között – mint már korábban említettük – összetettséget tekintve többféle megtalálható: olyanok is, amelyek viszonylag egyszerűen oldhatók meg (1 vagy 2 tanóra keretében), de olyanok is, amelyek több gondolkodást, összetettebb munkát igényelnek a teamek részéről (akár 2 vagy 3 hetes időkeretben). Abban azonban mindegyikük közös, hogy megoldásuk során fejlődik leginkább a hallgatók közötti együttműködés képessége, szervező- és problémamegoldó képességük, kreativitásuk. A csoport minden egyes tagja tudásszintjének, azaz előzetes felkészültségének, valamint érdeklődésének és az adott feladattal kapcsolatos motivációjának megfelelően veheti ki részét az elvégzendő feladatokból.

A projektfeladatok végzése során a teamek jegyzőkönyvet vezetnek, melyben többek között a teamen belüli funkciókat, a munkamegosztást rögzítik. A jegyzőkönyv egyúttal haladási naplóként is szolgál, amelyben a teamek tagjai beszámolnak az elvégzett feladatokról, annak nehézségeiről, a

feladat elvégzésére fordított időről és az együtt kidolgozott megoldásokról, végül pedig egy 80-100 szavas értékelést is adnak a közösen elvégzett munkájukról. Miután a projekt-napló/jegyzőkönyv írása szorosan hozzátartozik a német munkakultúrához, a németül tanuló hallgatók ennek kitöltésekor majdani munkahelyük egyik tipikus feladatát gyakorolják.

A projektek jellegétől függően írásbeli és/vagy szóbeli output zárja a projektmunkát. Az írásbeli output lehet többek között egy elkészített álláshirdetés, egy plakát vagy infografika, online kérdőív vagy vállalati vezetővel készített interjú. A szóbeli kimeneti produktum minden esetben egy prezentáció, amikor is a team tagjai beszámolnak az elvégzett feladat eredményeiről. Természetesen ennek elkészítése is csapatmunka, de a prezentációból vállalt rész előadása – még az amúgy szívesen és bátran szereplők számára is – külön kihívást jelent. A jelenlegi fázisban, hogy a tananyag első kipróbálása a végéhez ért, személyes tapasztalataink alapján elmondhatjuk: a hallgatók prezentációs készsége jelentősen javult az eltelt három félév alatt: fellépésük, előadásmódjuk határozottabbá, magabiztosabbá vált. A prezentációk írásos része, a diák külalakja, stílusa, grammatikai korrektsége megfigyelésünk szerint határozottan javult.

Lévén, hogy tananyagunk kísérleti fázisban, kipróbálás alatt áll, minden projekt után kérünk diákjainktól egy-egy értékelést, amelyben visszajelzéseket várunk tőlük: mi az, ami tetszett nekik, mit találtak hasznosnak, mi okozott nehézséget, melyik projektet nem szerették. A visszajelzések eddigi kiértékelése alapján a hallgatók szívesen végezték a projekt-munkát, noha azok többletmunkát jelentettek számukra. A megfogalmazott visszacsatolások hangsúlyozzák, hogy a projektek az „életre” készítenek fel, és hogy a résztvevők fontos tapasztalatokat tudtak szerezni a gazdaság legkülönbözőbb területein.

Összefoglalásképpen elmondhatjuk, hogy Munkaközösségünk a pedagógiai elvet és a metodikát tekintve is olyan korszerű tananyagot hozott létre, mellyel a hallgatókat nem csak az előttük álló kimeneti követelmények teljesítésére (ti. kollokvium, nyelvvizsga) készíti fel, hanem a munkaerőpiacon feltétlen szükséges, úgynevezett 21. századi kompetenciákkal is felruházza. Az első, kipróbálási fázis végeztével munkánk nem fejeződik be: órai tapasztalataink és a hallgatói visszajelzések alapján még változtatunk, módosítunk mind moduljainkon, mind projektjeinken. Hallgatóink a tananyaghoz nem nyomtatott formában, hanem a Moodle felületén juthatnak hozzá. Az anyag jelenleg statikus formában áll rendelkezésre (nem digitalizált feladatok), de rövidtávú terveink között szerepel a tananyag mihamarabbi digitalizálása is, ami a tananyag használhatóságát tovább javítja. A fejlesztő kollégák számára nagyon hasznos az online felület, mert a leszűrt tapasztalatok alapján

módosításra, átdolgozásra szoruló tananyag-részek egyszerűen és viszonylag gyorsan kiemelhetők és újabbakkal helyettesíthetők. Az elkészült modulokat tehát sosem tekintjük befejezettnak: azokat folyamatosan aktualizálni, frissíteni kívánjuk, így reményeink szerint nem egy statikus, hanem egy olyan dinamikus anyag születik, mely nem avul el.

Hivatkozások

- Bessenyei, I. – Tóth, Zs. (2008): A konstruktivista oktatás környezete és a Moodle. *Információs Társadalom*. 8/3. 41–50
- Fodorné Balthazar, E. – Hukné Kiss, Sz. (2017): *Projekt a nyelvórán? Egy projekt alapú üzleti tananyag fejlesztése és a projekt módszer bevezetése a német nyelvoktatásban*. Óbudai Egyetem: Budapest
- Kétyi, A. – Kósik F. (2017): *A projektalapú nyelvtanulás bevezetése a német üzleti szaknyelvi képzésbe*. Óbudai Egyetem, 2017
- Knausz, I. (2001): *A tanítás mestersége. Kézirat*. Miskolc – Budapest
- Nahalka, I. (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*. 1997/4. 3–20
- Nahalka, I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Papp, Gy. (2004): *Paradigmaváltás? Konstruktivista pedagógiai elemek a digitális tananyagfeldolgozásban*. <http://www.ektf.hu/agriamedia/index.php?page=archive&archpresent=461>
- Radnóti, K. (2004): *Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában?* Országos Közoktatási Intézet: Budapest
- Török, J. (2016): A pedagógiai konstruktivizmus és a Moodle elektronikus szintér. In: *Módszertani kísérletek*. Budapesti Gazdasági Egyetem: Budapest. 107–120
- Török, J. – Kétyi A. (2018): *Projektúra, a projektalapú nyelvtanítás német szaknyelvi csoportokkal*. BGE: Budapest
- Trilling, B. – Fadel, C. (2009): *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons: San Francisco, CA

Zabóné Varga Irén
Óbudai Egyetem
Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

A műszaki szaknyelv oktatásának interdiszciplináris megközelítése

A műszaki szaknyelv oktatásakor az interdiszciplinaritás többféleképpen is értelmezhető. A szaknyelvoktatás keretein belül feldolgozott szövegek többsége már eleve interdiszciplináris jellegű: különböző műszaki szakterületekről, illetve műszaki és természettudományos területekről származó ismereteket tartalmaz. Ennek következtében az adott szakterületek gondolkodásmódját leképező szövegstruktúra is vegyes képet mutat. Ezért nagyon fontos és hasznos, hogy a szaknyelvi órákon különböző nyelvészeti diszciplínák alapján is megközelítsük és feldolgozzuk az adott szövegeket. Ezek közé tartozik például a terminológia, a szintaxis és a szövegtipológia. Tanulmányomban azt szeretném bemutatni, milyen pozitív kölcsönhatás figyelhető meg a különböző tudományágak alkalmazása között a műszaki szaknyelv oktatásának eredményessége szempontjából. Oktatási gyakorlatom során a szaknyelvi kurzusok első felében átvett szövegek műszaki tartalma ismert a hallgatók számára, így itt a nyelvészeti megközelítés dominál. Ezalatt megismerkednek szakterületük írott szaknyelvének legfontosabb nyelvészeti sajátosságaival, ami hozzásegíti őket a megfelelő szövegértési készség kifejlesztéséhez. A kurzusok második részében a hallgatók olyan szövegeket kapnak, amelyek számukra kevésbé ismert műszaki témákat dolgoznak fel. Ilyenkor a korábban elsajátított speciális nyelvészeti ismeretek jelentős mértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a hallgatók a műszaki tartalmat minél pontosabban megértsék. A haladó csoportokkal lehetőség nyílik arra is, hogy ugyanarról a témáról különböző szöveg típusokhoz tartozó szövegeket vizsgáljunk meg, és ezeket nyelvészeti szempontok alapján is elemezzük.

Kulcsszavak: műszaki szaknyelv, interdiszciplináris megközelítés, szaknyelvoktatás, szövegstruktúra, szövegértés

Bevezetés

A műszaki tudományok a természettudományok, elsősorban a fizika és a matematika alapjaira épülnek. A különböző műszaki szakterületeken bekövetkező jelentős fejlődés fontos velejárója, hogy bizonyos szakterületek kutatási eredményei és ezek gyakorlati megvalósítása szervesen beépülnek más területek fejlesztéseibe, és ezáltal új szakterületek is létrejöhetnek, pl. mechatronika. Ez azt eredményezi, hogy a szaknyelvi órákon feldolgozott szövegek témájukat tekintve többségében interdiszciplinárisak. A műszaki szaknyelv oktatásának interdiszciplináris jellegét széles körben kiterjeszti az a gyakorlat, hogy ezeket a szövegeket különböző nyelvészeti diszciplínák szempontjai alapján elemezzük. Tanulmányomban szeretném bemutatni,

milyen módon járulhat hozzá a műszaki szaknyelv eredményesebb oktatásához az interdiszciplináris megközelítés.

A témával kapcsolatos elméleti kutatások

Német nyelvterületen már régóta intenzív kutatások folynak a műszaki szaknyelvvvel és annak oktatásával kapcsolatosan. A rendelkezésre álló kutatási eredmények jól hasznosíthatók a gyakorlati munkában.

A szaknyelveket vizsgáló kutatások hosszú időn keresztül elsősorban a természettudományos és műszaki szakterület terminológiájával foglalkoztak, ám közben nem merült fel a két terület egymástól való elhatárolásának szükségessége. A fordítástudomány létrejöttével és fejlődésével párhuzamosan a szaknyelvek kutatása során is egyre inkább az írott szövegek vizsgálata dominált. Ezek a kutatások az 1980-as években hozták az első fontos eredményeket, amelyek például Hoffmann *Vom Fachwort zum Fachtext* című könyvében olvashatók (Hoffmann, 1988). Ugyancsak az 1980-as években kezdték vizsgálni az egyes szakterületek szakmai gondolkodásmódja, gondolkodási stratégiái és az adott szakterület írott szakszövegei közötti kapcsolatot (Baumann, 1987). Ezeknek az összefüggéseknek az ismerete megkönnyítheti a szövegértést, az önálló szövegalkotást és a fordítást is. Baumann 2009-ben kognitív jellegű vizsgálatok eredményei alapján már arról írt, hogy a szakmai gondolkodási stratégiák elemzése három fő tudományterületet különít el egymástól: társadalomtudományok, természettudományok és műszaki tudományok (Baumann, 2009:175). A két utóbbi közti alapvető különbséget a tárgyalt témákban és a tárgyalás módjában, a felhasznált nyelvi struktúrákban látja Baumann. A természettudományos szövegek fontos jellemzői az elemzés alapján a következők (Baumann, 2009:176):

1. az ismeretszerzés a természet élő és élettelen tulajdonságaira irányul;
2. a tényszerű ismeretek megszerzése és rendszerezése a cél, például anyagok tulajdonságainak megismerése, egyenletek és algoritmusok levezetése, objektív természeti törvények felfedezése;
3. a megismerni kívánt területhez kapcsolódó fogalmi rendszerek, kategóriák, elvek, módszerek elsajátítását segítik;
4. a megismerés útját írják le (pl. kísérleteket, eszközöket)
5. mérések segítségével objektív, általánosításra alkalmas ismeretek megszerzését, törvényszerűségek felismerését és paradigmák létrehozását segítik.

A műszaki gondolkodást bemutató szövegek jellemzői a következők (Baumann, 2009:178):

1. az ismeretszerzés a műszaki folyamatok tervezésére, ábrázolására és optimalizálására irányul, melyeknek előfeltétele a természeti törvények ismerete és az alkotó gondolkodás;
2. a műszaki tudományok egyes területeit mutatják be egymásra épülő munkafolyamatok segítségével;
3. a természeti folyamatoknak és törvényeknek a műszaki és technológiai rendszerekben történő leképezését és az eközben elvégzendő kognitív átalakítási folyamatokat írják le és ezekből vezetik le a műszaki tudományos törvényszerűségeket;
4. a műszaki tudományos gondolkodás eredendően interdiszciplináris jellegét mutatják be, amit az ember korlátlan fejlődési potenciálja alakít

A természettudományos és műszaki szaknyelv oktatásával foglalkozik Buhlmann és Fearn's több művében is. 2018-ban megjelent könyvükben a legújabb tudományos kutatási eredmények felhasználásával nyújtanak komplex segítséget elsősorban a természettudományos és műszaki szaknyelv oktatásával kapcsolatban (Buhlmann – Fearn's, 2018). Pontos meghatározzák a szaknyelvoktatás és a szakmai tárgyak idegen nyelven történő oktatásának feladatait. Ezek szerint a szaknyelvoktatás legfontosabb feladata az adott szakterület alapszókincsének közvetítése, ami magában foglalja a legfontosabb terminusok fogalmi definícióját is. Így lehetőség nyílik a szakterületre jellemző gondolkodási elemek (*Denkelement*) elsajátítására, amelyeknek a segítségével a szakmai életben használt gondolkodási struktúrák (*Denkstruktur*) megtanulhatók. A szaknyelvoktatás feladata továbbá azoknak a készségeknek és stratégiáknak a fejlesztése, amelyek az eredményes írásbeli és szóbeli szövegértéshez és szövegalkotáshoz szó-, mondat- és szövegszinten szükségesek. Az így elsajátított ismeretek segítségével van lehetőség az idegen nyelven tartott szakmai kurzusok sikeres teljesítésére, ahol már a problémamegoldások állnak a középpontban, és a feladatok megoldásához receptív és produktív nyelvi feladatokat kell elvégezni. Ugyancsak jól használható ez a megszerzett tudás később a munkahelyen is.

A német nyelvű szakirodalomban a műszaki terület különböző szövegtípusaival kapcsolatban is nagyon hasznos információkat találunk a szakirodalmi forrásokban. Göpferich 1998-ban megjelent *Interkulturelles Technical Writing* című könyvében részletes szövegtípológiát dolgozott ki a műszaki szövegekkel kapcsolatban (Göpferich, 1998). A szövegtípusokra vonatkozó elemzések alapján a szaknyelvoktatás keretein belül

tankönyvekből származó és tudományos ismeretterjesztő szövegeket, valamint cégek által kiadott oktatási segédanyagokat célszerű használni.

A műszaki szaknyelv oktatásának interdiszciplináris aspektusai az Óbudai Egyetemen

Az Óbudai Egyetemen az újonnan bevezetett tanterv alapján minden hallgató számára kötelező egy félév szaknyelvi kurzus teljesítése. Mivel a hallgatók egy része nem rendelkezik B2 nyelvvizsgával, két különböző nyelvi szintű kurzus áll a hallgatók rendelkezésére, hogy megismerhessék szakterületük szaknyelvét. Ennek a tárgynak a teljesítése az előkövetelménye annak, hogy felvehessék az abszolutórium előfeltételének számító kettő darab idegen nyelven oktatott szakmai tárgyat, az ún. kritérium-tárgyakat (pl. *Technische Werkstoffe*). Ez az egymásra épülő struktúra megegyezik azzal, amit a szakirodalomban megfelelő megoldásként olvashatunk.

Tematikus interdiszciplinaritás a szaknyelvoktatásban

A műszaki szakszövegekben nagyon gyakran különböző műszaki szakterületekkel kapcsolatos ismereteket találhatunk. Mivel az informatika, az elektronika és az automatizálás szinte minden műszaki terület részévé vált az elmúlt időszakban, ezeknek a területeknek a szókincse és gondolkodásuk belső logikája más szakterületek szövegeiben is megjelenik. Az OE Bánki Donát Gépész és Biztonságtechnikai Karán különösen jól érzékelhető ez a sokszínűség a Mechatronika és a Biztonságtechnika szakokon. A német szaknyelvi csoportokban minden szak hallgatói együtt tanulnak, ezért nehéz olyan szövegeket találni, amelyek tartalmilag mindenki számára megfelelőek. A szövegek kiválasztásának másik fontos feltétele, hogy a hallgatókat előkészítsék a kritérium-tárgyak eredményes teljesítésére.

Ehhez szükség van először a matematika és a fizika alapszókincsére. Ennek elsajátítása fizika tankönyvből származó szövegek segítségével történik. Mivel a kritériumtárgy akár szóbeli vizsgával is végződhet, mindenképpen elvárt követelmény, hogy a hallgatók például a különböző matematikai műveleteket el tudják mondani idegen nyelven. Az alapismereteken túl a később feldolgozott szövegek tartalmának megértését előkészítő rövid fizika szövegek feldolgozása is nagyon hasznos. Bizonyos egyetemi tankönyvekben és céges oktatási anyagokban a fejezetek elején röviden összefoglalják a fejezetben tárgyalt téma fizikai alapjait. Haladó csoportokban ilyen szövegekkel is foglalkozunk.

A kurzusok első részében feldolgozott szövegek alapvetően a hallgatók számára jól ismert járműgépészet, anyagismeret és megmunkálási technológiák témakörökből származnak. Ezeknek a szövegeknek a segítségével a hallgatók elsajátítanak egy minimális gépészeti szókincset és megismerkednek a műszaki szakszövegek fontosabb jellemzőivel. A kurzus második részében a résztvevők szakjának és szakirányának megfelelő tematikájú és műszaki újdonságokról szóló szövegekkel foglalkozunk, pl. biztonságtechnikai berendezések, robotok, mesterséges intelligencia, Ipar 4.0. Ezek a szövegek minden esetben több, különböző műszaki szakterületről származó információt tartalmaznak. A szaknyelvi kurzusok ilyen módon hozzájárulnak ahhoz is, hogy felkeltsék a hallgatók érdeklődését más műszaki szakterületek iránt.

Természettudományos és műszaki tartalmak nyelvészeti megközelítése

Ahogy a szakirodalmi kutatások is mutatják, a természettudományos és műszaki szakszövegek nyelvészeti elemzése és feldolgozása jelentősen hozzájárulhat a megfelelő szövegértési és szövegalkotási stratégiák kialakításához. A nyelvészeti megközelítés legfontosabb területei a terminológia, a szintaxis és a szövegtipológia.

Terminológiai megközelítés

A kurzusokon használt természettudományos szövegek a fizika és a matematika alapismereteit közvetítik idegen nyelven, így a terminusoknak rögzített magyar ekvivalensük van. A hallgatók már ezeknél a terminusoknál is megtapasztalják, milyen nyelvi szabályszerűségek figyelhetők meg a két nyelv terminusképzési eljárásai között. A németben a terminusok többsége összetett szó, amelyeknek a magyarban különböző módon képzett megfelelői vannak. A leggyakoribb esetek a következők:

- német: összetett szó → magyar: összetett szó (*Zahlenwert – számérték*)
- német: összetett szó → magyar: jelzős szerkezet (*Rollreibung – gördülő súrlódás*)
- német: összetett szó → magyar: birtokos szerkezet (*Festkörpervolumen – szilárd test térfogata*)
- német: összetett szó → magyar: vonzatos szerkezet (*stoffspezifisch – anyagra jellemző*)

A műszaki alapszókinceset közvetítő szövegekben szintén olyan terminusok találhatóak, amelyeknek régóta használt magyar ekvivalensük

van. Ezek a magyar terminusok a hallgatók számára magyar nyelvű szakszövegekből ismertek, a szaknyelvoktatás feladata a német és a magyar terminus egymáshoz rendelése. Itt a hallgatók már olyan esetekkel is találkoznak, ahol a két terminus között a megnevezés szintjén először nem egyértelmű a megfelelés, például *Verbundwerkstoff* – *kompozit*. A természettudományos és a műszaki alapszókincs hatékony elsajátítása hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatók később az önálló ismeretszerzés céljából elolvasott szövegeket minél jobban megértsék.

A kurzusokon feldolgozott, tartalmilag új ismereteket közvetítő szövegek esetében a hallgatók már önálló terminuskeresést is végeznek. Részben online szótárak segítségével, részben pedig párhuzamos szövegek felhasználásával igyekeznek megtalálni a megfelelő magyar ekvivalenseket. Mindkét esetben nagy körültekintéssel kell kiválasztani az alkalmazott segédeszközt, mert gyakoriak a tartalmilag nem megfelelő találatok és források. Későbbi tevékenységük szempontjából fontos, hogy a hallgatók a kurzuson kipróbálják az önálló terminuskeresést.

Mézői gondolkodás – a műszaki szakszövegek szintaxisa

A terminusok, mint gondolkodási elemek, meghatározzák a szövegek szakmai tartalmát. A természettudományos szövegek leíró vagy ismertető tartalmuk miatt a szintaxist tekintve kevésbé bonyolultak, mint a műszaki szövegek. A műszaki szakszövegek esetében azonban fontos szerepet játszik a szövegek nyelvi felépítése is. Ahogyan a szakirodalomban olvashatjuk, a műszaki szakszövegeket a szakmai gondolkodás írott lenyomataként (Baumann, 1992) vagy egy szakterületre jellemző közlési struktúraként (Buhlmann – Fearn, 2000) is felfoghatjuk. Éppen ezért nagyon hasznos az interdiszciplináris megközelítés: a szövegek struktúrájának nyelvi elemzésével a hallgatók közelebb jutnak a mézői gondolkodás megértéséhez.

A szövegek nyelvi elemzésének sikeressége nagymértékben függ a hallgatók általános nyelvi előismereteitől. Azokban a csoportokban, ahol a hallgatók nyelvtudása a B1 szint környékén van, sokkal nehezebb megfelelő eredményeket elérni, mint a B2 vagy C1 tudásszinten lévő hallgatókkal. Bár utóbbi hallgatók esetében is szükség van arra, hogy meglévő tudásukat a műszaki szaknyelv közegében aktualizálják.

Oktatási tapasztalataim alapján a következő nyelvi egységek és jelenségek okozzák a legtöbb problémát a műszaki szaknyelv oktatása során. A példák a kurzusokon használt, alapismereteket közvetítő műszaki szövegekből származnak:

1. a passzív és passzív értelmű szerkezetek felismerése, ezek megfelelő értelmezése akkor is, ha a cselekvő (*von+D*) vagy a cselekvés okozója (*durch+A*) is a mondatban van
pl.: *Werden mehrere Werkzeugmaschinen von einem Computer im Onlinebetrieb mit erforderlichen Eingangsdaten und Programmen versorgt, spricht man von DNC-Systemen.*
2. melléknévi igeneves szerkezetek felismerése, idejük és módjuk megfelelő értelmezése
pl.: *Zugleich entweicht das von der eintauchenden Kolbenstange verdrängte Öl über das Bodenventil in den Ringraum.*
3. önálló jelentéssel bíró mondat szerkezetek értelmezése
pl.: *Bremst man jedoch die untere Zahnstange etwas ab, so rollt das Zahnrad auf ihr ab, und durch dessen Drehung schiebt sich die obere Zahnstange weiter.*
4. folyamatok időbeli és/vagy ok-okozati összefüggésének értelmezése (gyakori néhány előjáró speciális jelentéssel történő használata, például *durch, über, bei*)
pl.: *Der Kolben bewegt sich aufwärts, wobei zunächst noch Auslass- und Überströmschlitz geöffnet sind. Dadurch strömt ein frisches, vorverdichtetes Kraftstoff-Luft-Gemisch durch den Überströmschlitz aus dem Kurbelgehäuse in den Zylinder.*
5. többszörös birtokos szerkezetek és összetett prepozíciós szerkezetek felismerése és egymás közötti összefüggésük értelmezése
pl.: *Die Leistung der mit Arbeitsdrehzahl rotierenden Kurbelwelle des Dieselmotors muss beim Anfahren möglichs ruckfrei und verlustarm auf die stehenden oder langsam drehenden Räder der Lokomotive übertragen werden.*

Természetesen a fent említett példákon kívül több más nyelvi probléma is megnehezíti a műszaki szakszövegek megfelelő értelmezését. Mivel azonban a kurzusokon az óraszám nagyon kevés ahhoz, hogy mindenre alaposan ki lehessen térni és jól be lehessen gyakorolni, ezért inkább a legfontosabb szövegértési nehézségekhez kell stratégiákat kiépíteni. A passzív szerkezettel kapcsolatban például érdemes feleleveníteni és kiemelni azt az információt, hogy passzív szerkezet csak tárgyias igéből képezhető. A műszaki szakszövegek szempontjából ez azért lényeges, mert a folyamatok leírásában nagyon fontos információ, hogy a

folyamat egyes lépései maguktól, azaz az előző lépések automatikus következményeként jönnek létre vagy a háttérben „cselekvő” vagy „okozó” áll, akkor is, ha nincs konkrétan megnevezve. Ebből a hallgatók számára egyértelmű, hogy a szövegben megtalálható passzív szerkezet a második esetet implikálja. A hallgatók korábban általános nyelvből tanulták azt is, hogy a passzív mondat nyelvtani alanya ténylegesen a cselekvés tárgya. Ha a hallgatók ezt az ismeretet is aktívan alkalmazzák a műszaki szövegek értelmezése során, akkor gyorsan és eredményesen átlátják a passzív mondatokat és pontosan megértik a tartalmukat. Ugyanezeknek az ismereteknek a készségszintű alkalmazása könnyebbé teszi az önálló szövegalkotást is.

Szövegtipológiai megközelítés

Ez a megközelítés csak a jó nyelvi előképzettséggel rendelkező csoportok esetében releváns. A csökkenő óraszámok miatt azonban ezekben a csoportokban is egyre kevesebb a lehetőség különböző szövegtípusokba tartozó szövegek megismerésére. A szaknyelvi kurzusokon Németországban kiadott könyvekből származó szövegeket dolgozunk fel. Ezek között van középiskolai és egyetemi tankönyv, egy lexikonok megjelentetésével foglalkozó kiadó tudományos ismeretterjesztő könyve és a Bosch cég belső oktatási anyagai. A kurzusok végén az internetről származó, naprakész műszaki információkat tartalmazó szövegekkel is foglalkozunk. A hallgatók a kurzus során megismerhetik a különböző szövegtípusok főbb strukturális és nyelvi jellemzőit.

Konklúzió

Tanulmányomban először röviden ismertettem azokat a német nyelvterületen elért nyelvészeti kutatási eredményeket, amelyek a műszaki szaknyelv oktatásának interdiszciplináris jellegével kapcsolatban születtek. Ezt követően saját oktatási tapasztalataimat mutattam be az adott területen.

A műszaki szaknyelv oktatása során olyan hallgatókkal foglalkozunk, akik tanulmányaik folyamán vagy későbbi munkahelyükön idegen nyelven teljesítendő, a szakterületükkel összefüggő feladatokat kapnak, például szövegértés, szövegalkotás, prezentáció tartása. Ennek előkészítéseként a szaknyelvi kurzusokon olyan nyelvi ismereteket és stratégiákat sajátíthatnak el és gyakorolhatnak be, amelyek segítenek ezeknek a feladatoknak a megoldásában. A szakszövegek különböző szempontok alapján történő nyelvi feldolgozása hozzájárul ahhoz is, hogy a hallgatók még tanulmányaik közben megismerhessék a mérnöki gondolkodás legfontosabb jellemzőit és

belső logikáját. Az órákon átvett szövegek kiszélesítik a hallgatók szakmai látókörét, felkeltik érdeklődésüket más műszaki szakterületek iránt is. Összességében megállapítható, hogy a szaknyelvi kurzusokon alkalmazott interdiszciplináris megközelítés pozitív hatással van a műszaki szaknyelv oktatásának eredményességére.

Hivatkozások

- Baumann, K.-D. (1987): Die Bedeutung des Fachdenkens bei der Untersuchung von Fachtexten. In: Gläser, R. (ed.): *Beiträge zur anglistischen Fachsprachenforschung*. Berichte der Sektion Fremdsprachen der Karl-Marx-Universität: Leipzig
- Baumann, K.-D. (1992): *Integrative Fachtextlinguistik*. Narr: Tübingen
- Baumann, K.-D. (2009): Fachdenkstrategien als translato-logisches Phänomen. In: Kalverkämper, H. – Schippel, L. (eds.): *Translation zwischen Text und Welt – Translationswissenschaft als historische Disziplin zwischen Moderne und Zukunft*. Frank&Timme: Berlin
- Buhlmann, R. – Fearn, A. (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Narr: Tübingen
- Buhlmann, R. – Fearn, A. (2018): *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Frank&Timme: Berlin
- Göpferich, S. (1998): *Interkulturelles Technical Writing. Fachliches adressatengerecht vermitteln*. Narr: Tübingen
- Hoffmann, L. (1988): *Vom Fachwort zum Fachtext*. Narr: Tübingen

ÁLTALÁNOS NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE;
ÉRTÉKELÉS ÉS SZÜKSÉGLETELEMZÉS

Bajzát Tünde
Miskolci Egyetem
Idegnyelvi Oktatási Központ

Idegnyelv-használati szükségletelemzés klinikai kutatási munkatársak (CRA) körében

A klinikai kutatási munkatárs egy egészségügyi szakember, aki a klinikai vizsgálatokkal kapcsolatosan számos különböző feladatot lát el. Munkája során szakmai tudásán kívül idegnyelv-ismerete is szüksége van. A tanulmány célja az, hogy bemutassa a klinikai kutatási munkatársak körében végzett idegnyelv-használati szükségletelemzések eredményeit. A kutatásból megtudathatjuk, hogy a CRA-ként dolgozók mely idegen nyelvet használják munkájuk során és milyen mértékben, milyen gyakorisággal végeznek egy-egy feladatot idegen nyelven, és, hogy mi jelent számukra idegnyelvi-kihívást.

Kulcsszavak: klinikai kutatási munkatárs, idegnyelv-használat, szükségletelemzés, munkahelyi elvárások, felsőoktatás

Bevezetés

A klinikai kutatási munkatárs feladata a klinikai gyógyszervizsgálatok nyomon követése, ezért rendszeresen látogatja a vizsgálóhelyeket, áttekinti és ellenőrzi a vizsgálati adatlapokat, és egyeztet a vizsgálatot végző orvosokkal. Magyarországon számos helyen tanulhatnak az érdeklődők OKJ-s képzésben, de felsőoktatásban posztgraduális képzés keretében csupán a Miskolci Egyetem Egészségügyi Kara nyújt ilyen lehetőséget. Az egyéves képzés során a szakmai ismerteken túl idegnyelv-oktatásban is részesülnek a hallgatók. Kutatásom célja az volt, hogy megvizsgálja a klinikai kutatási munkatársak idegnyelv-használatát mindennapi munkájuk során. A kapott eredmények alapján javaslatot tehetünk arra, hogyan fejleszthető a CRA hallgatók szaknyelvtudása a felsőoktatásban annak érdekében, hogy jobban megfeleljenek a munkahelyi elvárásoknak.

A tanulmány első része a klinikai kutatási munkatársakkal szemben támasztott idegen nyelvi elvárásokat mutatja be a magyarországi álláshirdetéseken keresztül. A második részben a Miskolci Egyetemen folyó képzésben részt vett és CRA-ként szakmai tapasztalattal rendelkezők körében végzett empirikus kutatás eredményeit ismerhetjük meg.

Idegen nyelvi elvárások a magyarországi álláshirdetésekből

2018. szeptemberében és októberében klinikai kutatási munkatársaknak összesen 20 magyarországi álláshirdetés jelent meg az internetes állásportálokon. Az idegnyelv-tudás iránti igényeket az 1. táblázat és az

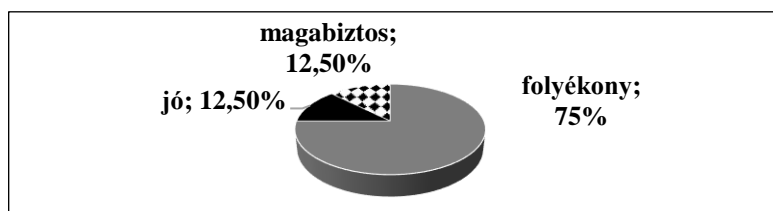
1. ábra szemlélteti. A táblázatban látható, hogy csupán egyetlen idegen nyelv jelenik meg az igények között, az angol nyelv, amely a meghirdetett állások nagy részében (80%) elvárás. Az álláshirdetéseknél csak kis része (20%) nem tartalmaz idegennyelv-tudás iránti elvárást. Egyetlen álláshirdetésben (5%) jelenik meg előnyként második idegennyelv-ismerete, az angol nyelven kívül a német vagy a francia nyelvtudás jelent előnyt. A táblázatban az is megfigyelhető, hogy nagyobb igény jelentkezik az általános idegennyelv-tudás esetében (56%), mint a szaknyelvi ismeretek iránt (44%), azonban az eltérés nem szignifikáns. Az angol nyelvismeret iránti elvárás fontosságát nem csupán az álláshirdetéseknél megfogalmazott igény tükrözi, de az is, hogy a meghirdetett állásajánlatok nagy részét (95%) angol nyelven tették közzé. Az adatokból az következik, hogy az angol nyelv oktatására nagy hangsúlyt kell fektetni a CRA hallgatók képzése során a felsőoktatásban.

1. táblázat. Az álláshirdetések idegen-nyelv elvárásai

nyelv	darabszám	százalékos érték (%)
angol	16	80%
nincs	4	20%
általános nyelv	9	56%
szaknyelv	7	44%

Az idegennyelv-tudás elvárási szintjét is megnevezték az idegennyelv-ismereti elvárásokat tartalmazó álláshirdetések, ezt mutatja be az 1. ábra. A hirdetésekben három különböző jelzőt használtak a szintek megjelölésére. Az ábrán megfigyelhető, hogy a legnagyobb arányban a „folyékony” nyelvtudás (75%) szerepelt a hirdetésekben. A „jó” és a „magabiztos” jelzők pedig egyaránt kevés említés számot értek el. Az álláshirdetések nagy része (69%) a szintek leírásán kívül azt is tartalmazta, hogy az elvárt nyelvismeret írásbeli és szóbeli nyelvhasználatra is vonatkozik. A százalékos értékekből illetve a diagram arányaiból látható, hogy a munkáltatók a mindennapi munka során jól használható idegennyelv-tudást várnak el.

1. ábra. A nyelvigények szintek szerinti megoszlása



A kurzust elvégzettek körében végzett kutatás eredményei

A tanulmány a következőkben bemutatja a kutatás célját, módszerét, a kutatási mintát és a kutatás eredményeit.

A kutatás célja

A kutatás célja az volt, hogy megismerjük a klinikai kutatási munkatársak munkahelyi idegennyelv-használatát a Miskolci Egyetem Egészségügyi Karán folyó CRA posztgraduális képzésben részt vettek tapasztalatai alapján. Az eredmények tükrében javaslatot tehetünk arra, hogyan fejleszthető a klinikai kutatási munkatárs hallgatók szaknyelvtudása a felsőoktatásban annak érdekében, hogy jobban megfeleljenek a munkahelyi elvárásoknak.

A jelen kutatás célját tekintve alkalmazott kutatás, mert felhasználja korábbi kutatások eredményeit, eszközeit, módszereit, ugyanakkor az új kutatások révén új ismeretekkel is bővíti azt (Fóris, 2008).

A kutatás módszere

A tanulmány következtetései egy empirikus felmérés eredményei alapján fogalmazhatók meg. Az adatgyűjtés módszerei közül a kérdőíves adatfelvételt választottuk. 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 ilyen célra. Főként olyan kutatásokban használják, amelyekben az elemzési egység az egyes ember, illetve az adatközlők egyes emberek. A standardizált kérdőívek továbbá minden válaszadóról ugyanolyan formában nyújtanak adatokat (Babbie, 2001).

A magyar 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 összegezhetőek és elemezhetőek. 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).

A magyar nyelvű kérdőív rákérdezett a CRA dolgozók idegennyelvtudására, szaknyelvtudására, a szakmában használt idegen nyelvekre, az idegen nyelven végzett szakmai tevékenységek gyakoriságára, és az idegen nyelv használat során jelentkező nehézségekre.

A kérdőíves adatgyűjtés során az önkitöltős módszert alkalmaztuk, a kérdőíveket a válaszadók elektronikus levél formájában töltötték ki. A kérdőív kitöltése önkéntes volt, a megkérdezettek megőrizték anonimitásukat.

A kutatási minta

A vizsgálat során a Miskolci Egyetemen folyó CRA képzésben 2009 és 2017 között részt vett 89 hallgató elektronikus levélcímére küldtük ki a kérdőívet, és a megkeresett hallgatók közül 15 fő válaszolt a megkeresésre, de közülük csupán 7 fő dolgozik klinikai kutatási munkatársként, ezért ez a 7 korábbi hallgató töltötte ki a kérdőívet.

A vizsgálatban résztvevők általános adatait a 2. táblázat tartalmazza. Megfigyelhetjük, hogy a megkérdezettek nagy része (6 fő, 86%) nő, és csak 1 (14%) férfi válaszolt a kérdésekre. A kutatásban résztvevők átlagéletkora 34,9 év, a válaszadók 26 és 42 éves kor közöttiek. A táblázatban látható az is, hogy a vizsgálatban résztvevők átlagban 4,8 éve dolgoznak klinikai kutatási munkatársként, minimum 1,5 éves és maximum 8 éves munkatapasztalattal rendelkeznek.

2. táblázat. A vizsgálatban résztvevők általános adatai (n=11)

	résztvevők száma	százalékos érték (%)
NEM	nő: 6	86%
	férfi: 1	14%
ÉLETKOR	26 – 42 év között	---
	átlagéletkor: 34,9 év	---
KLINIKAI KUTATÁSI MUNKATÁRSKÉNT DOLGOZIK	1,5 – 8 éve	---
	átlagban: 4,8 éve	---

A kutatás eredményei

A következőkben a vizsgálat eredményeit ismertetem. Elsőként a válaszadók idegennyelv-tudását mutatom be. Ezt követően megismerhetjük a kutatásban résztvevők idegennyelv-használatát mindennapi munkájuk során.

Idegennyelv-tudás

A vizsgálatban résztvevők valamennyien rendelkeznek nyelvvizsgával. A 3. táblázatban látható, hogy minden megkérdezett szerzett angol nyelvvizsgát, a legtöbben középfokú (4 fő, 58%) vizsgát tettek le, ketten (28%) felsőfokú

és egy fő (14%) alapfokú vizsgával rendelkezik. Megfigyelhető az is, hogy a válaszadók nagy része (6 fő, 86%) egy nyelvből szerzett nyelvvizsgát, és csak egy válaszadó nyelvvizsgázott két különböző nyelvből, angolból és franciából. Szakmai nyelvvizsgával csupán egy válaszadó (14%) rendelkezik, angol nyelvből szerzett középfokú szaknyelvi vizsgát.

3. táblázat. A megkérdezettek idegennyelv-tudása (n=7)

nyelvvizsga nyelve és szintje	válaszadók száma	százalékos érték (%)
angol nyelv alapfok	1	14%
angol nyelv középfok	4	58%
angol nyelv felsőfok	1	14%
angol nyelv felsőfok és francia nyelv középfok	1	14%

Azonban a megkérdezettek saját megítélésük alapján több nyelvből és magasabb nyelvtudással rendelkeznek, mint ahogyan azt nyelvvizsgabizonyítványuk alátámasztja. Az angol és francia nyelvtudáson kívül egy válaszadó saját megítélése alapján német nyelven is tud alapfokon. Továbbá, a CRA dolgozók többsége (5 fő, 71%) felsőfokú nyelvhasználó angol nyelvből, amelyet csak 2 fő bizonyítványa támaszt alá.

Idegennyelv-használat

A válaszadók mindegyike az angol nyelvet használja munkája során és más idegen nyelven nem végez munkatevékenységet. Mindennapi munkájuk során a megkérdezettek átlagosan 270 percben folytatnak angol nyelvhasználatot igénylő tevékenységet. A két véglet 30 perc és 480 perc, ezért a szórás értéke (165,2) magas. Ha a vizsgálatban résztvevők napi átlagos 8 órás munkaidejét vesszük, akkor az átlag 270 perc (azaz 4,5 óra), munkaidejük több mint felét (56%) teszi ki.

A 4. táblázat az angol nyelven elvégzett tevékenységek gyakoriságát tartalmazza. A táblázatban látható, hogy a klinikai kutatási munkatársként dolgozók mindannyian leggyakrabban leveleket és e-mail-eket írnak, és azokra válaszolnak angolul napi gyakorisággal. A leggyakrabban végzett tevékenységek körébe tartozik a rövid üzenetek írása és megválaszolása; és a szabályok és előírások elolvasása is, amelyeket a válaszadók nagy része naponta végez. A gyakori angol nyelven végzett munkahelyi feladatok közé tartoznak a telefonbeszélgetések, telefonüzenetek hagyása illetve átvétele; jelentések készítése; vizsgálati adatlapok kitöltése; szakirodalom illetve tudományos publikációk olvasása; a szakmai munkahelyi megbeszélések; és szerződések olvasása. Az angol nyelven ritkán folytatott tevékenységek a következők: jegyzőkönyvek készítése; szakmai előadáson illetve

továbbképzésen való részvétel; konferencián való részvétel hallgatóságként; külföldi látogatók fogadása; munkahely bemutatása; szerződések írása, illetve kitöltése. A kutatásban résztvevők nagy része sohasem tart szakmai előadást, sem továbbképzésen, sem konferencián. A megkérdezettek közül soha senki sem ír tudományos publikációt.

4. táblázat. Angol nyelvhasználatot igénylő tevékenységek gyakorisága

angol nyelvhasználatot igénylő tevékenység	naponta	hetente	havonta	évente	soha	gyakorisági érték
levél, e-mail írása / megválaszolása	100%	0%	0%	0%	0%	5
rövid üzenetek írása / megválaszolása	86%	14%	0%	0%	0%	4,9
szabályok, előírások olvasása	71%	29%	0%	0%	0%	4,7
telefonbeszélgetés, telefonüzenetek hagyása/átvétele	43%	29%	14%	14%	0%	4
jelentések készítése	29%	43%	14%	0%	14%	3,7
vizsgálati adatlap kitöltése	57%	0%	14%	0%	29%	3,6
szakirodalom, tudományos publikációk olvasása	0%	43%	57%	0%	0%	3,4
szakmai munkahelyi megbeszélések	29%	14%	29%	14%	14%	3,3
szerződések olvasása	14%	14%	58%	14%	0%	3,3
jegyzőkönyvek készítése	14%	0%	57%	0%	29%	2,7
szakmai előadáson / továbbképzésen való részvétel	0%	0%	29%	71%	0%	2,3
konferencián való részvétel hallgatóságként	0%	0%	14%	86%	0%	2,1
külföldi látogatók fogadása	0%	0%	14%	86%	0%	2,1
munkahely bemutatása	0%	0%	14%	14%	72%	1,4
szerződések írása, kitöltése	0%	0%	14%	14%	72%	1,4
szakmai előadáson / továbbképzésen előadás tartása	0%	0%	0%	14%	86%	1,1
konferencián előadás tartása	0%	0%	0%	14%	86%	1,1
tudományos publikációk írása	0%	0%	0%	0%	100%	1

A fent leírt tevékenységek közül a válaszadók nagy része (6 fő, 86%) az angol nyelven folytatott telefonbeszélgetést találta a legnagyobb nehézségnek, egy résztvevő pedig a jegyzőkönyvek készítését.

A résztvevők véleménye szerint a felsőoktatás a klinikai kutatási munkatársként dolgozók idegennyelv-oktatását gyakorlat-orientált, beszédközpontú képzéssel, életszerű szituációs gyakorlatok végzésével, és a munkahelyi környezet szimulálásával segíthetné. Az egyik válaszadó így fogalmazta meg véleményét arról, hogyan járulhatna hozzá jobban a felsőoktatás a CRA dolgozók idegennyelv-oktatásához:

„Beszédközpontúság! Megszokni, hogy sokszor tartalmilag összetett, magyarul is hajmeresztő dolgokat kell elmagyarázni, aminek lehet, hogy többször is neki kell futni. Folyamatosan ellenőrizni, visszajelzést kérni, hogy a beszélgetőtárs érti, amit közölni szeretnénk. Sokszor telefonon kell megvitatni dolgokat, aminek, a technikája megint más képességeket igényel.”

Konklúzió

A tanulmány első része a CRA dolgozókkal szemben támasztott idegen nyelvi elvárásokat mutatta be magyarországi álláshirdetéseken keresztül. A második részben a Miskolci Egyetemen folyó klinikai kutatási munkatárs posztgraduális képzésben részt vett szakmai tapasztalattal rendelkezők körében végzett empirikus kutatás eredményeit ismerhettük meg.

Az eredmények rávilágítottak az angol nyelven folyó munkavégzés kulcsfontosságára, amely egyrészt elvárásként jelenik meg az álláshirdetésekből, másrészt pedig átlagban a dolgozók munkaidejének több, mint felét teszi ki. A kutatásból azt is megtudtuk, hogy a leggyakrabban angol nyelven végzett munkahelyi tevékenységek a következők: levelek és e-mail-ek írása és megválaszolása; rövid üzenetek írása és megválaszolása; és a szabályok és előírások elolvasása is, amelyeket a válaszadók nagy része naponta végez. A válaszokból az is kiderült, hogy a szóbeli kommunikáció jelenti a legnagyobb nehézséget a megkérdezetteknek, ezért a felsőoktatásban folyó posztgraduális képzésben is a beszédközpontú, gyakorlat-orientált idegennyelv-oktatásra kell törekedni.

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

Internetes hivatkozások

<https://hu.jooble.org>

<https://hu.indeed.com/Cra-jobs>

www.profession.hu

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

Alternatív értékelés a felsőoktatásban és a szaknyelvoktatásban: a portfóliómódszer

A felsőfokú oktatás területén egyre erőteljesebb elmozdulás figyelhető meg a tudás mérése tekintetében: a régebbi, faktuális tudás izolált környezetekben való mérése helyett a tudás aktív, gyakorlati használatának mérése kerül a középpontba. Az ilyen típusú mérés egyik legkiválóbb eszköze az alternatív értékelés, amely olyan feladatok segítségével méri a hallgatók megszerzett tudását, amelyek során gyakorlati feladatok végrehajtása révén kell számot adni az elsajátított ismeretekről. Ezen újszerű módszer elméleti alapozásához tanulmányunk először áttekinti az alternatív értékelés felsőoktatási környezetben történő használatának előnyeit, ezután ismerteti az egyik alternatív értékelési módszert, a portfóliómódszert, illetve annak használatát. Ezt követően a cikk leírja a portfóliómódszer használatának gyakorlati tudnivalóit, és kitér a portfóliófeladatok megtervezésével és kivitelezésével összefüggő ismeretek bemutatására is.

Kulcsszavak: alternatív értékelés, felsőoktatás, mérés, portfóliómódszer gyakorlati alkalmazása, üzleti angol

Bevezetés

A felsőoktatásban alkalmazott értékelési módszerek napjainkban egyre inkább a tudás aktív alkalmazásának és a gyakorlati feladat-megoldás sikerességének mérése felé mozdulnak el. Ideális esetben az értékelésre használt feladatok olyan tevékenységeket (is) tartalmaznak, amelyeknek keretében a hallgatóknak számot kell adniuk arról, hogy képesek-e a gyakorlatban is alkalmazni az általuk megszerzett tudást (MacLellan, 2004; Williams, 2014; valamint Janisch – Liu – Akrofi, 2007). Az alternatív értékelés a tudás gyakorlati alkalmazásának képességét méri: bizonyos feladatok megoldása kapcsán arra keres választ és azt méri, hogy a hallgatók milyen mértékben képesek az általuk birtokolt tudást a gyakorlatban, a valós életben előforduló feladatok elvégzése során alkalmazni. Az alternatív értékelés tehát – a korábbi tudásmérési módszerektől eltérően – a készségek aktív használatát olyan feladatok során és értékelési környezetben méri fel, amely olyan valós és életszerű feladatok megoldását várja a hallgatóktól, amelyekkel a valós életben és a munka világában találkozni fognak a tudásuk használatakor. Tehát nem pusztán azt méri, hogy a hallgató tud-e kommunikálni pl. egy gazdasági jellegű szövegről, hanem azt, hogy a hallgató

a szöveggel kapcsolatos ismereteit (pl. egy cég könyvelési vagy egyéb gazdálkodási gyakorlata kapcsán) képes-e a gyakorlatban is alkalmazni. Azaz nem pusztán a tudást, hanem annak gyakorlati használatát értékeli. Az alternatív értékelés célja az is, hogy az oktatók által adott visszajelzések segítségével a hallgatók tudásukat és nyelvi viselkedésüket még az oktatási folyamat során módosítani tudják és így alaposabb és értékesebb, a készségek használatát még jobban elősegítő és hasznosítani képes tudásra tegyenek szert. A hallgatók által megszerzett tudás gyakorlati alkalmazásának bizonyítására és dokumentálására szolgál a portfóliómódszer. A fenti tudásmérésre és a módszer által kínált számos lehetséges felhasználásra tekintettel az alternatív értékelést – és az annak részét képező portfóliómódszert – a nyelvtanítás és azon belül az angol nyelvtanítás terén is sikerrel vezették be (Caner, 2010; Gómez, 1998 és Ramazan, 2012).

Egy pillanatra elhagyva az oktatási intézmények szemszögét és a munkaadók szempontjából szemlélve az alternatív értékelést, azt láthatjuk, hogy a munkaadók általánosságban véve hasznosnak tartják az alternatív értékelést. A munkaadók olyan alkalmazottakat keresnek, akik jól képzettek és így könnyen el tudják látni a rájuk bízott feladatokat a munkahelyükön, éppen ezért a munkaadók már a munkaerő-felvételkor olyan információkat keresnek a leendő munkavállalók jelentkezési anyagában, amelyek bizonyossággal megmutatják, hogy e leendő alkalmazottak az általuk jövőben elvégzendő munkára valóban alkalmasak-e. Annak érdekében, hogy a felsőoktatási intézmények végzős hallgatóikat segítsék az elhelyezkedésben, és hogy biztosítsák, hogy a hallgatók az általuk előállított szellemi termékek segítségével bemutathassák, hogy milyen jellegű munkák elvégzésére képesek, az egyetemek egyre inkább innovatív eszközökhöz folyamodnak az angol szaknyelvoktatás terén és ezen újszerű megközelítések keretében arra ösztönzik hallgatóikat, hogy portfóliók összeállításával demonstrálják tudásukat (Gómez, 1998; Göctü, 2012; Huang, 2012). Minderre tekintettel tanulmányunk az angol szaknyelvoktatás vonatkozásában összekötő kapcsolatot keres a portfóliómódszer, az angol nyelvtanítás és a szaknyelvtanítás között, valamint leírja a portfóliómódszer alkalmazásában rejlő olyan lehetőségeket, amelyek a hallgatók által birtokolt tudás alkalmazásának bemutatását szolgálják. Mérési módszertani szempontból az általunk itt felvázolt elméleti szintű alkalmazás azért is nevezhető újszerűnek, mert egy formatív értékelési rendszert kíván szummatív értékelés céljára felhasználni.

Ebből kifolyólag tanulmányunk először szakirodalmi áttekintést ad az alternatív értékelés felsőoktatási keretek között történő alkalmazásáról, leírja a portfóliómódszert mint az alternatív értékelés egyik eszközét, ismerteti a portfóliómódszer használhatóságát a hallgatói tudás értékelése

viszonylatában, majd kitér a nyelvi portfólió használatának intézményi bevezetésére, a nyelvi portfólió tartalmi elemeire és az egyéb kapcsolódó gyakorlati tudnivalókra. Ezután röviden ismerteti a portfóliómódszer mint formatív értékelési rendszer szummatív célú felhasználásának néhány legalapvetőbb kérdését.

Szakirodalmi áttekintés

Az alábbiakban bemutatjuk azokat az elméleti kérdéseket, amelyek az alternatív értékelés felsőoktatásban történő alkalmazásához és annak előnyeikhez kapcsolódnak, valamint kitérünk a portfólió – mint alternatív értékelési eszköz – használatával és jellemzőivel összefüggő elméleti kérdésekre is. Ezt követően a portfóliómódszer használhatóságát elemezzük, valamint a portfóliófeladatok intézményi szintű megtervezésének gyakorlati kérdéseit taglaljuk.

1. Az alternatív értékelés használatának előnyei a felsőoktatásban

A felsőfokú oktatási intézmények célja, hogy tanulmányaik során a hallgatók hatékonyan felkészülhessenek az álláshirdetések során használt értékelési folyamatok és eszközök jelentette kihívásokra. Ezenkívül szintén céljuk, hogy hallgatókkal megismertessék az olyan jellegű feladatokat, amelyek megoldását egy állásinterjún vagy éppen munkájuk során majd vélhetőleg elvárják tőlük. E célkitűzésekre tekintettel a felsőoktatási intézmények jelenleg egyre növekvő számban fordulnak el a régebbi, kvantitatív értékelési módszerek használatától (beleértve ezekben a standardizált tesztek és más olyan értékelési eszközöket, amelyek pusztán a tudás reprodukálásának sikerességét mérik), és ezek helyett olyan dinamikusabban alakítható értékelési módszereket keresnek, amelyek a megszerzett *tudás aktív használatát és alkalmazását* mérik, írja Libman (2010). Maclellan (2004) szerint a tudás aktív használatának és alkalmazásának mérése a legbonyolultabb értékelési folyamat: az alternatív értékelés – beleértve ebbe a portfóliómódszert is – ugyanakkor képes arra, hogy a hallgatók által birtokolt performatív tudásról (azaz hogy mit képes valaki a gyakorlatban végrehajtani) számot adjon.

Millerre (1990) hivatkozva Davis és Ponnampereuma (2005:279) az alternatív értékelés e célból való alkalmazhatóságát a következőképpen magyarázzák el: négy szinten „szükséges a hallgatók tudását értékelni: **tudja** – tudásanyag tényszerű felidézése; **tudja, hogyan** – a tudás alkalmazása; **bemutatja, hogyan** – ennek mérése olyan helyzetben történik, ahol egy vizsga alapja egy olyan szimulált helyzet, ahol kompetenciát mérünk; és

csinálja – a teljesítmény [azaz a kompetencia alkalmazásának] életszerű körülmények között történő bemutatása és e cselekmény [a teljesítmény és az ezzel összefüggő cselekvés] értékelése. A portfóliómódszer olyan keretrendszert kínál, amelyben az értékelni kívánt hallgató tudását a **csinálja** szinten lehet értékelni” (kiemelések az eredeti szövegben; e cikkben minden szó szerinti idézet a szerző fordítása). Erre alapozva elmondható, hogy az értékelésnek ez a komplex formája képes arról visszajelzést adni, hogy a hallgatók mit képesek, illetve nem képesek valós élethelyzetekben elvégezni és végrehajtani. Ezenfelül ezen a ponton azt is érdemes kiemelnünk, hogy az alternatív értékelés olyan formatív értékelési eszköz, amely mint ilyen a hallgatók erősségeire és gyengeségeire összpontosít és ezekről visszajelzéssel szolgál.

Cumming, Maddux és Richmond (2008) tanulmányára hivatkozva Libman (2010) szintén a megszerzett tudás aktív használatát és alkalmazását hangsúlyozza, amikor arról értekezik, hogy az olyan új értékelési formák, amelyek a hallgatók által végrehajtott feladatok értékelésén alapulnak, arra ösztönzik a diákokat, hogy „[a maguk számára] tudást teremtsenek és hogy e tudás alkalmazását bemutassák, semmint hogy egyszerűen előhívják azokat az információkat, amelyeket számukra [az oktatási folyamat során] rendelkezésre bocsátottak” Libman (2010:63) Ehhez a trendhez és az e mögött meghúzódó megfontolásokhoz igazodva, az újszerű értékelési módszereknek – ideális esetben – olyan feladatokat kell tartalmazniuk, amelyek megoldásakor a hallgatóknak az általuk megszerzett tudást kell alkalmazniuk és ennek segítségével a feladatban szereplő problémafelvetésre reagálva ki kell alakítaniuk a saját értelmezésüket, saját véleményüket és a saját megoldásaikat.

Ezzel együttesen az ilyen értékelési módszerek megkövetelik, hogy „a hallgatók az általuk birtokolt kompetenciákról számot adjanak” (Cummings Maddux és Richmond, 2008:599). A fentiekre tekintettel elmondható, hogy amennyiben a felsőoktatási intézmények olyan feladatok megvalósítását értékelik, amelyeket a hallgatóktól a jövőbeni munkahelyeiken majd elvárnak, illetve ha az ilyen feladatok elvégzéséhez szükséges kompetenciák alkalmazását ellenőrzik és mérik, akkor jogosan állíthatják, hogy olyan szaktudásbeli területeken megszerzett tudást értékelnek, amelyet maguk a munkaadók is elvárnak majd a saját alkalmazottaiktól, és amelyek megszerzését a felsőoktatási intézmények elősegítik, illetve biztosítják.

A felsőoktatási intézmények és hallgatóik viszonylatában az alternatív értékelés további előnyöket tartogat: mind az intézmények, mind a hallgatók sikerrel használhatják ezt az értékelési formát arra, hogy visszajelzést adjanak egy képzési program vagy a teljes tanulmányi folyamat sikerességéről. Amennyiben megfelelően használják az alternatív értékelést, úgy annak

eredménye visszajelzést nyújt a különféle kurzustartalmak elsajátításáról, valamint egy adott kurzus vagy képzési program vonatkozásában a tanulási célok megvalósulásáról. Ez a visszajelzés egyrészt értékes információkkal szolgálhat az egyes kurzusok és képzési programok sikerességéről, másrészt pedig a hallgatóknak is fontos visszajelzést nyújt az általuk birtokolt kompetenciák terén elért előrehaladásukról. Az utóbbi kapcsán megjegyzendő, hogy amennyiben a hallgatói teljesítmények nem megfelelőek, úgy a felsőoktatási intézmény a hallgatói teljesítmények tükrében azonnali intézkedésekkel át tudja alakítani a kérdéses kurzust, illetve programot, hogy az sikeresebben szolgálja a képzési célokat. Ezenkívül ez a visszajelzés a diákoknak érdemben – és akár személyre szabottan – segíteni tud a nehézségek leküzdésében, illetve a teljesítményük javításában.

Az alternatív értékelési módszerek (azaz az olyan értékelési és mérési módszerek, amelyek olyan valós feladatok megoldásának sikerességét mérik, amelyekkel az értékeltek a valós életben fognak találkozni) bevezetése kihat a hallgatók tanulási szokásaira is. Libman (2010) szerint ahhoz, hogy a hallgatók sikeresen teljesíthessék az alternatív értékelés keretében alkalmazott feladatokat, újszerű, ún. „produktív tanulásra” van szükség. A produktív tanulás olyan tanulási stratégia, amely során már eleve arra készül a diák, hogy az általa megszerzett tudást gyakorlati céllal hasznosítsa és alkalmazza. Ezen tudás méréséhez az alternatív értékelés keretében olyan feladatokat használnak, amelyek a diákoktól nemcsak egyszerűen azt kívánják meg, hogy tudjanak bizonyos dolgokat, hanem azt, hogy ezt a tudást alkalmazzák és a gyakorlatban is használni tudják. Ezenkívül megjegyzendő, hogy az ilyen fajta tanulás – mivel a feladat kapcsán kihívásokat tartogat és megoldandó problémákra összpontosít – egyúttal motivációt is jelent a hallgatók számára és növeli a tanulásuk iránt érzett felelősségérzetüket. Amennyiben a diákok esetében ilyen mérést alkalmazunk, úgy a tanulást aktív folyamatnak fogják megélni, amelynek során számukra olyan tudást hoznak létre, amelyet aktív módon használnak fel arra, hogy bizonyos tevékenységeket megvalósítsanak, illetve hogy ezeket problémamegoldás céljából alkalmazzák.

Ezenfelül az alternatív értékelés kapcsán még egy előnyre kell felhívunk a figyelmet: ha a diákokat olyan módszerekkel tanítjuk, hogy már a tanulási folyamat során felhasznált feladatok kapcsán elvárjuk azt tőlük, hogy az általuk megszerzett tudást aktívan használják, akkor a leendő munkahelyük elvárásait vélhetőleg sokkal kevésbé fogják megerőltetőnek vagy váratlannak találni. Cummings et al. (2008), valamint Eisner (1999) és Shepard (2000) kutatásaira támaszkodva, Libman (2010) leírja azokat a kompetenciákat, amelyekkel a hallgatóknak diplomázáskor rendelkezniük kell: ennek keretében emellett érvel, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező hallgatóknak *„kritikus gondolkodóknak kell lenniük, akik*

elsajátították a legmagasabb szintű kognitív, metakognitív és társas képességeket, amelyek birtokában sikeresen és hatékonyan vehetnek részt problémamegoldó feladatokban és csapatmunkában, valamint hathatósan és eredményesen kommunikálnak és látnak el vezetői feladatokat” (Libman 2010:63). Ha az oktatási folyamat valamilyen alternatív értékeléssel zárul, illetve ha annak lezárásaképpen alternatív értékelés keretében megvalósítandó feladatok elvégzését várjuk el a hallgatóktól, akkor a diákoknak számos olyan lehetőséget biztosítunk, amelyek során a fenti készségeiket fejleszthetik. Az ilyen jellegű fejlődést leghatékonyabban úgy idézhetjük elő, ha az alternatív értékelési módszereket együttesen használjuk olyan osztálytermi feladatokkal, amelyek keretében a diákok egyrészt a maguk számára hozzák létre és építik fel a tudásukat, másrészt pedig e tudás szerkezeti elemeit is maguk alakítják ki a saját maguk céljaira. Melyek is a felsőfokú oktatásban leggyakrabban és legtipikusabban használt alternatív értékelési módszerek?

Ezek között elsősorban az alábbiakat említhetjük: a munkahelyen várható feladatokhoz kapcsolódó és azokat leképező feladatok és munkafolyamatok elvégzése, amelyeket a hallgatók az órákon tanultak és amelyeket gyakoroltak; portfóliók összeállítása, amelyek a hallgatók órai és órán kívüli munkáját mutatják be; kooperatív tanulás alkalmazása révén elvégzett különféle feladatok; egyes vagy bizonyos feladatok és/vagy a hallgató teljes tanulási folyamatának önértékelése; hallgatói teljesítményt bemutató naplók összeállítása; a munkahelyen várható feladatokhoz kapcsolódó munkák, teendők és munkafolyamatok szimulációja.

Tanulmányunk további részében az elméleti háttér bemutatása keretében az alternatív értékelés témakörét a portfóliók használatára szűkítjük le, azon belül is kizárólag a nyelvi portfóliókra összpontosítunk, hiszen e nyelvi portfóliókat számos esetben alkalmazták sikerrel, többek között az angol nyelvtanítás területén (pl. az Európa Tanács Nyelvi Portfóliója, azaz a *Council of Europe's European Language Portfolio*; vö. Kemp – Toperoff, 1998; Little, 2009; Caner, 2010; Göctü, 2012; Huang, 2012). A nyelvi portfóliók használata kapcsán fontos megjegyeznünk, hogy ezek a portfóliók nemcsak rugalmas keretet biztosítanak az oktatók számára, hogy értékelési célú feladatokat tervezzenek, hanem a hallgatók vonatkozásában is biztosítják annak a lehetőségét, hogy a saját munkáikat nyomon követhessék és rendszerezetten tárolhassák. Minderről részletesen írunk az alábbiakban.

2. Az alternatív értékelés eszközeként használt portfólió: a portfólió meghatározása, használata és jellemzői

A portfólió meghatározása vonatkozásában először is meg kell említenünk, hogy a szakirodalom számos definíciót ismer a portfólió célja és az érintett tudományterület szerint. Jelen tanulmányunkban, amely a szaknyelvoktatásra összpontosít, a portfóliót Davis és Ponnampereuma (2005:279) alapján a következőképpen határozzuk meg: *„a portfólió olyan gyűjtemény, amely a tanulási célok megvalósulását bemutató és bizonyító dokumentumokat tartalmaz”*. E dokumentumok a tanulási folyamat tekintetében bemutatják a hallgatók erőfeszítéseit és a tananyagban elért előrehaladásukat. Ponnampereuma (2005:279) így folytatja a portfólió meghatározását: a portfólió (az esetek legnagyobb részében) olyan írásokat is tartalmaz, amelyek a hallgatók *„reflexióit [mutatják be] a tanulási folyamat, valamint erősségeik és gyengeségeik vonatkozásában”*, majd megállapítja, hogy a portfóliót *„általában arra alkalmas iratrendezőben vagy számítógépes formában tárolják”*. A fentieket összefoglalva tehát megállapíthatjuk, hogy a portfólió valójában olyan gyűjtemény, amely egyrészt a hallgatók tanulási folyamat során való előrehaladását és teljesítményeit dokumentálja az általuk elvégzett feladatok bemutatása révén, másrészt pedig a hallgatók reflektív megjegyzéseit tartalmazza. E definíció kapcsán továbbá kiemelendő, hogy a portfólió a hallgatói munkák olyan egyedülálló gyűjteménye, amely a diákok előrehaladását illusztrálja és bemutatja, hogy a diák milyen jellegű feladatokat milyen szinten képes elvégezni. Ezenfelül a portfólió arra is jó eszköz, hogy a benne megjelenő oktatói és hallgatói kommentárok segítségével a hallgatók követni tudják saját fejlődésüket, továbbá ezek révén visszajelzést kapnak erősségeikről és gyengeségeikről. Ennek köszönhetően a tipikus portfólió arra is jó eszköz, hogy a hallgatókat bevonja a saját tanulásukról és előrehaladásukról való gondolkodásba: a diákok *„reflektálnak arra, amit megtanultak és maguk határozzák el, hogy a portfólióban milyen eszközök segítségével mutatják be, hogy a kérdéses tudást megszerezték”* (Cummings Maddux – Richmond, 2008:601). Mindezekon felül a portfóliók folyamatban lévő munkákat és késztermékeket is bemutatnak, amelyek pontosabb képet adnak a tanulmányokban történő előrehaladásról és a hallgatók által elért aktuális eredményekről.

Leszűkítve a képet a nyelvi portfólióra, megállapíthatjuk, hogy e módszer segítségével tulajdonképpen a nyelvtanulás bármilyen területének sikerességét és eredményességét be lehet mutatni, beleértve ebbe bármilyen nyelvi készséget, bármilyen kapcsolódó kompetenciát, bármilyen szóbeli vagy írásbeli műfajt, akármelyik feladattípust stb. Ezzel egyidejűleg a nyelvi

portfóliók perspektívájukban nagyon is tágak lehetnek és számos igen különböző feladatot felölelhetnek, amelyeket a hallgatók a tanulási folyamat alatt megvalósítottak. Mivel a portfóliók általában a hallgatók legjobb munkáit tartalmazzák, e legjobb munkák kiválasztásához a diákoknak végig kell nézniük és maguknak is értékelniük kell az általuk legjobbnak ítélt munkákat, amelynek segítségével továbbfejleszthetik kritikai készségeiket is. Fontos még arra felhívni a figyelmet, hogy a portfólióba bekerülő munkák esetében nem jelenik meg az idő mint korlátozó tényező, hiszen e munkákat nem rövid határidővel és egyszerre kell elvégezni, hanem bő határidőkkel lehet számolni és egy-egy feladatra akár többször is vissza-vissza lehet térni. Mindez segíti a hallgatókat abban, hogy a feladatokat jobb minőségben, azokra több időt és energiát fordítva végezzék el, és hogy ezek a portfóliók az adott hallgatók valóban legkiválóbb munkáit tartalmazzák. Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a portfólió olyan hallgatóközpontú (semmint oktatóközpontú) értékelési módszer, amely számos ponton segíti elő a hallgatók fejlődését.

A portfóliók hallgatóközpontú jellemzőinek kapcsán érdemes szem előtt tartani, hogy azonfelül, hogy a portfólió tükrözi a hallgatók teljesítményét, számos más előnnyel is kecsegtet a diákok szempontjából. A diákok számára is pozitívként megjelenő módszertani előnyöket Williams (2014) munkája alapján az alábbiakban foglaljuk össze. A portfólió:

- a) általában több készséget – nem pedig kizárólag egy készséget – fejleszt, illetve jelenít meg;
- b) bemutatja a hallgatók által birtokolt tudás és kompetenciák terén történt változásokat és fejlődést egy adott időszak vonatkozásában, így tehát előre megjósolható és előre jelezhető a hallgató további nyelvi fejlődése a befektetendő idő és energia ismeretében;
- c) bátorítja az önirányító tanulást (*self-directed learning*), azaz fejleszti annak képességét, hogy a hallgatók saját maguk számára célokat jelöljenek meg és azokat megpróbálják megvalósítani;
- d) egy adott kurzus vagy képzési program tanulási eredményeinek teljesítése viszonylatában megjeleníti a hallgatói teljesítményeket és demonstrálja a hallgatói tudásfejlődését;
- e) segíti a hallgatókat abban, hogy jövőbeni tanulási célokat határozhassanak meg;
- f) további motivációt generál, valamint a tanuláshoz való pozitív hozzáállást is elősegíti;
- g) segíti a hallgatókat, hogy kompetenciáikról és az általuk birtokolt tudásról számot tudjanak adni, illetve hogy azokat megfelelően be tudják mutatni.

A fenti előnyök mellett a nyelvi portfóliókat specifikus, nyelvtanuláshoz kötődő tartalom is jellemzi. Tipikusan és potenciálisan a nyelvi portfóliók a következő hallgatói produktumokat tartalmazhatják (Williams, 2014):

- a) célzatos jelleggel kiválasztott, írásos, órai munkák;
- b) célzottan kiválasztott, írásos, órán kívül született munkák;
- c) célzatos jelleggel kiválasztott vázlatok, korábbi szövegverziók, félkész szövegek és munkák;
- d) videóra vett hallgatói munkák;
- e) hangrögzített kiselőadások;
- f) különféle feladatokhoz kapcsolódó jegyzetek és vázlatok;
- g) a kurzus teljesítésével kapcsolatban született dolgozatok és kisdolgozatok;
- h) elolvasott vagy felhasznált irodalmak jegyzéke;
- i) teljes projektek;
- j) a bemutatott anyagokhoz kapcsolódóan vagy azok részeként más hallgatók munkái;
- k) önértékelések;
- l) célkitűzések hallgatói értékelése;
- m) célkitűzések oktatói értékelése;
- n) újabb célok kitűzésével kapcsolatos szövegek

Bármilyen nyelvi portfólióról beszélünk is, természetesen a fenti lista egyetlen eleme sem kötelező: ezeket az elemeket az adott kurzus- és képzési program tartalmának függvényében lehet javasolni vagy kihagyni az aktuális követelményeket és hallgatói csoportokat szem előtt tartva. A legfontosabb azonban mindenképpen az, hogy a portfólió összeállítása során elég teret hagyjunk a hallgatók számára a portfólióba kerülő anyagok, valamint a saját előrehaladásukat és képességeiket illusztráló művek kiválasztására és bemutatására, máskülönben a portfólió nem fogja tudni megvalósítani a számára kitűzött módszertani célokat.

3. A portfólió mint alternatív értékelési eszköz használhatósága

Fontos tisztában lennünk a portfóliómódszer révén történő értékelés legfontosabb lépéseivel, amennyiben a hallgatói munka értékelése céljából felsőoktatási intézményünkben meghonosítanánk vagy kipróbálnánk a portfóliómódszert. Az alábbiakban e lépéseket – végrehajtási sorrendjükben – Davis és Ponnampuram (2005:279) alapján ismertetjük:

- a) a hallgatók olyan bizonyító erejű munkákat gyűjtenek, amelyek az adott tanulási célok elsajátítását és végrehajtását képesek megjeleníteni;
- b) a hallgatók saját tanulásukra reflektálnak;
- c) az intézményben megtörténik a portfólió értékelése;
- d) az intézményben megtörténik a portfólió megvédése; valamint
- e) az intézmény a portfólió minősítése kapcsán meghozza a döntést: elfogadja vagy elutasítja a portfóliót.

Az alábbiakban a fenti lépéseket ismertetjük részleteiben.

- a) A hallgatók a tanulási folyamat alatt és valójában napi szinten gyűjtenek olyan bizonyító erejű munkákat, amelyek az adott tanulási célok elsajátítását és végrehajtását képesek megjeleníteni. A hallgatók a kurzus során teljesítendő feladatok elvégzésekor olyan munkákat hoznak létre, amelyek potenciálisan beválogathatók a portfólió végső anyagai közé. A portfóliók végső formába öntése során a hallgatók még javíthatnak korábbi munkáikon, amelyek ily módon még jobban képesek megjeleníteni a hallgatók folyamatos fejlődését és az általuk produkált legmagasabb minőségű nyelvi teljesítményeket.
- b) Amikor a hallgatók saját tanulásukra reflektálnak, akkor ismét szembesülnek saját korábbi munkáikkal, és ezeket a munkákat ez alkalommal már a teljesebb tanulási kontextus szemszögéből és vélhetőleg nagyobb tudás birtokában képesek látni és értékelni: ekkor már pontosabban le tudják írni, hogy mit tanultak az adott feladatból, mit kell még megtanulniuk vagy tökéletesíteniük tudásuk kapcsán, milyen segédeszközöket és háttér-információkat használtak a feladatok elkészítéséhez, valamint hogy milyen jövőbeli célokat szeretnének maguk számára kijelölni. Néhány kutató, pl. Fernsten és Fernsten (2005) úgy vélik, hogy a reflexiók a portfóliók legértékesebb részei, hiszen ezek olyan hallgatók által írott, kritikai megnyilvánulásokat tartalmaznak, amelyek a diákok saját előrehaladásával és céljaik megvalósításával függenek össze. Ezek az anyagok azért is kiváltképpen értékesek, mert lényeges visszacsatolást és információt jelentenek a jövőbeni tanulási célok meghatározása szempontjából.
- c) A portfólió intézményi értékelése kapcsán két vagy több oktató egymástól függetlenül értékeli a portfóliót: felméri, hogy a portfólió milyen bizonyítékát adja annak, hogy az adott tanulási feladatot elsajátította a hallgató, milyen minőségű az adott hallgatói munka (azaz

a „bizonyíték”), valamint visszacsatolást és értékelést adnak a hallgató munkájáról. Ennek az oktatói munkának az is hozadéka, hogy a diákok teljesítményének értékelése indirekt módon visszacsatolást nyújt a diák által látogatott kurzusról és a teljes képzési programról, valamint ezek sikerességéről. Az értékelés kapcsán fontos tudni, hogy a portfóliókat általában több oktatóból álló párok vagy munkacsoportok értékelik, amely minimálisra csökkenti a szubjektív értékelésből eredő szakmaiatlanságokat, pontatlanságokat.

- d) A portfólió védések az értékelők egy szóbeli elbeszélgetés alatt arról próbálnak meggyőződni, hogy valóban a hallgató készítette-e az adott portfóliót és arra kíváncsiak, hogy a reflexiók mennyire jól láttatják azt, hogy a portfólióban megjelenő feladatok a tanulási célokat valóban előremozdítják. Az oktatók ezenkívül azt is értékelik, hogy a hallgatók képesek-e a reflexiókat teljes tanulási folyamatuk részeként kontextualizálni. A szóbeli elbeszélgetés alkalmával az oktatóknak arra is lehetőségük nyílik, hogy a diákokat további tanulmányaik és további munkáik kapcsán orientálják. Fontos megjegyeznünk azonban, hogy az adott képzéstől függően nem feltétlenül szükséges, hogy a szóbeli véde a portfólió értékelésének szerves részét képezze: szükség esetén ez a mozzanat akár el is hagyható, amennyiben az adott képzés tekintetében a véde nem jelent hozzáadott értéket.
- e) Az utolsó szakaszban, azaz a portfólió minősítése során az értékelők együttesen közös álláspontot alakítanak ki: e folyamat részeként az érintett oktatók – felhasználva a portfólióértékelés céljából kialakított, egyértelmű deskriptorokat tartalmazó értékelő skálát – közösen alakítják ki véleményüket és a hallgatói munka értékelését.

Hasonlóképpen bármilyen más értékelési formához a portfóliómódszer esetében is rendkívül fontos az érvényesség (validitás) és a megbízhatóság kérdése, hiszen ezek teszik felhasználhatóvá magát az értékelést. A portfóliómódszer esetében az érvényesség és a megbízhatóság a portfólió értékelésére és a vonatkozó deskriptorokra vonatkoztatható. Nagyon leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy ezen kontextusban az érvényesség azt jelenti, hogy milyen mértékben képes egy értékelési módszer mindazt lemérni, amelynek mérésére e mérési eszközt tervezték. Ez alatt tehát azt kell értenünk, hogy a portfóliómódszer képes-e lemérni, hogy a hallgatók mennyire készültek fel azokra a feladatokra, amelyeket majd el kell látniuk az olyan munkahelyeken, amelyek betöltésére az adott képzés felkészíti őket. Ha abból indulunk ki, hogy a felsőoktatási kurzusok anyagai tükrözik a jövőbeni

munkaadók elvárásait, akkor a portfólió segítségével történő értékelésről elmondható, hogy ez az értékelési módszer akkor generál érvényes eredményeket, ha valóban azon feladatok teljesítésének minőségét méri, amelyeket a hallgatóktól jövőendőbeli munkahelyeiken elvárnak. Ebből kiindulva nagyon fontos, hogy a portfólió mint elvárt hallgatói produktum olyan nagy mértékben igazodjon a kurzusok anyagához, valamint a jövőendőbeli munkáltatók elvárásaihoz és igényeihez, amennyire ez lehetséges.

A fent említett másik jellemző, a megbízhatóság a portfólióértékelés eredményének reprodukálhatóságára vonatkozik és úgy írható le, hogy akkor megbízható a portfólió értékelésének folyamata, ha különféle értékelők a portfólió értékelése vonatkozásában – egymástól függetlenül – ugyanarra az eredményre jutnak. Ha ez így van, akkor ez egyúttal azt is jelenti, hogy a szubjektivitást sikerült teljesen kiiktatni a folyamatból. Még akkor is, ha a szubjektivitás kiküszöbölésére tudatosan törekszünk, nem tagadható, hogy a portfólióértékelés szükségszerűen részben szubjektív elemeket is magában foglal, hiszen különféle feladatok megvalósításának sikerességét értékeli. Ebből kiindulva célszerű, ha a szubjektivitás minimalizálása érdekében egy értékelő csapat dolgozik együtt a standardizált értékelés és az ahhoz kapcsolódó mérési eszközök megvalósításán: e célt egyrészt alaposan kidolgozott deskriptorok segítségével lehet biztosítani, másrészt pedig azzal lehet elősegíteni, ha minden portfóliót legalább két oktató értékeli, akiknek az értékelését átlagolják. E területen ugyancsak lehet támaszkodni a nyelvvizsgáztatási és a középiskolai érettségiztetési gyakorlatban alkalmazott nyitott feladatok esetében használt és bevált deskriptorok alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokra, amint arra Einhorn (2015) is rámutat.

A portfóliók használhatóságát befolyásoló tényezők vonatkozásában az érvényesség és a megbízhatóság fent ismertetett kérdései mellett még pár olyan témakorról kívánunk szólni alább, amelyek a nyelvi portfólió esetében igencsak relevánsak lehetnek. Ezek főként a módszer megvalósíthatóságával és az ehhez szükséges humán kapacitással függenek össze. Meglátásunk szerint a megvalósíthatóság abban az esetben nem probléma, ha a portfólió mint feladat nem kötelező a hallgatók számára; ebben az esetben a portfóliót mint kiegészítő feladatot ajánljuk fel a hallgatóknak plusz teljesítményként ismerve el az általuk végzett többletmunkát. Ez esetben az valószínűsíthető, hogy csak a legmotiváltabb hallgatók fognak portfóliót beadni, ami vélhetőleg nem jelent kezelhetetlen mennyiségű többletmunkát az oktatói gárdának. Ezzel együtt az is valószínűsíthető, hogy azon oktatók fognak portfólióértékelés kapcsán együttműködni értékelő célú munkacsoportban, akik párhuzamos csoportokat vagy kurzusokat oktatnak, és akik valóban részt is szeretnének venni ezen alternatív értékelési forma bevezetésében és

használatában. Amennyiben ez így történik, az garancia arra, hogy az oktatók nem támasztanak irreális elvárásokat a portfóliók minőségével kapcsolatban, hiszen maguk is tisztában vannak a hallgatók nyelvi tudásával, motivációs szintjével és azt is tisztán látják, hogy mennyire vehetők rá a hallgatók arra, hogy a kurzusfeladatok elvégzésén felül plusz munkát végezzenek. Ha az oktatók a portfólió bevezetésével összefüggő munkákra önkéntesen jelentkezhetnek, az szintén erősíti ezen új értékelési forma oktatók körében való elfogadottságát, hiszen így azon kollégáknak, akik nem érzik magukat kellően felkészültnek az új értékelési módszer használatára, nem muszáj részt venni ebben az újító munkában.

Az alábbi ábrán megkíséreljük összegző formában bemutatni a portfóliómódszer előnyeit és hátrányait. Az itt közölt listákat Davis és Ponnampuruma (2005:282-83) cikkéből adaptáltuk, továbbá a saját meglátásainkkal egészítettük ki.

1. ábra. A portfóliómódszer előnyei és hátrányai; Davis és Ponnampuruma tanulmányából adaptálva (2005:282-83), kiegészítve

A portfólió használatának előnyei

Portfólió:

- megmutatja, hogy a hallgatók nyelvtudásuk birtokában milyen nyelvi tudást (is) igénylő feladatokat képesek elvégezni;
- elősegíti, hogy a hallgatók felelősséget érezzenek és egyúttal felelősséget vállaljanak saját tanulásuk iránt (azaz kifejlesszék annak a képességét, hogy önállóan tudjanak saját maguknak tanulási célokat kijelölni, valamint hogy részt tudjanak venni aktív, más hallgatótársaktól történő (egymástól való) tanulásban, illetve a felsőoktatás elhagyása után további olyan tanulási folyamatokban, amelyeknek céljait maguk jelölik ki saját maguk számára);
- megmutatja a hallgatók kritikus gondolkodásának (ki)fejlődését és ezt értékeli is;
- segítségével könnyebben kezdeményezhető párbeszéd a hallgató és az oktató között a hallgatói munkáról;
- elősegíti a reflexió és az önértékelés képességét;
- különféle tanulási stílusú hallgatók számára megfelelő módszer lehet, de nem mindegyik tanulási stílus esetén alkalmazható sikerrel;
- megmutatja a hallgatók előrehaladását, valamint lehetővé teszi ennek követését és értékelését;
- a feladatok végrehajtását értékeli; e feladatok kapcsán a hallgatóknak az általuk birtokolt tudást gyakorlati feladatok megoldására kell felhasználniuk;
- az értékelés céljára számos értékelési módszert és számos értékelési nézőpontot (pl. több oktató értékeli a portfóliót, nem feltétlenül csak oktatók értékelhetik a portfóliót) használ;
- több értékelő véleményét és értékelését veszi számításba;
- egy tanulási egységbe (pl. kurzus) és folyamatba (pl. egy képzési ciklus) foglalja bele a tanulást és az értékelést;

- elősegíti a kreativitást és a problémamegoldást;
- ráirányítja a hallgatók figyelmét a tanulási folyamatra, így a tanulás tanulását is segíti;
- igen jó motivációs tényező lehet;
- növeli a nyelvtanulásra fordított időt, hiszen az osztálytermen kívüli feladatokat is tartalmaz;
- standardizálható és – bár elsősorban formatív értékeléshez használatos –, szummatív értékelés céljaira is használható;
- egyesíti a szubjektív és az objektív, valamint a kvalitatív és a kvantitatív értékelési folyamatokat;
- használható attitűd értékelésére, valamint a szakmai és a személyes fejlődés mértékének mérésére is;
- használható rosszul és nehezen teljesítő hallgatók azonosítására;
- létfontosságú információkkal szolgál az oktatóknak a hallgatók erősségeiről és gyengeségeiről (azaz formatív értékelés céljára használható), valamint diagnosztikai eszközként használható a hallgatók teljesítményének javítására is (milyen területeken gyengébb a hallgató az elvárt szintnél);
- megmutatja, hogy a hallgatók mennyire tudják megközelíteni a tanulási célokat;
- arra serkenti a hallgatókat, hogy a portfóliót mint jövőbeni referenciaanyagot használják karrierjük építése során.

A portfólió használatának hátrányai

- Amennyiben a portfóliót szummatív értékelési céllal használják, úgy a hallgatók nem szívesen fedik fel gyengeségeiket;
- A portfóliók személyes dokumentumok, melyekkel kapcsolatban személyiségi jogi kérdések merülhetnek fel, illetve előkerülhet a bizalmas információk kezelésének problematikája;
- Nehéz arról egyértelmű módon meggyőződni, hogy a portfólióban szereplő munkák valóban a hallgató saját munkái-e;
- A portfóliók elkészítéséhez igen sok időre van szükség a hallgató részéről, az értékeléshez pedig hasonlóan hosszú idő szükséges az oktató részéről;
- A portfóliók elsősorban csak írásbeli munkákat, illetve írásban rögzített munkákat tartalmaznak;
- A portfólió adminisztrálása sok papírmunkával jár;
- A portfóliók értékelése során előfordulhat, hogy a bírálók meglehetősen eltérően értékelik a portfóliókat, ami főként akkor állhat elő, ha az értékelési útmutató nem megfelelő színvonalú, illetve ha az értékelést arra megfelelően be nem tanított oktatók végzik;
- A hallgatók megkérdőjelezhetik a portfóliók hatékonyságát és létjogosultságát, amennyiben a jövőbeni munkaadók nem tartják a hallgatói munkák ezen gyűjteményét saját szempontjukból hasznosnak és megbízhatónak.

Amint azt az 1. ábrán láthatjuk, a portfóliómódszer előnyei nemcsak számukban haladják meg a módszer hátrányait: ezen előnyök jellegük és természetük tekintetében is azt mutatják, hogy a portfóliómódszer bővelkedik előnyökben, amennyiben megfelelő módon használják. A fenti általánosan elmondható előnyökön túl a nyelvi portfóliók esetében még a következő, fontosabb pozitívumok említhetők:

- Mivel a nyelvi portfóliók gyakran tartalmaznak olyan munkákat, amelyeket a hallgatók csoportban végeznek el, így bizvást elmondható, hogy a portfóliómódszer egyúttal a hallgatók kommunikációs és társas készségeit is fejleszti.
- Tekintettel arra, hogy minden portfóliófeladat eleve nyílt megoldású (open-ended task) feladat, amelyet a hallgatók a saját nyelvi tudásszintjükhöz igazodva számos szinten és színvonalon, valamint sokféle nyelvi eszköz igénybevételel tudnak elvégezni, ezek a feladatok heterogén képességű és nyelvtudású csoportok esetében is hasznosak és kiváltképpen jól használhatóak olyan csoportokban, ahol igen nagy szórás mutatkozik a hallgatók nyelvtudása terén.
- Ezenkívül a portfóliómódszer az osztálytermi munka mellett lehetőséget ad a nyelvvel való további foglalkozásra és a nyelv nem osztálytermi kontextusokban történő használatára, amivel elősegíti a hallgatók önálló tanulását.

A portfóliómódszer további jellemzőinek ismertetése végett a tanulmány következő részében azt tekintjük át, hogy hogyan lehet a nyelvi portfólió használatának bevezetését intézményi szinten lépésről lépésre haladva megtervezni és végrehajtani, további leírjuk a nyelvi portfóliók tipikus tartalmi elemeit.

A nyelvi portfólió használatának intézményi bevezetése, a portfólió tartalmi elemei és egyéb kapcsolódó, gyakorlati tudnivalók

Kemp és Toperoff (1998) útmutatására alapozva, tanulmányunk ezen része a nyelvi portfóliók alapvető tartalmi elemeit írja le, továbbá bemutatja a nyelvi portfóliók használatának intézményi bevezetését, illetve kitér a portfóliók értékelésének különféle alapelveire és az ezzel összefüggő gyakorlati tudnivalókra. A nyelvi portfóliók nélkülözhetetlen elemei – ideális tartalmi sorrendben – a következők:

- Személyes motivációs levél, amely röviden leírja a portfóliót készítő hallgató eddigi nyelvi tanulmányait és bemutatja, hogy a portfólió

hogyan jeleníti meg a szerző által végigjárt nyelvtanulási folyamatot.

- Tartalomjegyzék, amely a portfólióban bemutatott munkákat listázza, valamint ezt követően maguk a hallgatói munkák; az egyes kurzusok és a képzési program jellege szerint ezek a munkák lehetnek kötelező és opcionális tartalmak. A portfólióban tartalmazott minden anyagot dátumozni kell annak érdekében, hogy az adott hallgató előrehaladását e munkák által be lehessen mutatni és követni lehessen. Ezen munkák lehetnek első szövegváltozatok és kész szövegek is, amelyek a hallgató fejlődését mutatják be; azonban a hallgató által készített eddigi legjobb munkák is belekerülhetnek a portfólióba a hallgató legjobb tudásának illusztrálásaképpen.
- Minden munkához hallgatói reflexió is társul, amely kitér a következőkre: az adott munka miért került bele a portfólióba; a hallgató az adott munka elvégzése révén mit tanult meg; mit végzett el jól vagy kevésbé jól a feladat megoldása során; a kérdéses munka összefüggésében milyen nyelvtudásbeli területeket szükséges fejleszteni.

A portfólió-értékelés megvalósítása kapcsán nagyon fontos az, hogy az oktatók egyértelműen meghatározzák a portfólió-értékelés célját, amelyet a hallgatókkal is közölni kell. Az egyetemi oktatás szintjén, ahol a leggyakrabban már szaknyelvekkel (és nem általános nyelvvél) foglalkoznak a diákok, ezen célok leginkább a következők lehetnek: különféle írásbeli műfajok írása, szóbeli kiselőadások anyagainak megírása és e prezentációk megtartása, a hallgató szakjához kapcsolódó és a szakkal jellemzően összefüggő írásművek megalkotása (ilyen pl. az üzleti terv stb.), a hallgató szakjához kapcsolódó témában saját hallgatói kutatás szóbeli vagy írásbeli összefoglalása stb. Mindezek a munkák különféle kommunikációs helyzetekben és számos nézőpontból mutatják be a hallgatók szaknyelvtudását, ily módon összefoglaló képet adnak a hallgató aktuális nyelvtudásáról.

A portfóliómódszer segítségével történő értékelés bevezetésének következő lépése az, hogy a hallgatóknak röviden – és az ő szemszögükből – bemutatjuk a módszer mögött meghúzódó szakmai koncepciót és a portfóliómódszer gyakorlatát. Ezek a bevezető gondolatok kitérnek a módszer rövid magyarázatára, a módszer mögött meghúzódó szakmai megfontolásokra, valamint arra, hogy ez a módszer miért hasznos a hallgatók nyelvi fejlődése szempontjából. Ezen tudnivalók legnagyobb és legfontosabb részét érdemes a hallgatók számára írásban is rendelkezésre bocsátani, hiszen

ilyen módon ezek az információk a későbbiekben – azaz pl. a portfóliók elkészítésekor – is könnyen rendelkezésükre állnak.

Maga a portfólió tartalma és a portfólió összeállítása kapcsán számos részletet meg kell határozni. Először is azt, hogy melyek a portfólió kötelező és opcionális elemei: azaz hogy milyen munkákat szükséges és mit lehet a portfólióba beletenni, valamint hogy milyen hosszúak legyenek ezek a munkák és a hozzájuk tartozó reflexiók. Fontos részletezni azt is, hogy a portfólióban bemutatott munkákat milyen szempontok alapján fogják értékelni, valamint az értékelés során használt deskriptorokat is be kell mutatni és hozzáférhetővé kell tenni a hallgatók számára. Továbbá ezeket a deskriptorokat és a segítségükkel való értékelés menetét el is kell magyarázni a hallgatóknak. Arról is tájékoztatni kell a hallgatókat, hogy a portfólió beadását követi-e bármiféle kapcsolódó szóbeli vizsga vagy a portfólió szóbeli védése; ha igen, akkor azt is tisztázni kell, hogy a szóbeli beszámoló milyen formában fog megtörténni, és hogy hogyan fogják e teljesítményt értékelni. Arra is ki kell térni, hogy a portfólió-értékelés eredménye (beleértve ebbe a portfólióhoz kapcsolódó szóbeli beszámolót is, bármilyen formában valósuljon is az meg) milyen mértékben járul hozzá (a félév végi) jegyhez (azaz hogy a hallgatók által beadott portfólió és az ahhoz kapcsolódó szóbeli beszámoló pl. hány százalékát teszi ki a félév végi jegynek). Hasonlóképpen azt is részletezni kell, hogy a portfólióban beadott munkák műfaja és formátuma milyen lehet: hiszen írott dokumentumoktól a poszterprezentációkon át a hangfelvételekig bármilyen munka potenciálisan előfordulhat a portfóliókban.

A portfólió elkészítéséhez szükséges időt és az azzal összefüggő határidőket is szabályozni kell: milyen időintervallumban elkészített munkák jeleníthetők meg a portfólióban, mennyi idő alatt kell a portfóliót magát elkészíteni, milyen határidőket szükséges betartani a portfóliók beadása kapcsán, a portfólióhoz kapcsolódó szóbeli vizsga vagy a portfólió szóbeli védése mikor kerül lebonyolításra (amennyiben ilyen szóbeli beszámolóra sor kerül), a portfólió értékelése mikorra születik meg? Mindezen időkereteket érdemes egy jól átlátható táblázat formájában az oktatók és a hallgatók számára elérhetővé tenni.

Ha minden fenti részletre gondoltunk, és ha a véglegesített információkat a diákok és az oktatók rendelkezésére bocsátottuk, akkor elmondhatjuk, hogy a portfóliómódszer az adott kurzus, képzési program vagy intézmény vonatkozásában használatra kész.

A nyelvi portfólió mint formatív értékelési rendszer szummatív célú felhasználása

Zárásképpen röviden fel szeretnénk hívni a figyelmet arra, hogy a nyelvi portfólió fent leírt alkalmazása – amennyiben ezt a módszert a félév végi értékelés, illetve a nyelvi képzés lezárásának keretében használják – valójában egy formatív célú értékelési eszközt használ fel szummatív értékelés céljára. A portfólió félév során és a képzési ciklus során elsősorban formatív célokat szolgál, hiszen a hallgatói teljesítményről való visszajelzés segítségével a hallgatói nyelvi viselkedést és nyelvi produkciót próbálja meg befolyásolni és ily módon a hallgatókat még jobb teljesítményre ösztökéli. A félév végén és a képzési ciklus végén viszont a portfóliókban megjelenő hallgatói teljesítmény számszerű értékelésével szummatív, azaz lezáró célú értékelésre is használható a portfólió módszer. E felhasználás elsősorban azt mutatja meg, hogy a hallgató milyen mértékben volt képes egy kurzus vagy képzési ciklus ismeretanyagát gyakorlati alkalmazás céljából elsajátítani. Ez az információ több célra is felhasználható: 1) megmutatja a hallgatónak, hogy egy-egy kurzus vagy nyelvi tanulmányai végén mennyire van felkészülve a munka világának elvárásaira; 2) nagy számú hallgató vonatkozásában megmutatja a felsőoktatási intézménynek, hogy egy általa kínált adott kurzus mennyire sikeresen adja át a gyakorlati tudást a hallgatóknak; 3) szintén nagy számú hallgatói munka esetében visszajelzéssel szolgál a felsőoktatási intézmény számára, hogy képzési programja mennyire hatékony és milyen mértékben képes a hallgatókat felkészíteni a tőlük elvárt munkák jövőbeni elvégzésére. Tanulmányunk terjedelmi korlátai miatt erről a módszertani újításról részletesebben egy következő tanulmányunkban tervezünk írni.

Összefoglalás és végkövetkeztetések

Tanulmányunk – amely elsősorban elméleti kérdéseket taglalt – kísérletet tett arra, hogy összekösse a szaknyelvoktatást és a portfóliómódszer használatát a magyar felsőoktatás keretei között. Ennek kapcsán cikkünk szakirodalmi áttekintést adott az alternatív értékelésről és annak felsőoktatásban jellemző előnyeiről, ezt követően pedig kitért a portfólió mint alternatív értékelési módszer leírására. A cikk ezután a portfólió alternatív értékelési módszerként való használatának gyakorlati kérdéseit taglalta, ezenkívül leírta a nyelvi portfólió vonatkozásában a portfólió-feladatok megtervezésének és a portfóliómódszer alkalmazásának gyakorlati vonatkozásait. Zárásképpen röviden kitértünk arra, hogy bemutassuk, hogy az általában formatív céllal alkalmazott portfóliómódszer hogyan használható fel szummatív célú értékelésre.

Ismereteink alapján általánosságban elmondható, hogy a legtöbb magyarországi felsőoktatási intézmény – így a Budapesti Gazdasági Egyetem – nyelvoktatása sem használja a portfóliómódszert olyan mértékben és olyan mélységben, mint amennyire és amire ez a módszer potenciálisan hivatott lenne. Ezt leszögezve és a portfóliómódszerrel kapcsolatos elméleti alapozásból kiindulva, megállapíthatjuk, hogy elméleti síkon minden adott ezen értékelési módszer használatához, azonban intézményspecifikusan – azaz esetünkben a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kara tekintetében – szükséges lenne átgondolni a portfólió pontos alkalmazását, valamint a módszer segítségével megvalósított értékeléssel és annak bevezetésével összefüggő módszertani és gyakorlati kérdéseket. A portfóliómódszert ezután lehetne kis mintán kipróbálni, ezt követően pedig sor kerülhetne e módszer gyakorlati bevezetésével és használatával összefüggő tapasztalatok összegyűjtésére és értékelésére. E kismintás kipróbálás után lehetne dönteni a módszer szélesebb körben való potenciális bevezetéséről. Reményeink szerint a módszer kismintás bevezetésére és kipróbálására a közeljövőben karunkon sor fog kerülni, amit azt követően a tapasztalatoknak a szakmával való megosztása követhet.

Irodalom

- 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
- Davis, M. H. – Ponnampuruma, G. G. (2005): Portfolio Assessment. *Journal of Veterinary Medical Education*. 32/3. 279–284
- Einhorn, Á. (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó: Miskolc
- Eisner, E. W. (1999): The uses and limits of performance assessment. *Phi Delta Kappan*. 80/9. 658–660
- Fernsten, L. – Fernsten, J. (2005): Portfolio assessment and reflection: enhancing learning through effective practice. *Reflective Practice*. 6/2. 303–309
- Göçtü, R. (2012): Portfolio assessment in English language teaching. *Journal of Education*. 1/1. 23–27
- Gómez, E. L. (1998): *Portfolio Assessment and English Language Learners: An Annotated Bibliography*. Brown University, Northeast and Islands Regional Language Laboratory: Providence, Rhode Island
- Huang, J. (2012): The implementation of portfolio assessment in an integrated English course. *English Language and Literature Studies*. 2/4. 15–21
- Janisch, C. – Liu, X. – Akrofi, A. (2007): Implementing alternative assessment: Opportunities and obstacles. *The Educational Forum*. 71/3. 221–230
- Kemp, J. – Toperoff, D. (1998). *Guidelines for Portfolio Assessment in Teaching English*. Ministry of Education: Tel Aviv

- Kétyi, A. (2016): IKT-val támogatott módszerek hatékonysága felnőttek nyelvoktatásában (doktori disszertáció). Szegedi Tudományegyetem: Szeged
- Libman, Z. (2010): Alternative assessment in higher education: An experience in descriptive statistics. *Studies in Educational Evaluation*. 36/1-2. 62–68
- Maclellan, E. (2004): How convincing is alternative assessment for use in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 29/3. 311–321
- Miller, G. E. (1990): The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*. 65/9. 63–67
- Shepard, L. A. (2000): The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*. 29/7. 4–14
- Williams, P. (2014): Squaring the circle: a new alternative to alternative-assessment. *Teaching in Higher Education*. 19/5. 565–577

Fűköh Borbála
Budapesti Gazdasági Egyetem
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
Gazdasági Szaknyelvek Tanszék

Kutatáson alapuló tesztfejlesztés – írásfeladatok egy angol tudományos szaknyelvi vizsga számára

Jelen kutatás egészének célja egy helyi fejlesztésű angol nyelvű tudományos szaknyelvi vizsga (English for Academic Purposes – EAP) validitásának, azaz érvényességének megállapítása és bizonyítása. Egy új nyelvi teszt fejlesztése során fontos vizsgálati szempont, hogy a teszt validitása biztosítva van-e, azaz bizonyítékot kell szerezni arra nézve, hogy a konstruktum valóban tükrözi azokat a képességeket és (nyelvi) készségeket, amelyekre a vizsgázónak a felsőoktatási tanulmányai során szüksége van, valamint az elért teszteredmények megbízható és független értékelés alapján születtek. A tanulmány az Euroexam International Vizsgaközpont projektjéről számol be az előkészítési szakasztól az előtesztelés eredményéig, melyek alapján megállapítható az újonnan kifejlesztett teszt érvényessége. A projektnek és a bemutatott eredményeknek fontos információtartalma van az új tudományos szaknyelvi vizsga különböző szereplői és érdekeltjei, úgymint az angol nyelvű felsőoktatást megcélzó diákok, vizsgafejlesztéssel foglalkozó nyelvvizsgaközpontok, valamint a nyelvvizsgát elfogadó egyetemek számára.

Kulcsszavak: *tesztfejlesztés, validitás, tudományos szaknyelv, íráskészség, English for Academic Purposes (EAP)*

Bevezetés

Az elmúlt években egyre többet hallani arról, hogy a külföldi felsőoktatási intézményekben tovább tanuló magyar diákok száma évről évre egyre magasabb. A pontos számokról az EUROSTAT, az OECD, az UCAS, a US Institute of International Education statisztikáira, valamint az elérhető kormányadatokra támaszkodva az Engame Akadémia készített kimutatást (Előd, 2018), amiből látható, hogy 2016 és 2017 közt számottevően nőtt a külföldi felsőoktatásban tanuló magyar hallgatók száma.

Idegen nyelvű képzésben való továbbtanuláshoz a magas szintű nyelvtudás mellett nélkülözhetetlen azoknak a készségeknek a megléte, melyek képessé teszik a hallgatókat arra, hogy a tanulmányaikat megfelelő szinten végezzék. Az angol nyelvű képzések felvételi eljárásaihoz általában szükséges tehát a nyelvtudás mellett a tudományos szaknyelvi készségek meglétének bizonyítása. Erre a célra az egész világon legerjedtebb nyelvtudást és tudományos szaknyelvi készséget (*EAP – English for Academic Purposes*) mérő tesztek az IELTS, a Pearson Academic és a TOEFL iBT. Ezek a vizsgák mindegyike szintező vizsga, minden egyes országban, ahol elérhető, azonos formában kerülnek meghirdetésre,

rendelkezésre állnak szintillesztéssel kapcsolatos tanulmányok, így az elért eredmények összehasonlíthatók és megbízhatóak.

Az elmúlt időszakban azonban a helyi fejlesztésű, a helyi igényeknek is megfelelő vizsgák is egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a piacon. Erre jó példa a British Council Aptis tesztje, melyet úgy fejlesztettek ki, hogy adaptálható legyen különböző kontextusok számára (O’Sullivan – Dunlea, 2015). A fent említett angol nyelvvizsgák ugyan elérhetőek, azonban magyarországi akkreditációval nem rendelkeznek, tehát nem minden esetben vonzóak azon vizsgázók számára, akik a felsőoktatási felvételijük során esetleg magyarországi idegen nyelvű képzéseket is megcélznak. Az Euroexam International vizsgaközpont célja tehát egy olyan tudományos szaknyelvi vizsga létrehozása, amely valós alternatívát nyújt a fent felsorolt EAP vizsgák mellett azoknak a magyar vizsgázóknak, akik angol nyelvű felsőoktatásban szeretnék folytatni a tanulmányaikat itthon vagy külföldön.

Jelen tanulmány az Euroexam International Vizsgaközpont tudományos szaknyelvi vizsgafejlesztési folyamatáról számol be, különös tekintettel a két íráskészséget mérő feladat (formális tranzakciós email és esszéírás) validitásának vizsgálatára. Az új vizsga a vizsgaközpont munkatársainak közreműködésével és segítségével jött létre; a teljes folyamatból magam az írásfeladatokra koncentráltam, ezek előkészítésével, fejlesztésével és elemzésével önállóan foglalkoztam. A tanulmányban célom a fejlesztési folyamat szakaszainak és az elért eredményeknek a bemutatása. A szakaszok a következők: (a) az előkészítés (b) a specifikáció és a teszt itemek létrehozása; (c) a feladatok kipróbálása és előtesztelése; valamint (d) a statisztikai elemzések eredményei, mellyel a teszteredmény validitást figyelhetjük meg. Saját kutatásom az írásfeladatok konstruktumának érvényességére fókuszált, mely kvalitatív és kvantitatív módszereken alapult. A vizsgálatom különböző szakaszai Weir (2005) alapján pedig a következők voltak: dokumentumelemzés, szakértői bírálat, interjúkon alapuló szövegelemzés, valamint számszaki elemzés.

A tesztfejlesztés háttere

Az Euroexam International magyarországi székhelyű vizsgaközpont a felmerült vizsgázói igények alapján 2017-ben kezdte el vizsgafejlesztési projektjét (Euroexam, 2017), melynek célja egy olyan tudományos szaknyelvi vizsga létrehozása volt, amelynek konstruktuma egyrészt tükrözi azokat a képességeket és nyelvi készségeket, amelyekre a vizsgázóknak a felsőoktatási tanulmányaik során szükségük van, másrészt pedig a teszteredmények bizonyíthatóan megbízható és független értékelés alapján születtek. Mindemellett az is fontos szempont volt, hogy a kifejlesztett új

vizsga nemzetközi akkreditációt tudjon szerezni, ezáltal megfelelő legyen külföldi egyetemek számára, de illeszkedjen a magyarországi akkreditált vizsgáztatási környezetbe és az Euroexam vizsgaportfólióba is.

Az Euroexam International Vizsgaközpont Magyarországon akkreditált angol nyelvű nyelvvizsga-portfóliójában B1, B2 és C1 szinten általános és üzleti szaknyelvi vizsgarendszerek találhatók angol és német nyelven. Bár a tudományos szaknyelvi vizsga kifejlesztését csak angol nyelven és csak a C1 szintre terveztük, szem előtt kellett tartani, hogy az új vizsga ne legyen nagyon különböző a portfólió többi elemétől, illetve a magyarországi akkreditációs folyamatba behelyezhető legyen.

Az akkreditációs szempontok között szerepelt, hogy írásbeli és szóbeli típusú részvizsgákból álljon, hangsúlyos volt a reprezentativitás iránti igény, azaz hogy minden egyes készség mérése legalább két eltérő feladattípust tartalmazzon, valamint az új vizsga feladatai illeszkedjenek az Euroexam már létező vizsgarendszereihez. Ezek alapján a tudományos szaknyelvi vizsgában a beszédértés három feladattal, a beszédkészség négy feladattal, az olvasásértés három feladattal, az íráskészség pedig két feladattal jelenik meg.

Mivel az olvasásértés, beszédértés és beszédkészség részvizsgák feladatainak bemutatása és fejlesztésük részletezése szétfeszítené jelen tanulmány kereteit, valamint az önálló kutatásom az írásfeladatokra korlátozódott, ezért a következőkben a hangsúlyt az íráskészség feladatok fejlesztésére fektetem.

A fejlesztés módszerei és szakaszai

A fejlesztés célja egy helyi igényeknek megfelelő tudományos szaknyelvi vizsga létrehozása, valamint a konstruktum érvényességének megállapítása és bizonyítása. A kevert módszerű kutatásra alapuló, a konstruktum validitásának megállapításához kapcsolódó vizsgálat során az előkészítési szakaszban Bachman és Palmer (1996) jóságmutatóit használtuk; a fejlesztési szakaszban, a specifikáció elkészítéséhez, a teszt itemek létrehozásához és próbájához Weir (2005) szocio-kognitív keretét és Read (2015) gyakorlatát követtük. Az értékelés érvényességének megállapításához az itemek előtesztelése során pedig klasszikus tesztelméleti módszereket használtunk.

Előkészítés

Az előkészítési szakasz két fő részre osztható: tervezés és a szakterület elemzése (Read, 2015). A tervezés során a jóságmutatók (Bachman –

Palmer, 1996) alapján hat szempontot kell mérlegelni. A vizsga érvényességéhez elsődleges fontosságú a konstruktum érvényessége, tehát annak pontos meghatározása, hogy mi az, amit mérni szeretnénk. Mivel a tesztelés tétje jelentős (*high-stakes exam*), ezért fontos megvizsgálni a megbízhatóságot, azaz hogyan biztosítható a vizsgaidőszakonkénti azonos eredmény. Egy tudományos szaknyelvi vizsga esetében kiemelten fontos az autenticitás, hiszen mind a vizsgázónak, mind pedig a felsőoktatási intézményeknek fontos, hogy a vizsgafeladatok a való életben, tehát a felsőoktatásban előforduló nyelvhasználatot tükrözzék, valamint szintén az egyetemi diskurzushoz hasonlóan több készség együttes jelenlétét mérik. Végül pedig két utolsó pragmatikus szempont: meg kell vizsgálni, milyen lesz a tesztelés a résztvevők (vizsgázók, tanárok, oktatási intézmények) számára, valamint fontos a gyakorlatiasság, azaz praktikus szempontok mérlegelése annak kapcsán, mennyire könnyen lehet a vizsgát lebonyolítani, vagy milyen mértékben legyen hasonló a vizsgaközpont többi vizsgarendszeréhez.

A szakterület elemzése egyrészt a szakirodalom áttekintésével, másrészt pedig szakértők bevonásával történt. A szakirodalom áttekintésébe beletartozott más tudományos szaknyelvi vizsgák (IELTS, Pearson Academic, TOFL iBT) áttekintése. Mivel azonban a konstruktum validitás megállapításának egyik alapszabálya az, hogy a validitás soha nem a vizsgafeladatok sajátja (Paltridge – Phakiti, 2015), ezért fontos hangsúlyozni, hogy az a tény, hogy egy bizonyos feladat azért megfelelő, mert a szakterület egy másik vizsgájában is szerepel, érvként nem használható egy új vizsga érvényességének megállapításához. Ha egy konstruktum érvényessége mellett akarunk érvelni, empirikus bizonyítékokat kell hozzá gyűjtenünk, mely alapján kialakíthatjuk a saját érveinket. A szakirodalom elemzése során elsősorban a KER-t tekintettem át (CEFR, Council of Europe, 2001), valamint vizsgafejlesztés témában a kurrens elméleti és praktikus kézikönyveket (Chan, 2013; Chappelle et al., 2008; Eckes, 2009; Read, 2015; Shaw – Weir, 2007; Weir, 2005). Az így elkészített anyagok szakértők bevonásával további elemzésre kerültek. A felkért háromfős szakbizottság magyar, lengyel és brit középiskolai és egyetemi oktatókból állt, és kérdőív segítségével értékelték az új vizsga konstruktumát. Az ő válaszaik és megjegyzéseik nagyban segítettek a specifikációk és a teszt itemek elkészítését.

Kutatási kérdések

Az előkészítési fázis az írásfeladatok tekintetében kiemelt fontosságú volt, ekkor kellett ugyanis a két különböző feladattípusról döntést hozni, és az

megvizsgálni, hogy a feladat célja összhangban van-e az új vizsga szakterületével. A szakterület elemzése után a Vizsgaközpontban az a döntés született, hogy a két írásfeladat közül az első az általános C1 vizsgához hasonlóan formális tranzakciós email lesz, melynek célja a feladatban specifikált címzett részére input szöveg alapján formális tranzakciós szöveg írása, a második pedig érvelő esszé, amelyet három témakörből választhatnak ki: humán tudományok, gazdasági/üzleti témák és természettudomány.

Érdekes módon a tranzakciós email szövegtípus a fent említett áttekintett tudományos szaknyelvi vizsgák egyikében sem található, azonban az elemzett szakirodalomban közvetett bizonyítékot találunk arra, hogy a célnyelvi helyzetben ez érvényes feladattípus. Ennek magyarázata egyrészt az, hogy a felsőoktatás keretein belül a hallgatóknak nem csak a tudományos nyelvhasználat szabályaival, hanem az „*egyetem mint szociális közeg*” diskurzusával is tisztában kell lenni (Ferris – Hedgecock, 2005; Hyland – Hamp-Lyons, 2002). A nyelvtanítás kritikai megközelítésének képviselői (Fairclough, 1999; Weninger – Khan, 2013) pedig kiemelik, hogy a nyelvtudás olyan „*vagyontárgynak*” tekinthető, amellyel ha nem rendelkezünk, hátrányba kerülünk az adott diskurzus minden területén.

A második írásfeladat klasszikusnak tekinthető a tudományos szaknyelvi vizsgák körében. A feladat célja megadott téma alapján érvelő esszé írása, ami mind az elemzett szakirodalom, mind pedig az áttekintett vizsgák alapján egyértelműen a tudományos szaknyelvi íráskészség fontos mérőeszköze (Carson, 2001; Cooper – Bikowski, 2007; Hale et al., 1996). A vizsgálandó kérdés eben az esetben tehát nem az, hogy a feladattípus érvényes része-e a konstruktumnak, hanem hogy egy tudományos szaknyelvi vizsga keretében mit tekinthetünk jó esszének. A nyelvi mérés szempontjából ez elsősorban az értékelés érvényessége miatt fontos, ugyanis egy tudományos szaknyelvi vizsga esetében központi kérdés az, hogy az értékelés során elkülönüljön a jó minőségű írás a gyengétől.

Mivel manapság Európában egyre elterjedtebb a külföldi felsőoktatásban történő továbbtanulás, a legújabb nemzetközi szakirodalom egy központi kérdése az, hogy a különböző tanulmányi háttérrel rendelkező diákok mennyire vannak felkészülve a felsőoktatási tanulmányokra, illetve az egyes vizsgák mennyire készítik fel a diákokat a felsőoktatás valódi kihívásaira (Deygers et al., 2017; Harsch, 2018; Knoch et al., 2015; Ringwald, 2018). A szakirodalom áttekintése alapján úgy tűnik, hogy ez a kérdés a magyar diákok esetében hatványozottan felmerül, ugyanis több tanulmány foglalkozik azzal a jelenséggel, hogy a magyar diákok íráskészsége különösen érvelő szövegek írása esetén nem kielégítő, nem

használnak tudatosan szövegszerkesztési stratégiákat (Kiszely, 2003; 2006), vagy nem fejlődik az életkoruknak megfelelően (Molnár, 2009).

Az előkészítési szakaszban az elemző vizsgálatok alapján az írásfeladatokra vonatkozóan két kutatási kérdést azonosítottam:

1. A tranzakciós email tükrözi a tudományos szaknyelvben előforduló nyelvhasználatot?
2. (a) Van összefüggés a vizsgázók vizsgaeredményei és az vizsgaeredménnyel kapcsolatos önértékelése közt?
(b) Van összefüggés a vizsgázók íráskészség részvizsgán elért eredményei és az írásfeladatok eredményével kapcsolatos önértékelése közt?

Az első kutatási kérdéshez kapcsolódó vizsgálat a második szakaszban, a specifikáció és a teszt itemek létrehozása során történt, a második kérdésre a választ pedig az előtesztelés eredménye alapján kerestem.

A specifikáció és a teszt itemek létrehozása

A második szakasz első lépéseként az írásfeladatok esetében a tranzakciós email kapcsán először a vizsgázók körének feltérképezésére és a feladattípus érvényességének vizsgálatára volt szükség, melyhez kvalitatív módszereket használtam. A kutatás célja az első kutatási kérdés megválaszolása volt, melyhez félig strukturált hallgatói interjúkat végeztem a tranzakciós email a felsőoktatás diskurzusában előforduló használatáról, valamint arról, mit, hogyan és mikor írnak a hallgatók ebben a kontextusban (Fűköh, 2018). Röviden összefoglalva, a kutatás 2018-ban zajlott le, a résztvevők a Budapesti Gazdasági Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem BA programjainak hallgatói voltak. A 3000 szavas interjúszöveget ($M = 737,2$, $SD = 137,8$) tematikus elemzésnek vettem alá, és így azonosítottam a hét kategóriát, melyekben a formális tranzakciós emailt használják a hallgatók az egyetemi diskurzusban.

Miután empirikus bizonyítékok álltak rendelkezésünkre a kérdéses szövegtípus érvényességével kapcsolatban, a specifikáció és a teszt itemek létrehozása volt a következő lépés. A feladatírás és a részletes teszt formátum kidolgozásához saját fejlesztésű pipalista készült Weir (2005) és Chan (2013) alapján, amely a vizsgázók írásfolyamat közben végbemenő kognitív folyamataira és ezek céljaira kérdezett rá, ezzel biztosítva azt, hogy a feladatsorok valóban arra fókuszálnak, amit mérni kívánunk.

A feladatok kipróbálása és előtesztelése

A tesztfejlesztési folyamat fontos része, hogy a feladatok ki legyenek próbálva, emellett a feladatsor lehetőség szerint egy, a valóshoz minél hasonlóbb populáción vizsgakörülmények között legyen előtesztelve.

Az írásfeladatok próbája 2018 elején zajlott középiskolai diákok és egyetemi hallgatók körében ($N=6$) kvalitatív módszerek segítségével. Olyan hallgatókat kerestem, akik a felsőoktatási tanulmányaikat vagy mesterszakos tanulmányaikat külföldön képzelték el. A kutatáshoz verbális protokoll elemzést, azonnali felidézést használtam. A vizsgálat alanyai megírták az írásfeladatokat a vizsgával azonos körülmények közt (szótárhasználat, vizsgának megfelelő időtartam), majd félig strukturált interjú keretében felidéztek a használt kognitív folyamatokat, valamint értékelték a feladatot és saját teljesítményüket (Euroexam, 2018a). Az elemzés arra világított rá, hogy a vizsgázók mindegyike felkészültnek érezte magát a feladattípusokra, mindannyian arról számoltak be, hogy van gyakorlatuk az adott szövegtípusok alkotásában.

Az előtesztelés 2018 májusában zajlott budapesti és vidéki középiskolások részvételével ($N=130$). A diákok öt különböző középiskolát képviseltek, 16 és 20 év közöttiek voltak, átlagosan 8 éve tanulták a nyelvet, és mindannyian B2+, C1 szintre helyezték az angol nyelvtudásukat. Az előtesztelés során a vizsgázók a vizsgafeladatlap mellett egy háromrésztes kérdőívet is kaptak, amelynek különösen érdekes implikáció vannak a teszteredmény validitással kapcsolatban. Az előteszteléssel és a kérdőívvel kapcsolatos kevert módszerű vizsgálatokat a következő fejezetben mutatom be.

A teszteredmény-validitás megfigyelése

Az Euroexam C1 szintű tudományos szaknyelvi vizsgájának írásban teljesített részei nem sokban különböznek az általános C1 szintű vizsgától. A különbség abban áll, hogy egyrészt a tudományos szaknyelvi vizsga minden feladatának témájában illeszkedni kell a szakterülethez, másrészt pedig a szaknyelvi vizsgában vannak kifejezetten a szaknyelvi területnek megfelelő feladattípusok (Beszédértés részvizsga 2. feladata, Olvasásértés részvizsga 2. és 3. feladata, Íráskészség részvizsga 1. és 2. feladata). A Beszédértés részvizsga három feladata 25 itemből állt, az 1. és 3. voltak ismételt feladatok. Az Olvasásértés részvizsga szintén három feladata 20 itemből állt, melyből az 1. feladat volt ismételt feladat.

Az előtesztelés során keletkezett adatokat klasszikus tesztelméleti módszerrel elemezve az látható, hogy a vizsgarészek megbízhatósága

megfelelő, az ismételt feladatok mellett a tudományos szaknyelvi nyelvhasználatot mérő itemek ugyan kissé nehezebbek, de kompenzálják az ismételt feladatok esetleges könnyebbségét (Euroexam, 2018b). Az írásfeladatokat négy gyakorlott és akkreditált értékelő javította, az eredmények és a nehézségi érték hasonló mintázatot mutattak az éles C1 általános vizsgákhoz.

A szintén az előtesztelés részeként alkalmazott kérdőív első része személyes adatokra és a nyelvi háttérre kérdezett rá (életkor, nem, iskola, angoltanulás időtartama); a második rész nyelvtudásbeli önértékeléssel és a vizsgarészek nehézségével kapcsolatos nyitott kérdéseket tartalmazott; a harmadik rész pedig 5 pontos Likert-itemeken keresztül értékelte a vizsgázókkal a feladatlap formai és tartalmi jellemzőit.

A második rész nyitott kérdéseire adott válaszokból a tudományos szaknyelvi vizsga nehézségével kapcsolatban tematikus elemzés segítségével az 1. táblázatban látható tipikus válaszokat azonosítottam:

1. táblázat. Tipikus válaszok a vizsgarészek nehézségével kapcsolatban

Beszédértés	könnyű:	<i>rövid kérdések, szótárhasználat</i>
	nehéz:	<i>hosszú szövegek; gyors; témák, szókincs, akcentus; egyszeri hallgatás</i>
Olvasásértés	könnyű:	<i>egyértelmű kérdések; feleletválasztós; jól felépített szövegek; elegendő idő</i>
	nehéz:	<i>szókincs, témák</i>
Íráskészség	könnyű:	<i>szótárhasználat; teret ad a kreativitásnak</i>
	nehéz:	<i>esszétémák; nem elegendő idő</i>

Láthatjuk, hogy azok a tulajdonságok, amelyek alapján nehéznek ítélik a vizsgázók a feladatlapot, a tartalomhoz kapcsolódnak, amelyek alapján pedig könnyűnek, a formához. A 2. táblázatban hasonló eredményt látunk az 5 pontos Likert-itemek átlagából is:

2. táblázat. A tartalom és forma értékelése

Külső megjelenés	4,08
Instrukciók	4,22
Feladattípusok	3,36
Tartalom	3,47

Az átlagok alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgázók a feladatlap külső megjelenésével, formátumával és az instrukciókkal egyaránt elégedettek voltak, és majdnem egyforma mértékben. A feladattípusok és a

tartalom alacsonyabb pontszámot kaptak, de levonhatjuk azt a következtetést, hogy a vizsgafeladatlap alapvetően elnyerte a vizsgázók tetszését.

Mindezek mellett a kérdőív második része a vizsgázói önértékelés kapcsán rendkívül érdekes és fontos jelenségre hívta fel a figyelmet. A második kutatási kérdés megválaszolását megelőzve egy khi-négyzet (χ^2) próbával vizsgáltam meg, hogy van-e kapcsolat a vizsgázók önértékelése (jósolt eredménye) és az elért eredményeik közt. Ennek eredményét a 3. táblázatban láthatjuk, mely szerint a szaknyelvi vizsga egészére nézve erős pozitív összefüggés van a jósolt és a valódi eredmények közt, tehát a vizsgázók jól meg tudják ítélni a saját teljesítményüket, azaz hogy sikeres vagy sikertelen vizsgát fognak tenni.

3. táblázat. Khi-négyzet próba – jósolt és elért eredmények a vizsga egészével kapcsolatban

Megfigyelt érték	Sikeres	Sikertelen	Összes
sikeresnek jósolt*	57	23	80
sikertelennek jósolt*	23	27	50
Összes	80	50	130

Várt értékek	Sikeres	Sikertelen	Összes
sikeresnek jósolt*	49,23	30,76	80
sikertelennek jósolt*	30,76	19,23	50
Összes	80	50	130

* önértékelés alapján

$p = 0,00399$

$\chi^2=8,28$

Azonban ha ugyanezt a próbát csak az írásfeladatokkal kapcsolatos önértékelés és eredmények tekintetében végezzük el, eltérő eredményre jutunk. A 4. táblázatban azt láthatjuk, hogy nincs összefüggés a pozitív önértékelés és a sikeres vizsgarész között. A vizsgázók tehát nem tudják jól megítélni, hogy jól teljesítettek-e az írásfeladatokon.

4. táblázat. Khí-négyzet próba – jósolt és elért eredmények az íráskészség részvizsgával kapcsolatban

Megfigyelt érték	Sikeres	Sikertelen	Összes
sikeresnek jósolt*	20	29	49
sikertelennek jósolt*	32	49	81
Összes	52	78	130

Várt értékek	Sikeres	Sikertelen	Összes
sikeresnek jósolt*	19,6	29,4	49
sikertelennek jósolt*	32,4	48,6	81
Összes	52	78	130

* önértékelés alapján

$p = 0,8893$

$\chi^2=0,28$

Eredmények, kitekintés

A fejlesztési folyamatba beépített vizsgálatok eredményei alapján elmondhatjuk, hogy az *Euroexam Academic* tudományos szaknyelvi vizsga írásfeladatának érvényessége megalapozott, mind formailag mind tartalmilag megfelel a szakterület nyelvi mérése számára, valamint jól illeszkedik az Euroexam vizsgarendszerek közé. Ezt bizonyítja az is, hogy a vizsga 2018 folyamán megszerezte a UK NARIC akkreditációt, valamint a magyarországi honosítást.

A kutatási kérdésekre adott válaszok szintén a vizsga érvényességét támasztják alá, valamint rávilágítanak egy következő kutatási területre:

1. A kvalitatív kutatáson alapuló eredmények igazolták, hogy a tranzakciós email szövegtípus része a felsőoktatási írásgyakorlatnak, valamint a formalitás külön kiemelendő tulajdonsága ezeknek az írásműveknek.
2. (a) A vizsgázók önértékelése közt és a vizsgaeredmények közt erőszópozitív összefüggés van.
(b) A vizsgázók önértékelése és az íráskészség részvizsgán elért eredményeik közt nincs összefüggés.

Az eredmények azt mutatják, hogy bár a vizsgázók jól meg tudják ítélni, hogy a vizsga egészét sikeresen fogják-e teljesíteni, az

írás-készségükkel kapcsolatban az önértékelésük és a valós eredményeik között nincs összefüggés. Ennek egyik lehetséges oka a vizsgázók írás-készségbeli hiányosságára vezethető vissza, azaz hogy nincsenek birtokában azoknak a készségeknek, melyek alapján biztosan meg tudnak írni egy jól formált szöveget. A másik lehetséges ok az értékelésben keresendő: értékelési skálák helyett szükség van egy olyan szintvizsgálóhoz jobban illeszkedő értékelési eszköze, mely alapján az értékelési folyamat biztosabban el tudja különíteni a jó minőségű írásművet a gyengétől. Míg a skála alapú értékelés segítségével leginkább szintező vizsgán tudjuk meghatározni a vizsgázó által írt szöveg minőségét, a szintvizsgákon jobban használható, objektívebb értékelést adó eszköz a lista alapú értékelés (Kim, 2011; Lukácsi, 2017; Lukácsi, 2018; Struthers et al., 2013).

Bár az új tudományos szaknyelvi vizsga érvényessége megfelelőnek mondható, új kutatási területként azonosítható a C1 szintű tudományos szaknyelvi vizsga írásfeladataira kifejlesztett lista alapú értékelési módszer. Ennek alapján a jövőben várt eredmény az, hogy az értékelés objektívabb és megbízhatóbb lesz, az értékelési lista pedig pozitív visszahatást (*washback*) fog eredményezni a vizsgázók írásbeli kommunikációs készségére, a szövegformálás tudatosságára és az önértékelésére (Taylor, 2005).

Konklúzió

A tanulmány azt mutatta be, milyen lépéseken, szakaszokon keresztül jutunk el egy új fejlesztésű vizsga érvényességének megállapításához. A vizsgafejlesztés szakaszaiban a jóságmutatókat és Weir (2005) szocio-kognitív keretét felhasználva sikerült egy olyan helyi fejlesztésű vizsgát megalkotni, amely a szakterületén belül érvényes mérőeszközként használható. Jelen vizsgálat az írás-készség vizsgarészre, annak kontextus és értékelési validitására fókuszált, az ezzel kapcsolatos kutatásokról számolt be részletesen. Az eredményeken túl a kitekintésben újabb kutatási terület azonosítására is sor került, mellyel egyrészt az értékelés érvényességét erősíthetjük, másrészt pozitív hatást várhatunk a vizsgázók írás-készségére.

Hivatkozások

- Bachman, L.F. – Palmer, A.S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press: Oxford
- Carson, J. (2001): A task analysis of reading and writing in academic contexts. In: A. Hirvela (ed.) (2001): *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections*. University of Michigan Press: Ann Arbor, MI
- Chan, S. (2013): *Establishing the validity of reading-into-writing test tasks for the UK academic context*. Kiadatlan PhD disszertáció. University of Bedfordshire. Letöltés: <http://uobrep.openrepository.com/uobrep/handle/10547/312629>

- Chapelle, C.A. – Enright, M.K.. – Jamieson, J.M. (Szerk.) (2008): *Building a validity argument for the Test of English as a Foreign Language*. Routledge: New York
- Cooper, A., – Bikowski, D. (2007): Writing at the graduate level: what tasks do professors actually require? *Journal of English for Academic Purposes*. 6. 206–221
- Council of Europe (2001): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deygers, B. – Van den Branden, K. – Van Gorp, K. (2017). University entrance language tests: A matter of justice. *Language Testing*. 35/4. 449–476
- Eckes T. (2009): Many-facet Rasch measurement. In S. Takala (Ed.), *Reference supplement to the manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Section H)*. Council of Europe/Language Policy Division: Strasbourg, France
- Euroexam (2018a): *Research Report: Academic Exam – Pilot, Pretest*. Kézirat. Belső munkaanyag.
- Euroexam (2018b): *Euroexam Academic Pretest Report*. Kézirat. Belső munkaanyag.
- Előd, F. (2018. május 11.): Egyre több magyar diák megy külföldre tanulni. *Index*. Letöltés: https://index.hu/gazdasag/2018/05/11/kulfoldon_tovabbtanulo_diakok_2018/
- Fairclough, N. (1999): Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness*. 8/2. 71–83
- Ferris, D. R.– Hedgecock, J.S. (2005). *Teaching L2 Composition. Purpose, Process, and Practice*. New York: Routledge.
- Fűkőh, B. (2018): Student Interviews in Establishing the Context Validity of an EAP Writing Assignment. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2018*. Szaknyelvoktatók és -kutatók Országos Egyesülete: Budapest
- Hale, G. et al. (1996): *A study of writing tasks assigned in academic degree program. TOEFL Research Reports*. RR-95-44. Princeton, NJ: Educational Testing Service
- Harsch, C. (2018): How Suitable Is the CEFR for Setting University Entrance Standards? *Language Assessment Quarterly*. 15/1. 102–108
- Hyland, K.. – Hamp-Lyons, L. (2002): EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*. 1. 1–12
- Kim, Y-H. (2011): Diagnosing EAP writing ability using the Reduced Reparametrized Unified Model. *Language Testing*. 28/4. 509-541
- Kiszely, Z. (2003): *Students' writings in L1 Hungarian and L2 English: Rhetorical patterns, writing processes and literacy backgrounds*. Kiadatlan doktori disszertáció: Pécs.
- Kiszely, Z. (2006): Magyar és angol nyelvű fogalmazások retorikai szerkezete: összefüggések, magyarázatok és pedagógiai implikációk. *Magyar Pedagógia*. 206/2. 129–146
- Lukácsi, Z. (2017 május): *Developing a level-specific checklist for assessing writing*. Előadás a 14. EALTA Konferencián, Ciep, Sèvres, France.
- Lukácsi, Z. (2018): Írásművek lista alapú értékelése – avagy hogyan mérjük a nyelvvizsgán. *NyelvVilág*. XX. 7–23
- Molnár, E. K. (2009): Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-pedagógia*. 2/1. Letöltés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138>
- O’Sullivan, B. – Dunde, J. (2015): *Aptis General Technical Manual. Version 1.0. TR/2015/005*. British Council. Letöltés: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/aptis_general_technical_manual_v-1.0.pdf
- Paltridge, B. – Phakiti, A. (2015): *Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Read, J. (2015): *Assessing English Proficiency*. Palgrave: Macmillan.

- Ringwald, C. (2018, május): *Are You Ready for the Transition to Higher Education? The Preparatory Power of the German Abitur for English-Medium Bachelor Degree Programs*. Előadás a 15. EALTA Konferencián, SIG Assessment of Writing / Assessment for Academic Purposes. TestDaf Institute: Bochum
- Shaw, S. – Weir, C. J. (2007): *Examining writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Struthers, L. – Lapadat, J. C. – MacMillan, P. D. (2013): Assessing cohesion in children's writing: Development of a checklist. *Assessing Writing*. 18. 187–201
- Taylor, L. (2005): Washback and impact. *ELT Journal*. 59/2. 154–155
- Weir, C. (2005): *Language testing and validation: an evidence-based approach*. Palgrave Macmillan: Basingstoke
- Weninger, C. – Khan, K. H.-Y. (2013): (Critical) Language awareness in business communication. *English for Specific Purposes*. 32. 59–71

Internetes források

- Euroexam Academic (2017) Letöltés: <http://www.euroexam.com/theexams/euroexam-academic>
- IELTS (2018) Letöltés: <https://www.ielts.org/about-the-test/test-format>
- Pearson PTE Academic (2017) Letöltés: <https://pearsonpte.com/the-test/format/>
- TOEFL iBT (2018) Letöltés: <https://www.ets.org/toefl/ibt/about/content/>

Hegedűs Anita
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

A háttérismeret szerepe az orvosi szaknyelvvizsgákon

A háttérismeret szerepe sarkalatos kérdés, bármilyen szaknyelvi vizsgáról legyen is szó. Egy szaknyelvi vizsga akkor érvényes, ha hiteles célnyelvi szituációhoz köthető. Ez elkerülhetetlenül magába foglalja releváns háttérinformáció előhívását. Korábbi tanulmányok is azt sugallják, hogy a háttérismeretnek szerepe van a szaknyelvi vizsgákon nyújtott teljesítményben. Jelen tanulmány a háttérismeret szerepét kérdőíves kutatás keretében vizsgálja 40, az orvosi szaknyelvi vizsgát B2 vagy C1 szinten (PROFEX vagy PTE-ÁOK szaknyelvi vizsga) a közeljövőben letenni készülő orvostanhallgató bevonásával. A kutatás az alábbi főbb kérdéseket tárgyalja: a háttérismeret vagy a nyelvtudás játszik-e nagyobb szerepet a nyelvvizsga teljesítésében; a háttérismeret milyen mértékben befolyásolja a vizsgán nyújtott teljesítményt; a vizsgára való felkészülésben milyen mértékben használják a hallgatók a háttérismereteiket; a szakspecifikus háttérismeretet mennyire tartják a hallgatók fontosnak a vizsga teljesítésében; az egyes vizsgafeladatok (beszédkészség, beszédértés, közvetítés, olvasáskészség, íráskészség) közül melyiknél a legfontosabb a háttérismeret szerepe és melyiknél a legkevésbé fontos.

Kulcsszavak: *háttérismeret, szaknyelvi vizsga, orvosi szaknyelvi vizsga, PROFEX, nyelvtudás*

Bevezetés

A háttérismeret és a nyelvtudás kapcsolata

A szaknyelvi tesztelés talán legmeghatározóbb jellemzője a nyelvtudás és a tárgyi tudás (szakmai háttérismeret) közötti interakció, mivel egy szakmai nyelvvizsgán a vizsgázónak mindkét kompetenciáról tanúbizonyságot kell tennie. A háttérismeret szükséges, szerves része a szaknyelvi kompetencia fogalmának. A szaknyelvi vizsgáztatás alapvető vonásai, amelyek megkülönböztetik azt egy általános nyelvvizsgától, a feladatok autenticitása és a nyelvtudás és a tárgyi tudás (szakmai háttérismeret) közötti interakció. A szaknyelvi feladatok autenticitása azt jelenti, hogy a vizsgafeladatoknak közös vonásokkal kell rendelkezniük a vizsgázó célnyelven használt szituációival (Douglas, 2000). Azaz a vizsgázókat olyan feladatok elé kell állítani, mint amivel napi szakmai tevékenységük során találkoznak. A szakmai háttérismeretet a vizsgázó elkerülhetetlenül előhívja a nyelvvizsgán a kommunikációs szituáció értelmezésekor és az arra adott válasz megformálásakor (Douglas, 2000).

Jelen kutatás a háttérismeret orvosi szaknyelvvizsgán nyújtott teljesítményre gyakorolt szerepét vizsgálja. A kutatás kitér arra, hogy a háttérismeret vagy a nyelvtudás játszik-e fontosabb szerepet az orvosi szaknyelvi vizsgákon, a háttérismeret illetve a nyelvtudás milyen mértékben befolyásolja a nyelvvizsgán nyújtott teljesítményt, a kutatásba bevont hallgatók milyen mértékben használják orvosi háttérismereteiket a nyelvvizsgára való felkészülésben, valamint mennyire fontos a háttérismeret szerepe az egyes vizsgafeladatok esetén.

Korábbi kutatások

Az a kérdés, hogy a szakmai háttérismeretek milyen mértékben befolyásolják a nyelvvizsgákon nyújtott teljesítményt, már régóta foglalkoztatja a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereket, kutatókat. Egyes vélemények szerint a szakmai háttérismeret a nyelvi tesztelésben a konstruktum szempontjából irreleváns variánsnak tekinthető (Llosa, 1996; Kunnan, 2000), azonban számos kutatás rámutatott a háttérismeret fontos szerepére a szaknyelvi vizsgáztatás során. Az egyik első kutatást e témában Alderson és Urquhart (1985) végezte. Ők a háttérismeret nyelvvizsgán nyújtott teljesítményre gyakorolt hatását az ELTS (English Language Testing System, az IELTS elődje) szakma-specifikus moduljának olvasáskészség vizsgarészén vizsgálták. Arra a következtetésre jutottak, hogy a háttérismeret befolyásolja a nyelvvizsgán nyújtott teljesítményt, de eléggé ellentmondásos módon. Észrevették például, hogy a műszaki területen tanulók lényegesen rosszabb teljesítményt nyújtottak a nyelvvizsga gazdasági modulján, mint a gazdasági területen tanulók, azonban a két csoport hasonló teljesítményt nyújtott a műszaki modulon. Az ellentmondásos eredményeket a nyelvtudásban lévő különbségekkel magyarázták, mivel szerintük a kiemelkedően jó nyelvtudással rendelkező hallgatók a háttérismeretben rejlő hiányosságukat kompenzálni tudták egy úgynevezett "általános szövegkezelési képességgel" (Alderson – Urquhart, 1985:202). Ugyanezek a szerzők egy későbbi tanulmányukban is hasonló eredményekre jutottak (Alderson – Urquhart, 1988).

Clapham (1996) a háttérismeret nyelvvizsgán nyújtott teljesítményre gyakorolt hatását vizsgálta az IELTS vizsga olvasáskészség feladatánál, s ennek kapcsán több fontos megállapítást is tesz. Egyrészt leírja, hogy a vizsgázók a saját szakterületükhöz kapcsolódó témájú teszteken jelentősen jobb teljesítményt értek el, mint a szakterületük témáján kívül eső szövegeknél. Másrészt, a háttérismeret nem befolyásolta jelentősen azon vizsgázók teljesítményét, akik kevesebb, mint 60%-ot értek el a nyelvtani részfeladatnál, azonban a háttérismeret szerepe jelentős volt azoknál, akik

több mint 60%-os teljesítményt értek el a nyelvtani vizsgarésznél. További eredménye a kutatásnak, hogy a nyelvtani vizsgarésznél 80% feletti teljesítményt elérő vizsgázóknál szintén nem játszott jelentős szerepet a háttérismeret, mivel ők nyelvtudásukkal kompenzálni tudták a háttérismeretek hiányából adódó különbségeket. Összességében Clapham arra az eredményre jutott, hogy minél inkább szakmaspecifikus egy szöveg, annál nagyobb szerepet játszik a háttérismeret a nyelvvizsgán nyújtott teljesítményben (Clapham, 1996). Ezen eredmények alapján az a következtetés vonható le, hogy a háttérismeret a legnagyobb befolyást közép fokú nyelvtudás esetén gyakorolja a nyelvvizsgán nyújtott teljesítményre, valamint szakmaspecifikusabb szövegek esetén nagyobb mértékű háttértudásra lehet szükség.

Tan (1990) arra a következtetésre jutott, hogy a nyelvvizsgán nyújtott teljesítményt mind a háttérismeret, mind a nyelvtudás befolyásolja, de a nyelvtudás szerepe a lényegesebb. Cai és Kunnan (2018) egy 1491 ápolástan hallgató bevonásával végzett kutatás keretében vizsgálták a háttérismeret szerepét a szaknyelvi vizsgán elért teljesítményben. A hallgatókkal egy szaknyelvi olvasáskészség tesztet és egy tárgyi tudást mérő ápolástan tesztet oldattak meg. A két teszt eredményei korreláltak egymással, vagyis a szaknyelvtudás elválaszthatatlan volt a háttértudástól (Cai – Kunnan 2018).

Huang et al. (2018) a háttérismeretnek a beszéd-készség vizsgafeladatra gyakorolt hatását vizsgálta önálló és integrált beszéd-készség feladat alapján (a beszéd-készség-mérést megelőzően írott és hangzó szöveges inputot kaptak a vizsgázók). A kutatásba összesen 773 tajvani, angol második nyelvként tanuló nyelvtanulót vontak be. A kutatásban résztvevők négy témában kaptak feladatot: euró, védőoltások, bioüzemanyagok és légi közlekedés. A szaknyelvi tesztet megelőzően egy tárgyi tudást mérő feladatsort is megoldottak. Kutatásuk eredményei azt mutatták, hogy a háttérismeret jelentős, ám eltérő mértékben befolyásolta a teljesítményt mind az önálló, mind az integrált beszéd-készség feladat esetében. A feladat témája határozta meg, hogy a háttérismeret az önálló vagy az integrált beszéd-készség feladatot befolyásolta-e nagyobb mértékben. Kutatásuk azt is megállapította, hogy az integrált beszéd-készség feladat esetében az előzetes input nem csökkentette a háttérismeret befolyását.

Banerjee (2019) 41 B2–C1 szintű nyelvtanuló bevonásával, statisztikai módszerek segítségével vizsgálta a háttérismeret nyelvvizsgán nyújtott teljesítményre gyakorolt hatását. Ő is arra a következtetésre jutott, hogy a háttérismeret befolyásolja a nyelvvizsgán nyújtott teljesítményt és

amellett érvel, hogy a háttérismeretet az idegennyelv-tudás szerves részeként kell elismerni.

Módszer

A kutatásba 40, 2–5. éves, az orvosi szaknyelvvizsgát az adott félévben letenni szándékozó hallgatót vontunk be. A PTE Általános Orvostudományi Karán a diploma megszerzéséhez szükséges államilag elismert B2 szintű nyelvvizsga letételén kívül kritériumkövetelményként le kell tenni egy B2 szintű orvosi szaknyelvi vizsgát angol nyelvből, amely lehet államilag elismert vagy csak a karon belül elismert nyelvvizsga. A hallgatók többsége (35 fő) a PROFEX államilag elismert orvosi szaknyelvvizsgára készült, míg öten a PTE Kari szaknyelvi vizsgára. A 35 PROFEX vizsgára készülő hallgató közül 33-an B2, míg ketten C1 szintű nyelvvizsgát szándékoztak tenni.

A háttérismeret orvosi szaknyelvi vizsgán nyújtott teljesítményre gyakorolt befolyását egy öt kérdésből álló kérdőív (n= 40) segítségével vizsgáltam. Mind az öt kérdés zárt kérdés volt, az első kérdés egy egyszerű feleletválasztós kérdés volt, a többi kérdésre a válaszokat 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kellett megadni (1= egyáltalán nem, 5= teljes mértékben).

Eredmények

Az első kérdés arra vonatkozott, hogy az orvosi háttérismeretek vagy a nyelvtudás játszik-e fontosabb szerepet az orvosi szaknyelvi vizsga letételében, illetve a harmadik opció szerint, a kettő egyenlő mértékben. Az eredményeket az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A háttérismeret és a nyelvtudás fontossága orvosi szaknyelvi vizsgákon

	válaszadók száma	válaszadók százaléka (%)
a háttérismeret fontosabb	5	12,5
a nyelvtudás fontosabb	14	35
a kettő egyenlő mértékben fontos	21	52,5

Az eredményekből látszik, hogy a válaszadók több mint fele gondolta úgy, hogy a két tényező egyformán fontos ahhoz, hogy valaki sikeresen letegyen egy orvosi szaknyelvi vizsgát. Azon válaszadók többsége, akik eltérő módon ítélték meg a két tényező szerepét, a nyelvtudást ítélte fontosabbnak.

A következő kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy az orvosi háttérismeretek milyen mértékben befolyásolják a szaknyelvi vizsgán nyújtott teljesítményt (1=egyáltalán nem, 5=teljes mértékben), az eredményeket a 2. táblázatban közöljük.

2. táblázat. A háttérismeret befolyása az orvosi szaknyelvi vizsgán nyújtott teljesítményre

válasz	válaszadók száma	válaszadók százaléka (%)
1	0	0
2	5	12,5
3	14	35
4	16	40
5	5	12,5

A 3. táblázatban az látható, hogy a nyelvtudás a válaszadók szerint milyen mértékben befolyásolja a szaknyelvi vizsgán nyújtott teljesítményt.

3. táblázat. A nyelvtudás befolyása az orvosi szaknyelvi vizsgán nyújtott teljesítményre

válasz	válaszadók száma	válaszadók százaléka (%)
1	1	2,5
2	1	2,5
3	4	10
4	19	47,5
5	15	37,5

Miután az első kérdésnél volt egy olyan válaszlehetőség is, hogy a háttérismeret és a nyelvtudás egyenlő mértékben fontos, a 2. és a 3. kérdés célja az, hogy a válaszadók mindenképpen válasszanak a két tényező közül és külön-külön is adjanak véleményt a két tényező fontosságáról. Mindkét kérdésnél a válaszadók többsége a 4-es választ jelölte meg (fontos az adott tényező szerepe, de nem teljes mértékben határozza meg a nyelvvizsgán nyújtott teljesítményt), azonban a válaszokból az látszik, hogy a vizsgálati populáció szerint a nyelvtudás szerepe fontosabb. Ezt főként az mutatja, hogy a hallgatók több mint egyharmada a skálán az 5-ös választ jelölte meg, vagyis, szerintük a nyelvtudás teljes mértékben meghatározza az orvosi szaknyelvi vizsgán nyújtott teljesítményt.

A negyedik kérdés azt járta körül, hogy a válaszadók milyen mértékben használják a háttérismereteiket, miközben felkészülnek az orvosi szaknyelvi vizsgára, az eredményeket a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. A háttérismeret mértéke a nyelvvizsgára való felkészülésben

válasz	válaszadók száma	válaszadók százaléka (%)
1	0	0
2	4	10
3	15	37,5
4	11	27,5
5	10	25

A válaszadók többsége a 3-as választ jelölte meg. Ez utalhat arra, hogy átlagos mértékben használják háttérismereteiket, viszont egy középső (semleges) válasz megadása Likert-skálán arra is utalhat, hogy a válaszadó nem tudta eldönteni az adott választ, vagyis nem tudja, vagy nincs tisztában azzal, milyen mértékben használja háttérismereteit a nyelvvizsgára való felkészülésben. A válaszokból az látszik, hogy a hallgatók többsége orvosi háttérismereteit is nagymértékben használja, amikor készül a nyelvvizsgára, olyan válaszadó nem is volt, aki egyáltalán nem merítene szakmai tudásából a nyelvvizsgára készülés során.

Az utolsó kérdésnél arra kerestük a választ, hogy a válaszadók mennyire ítélik fontosnak a háttérismeret szerepét az egyes vizsgafeladatok esetében. Az eredményeket az 5. táblázat foglalja össze.

5. táblázat. A háttérismeret fontossága az egyes vizsgafeladatok esetén

5/a táblázat. Beszédkészség

válasz	válaszadók száma	válaszadók százaléka (%)
1	0	0
2	4	10
3	8	20
4	14	35
5	14	35

5/b táblázat. Beszédértés

válasz	válaszadók száma	válaszadók százaléka (%)
1	0	0
2	2	5
3	11	27,5
4	15	37,5
5	12	30

5/c táblázat. Olvasáskészség

válasz	válaszadók száma	válaszadók százaléka (%)
1	1	2,5
2	3	7,5
3	13	32,5
4	18	45
5	5	12,5

5/d táblázat. Közvetítés

válasz	válaszadók száma	válaszadók százaléka (%)
1	1	2,5
2	4	10
3	18	45
4	13	32,5
5	4	10

5/e táblázat. Íráskészség

válasz	válaszadók száma	válaszadók százaléka (%)
1	1	2,5
2	6	15
3	26	65
4	6	15
5	1	2,5

Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók a receptív készségek (beszédértés, olvasáskészség) esetén nagyobb szerepet tulajdonítanak a háttértudásnak, mint a produktív készségek esetén. A produktív készségek közül a szóbeli (beszédkészség) esetében fontosabbnak ítélték meg a háttérismeret szerepét, mint az írásbeli készségek (közvetítés, íráskészség) esetében. Az eredményeket összegezve megállapítható, hogy a válaszadók a háttérismeret szerepét a beszédkészség vizsgarésznél ítélték a legfontosabbnak, míg az íráskészség vizsgarésznél a legkevésbé fontosnak. Az íráskészségnél, amely két hivatalos levél megírását foglalja magába, a válaszadók több mint fele (26) a középső értéket jelölte meg. Ez amellett, hogy ennél a készségnél átlagosnak ítélik meg a háttérismeret szerepét, arra is utalhat, hogy nem tudtak határozott véleményt adni ennél a kérdésnél. A háttérismeret szerepének fontosságát az is mutatja, hogy elenyésző volt azon válaszadók száma, akik egy adott készségnél egyáltalán nem ítélték fontosnak a háttérismeret szerepét (0 illetve 1), valamint 2-es választ is nagyon kevesen adtak.

Megbeszélés és konklúzió

Korábbi kutatásokkal összhangban a kutatás eredményei megerősítették, hogy szaknyelvi vizsgákon a háttérismeret elengedhetetlenül fontos, elválaszthatatlan a nyelvtudástól és megkerülhetetlen egy szaknyelvi vizsga kifejlesztésekor. Azon kérdésekre adott válaszokból, amelyek a háttérismeret és a nyelvtudás szerepét általánosságban vizsgálják, az a következtetés vonható le, hogy mind a háttérismeret, mind a nyelvtudás fontos szerepet játszik az orvosi szaknyelvi vizsgákon, azonban a nyelvtudás szerepe fontosabb a kettő közül, igaz, nem jelentős mértékben. Ez a korábbi kutatások közül Tan (1990) kutatásával mutat hasonló eredményeket. Ezt alátámasztja az az eredmény is, hogy az 5. kérdésnél, amely a háttérismeret szerepét vizsgafeladatokra lebontva vizsgálja, a háttérismeret szerepét a válaszadók azoknál a készségeknél tartották fontosabbnak, ahol a nyelvtudás az értékelésnél kevésbé fontos szerepet játszik (receptív készségek: olvasáskészség, beszédértés).

A kutatás eredményei arra is rámutattak, hogy a háttérismeret semmiképpen nem tekinthető konstruktum irreleváns variánsnak szaknyelvvizsgákon. Ugyanakkor szaknyelvvizsgákon önálló konstruktumnak sem tekinthető, mert a kutatás is megerősítette, hogy a háttérismeret és a megfelelő szintű nyelvtudás egyaránt fontos szerepet játszik. Az eredmények is megerősítették, hogy a szaknyelvtudás lényege a háttérismeret és a nyelvtudás közötti interakció. Egy érvényes (valid) szaknyelvvizsgán épp ezért a háttérismeretet nem lehet önállóan, a nyelvtudástól függetlenül mérni (Magyarországon ezt a nyelvvizsgákat szabályozó rendeletek amúgy sem teszik lehetővé), valamint a szaknyelvvizsgák ezért nem tartalmazzák a nyelvtudást önállóan, szaknyelvi ismeretek nélkül mérő feladatokat. Véleményem szerint egy érvényes szaknyelvvizsga a háttérismereteket feltételezi, azaz önállóan, a nyelvtudástól függetlenül nem méri, viszont megfelelő háttérismeretek nélkül, pusztán nyelvi kompetenciák előhívásával nem teljesíthető. A háttérismeretet a szaknyelvi kompetencia szerves, ám önállóan nem értékelendő részének kell tekinteni.

További kutatási cél a kérdőíves kutatás elvégzése egy, az orvosi szaknyelvi vizsgát sikeresen teljesített populáción. Az eredmények összevetése a jelenlegi kutatás eredményeivel további fontos betekintést nyújtana a háttérismeret szerepébe az orvosi szaknyelvi vizsgákon.

Hivatkozások

- Alderson, J.C. – Urquhart, A.H. (1985): The effect of students' academic discipline on their performance on ESP reading tests. *Language Testing*. 2. 192–204
- Alderson, J.C. – Urquhart, A.H. (1988): This test is unfair: I'm not an economist. In: Carrell, P.C. – Devine, J. – Eskey, D.E. (eds.) (1988): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. CUP: New York
- Banerjee, H.L. (2019): Investigating the construct of topical knowledge in second language assessment: A Scenario-Based Assessment Approach. *Language Assessment Quarterly*. 16. 133–160
- Cai, Y. – Kunnan, A.J. (2018): Examining the inseparability of content knowledge from LSP reading ability: an approach combining bifactor-multidimensional IRT and SEM. *Language Assessment Quarterly*. 14. 1–21
- Clapham, C. (1996): *The Development of IELTS: a Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*. CUP: Cambridge
- Douglas, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes*. CUP: Cambridge
- Huang, H.D. – Hung, S.A. – Plakans, L. (2018): Topical knowledge in L2 speaking assessment: Comparing independent and integrated speaking test tasks. *Language Testing*. 35. 27–49
- Kunnan, A.J. (2000): Fairness and justice for all. In: Kunnan, A.J. (ed.) (2000): *Fairness and Validation in Language Assessment*. CUP: Cambridge
- Llosa, L. (2016): Assessing students' content knowledge and language proficiency. In: Shohamy, E. – Or, I. (eds.) (2016): *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 7. Springer International Publishing: New York
- Tan, S. (1990): The role of prior knowledge and language proficiency as predictors of reading comprehension among undergraduates. In: de Jong, J. – Stevenson, D. (eds.) (1990): *Individualizing the Assessment of Language Abilities*. Multilingual Matters: Clevedon, UK

Kiszely Zoltán

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegen Nyelvi Központ

Online szóbeli vizsgáztató-továbbképzés a vizsgáztatók szemével

Jelen tanulmány egy 2018-ban a Modern Nyelvoktatás című folyóiratban megjelent cikk folytatása (Kiszely 2018). Az említett tanulmány a BME Nyelvvizsgaközpont szóbeli vizsgáztatói számára 2017-ben szervezett online vizsgáztató-továbbképzés módszereit, eredményeit és tanulságait foglalta össze. Jelen tanulmány kérdőíves módszerrel arra keresi a választ, hogy a 2017-es és a 2018-as képzésben résztvevő vizsgáztatók hogyan viszonyultak ehhez az online képzéshez. Konkrétan három kérdést jár körül a vizsgálat. Elemzi, hogy milyen fogadtatása volt a KER ismeretekkel kapcsolatos online feladatlapnak, megvizsgálja, hogyan fogadták a vizsgáztatók a szóbeli vizsgázói teljesítmény online értékelését, végül pedig azt igyekszik feltérképezni, hogy milyen érvek szólnak az online és a hagyományos képzési forma mellett illetve ellen. A tanulmány első részében röviden ismertetjük a továbbképzés menetét, amit a kutatás kérdéseinek és módszereinek bemutatása követ. A részletes elemzés után megfogalmazunk néhány ajánlást azzal a céllal, hogy a kutatás eredményei és tanulságai beépüljenek az elkövetkező évek továbbképzéseibe. Az elemzés legfontosabb következtetése, hogy a jövőben ötvözni kell az online képzés praktikusságát a hagyományos képzés szakmai előnyeivel.

Kulcsszavak: online és hagyományos vizsgáztató-továbbképzés, standardizáció, Közös Európai Referenciakeret, analitikus értékelői skála, attitűd

Bevezetés

Az akkreditált nyelvvizsgák minősége alapvető követelmény, amit egyrészt a nyelvvizsgaközpontok folyamatosan igyekeznek fenntartani, másrészt pedig a Nyelvvizsgáztatói Akkreditációs Központ (NYAK) is rendszeresen ellenőrzi. Az egyik ilyen minőségbiztosítási elem még a vonatkozó kormányrendeletben (137/2008. (V. 16.)) is szerepel, azaz az államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítványt kiadó intézményeknek évente vizsgáztató-továbbképzést kell tartania az egységes értékelés, a standardok folyamatos fenntartása érdekében. 2017-ben és 2018-ban ezt a továbbképzést a BME Nyelvvizsgaközpont online formátumban oldotta meg. A képzés mindkét évben két részből állt. Az első egy magyar nyelvű KER (Közös Európai Referenciakeret) (Európa Tanács, 2002) familiarizációs teszt, melynek célja a szintrendszer ismeretének felfrissítése, a második pedig vizsgázói beszédképesség teljesítményminták értékelése volt

angol, német, francia, spanyol és olasz nyelvekből a BME általános vizsgarendszerének keretein belül.

Mivel két év eltelt az online képzés bevezetése óta, ezért a vizsgaközpont vezetése úgy döntött, hogy már elegendő tapasztalat gyűlt össze a képzéssel kapcsolatosan, ezért érdemes kikérni a vizsgáztatók véleményét, elemezni azokat és levonni az ezekből fakadó tanulságokat a későbbi évek továbbképzései számára. A tanulságok nem csupán a BME Nyelvvizsgaközpont, hanem szélesebb kör számára is fontosak lehetnek, ugyanis az elektronikus, illetve digitális eszközök az élet szinte minden területén egyre inkább felváltják a papír alapú, analóg megoldásokat, érdemes tehát megvizsgálni, hogy a hagyományosról az online vizsgáztatóképzésre történő átmenet milyen reakciókat szül és ezekre milyen válaszok adhatóak. Fontos továbbá azért is, mert a vizsgaközpont szaknyelvi vizsgáztatóképzése is reform előtt áll, ezért az általános vizsga vizsgáztató-továbbképzése hasznos tanulságokkal szolgálhat ebben az irányban is.

Az angol nyelvű szakirodalom viszonylag régóta foglalkozik az online és a hagyományos vizsgáztatóképzések elemzésével. Eleinte a digitális eszközök használatának technikai kérdései (pl. Hamilton et al., 2001), később a kétféle képzés hatékonyságának a vizsgálata (pl. Knoch et al., 2007), majd pedig az online és a tradicionális képzés felcserélhetősége (Knoch et al., 2015) került a kutatások középpontjába. Elder et al. (2007) az értékelők online tréninget megelőző és azt követő véleményét is kutatta, amely során elsősorban a pragmatikus szempontok (pl. saját tempóban lehet dolgozni, nem kell arcvesztéstől tartani) domborodtak ki a pozitívumok oldalán, míg a hátrányok terén elsősorban szakmai jellegű érvek sorakoztak. Jelen tanulmány ez utóbbi cikk által fémjelzett sorba tartozik, mivel az online vizsgáztatóképzésekkel kapcsolatos értékelői visszajelzésekkel foglalkozik.

A képzés részleteiről korábban már publikáltam eredményeket (Kiszely 2018), ezért jelen tanulmány első részében csupán vázlatosan foglalom össze a továbbképzés részleteit, a KER familiarizációs teszt és a szóbeli teljesítményminták értékelésének módszertanát. Ezt követően bemutatom a kutatási kérdéseket, a kutatás módszertanát és elemzem a válaszokat. A tanulmányban a vizsgáztató és az értékelő szavakat szinonimaként fogom használni.

A vizsgáztatóképzés módszerei

A továbbképzésre 2017 és 2018 végén került sor: a vizsgáztatóknak a vizsgaközpont által összeállított két, a Google Forms felületen készült online

feladatlapot kellett kitölteniük. Az első rész egy háromopciós feleletválasztós tesztet tartalmazott, amelyben a vizsgázatóknak a KER különböző skáláiból származó 35 deskriptorról (szintleírásról, itemről) kellett eldönteniük, hogy a három vizsgázott szint közül (B1, B2, C1) melyhez tartoznak. A vizsgázatók a kitöltéshez használhatták a KER-t, ugyanis mivel online képzésről van szó, a kitöltés önállóságát a vizsgaközpont úgysem tudta volna ellenőrizni, másrészt pedig a KER olyan olvasmány, amit még akkor is érdemes forgatni, ha valaki azt gondolja, hogy már teljesen ismeri. A feladatlapot korlátlan számú alkalommal lehetett kitölteni, azaz rengeteg alkalom nyílt a gyakorlásra még azután is, ha valaki már sikeresen megoldotta a feladatokat, ugyanis a program a deskriptorokat minden egyes új kitöltés alkalmával eltérő sorrendben jelenítette meg.

A KER feladatlap sikeres, azaz minimum 80%-os megoldása előfeltétele volt a második továbbképzési rész elvégzésének, amely B2 szintű beszédkészséget mérő vizsgafeladatokhoz tartozó vizsgázói teljesítmények értékelése volt. A feladatlapon, nyelvtől függően, egy próbavizsga vagy egy éles vizsga hangfelvétele szerepelt, amely annyiban különbözött a valódi éles vizsgától, hogy mivel audio anyagról volt szó, sem a vizsgázót sem a vizsgázatókat nem lehetett látni. A feladatlapon a vizsgán (azaz a hangzó anyagban) felhasznált feladatokat és az értékelési kritériumokat is feltüntettük, így a hallgatás közben a feladatokat és az értékelési szempontokat is egyszerre lehetett tanulmányozni. A feladat teljesítése akkor volt sikeresnek tekinthető, ha a vizsgázató maximum +/-4 ponttal tért el a standard összpontszámtól, amelyet egy szakértői csoport korábban meghatározott. Ezt a feladatlapot csupán egy alkalommal lehetett kitölteni, de a hallgatás közben bármikor meg lehetett állítani a felvételt, és visszajátszható volt igény szerint. Az eredményről a vizsgaközpont visszajelzést küldött, amelyben a standard összpontszám összevetésre került a vizsgázató által adott eredménnyel.

Kutatási kérdések

A vizsgálat három kérdésre kereste a választ, amelyek a következők voltak:

- Milyen fogadtatása volt a KER ismeretekkel kapcsolatos online feladatlapnak?
- Milyen fogadtatása volt a szóbeli vizsgázói teljesítmény online értékelésének?
- Az online és a hagyományos képzési forma közül melyik mellett gyűjthető több érv?

Módszertan

A kérdések megválaszolásához a leginkább alkalmas eszköznek egy online kérdőív mutatkozott. A kérdőív 15 kérdést tartalmazott, amelyek közül 12 feleletválasztós, három pedig kiegészítendő típusú volt. A kérdések a kutatási kérdések alapján három csoportra oszlottak: az első rész hat kérdése a KER tesztre, a második rész négy kérdése a vizsgázói teljesítmény értékelésére, a harmadik rész öt kérdése pedig a hagyományos és az online képzés különbségeire vonatkozott.

A kérdőívet annak a 327 vizsgáztatónak küldtük ki emailben 2019 márciusában, akik a 2018. évi képzésben részt vettek. A kitöltésre nem határoztunk meg határidőt, a beküldés önkéntes és anonim volt. A vizsgáztatóknak azt sem kellett jelölniük, hogy milyen nyelvből és általában melyik vizsgahelyen vizsgáztatnak. A kérdőív kitöltése körülbelül öt percet vett igénybe. A kérdőívet március végéig 156 vizsgáztató (47,7%) töltötte ki, az ő válaszaik kerülnek elemzésre az alábbiakban.

A kérdőívet a kiküldés előtt kismintán kipróbáltuk és a visszajelzések alapján minimális korrekciókat hajtottunk végre rajta. A kérdőív kérdéseit lásd a mellékletben.

Eredmények és elemzés

Az alábbiakban a kutatási kérdések sorrendjében közöljük az eredményeket és elemezzük a válaszokat.

1. kutatási kérdés: Milyen fogadtatása volt a KER ismeretekkel kapcsolatos online feladatlapnak?

Annak ellenére, hogy a vizsgaközpontban korábban alkalmazott standardizációs tréningeken nem kellett KER ismeretekről számot adni, a KER ismeretek felelevenítése mindig is része volt a továbbképzéseknek. Az online tréning során a KER familiarizációs szakaszt csak úgy lehetett megszervezni, ha egy tesztet töltöttek ki a vizsgáztatók, amelyet tetszőleges alkalommal lehetett kitölteni. A cél elsősorban az ismeretek felfrissítése volt és csak másodsorban az ellenőrzés. Bizonyára hasznos volt a vizsgáztatóknak megtapasztalni, hogy milyen szintűek a KER ismereteik, ahogy erről a válaszadók túlnyomó többsége is vélekedett. Problémának gondolom azonban azt, hogy a válaszadók 17,3%-a nem látta ennek értelmét, aminek vagy az az oka, hogy a szakma standardizációra vonatkozó megállapításaival (pl. McNamara, 1996; Brown, 2012), vagy a vizsga KER

illesztettségével, vagy pedig a vonatkozó magyarországi szabályozással (Akkreditációs kézikönyv 2019) nincsenek teljesen tisztában.

A fentiekből következően a vizsgaközpont vezetésének a jövőben alaposabb magyarázattal kell szolgálnia a KER ismeretek frissítésének fontosságát és általában az évenkénti képzés megrendezését illetően is. Ez annál is inkább igaz, mert olyan vizsgáztatói megjegyzés is érkezett, amely szerint felesleges az évenkénti számonkérés, egy másik szerint pedig az online képzés is bőven elég lenne két évente, míg egy harmadik javaslat szerint lehet, hogy elég lenne az online számonkérés azok számára, akik nem vizsgáztatnak, akik pedig igen, azok vizsgáztatását a beküldött anyagok (pl. a kötelezően rögzítendő szóbeli hangfelvételek) alapján lehetne ellenőrizni.

A teszt 35 itemet tartalmazott, ami a válaszadók majdnem fele szerint (46,8%) túlságosan hosszú volt. A teszt szerkesztői abból a megfontolásból indultak ki, hogy a teszt három részből álljon, ami azt jelentette, hogy mindhárom szinthez 12, illetve 11 item tartozzon. Mivel mind a 2017., mind pedig a 2018. évi teszt megbízhatósági mutatója megfelelőnek bizonyult (alfa: 0,853 és 0,865; Kiszely, 2018), amely mutatót erőteljesen befolyásolja a teszt hossza, ezért a vizsgaközpont vezetése nem tervezi az itemek számának csökkentését, hiszen a kevesebb item veszélyeztetné a mérés megbízhatóságát.

Ahogy azt a fentiekben említettük a KER feladatlapot minimum 80%-os sikerességgel kellett megoldani. A 80%-os határértéket a vizsgaközpont szakértői csoportja döntötte el, tehát nem előzte meg empirikus vizsgálat. Mivel ez egy KER-en alapuló, komoly téttel bíró nyelvvizsga (*high-stakes test*), ezért reális elvárás, hogy csak olyan vizsgáztatók vegyenek részt az értékelésben, akik minimálisan 80%-ban tisztában vannak a vizsgarendszer szakmai alapkövének tekinthető KER szintleírásokkal. Örömteli, hogy ezt a vélekedést a válaszadók 88,5%-a osztotta.

A korlátlan számú kitöltés és az a lehetőség, hogy bármilyen segítséget igénybe lehetett venni a kitöltéshez szintén egyetértésre talált a válaszadók túlnyomó többségénél (92,3%). Ez a lehetőség is mutatja azt a szándékot, hogy a KER-feladatlap célja nem elsősorban a számonkérés, hanem az ismeretek felfrissítése volt.

Az 1. táblázat a KER-használat gyakoriságát mutatja a feladatlap kitöltése során. Látható, hogy a legtöbb válaszadónak szüksége volt a KER segítségére a kitöltéshez. Ennek több oka is lehet. Egyrészt a KER nem az a kellemes olvasmány, ami a nyelvtanároknak elsőként eszébe jut, amikor szakirodalmat szeretnének olvasni, amiből következik, hogy az ismeretek felfrissítéséhez muszáj használni a kötetet. Másrészt a KER nyelvezete nem egyszerű, sokszor a megfogalmazások nem következetesek, az egyes szintek

nehezen különböztethetőek meg egymástól, ami jelentősen megnehezíti a választást. Az is feltűnő azonban, hogy a válaszadók több mint 10%-a, soha, vagy szinte soha nem vette elő a KER-t a feladatlap megoldásakor. Érdeemes lett volna megvizsgálni, hogy ezen válaszadók milyen eredményt értek el a teszten, vajon ők voltak a legjobbak vagy esetleg a leggyengébbek, de mivel a kérdőív kitöltése név nélkül történt, ezt nem lehetett kideríteni.

1. táblázat. KER-használat gyakorisága

Nagyon gyakran	3,8%
Gyakran	26,9%
Néha	59%
Szinte soha	7,1%
Soha	3,2%

2. kutatási kérdés: Milyen fogadtatása volt a teljesítményminta online értékelésének?

A KER feladatlapal ellentétben a szóbeli vizsgázói teljesítmény értékelését csak egyszer lehetett elvégezni, ami a vizsgaközpont stratégiai döntése volt. Az éles vizsgán sem lehet többször értékelni a vizsgázót, ott helyben kell döntést hozni arról, hogy ki felelt meg és ki nem, tehát annak volt értelme, hogy a továbbképzés során is ezt szimuláljuk. Ez a szimuláció azonban mégsem volt tökéletes, hiszen az online formátum lehetővé tette, hogy annyiszor hallgassák meg a vizsgát az értékelők, ahányszor csak akarják, pontozást, azaz a végső pontszámok odaitélését azonban csak egyszer fogadta a rendszer. Belátható, hogy ennek az értékelésnek sokkal nagyobb volt a tétje, mint a KER-tesztnek, hiszen a KER esetén volt lehetőség a „hibázásra”, senkit semmilyen „atrocitás” nem ért, ha csak sokadik próbálkozásra érte el az előírt szintet. A szóbeli vizsgázói teljesítmény értékelése azonban komoly kockázatot rejtett magában, ugyanis akinek a pontszáma a határértéken kívül esett, annak a vizsgáztatói teljesítményét a vizsgaközpont a szokásosnál is erőteljesebb kontroll alá vonta a következő időszakokban. Öröndetes, hogy a válaszadók közel háromnegyede (73,7%) elfogadta az egyszeri értékelési lehetőséget.

A KER-feladatlap határértékéhez hasonlóan a szóbeli vizsgázói teljesítményre adott pontszámok határértékét (+/-4 pont) is a vizsgaközpont szakértői döntötték el, tehát ezt sem előzte meg empirikus vizsgálat. Ezzel a határértékkel azonban a vizsgáztatók nem értettek egyet olyan mértékben, mint a KER esetén (88,5% vs. 58,3%). A válaszadók 38,5%-a szerint engedékenyebb határolóérték kellett volna. Ez több okkal magyarázható. Az

egyik, hogy a vizsgát az értékelők csupán hallhatták és nem láthatták, mert audio-fájltra voltak rögzítve a vizsgázói teljesítmények. Ez a sajátosság a válaszadók 43,6%-át zavarta, 18%-uk pedig más pontszámot is adott volna, ha látja is a vizsgázót. Ez a zavaró tényező szerintük engedékenyebb határolóértéket kellett volna eredményezzen. A másik magyarázat a nagyfokú egyet nem értésre már kevésbé érthető, hiszen otthon, nyugodt körülmények között kellett egyetlen vizsgázói teljesítményt értékelni, ami miatt elvárható volt a precíz, határértéken belüli értékelés.

A válaszadók 79,5%-a egyedül végezte az értékelési feladatot, ami egyrészt biztató eredmény, de ha azt tekintjük, hogy 20,5% valakivel kooperációban értékelt, akkor már nem ilyen pozitív a kép. Jobb lett volna, ha még többen értékelnék önállóan, ugyanis ez lett volna az első alkalom, amikor kiderül az egyén és a vizsgaközpont számára is, hogy amikor nincs segítség, azaz nincs ott a vizsgáztató kolléga a vizsgabizottságban, akkor magára hagyatva az illető mégis hogyan értékeli a vizsgaközpont által meghatározott standard pontszámhoz képest. Mivel a képzés online platformon történt, ezért az összedolgozást nem lehetett megakadályozni, és ezért nem is figyelmeztettünk senkit, hogy önállóan értékeljen, mert úgysem tudtuk volna ellenőrizni, hogy valóban így történt-e.

3. kutatási kérdés: Az online és a hagyományos képzési forma közül melyik mellett gyűjthető több érv?

A válaszadók többsége (44,9%) szerint mindkét képzési formának megvannak a maga előnyei és hátrányai, azaz ők nem foglaltak állást egyik mellett sem. Az online mellett 37,8% tette le a voksát, 17,3% pedig a hagyományos képzésre szavazott.

Az egyik legizgalmasabb kérdés arra vonatkozott, hogy az online formátumban lezajlott képzés vajon képzés-e, vagy inkább tekinthető számonkérésnek. A válaszadók 29,5%-a képzésnek tekintett az online tréningre, 48,7%-uk azonban inkább számonkérésnek élte meg, 21,8% pedig nem tudott egyértelműen állást foglalni. Kétségtelen, hogy a hagyományos képzésekre jellemző csoportos megbeszélések hiánya a számonkérés jellegét erősíthette, azonban az autonóm tanulásnak ez egy speciális formája, amelynek során a vizsgáztatók saját döntéseikért önállóan vállalják a felelősséget. Ebből a szempontból pedig a képzés jelleg védhető. Az autonóm döntések hiánya az előző részben is tetten érhető volt, amikor a válaszadók 20,5%-a nem önállóan végezte az értékelési feladatot.

Ide kapcsolódik az egyik válaszadó azon kritikái megjegyzése is az online képzéssel kapcsolatban, amely szerint az online képzés elvben standardizál, gyakorlatban nem, azonban sajnálatos módon nem fejtette ki a

válaszadó, hogy pontosan mire gondolt, mert nem egészen világos, mit ért elvi standardizáció alatt.

Mindenesetre a képzés vezetőinek a jövőben mindenképpen törekedniük kell arra, hogy elsősorban a tréning képzés jellege domináljon és érezzék a vizsgáztatók, hogy a számonkérés jelleg ellenére is elsősorban az a cél, hogy mindenki szembesüljön saját értékeléseinek standard vagy nem (egészen) standard mivoltával azért, hogy vizsgáztatásával jobban tudjon alkalmazkodni a KER szintleírásain alapuló, de a vizsgaközpont által meghatározott követelményszintekhez.

Az online képzés előnyeire vonatkozó válaszok két csoportba voltak oszthatóak. Az elsőbe azok a válaszok tartoztak, amelyek a képzés pragmatikus-praktikus mivoltát említették, a másik pedig azon válaszok összessége, amelyek a szakmai szempontokat említették. Az első csoportba sorolt előnyök a következők voltak: nem kell utazni, hatékony időbeosztást tesz lehetővé, sok idő áll rendelkezésre, otthon végezhető, gyors, praktikus, rugalmas, kényelmes olcsó és környezetbarát. Az online képzés szakmai előnyeivel kapcsolatban a válaszadók a következőket említették: a KER felelevenítése és tudatosabb alkalmazása; a KER eredmény korrigálhatósága a többszöri kitöltési lehetőség által; modern, ami miatt kénytelen a pedagógus is modernizálni önmagát; életszerű hiszen a vizsgán is egyszeri teljesítményértékelés történik; muszáj mindennek utánanézni; objektívebb, mintha személyesen vizsgáznának, és jobban méri az egyéni felkészültséget, ha egyedül dolgozik az értékelő. A válaszok megoszlása nagyon hasonlít Elder et al. (2007) eredményeire, hiszen a válaszadók túlnyomó többsége (91,6%) itt is a pragmatikus-praktikus szempontokat emelte ki, a szakmai előnyöket pedig jóval kevesebben (8,4%).

A hagyományos képzés előnyeire vonatkozó válaszok szintén két csoportot alkottak. Néhány kivételtől eltekintve az előző kérdéssel ellentétben itt inkább a szakmai érvek domináltak (97,1%). Ezek között a személyes találkozás és eszmecsere mellett a vitás szakmai kérdések azonnali tisztázásának lehetőségét említették a legtöbben. Két válaszadó a konszenzus kialakításának lehetőségét említette, mint legfontosabb előnyt. Ennek a vélekedésnek az értelmezése azonban nem egyértelmű. Fontos tisztázni, hogy a vizsgáztatóképzésnek, illetve a továbbképzésnek csupán abból a szempontból feladata a konszenzus kialakítása, hogy a vizsgáztatók a standardhoz közeli módon ítélik meg az egyes vizsgázói teljesítményeket. Abból a szempontból azonban nem feladat a konszenzus elérése, hogy a standard pontszámot a hozzászólások során megváltoztassák, és a vizsgáztatók a vizsgaközponttal együtt alakítsanak ki egy közös pontszámot, ugyanis a standard pontszám szent és sérthetetlen kőbe vésett értékítéletet

reprezentáló pontszám, ami referenciapontként használandó a későbbi vizsgáztatásokhoz.

A válaszolók közül öten annak adtak hangot, hogy jó lett volna, ha a vizsgaközpont egy részletes indoklást is közzétesz az odaítélt standard pontszámokhoz. Egy vizsgáztató azt is megjegyezte, hogy hasznos lenne, ha a vizsgáztatók láthatnának néhány a vizsgaközpont által értékelt szóbeli vizsgát, ami segíthetné a standardizációt. Megítélésem szerint ezek a javaslatok nagyon előremutatóak és beépítendőek a későbbi képzésekbe.

Pozitív megjegyzések is elhangzottak. Többen az online képzés előnyeit domborították ki: előremutatónak nevezte az egyik válaszadó, egy másik szerint pedig elméleti és gyakorlati ismeretek ellenőrzésére is alkalmas. Az audio hangfájllal kapcsolatban az egyik válaszadó pedig kifejezetten örült annak, hogy az értékelés során nem lehetett látni a vizsgázót, mert így valószínűleg akaratlanul is objektívebb vélemény alkotható.

Összefoglalás

A tanulmány a BME Nyelvvizsgaközpont által 2017-ben és 2018-ban szervezett online szóbeli vizsgáztató-továbbképzéseivel kapcsolatos vizsgáztatói visszajelzéseket vizsgálta három kutatási kérdés alapján. A kérdések a KER-feladatlap, a vizsgázói teljesítményminta értékelése és az online vs. hagyományos képzés előnyei és hátrányai köré csoportosultak. Az eredmények rámutatnak a vizsgáztatók attitűdjére általában a vizsgáztatóképzéssel kapcsolatban és speciálisan az online formátummal kapcsolatban. Habár ez az attitűdvizsgálat természetesen további kutatásokat igényel, már most látható, hogy melyek azok a területek, amelyek a jelen kutatás alapján beépítendőek az elkövetkező évek továbbképzéseibe.

1. El kell magyarázni a vizsgáztatóknak, hogy miért van szükség évi rendszerességű vizsgáztató-továbbképzés szervezésére.
2. El kell magyarázni a vizsgáztatóknak, hogy miért van szükség a KER-ismeretek felfrissítésére minden képzés alkalmával.
3. Továbbra is követendő, hogy a KER tesztet minimálisan 80%-os sikerességgel kell kitölteni, és az is, hogy a KER tesztet tetszőleges alkalommal lehet kitölteni.
4. Továbbra is követendő, hogy a szóbeli teljesítmény értékelésekor a határolóérték +/-4 pont, és az is, hogy a szóbeli teljesítményt csak egyszer lehet értékelni.
5. A jövőben érdemes videóra rögzített vizsgákat bemutatni a képzésen.

6. A képzés összeállítóinak a jövőben mindenképpen törekedniük kell arra, hogy a tréning a számonkérés jelleg ellenére is képzés maradjon, azaz ötvözni kell az online képzés praktikusságát a hagyományos képzés szakmai előnyeivel, például részletes indoklást kell adni minden egyes standard pontszámhoz, illetve mintaértékeléseket kell a vizsgáztatók rendelkezésére bocsátani.

Hivatkozások

- 137/2008. (V. 16.) Korm. rendelet az idegennyelvtudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatás rendjéről és nyelvvizsga bizonyítványokról
- Brown, A. (2012): Interlocutor and rater training. In: Fulcher, G. – Davidson, F. (eds.): *The Routledge Handbook of Language Testing*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 413–425
- Elder, C. – Barkhuizen, G. – Knoch, U. – von Randow, J. (2007): Evaluating rater responses to an online rater training program. *Language Testing*, 24/1. 37–64
- Európa Tanács (2002): *Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.: Budapest
- Hamilton, J. – Reddel, S. – Spratt, M. (2001): Teachers' perceptions of online rater training and monitoring. *System*, 29/4. 505–520
- Kiszely, Z. (2018): Egy online vizsgáztató-továbbképzés tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 24/1. 3–18
- Knoch, U. – Read, J. – von Randow, J. (2007): Re-training raters online: How does it compare with face-to-face training? *Assessing Writing*, 12/1. 26–43
- Knoch, U. – Fairbairn, J. – Huisman, A. (2015): *An evaluation of the effectiveness of training Aptis raters online*. *British Council Validation Series*. British Council: London
- McNamara, T. (1996): *Measuring second language performance*. Longman: Harlow

Internetes hivatkozás

Akkreditációs kézikönyv (2019). <https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ak2019/ak2019.htm>

Melléklet

1. melléklet. Kérdőív a BME online vizsgáztató-továbbképzésről 2019 (beszédkészség)

KER feladatlap

1. A vizsgaközpontban korábban alkalmazott standardizációs tréningeken nem kellett KER ismeretekről számot adni, míg az online tréning során kellett. Hasznosnak tartja a KER ismeretek ellenőrzését?

Igen	
Nem	

2. 35 KER deskriptorhoz kellett szintet rendelni. Megfelelő hosszúságú volt a teszt?

Túl hosszú volt	
Túl rövid volt	
Épp megfelelő volt	

3. Csak tisztán B1, B2 és C1 deskriptorokat kellett szintezni, a többi szinthez tartozó deskriptorok nem szerepeltek a tesztben. Ön elfogadhatónak tartja ezt?

Igen	
Nem	

4. A 35 pontból 28-at (80%) kellett elérni ahhoz, hogy a tréning második felében is részt vehessenek. Ön szerint megfelelő volt ez a ponthatár?

Igen	
Nem, magasabban kellett volna meghúzni a ponthatárt	
Nem, alacsonyabban kellett volna meghúzni a ponthatárt	

5. Egyetért-e azzal, hogy korlátlan számú alkalommal lehetett kitölteni a KER feladatlapot?

Igen	
Nem	

6. A feladatlap kitöltéséhez milyen gyakran kellett használnia a KER-t?

Nagyon gyakran	
Gyakran	
Néha	
Szinte soha	
Soha	

Szöbeli vizsgáztatói teljesítmények értékelése

7. Egyetért-e azzal, hogy csak egyszer lehetett értékelni a vizsgáztatói teljesítményt?

Igen	
Nem	

8. A feladat teljesítése akkor volt sikeresnek tekinthető, ha a vizsgáztató maximum +/-4 ponttal tért el a standard összpontszámtól. Ön szerint ez megfelelő határolóérték volt?

Igen	
Nem, engedékenyebb határolóérték kellett volna (pl. +/-5 pont)	
Nem, szigorúbb határolóérték kellett volna (pl. +/-3 pont)	

9. Gondot okozott-e, hogy nem látta a vizsgázót, csak hallotta?

Zavart és valószínűleg más pontot adtam volna, ha látom is a vizsgázót	10,9%
Zavart, de valószínűleg nem adtam volna más pontot, ha látom is a vizsgázót	32,7%
Nem zavart, és valószínűleg nem adtam volna más pontot, ha látom is a vizsgázót	49,4%
Nem zavart, de valószínűleg más pontot adtam volna, ha látom is a vizsgázót	7,1%

10. Kivel végezte az értékelési feladatot?

Egyedül	
Összedolgoztam egy kollégával (telefon / email / személyes jelenlét segítségével)	

Hagyományos vs. online képzés

11. Melyik továbbképzési típust tartja előnyösebbnek?

Hagyományos	
Online	
Egyik sem jobb a másiknál (mindkettőnek vannak előnyei és hátrányai)	

12. Egyetért-e azzal a véleménnyel, hogy az online formátum tulajdonképpen nem is képzés, hanem számonkérés?

Igen	
Nem	
Talán	

13. Nevezze meg röviden az online képzés két előnyét (ha Ön szerint van ilyen):

14. Nevezze meg röviden a hagyományos képzés két előnyét (ha Ön szerint van ilyen)

15. Egyéb megjegyzések

Lesznyák Márta
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Társak fordításainak elemzése mint fordítás-oktatási módszer

A 20. század második felében az intézményesült fordítóképzés elterjedésével megnövekedett az igény arra, hogy a fordítás tanítása során minél színesebb és változatosabb módszereket alkalmazzanak az oktatók. A jelen tanulmány egy innovatív módszer bemutatását és a hallgatók ezzel kapcsolatos véleményének elemzését tűzte ki célul. A módszer lényege, hogy a hallgatók saját fordításaik elkészítése után társaik fordításait is megtekintik, és azokat elemzik. Minden órán egy hallgató összesíti a többiek megoldásait és prezentálja, illetve elemzi ezeket. A módszer alapját az az elgondolás képezi, hogy a hallgatók számára az egyik leghitelesebb tanulási mód, amikor alternatív megoldásokat látnak az általuk lefordított szövegek fordítására, és aktívan értékeli azokat. A tanulmány részletesen ismerteti a módszert, illetve a hallgatók erre vonatkozó véleményét és visszajelzéseit. A módszert összességében pozitívan ítélik meg a hallgatók; legnagyobb erényének azt látják, hogy más megoldásokat is láthatnak a már lefordított szövegre. A módszer hátrányaként említik, hogy (még oktatói segítségnyújtás mellett is) sokszor bizonytalanok, amikor több megoldásról kell véleményt alkotniuk, időigényesnek tartják a módszert és társas szempontból kényesnek, mert a kevésbé jó megoldások alkotói kellemetlenül érezhetik magukat még akkor is, ha névtelenül maradnak. A tanulmányt a módszer továbbfejlesztésére tett javaslatok ismertetésével zárjuk.

Kulcsszavak: fordítóképzés, fordítás oktatása, módszertan, hallgatói együttműködés, konstruktivista pedagógia

Bevezetés

A 20. század második felétől kezdődően a fordítástudomány kialakulásával valamint fordító- és tolmácsképzés intézményesülésével megindult a fordítás tanításának megújulása. Ezt bizonyítja, hogy az elmúlt években számos olyan kötet jelent meg, amely módszertani innovációk leírását és elemzését tartalmazza (pl. Gonzáles Davies, 2004; Nolan, 2015; Kelly, 2014; Venuti, 2016). A magyar képzőhelyeken is komoly innovációs tevékenység folyik, bár publikációk terén ez még kevésbé érzékelhető (de lásd pl. Ugrin, 2018; Szabó 2018; Fischer 2017, 2019). Jelen tanulmány ebbe a sorba illeszkedik, és egy, a Szegedi Tudományegyetemen alkalmazott fordítás-módszertani eljárást mutat be. A módszer leírása mellett a hallgatók visszajelzéseinek elemzésére is kitérünk.

Társas módszerek a fordítás tanításában

Az utóbbi 10-20 évben jelentősen felértékelődött a társak szerepe a fordítás oktatásában. Ennek hátterében egyrészt a pedagógiában bekövetkező paradigmaváltás, másrészt a fordítói szakma átalakulása, csapatmunkává válása állt. A pedagógián belül gyakorlatilag a 19. század végén és a 20. század elején megjelenő reformpedagógiai mozgalmakkal kezdődött a csoportos tanulás jelentőségének fokozódó hangsúlyozása (bár nyilván korábban is voltak ilyen irányú próbálkozások) (Németh A. et al., 2006), és ez a század második felében a konstruktivista tanuláselméletek és az esélyegyenlőséget célzó kezdeményezések térhódításával felerősödött, majd a kooperatív tanulás (Aronson, 2008; Kagan, 2001) technikájának kidolgozásában csúcspontot ért el. A fordítástanítás erőteljesen támaszkodik ezekre az elméletekre és módszerekre a csoportmunka adaptálása során.

A második világháborút követő globalizációs folyamatok a fordítói szakmát is nagymértékben átalakították. Hatalmas mértékben megnőtt a fordítások száma, és ezeket a fordításokat gyakran olyan rövid határidővel kell elkészíteni, hogy egy fordító fizikailag képtelen a feladat végrehajtására. Ez azt eredményezte, hogy a napi gyakorlatban a fordítások jelentős része több fordító együttműködésének eredményeképp születik meg (több fordító hoz létre egy szöveget). Emellett a szakma több szereplőssé vált: a fordítóknak meg kellett tanulni a munkájukat segítő szakemberekkel, terminológusokkal, projektmenedzserekkel, esetleg informatikusokkal, megrendelőkkel stb. is együttműködni. Ezek a változások szintén a szociális készségek és társakkal való együttműködés felértékelődéséhez vezettek, és ez aztán éreztette hatását a fordítóképzésben is: erőteljes nyomás nehezedik a képzőhelyekre, hogy a fordítók ilyen irányú készségeit is fejlesszék.

A szociális készségek fejlesztése mellett a társak tanulásba történő bevonásának másik feltételezett haszna a konstruktivista elméletek szerint az, hogy a diákok együtt és egymástól hitelesebben és eredményesebben tanulnak, mint a tanártól vagy önállóan (Nahalka, 1997; Kiraly, 2000).

Mindezek hatására a fordítás tanításában számos, társak bevonására építő módszer jelent meg. Ezek közül a leggyakoribbak a projektmunka különböző típusai (Kiraly, 2003, 2012; Lesznyák – Balogh, 2017), de találkozhatunk olyan technikákkal is, amelyek során a hallgatók egymás munkáját (is) értékeli (*peer evaluation*) (pl. Robinson et al., 2006) vagy amelyek során egymás fordításait lektorálják és javítják (*peer editing*) (pl. Gonzáles Davies, 2004; Farahzad et al, 2011; Fischer 2011, 2017). A következőkben bemutatott módszer e két utóbbi eljárással rokon, ugyanakkor mégis eltér tőlük, hiszen nem a szó szoros értelmében vett

értékelésről (minősítésről) van szó és nem is klasszikus értelemben vett (piaci) lektorálásról, hanem a társak fordítási megoldásainak elemzéséről.

Társak fordításainak elemzése – a módszer bemutatása

A klasszikus fordításoktatás általában úgy zajlik, hogy a hallgatók otthon rövidebb-hosszabb szövegeket lefordítanak, amelyeket az oktató kijavít, majd a csoport az órán a fordítási problémákat az oktató vezetésével megbeszéli. Az eljárásnak számos korlátja van, többek között a monotónia, ami ezeket a megbeszéléseket kísérheti, illetve az oktató központi szerepe, amely újabb problémákhoz vezethet. Így például – bármennyire is nem szeretné az oktató – státuszánál fogva több hallgatóban alakulhat ki az a benyomás, hogy az oktató megoldása „a legjobb” megoldás. Lázadóbb szellemű hallgatók viszont bagatellizálhatják saját hibáikat, és bemenekülhetnek az olyan magyarázatok mögé, hogy az oktató „ellenük van”, „nem szereti őket” stb.

Általában ezek a megfontolások vezetnek minden oktatót a módszertani innovációk irányába. Jelen tanulmány szerzője emellett oktatási munkájának kezdetén arra lett különösen figyelmes, hogy milyen sokat lehet tanulni a hallgatók fordításaiból: akár azért, mert egészen kiválóak, akár azért, mert bizonyos hibák ismétlődnek, illetve azért is, mert néha egészen meglepő hibákat vétenek. Kis túlzással akár azt is mondhatnánk, hogy a klasszikus fordítástanításból az oktató profitál a legtöbbet, mert ő látja a legtöbb megoldást. Ebből a felismerésből egyenesen következik, hogy érdemes a hallgatókat szembesíteni társaik fordításaival és azok részletes elemzését kérni tőlük.

Így néhány próbálkozás után a következő fordítás-feldolgozási stratégia alakult ki a csoportokban: A félév elején minden fordítandó szöveghez választunk egy vagy két elemzőt (ez a csoport méretétől függ) (1. táblázat). Az első elemző maga az oktató, ezzel mintát ad a hallgatóknak az elemzés mikéntjére vonatkozóan.

1. táblázat. Példa a prezentációk egy féléves beosztására

Hét	Szöveg	Elemző
2	Absztrakt	Oktató
3	Könyvismertető	Hallgató 1
4	Versenykiírás	Hallgató 2.
5	Feliratozás	Hallgató 3.
Stb.		

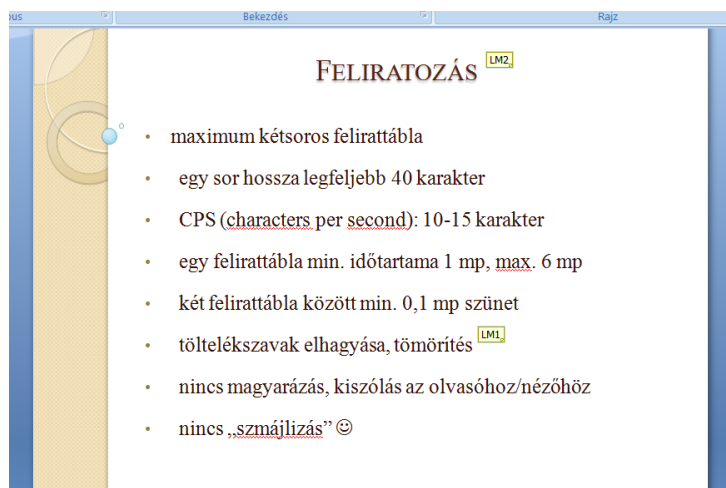
A munkamenet hétről-hétre a következőképpen zajlik:

- 1) A hallgatók e-mailben elküldik fordításaikat és fordítási naplóikat egyrészt az oktatónak, másrészt az adott szöveg elemzéséért felelős társuknak vagy társaiknak. A fordítási naplók a hallgatók reflexióit tartalmazzák az adott hét fordítási folyamatára vonatkozóan: a szöveg és kihívásainak globális értékelése mellett szerepel benne három konkrét fordítási probléma elemzése, és a hallgató szubjektív (érzelmi) viszonyulása a feladathoz. Az e-mail szerepét az utóbbi években átvette a coospace¹-es megosztás. Mindez 4-5 nappal az óra időpontja előtt történik.
- 2) Az elemzést végző hallgató átnézi, elolvassa és elemzi *minden társa* fordítását és fordítási naplóját. Az ő feladata lesz az órán a fordítás elemzésének levezetése, ezért ppt-bemutatót készít, melynek bevezetőjében jellemzi az adott szövegtípust, és kitér az adott szövegtípusra jellemző fordítási problémákra, esetleg globális stratégiát is megfogalmaz az adott szöveg fordításával kapcsolatban. A ppt további részeiben a hallgató lokális fordítási problémákat elemez: név nélkül mutat kiemelkedő, elfogadható és hibás fordítási megoldásokat.
- 3) Az óra előtt 1-2 nappal a hallgató elküldi elemzését (a ppt fájlt) oktatójának.
- 4) Az oktató visszaküldi a megjegyzéseivel és javaslataival ellátott prezentációt, valamint egy mintafordítást. Mindez egy nappal az óra időpontja előtt történik, hogy a hallgatónak még legyen ideje módosítani a prezentáción.
- 5) A hallgató kialakítja prezentációjának végleges formáját, elküldi az oktatónak és pendrive-on hozza magával az órára.
- 6) Az órán a hallgató vezeti a szöveg fordításának megbeszélését. A hallgató feladata, hogy „jegyzetei” (vagyis diái) segítségével vitát, beszélgetést generáljon.

Az alábbi képernyő-képek hallgatói prezentációk részletei, és három tipikus diát mutatnak. Az első (1. ábra) egy bevezető dia, amely az adott szövegtípus/fordítási feladat jellemzőit és az ajánlott stratégiákat mutatja. Mivel a hallgatónak beszélgetést kell vezetnie, mielőtt az 1. ábrán látható diát kivetíti, meg kell próbálnia társaitól összegyűjteni ezeket az információkat, hiszen elméletileg nekik is utána kellett nézniük (jelen esetben) a felirat-fordítás alapelveinek.

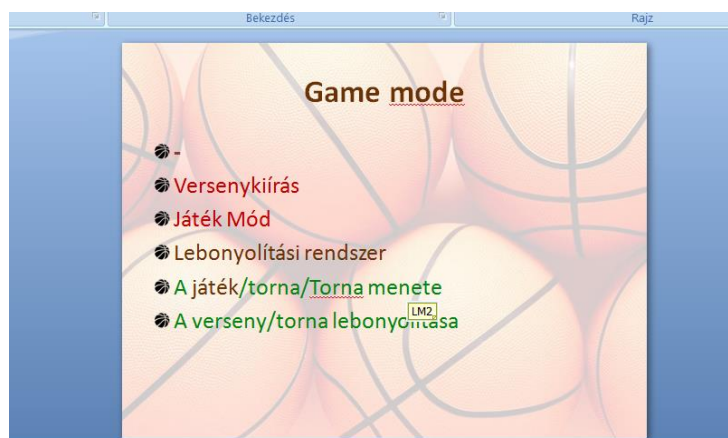
¹ A coospace egy e-learning keretrendszer, amelyet többek között információmegosztásra használnak a hallgatók és az oktatók.

1. ábra. Bevezető dia (részlet hallgatói prezentációból – népszerűsítő tudományos előadás feliratozása). A dián láthatók az oktató megjegyzés-buborékjai is. A buborékok magyarázatokat és útmutatókat rejtenek.



A második példa egy konkrét lexikai probléma elemzését mutatja (2. ábra). Optimális esetben a hallgató kivetít 4-5 megoldást, és azokról indít vitát. A vita lezárásaként az abszolút elfogadhatatlan megoldásokat pirossal, a kiemelkedően jó megoldásokat pedig zölddel szoktuk kiemelni

2. ábra. Lexikai probléma elemzése (a képernyőkép tartalmazza a hallgató saját maga számára írott jegyzeteinek egy részét is)



t a sort, ami szerintem nem helyes, mert enélkül elég in medias res kezdődne el a szabályok felírt nem állja meg a helyét, mert nem következik belőle, hogy az alatta lévő pontokban mi kerül túl szó szerinti fordítás. Egyrészt, magyarul egybe íránk ezt a szót, másrészt – mint ahogy az

A harmadik példa egy komplex probléma elemzését illusztrálja (3. ábra). Látható, hogy a mondat szintaktikai és terminológiai problémát egyaránt tartalmazott (szintaktikai probléma: „*is based on the score ratio of the games vs. ...*” szerkezet megfogalmazása magyarul meglepő módon évről évre problémát jelent a hallgatóknak, nagyon jól illusztrálva, hogy a fordítási probléma valójában relatív fogalom; terminológiai probléma: *best of third-placed teams*). Meg kell jegyezni azonban, hogy a szerző megfigyelése szerint a hallgatók – még ösztönzés ellenére is – csak viszonylag ritkán reflektálnak szintaktikai vagy szövegszintű problémákra, sokkal gyakoribb a lexikai problémák elemzése.

3. ábra. Komplex (szintaktikai és terminológiai) probléma elemzése (a képernyőkép tartalmazza a hallgató saját maga számára írott jegyzeteinek egy részét is)

The ranking of these best of third-placed teams is based on the score ratio (i.e. score made divided by score received) of the games vs. first and second team in the group.

- A csapatok helyezése azoktól a pontarányoktól (...) függ, amelyek saját mérkőzéseik valamint a csoport első és második csapatának eredményeit tükrözi.
- ... rangsorolása a játékok pontarányától (...) vagy pedig a csoport első vagy második helyezettjétől függ.
- A harmadik helyezett csapatok rangs^{LM23} a pontarány határozza meg.
- Ezeknek a csapatoknak a rangsorolása a mérkőzések pontszám-aránya viszonylatában történik.

nondat többeknek gondot okozott, ezért először felírtam kettő példát, mely egy félértelmezésen alapul. t a mondatot

gre bontom, majd utána mutatom meg a teljes mondat fordítását. A második két példából látszik, hogy a lingsoráról van szó. A mondat értelmezése idáig mindenkinél stimmel.

A módszer hallgatói fogadtatása – empirikus vizsgálat

Mindig érdekes kérdés, hogy hogyan látnak a hallgatók olyan módszereket és stratégiákat, amelyek az oktatók sikeresnek ítélnék meg. Ennek feltárása érdekében 2017 és 2018 folyamán kérdőíves felmérésre került sor. A vizsgálat során az önkéntes válaszadók egy 10 kérdésből álló, google form formátumú online kérdőívet töltöttek ki. Hét kérdés értékelő-skálát tartalmazott (egy 1-5-ig terjedő skálán kellett értékelni válaszokat), három pedig nyílt kérdés volt. A kérdéseket vázlatos formában a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat. A hallgatói kérdőív kérdései

Összességében mennyire találta hasznosak a módszert? 1-5
Mennyire hasznos látni a társak megoldásait? 1-5
Mennyire hasznos a felkészülés? (újabb keresések!) 1-5
Mennyire tudott figyelni a prezentációkra? 1-5
Mennyire voltak szakmailag igényesek a prezentációk? 1-5
Mennyire tudott tanulni a prezentációkból? 1-5
Milyen sok megválaszolatlan kérdés maradt? 1-5
Melyek a módszer előnyei? – nyílt kérdés
Melyek a módszer hátrányai? – nyílt kérdés
Hogyan lehetne a módszert továbbfejleszteni – nyílt kérdés

A kérdőívet 42 hallgató töltötte ki (4 férfi, 37 nő, 1 nem nyilatkozott), az átlagéletkor 24,5 év volt. A hallgatók mester- vagy szakirányú továbbképzésben vettek részt. Egy részük általános fordítástechnika órán, másik részük jogi szakfordítás órán találkozott a módszerrel.

Eredmények

A kérdőív első hét kérdésére a hallgatók egy egytől-ötig terjedő skálán jelölhették válaszaikat. Az átlagértékek (3. táblázat) arra utalnak, hogy a módszer fogadtatása egészében véve pozitív, bár nehéz a számadatokat önmagukban értelmezni, hiszen nincsenek viszonyítási alapok (nem tudjuk, más módszerek esetén hogyan válaszoltak volna a hallgatók). Az azonban egyértelműen látszik, hogy a legmagasabb értéket a második kérdés esetén jelölték a hallgatók, tehát a leghasznosabb aspektusa a módszernek, hogy láthatják egymás megoldásait.

3. táblázat. A hallgatói kérdőív kérdéseire adott válaszok átlagai

	átlag
Összességében mennyire hasznos?	4,07
Mennyire hasznos látni a társak megoldásait?	4,46
Mennyire hasznos a felkészülés?	4,05
Mennyire kötötték le a prezentációk?	3,8
Mennyire voltak szakmailag igényesek a prezentációk?	4,1
Mennyire tudott tanulni a prezentációkból?	4,05
Milyen sok megválaszolatlan kérdés maradt a hallgatóban?	3,37

A legalacsonyabb átlagot a megválaszolatlan kérdésekre vonatkozó kérdés kapta, ez összefüggésben lehet azzal, hogy a nagycsoportos

megbeszélések – bármilyen oldott hangulatban is zajlanak, mindig hagynak az egyes egyén számára megválaszolatlan kérdéseket.

A *módszer előnyei*re vonatkozó nyílt kérdésre 41 kategorizálható választ kaptunk. Természetesen volt, aki több választ is adott, és volt, aki egyáltalán nem válaszolt. A leggyakoribb válaszokat a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. A módszer előnyei. Gyakoriságok

Előny	Abszolút gyakoriság
Tanulni lehet mások fordításaiból/megoldásaiból/hibáiból	16
Több jó megoldást is láthattunk	4
Több szempont, más gondolkodásmódok megismerése	3
Mélyebb elemzés lehetősége	2
Jó megoldások megbeszélése	2
Visszajelzést kaptunk	2

Mint látható, ennél a kérdésnél ismét visszaköszön annak hasznossága, hogy a hallgató találkozik társai fordításaival. Ezúttal saját szavaikkal fogalmazták meg ennek hasznát a leendő fordítók: tanulni lehet egymás megoldásaiból és hibáiból is. Kiemelkedően sokan jelölték meg ezt a módszer legfontosabb előnyeként. Ezt követte a „*több jó megoldást is láthattunk*” megállapítás, ami bár hasonlítani látszik az előző kategóriához, mégsem ugyanaz. Ezekben a válaszokban ugyanis a hallgatók azt hangsúlyozták, hogy rájöttek, valóban több jó megoldása is lehet egy szöveg, mondat stb. fordításának.

A *módszer hátrányait* feltáró kérdésre 30 értékelhető válasz érkezett, a leggyakoribbak az 5. táblázatban olvashatók.

5. táblázat. A módszer hátrányai. Gyakoriságok

Hátrány	Abszolút gyakoriság
„Nem értünk hozzá”	5
Időigényes a prezentáció készítése	5
Időigényes a készülés	3
Nehéz megmondani, mi a jó megoldás	3
Rosszul eshet egyeseknek	3

Feltűnő, hogy a hátrányok esetén sokkal kisebb az egyetértés a hallgatók között, hogy mi is tulajdonképp a módszer hátránya. Néhányan a tapasztalatlanságból eredő bizonytalanságot hangsúlyozzák (mint a „*nem*

értünk hozzá”, és a „*nehéz megmondani, hogy mi a jó válasz*” esetén), mások viszont az előkészületek időigényességére panaszkodnak. Komolyan kell venni a „*rosszul eshet egyeseknek*” (hogy látják kivetítve a saját, nem igazán szerencsés megoldásaikat) választ, még ha csak hárman is jelölték meg, mert bár a diákon a megoldások mindig névtelenül jelennek meg, akár jók, akár nem, az érzékenyebb hallgatókat valóban nagyon kellemetlenül érintheti, ha meglátják kivetítve saját megoldásukat.

Módosítási javaslat mindössze 17 érkezett, ezeknek is egy része az oktátón kívül álló tényezőkre utal (pl. legyen jobb minőségű a projektor). A javaslatok másik részét szakmai szempontból nem célszerű megvalósítani, mert inkább a hallgató kényelmét (nem pedig a tanulást szolgálná). Ilyen például az a javaslat, hogy az oktató még prezentáció elkészítése előtt mondja meg a hallgatónak a jó megoldásokat vagy adja oda a mintafordítást. Ezzel a hallgató elkerüli a hosszadalmas kutatómunkát, és biztonságérzetet alakíthat ki magában, ugyanakkor a módszer lényege veszik el azzal, hogy nem saját maga keresi meg a lehetséges megoldásokat.

A módosítási javaslatok közül kettő érdemel különös figyelmet. Az elsőben egy hallgató azt javasolja, hogy a prezentációkban legyen sokkal több információ a forrásokra vonatkozóan. A prezentációknak eddig is része volt a források megjelölése (általában az utolsó dián), az azonban valóban nem volt követelmény, hogy az egyes fordítási problémák megoldásához rendeljen hivatkozást a fordító, vagyis adja meg a megoldás forrását (pl. Eurlex, IATE, Netjogtár). Gyakorlati szempontból ez valóban nagyon hasznos lehet.

A másik javaslat a prezentációk számára vonatkozott. Egy hallgató azt javasolta, hogy egy órára ne csak egy, hanem több prezentáló készüljön ugyanarra a szövegre. Ennek több előnye is lehet: egyrészt az órán autentikusabb vita alakulhat ki, ha több csoport is végzett otthon elemzést és lesz szakértője a témának. Másrészt, ily módon egy hallgató a félév folyamán többször is prezentál, ennél fogva nem csak egyszer, hanem többször is átnézi társai fordítását, amely – a javaslatot tevő hallgató szerint – a módszer legnagyobb előnye. Ez utóbbi javaslat valóban kipróbálásra érdemes.

Következtetések

A társak fordításainak elemzését a hallgatók egészében véve kedvezően ítélik meg, bár más módszerrel nem történt összehasonlítás, így nehéz végleges következtetéseket levonni. A módszer legnagyobb előnyének a hallgatók azt tartják, hogy láthatják mások megoldásait, és ebből nagyon sokat tudnak tanulni. Mások fordításainak elemzése kapcsán megértik a

hallgatók, hogy egy szöveget vagy szegmenst valóban többféleképpen is lehet jól fordítani. A módszer hátránya, hogy időigényes, valamint frusztrálja a szakmailag és érzelmi szempontból bizonytalanabb hallgatókat.

Oktatói szemszögből nézve is az „egymástól tanulás” jelentősége emelhető ki. Emellett a hallgatók, bár nem feltétlenül érzékelik, nagyon sokat tanulnak a prezentációk elkészítése közben is, mert nagyon komoly kutatómunkát kell végezniük, illetve mérlegelniük kell a látott megoldások helyességét, és ez metakészségeik fejlődéséhez is erőteljesen hozzájárul. Természetesen, mint minden oktatási módszer esetén, hatalmas különbségek figyelhetők meg a hallgatók között: vannak, akik gyorsan ráéreznek a technika lényegére, és ezáltal sokat profitálnak a társak fordításainak elemzéséből, míg mások időpazarlásnak érzik, és próbálják minél gyorsabban letudni.

Ide kapcsolódik a hallgatók által problémaként felvetett időigényesség és bizonytalanság kérdése. Ami az idő kérdését illeti, a hallgató számára a befektetett idő nyilván megtérül, mint minden tanulásra fordított idő. A problémát az jelentheti néhány hallgató számára, hogy a feladat jellegénél fogva nem lehet „kutyafuttában” végezni a feladattal. A bizonytalanság csökkentése (szakmai segítségnyújtás, anonimitás biztosítása) mindenképp fontos feladat, erre törekszik is az oktató. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a fordítónak (és nyilván a tolmácsnak is) komoly bizonytalanság-tűréssel kell rendelkeznie, mert nincs és nem is lehet száz százalékos bizonyosságunk egy fordítás helyességével kapcsolatban. A fordítóképzés részét kell képeznie egy ilyen szemlélet kialakításának is.

A módszer továbbfejlesztési lehetőségei közül azokat emelném ki, amelyek célja, hogy egy hallgató félév során többször is szembesüljön társai fordításaival. Annak fényében, hogy a hallgatók egymástól tanulnak a legtöbbet, ezek a leghasznosabb javaslatok. Ilyen lehet például, ha egy órára többen készülnek prezentációval, vagy ha csoportosan készülnek a hallgatók prezentációval. Bár az ötlet valóban értékes, megvalósításakor ügyelni kell arra, hogy a hallgatók munkaterhei ne váljanak irreálissá a feladat következtében.

Zárszóként fontosnak tartom kihangsúlyozni, hogy bármilyen eredményes is a módszer, a fordítás oktatásában mind az egyes órákon, mind a kurzusokon és a képzés egésze során érdemes más eljárásokkal felváltva alkalmazni, hiszen minden módszer más-más kompetencia-elem fejlesztésére alkalmas.

Hivatkozások

- Aronson, E. (2008): *A társas lény*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Farahzad, F. – Azhideh, P. – Razmjou, L. (2011): Translation Quality and Awareness of Cultural Translation Theories. *Journal of Language Teaching and Research*, 2/2. 486–491
- Fischer, M. (2011): A társas és önértékelés szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth Júlia (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról. 2010-2011*. Szent István Egyetem: Gödöllő. 76–82
- Fischer, M. (2017): Kompetenciafejlesztés a szakfordítóképzésben – örök dilemmák, régi-új módszerek és a terminológiai kompetencia. In: Kóbor, M. – Csikai, Zs (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez: A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt Plusz Kft.: Pécs., 17–49
- Fischer, M. (2019): A terminológiai kompetencia fejlesztési lehetőségei, különös tekintettel a terminusok felismerésére. In: Szoták, Szilvia (szerk.) *Diszciplínák találkozási pontja: nyelvi közvetítés a XXI. században*. Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda Zrt. (OFFI): Budapest. 197–211
- González Davies, M. (2004): *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. John Benjamins Publishing: Amsterdam/Philadelphia
- Kagan, S. (2001): Cooperative Learning. Kaganonline: San Clemente
- Kelly, D. (2014): *A handbook for translator trainers*. Routledge: London
- Kiraly, D. C. (2000): *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. St. Jerome: Manchester
- Kiraly, D. C. (2003): From Instruction to Collaborative Construction: A passing fad or the promise of a paradigm shift in translator education? In: Baer, B. – Koby, G. (eds.): *Beyond the Ivory Tower. Rethinking translation pedagogy*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia. 3–27
- Kiraly, D. C. (2012): Growing a Project-based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective. *Meta: Journal des traducteurs/ Translators' Journal*. 57/1. 82–95
- Lesznyák, M. – Balogh, D. (2017): Projekt módszer a fordítás tanításában. In: Zsolnai, A. – Kasik, L. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. MTA Pedagógiai Bizottság – SZTE BTK Neveléstudományi Intézet: Szeged. 75–100
- Nahalka, I. (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*. 7/2. 21-33, 7/3. 22-40, 7/4. 3–18
- Németh, A. – Györgyiné Koncz, J. – Kasnya-Kovácsné Bakacs, J. – Kopp, E. (2006): *Alternatív- és reformpedagógia a gyakorlatban*. Bölcsész Konzorcium: Budapest
- Nolan, J. (2005): *Interpretation: techniques and exercises*. Multilingual Matters: Bristol
- Robinson, B. J. – López Rodríguez, C. I. – Tercedor Sánchez, M. I. (2006): Self-assessment in translator training. *Perspectives: Studies in Translatology*, 14/2, 115–138.
- Szabó, Cs. (2018): Módszertani ötletek az átváltási műveletek tudatosítására. *Modern Nyelvoktatás*. 24/2-3. 102–118
- Ugrin, Zs. (2018): A nyelvoktatástól a fordítói piacig: kooperatív módszerek a fordítóképzésben. *Modern Nyelvoktatás*. 24/4. 17–34
- Venuti, L. (ed) (2016): *Teaching Translation: Programs, Courses, Pedagogies*. Routledge: London

Németh Timea – Hild Gabriella – Csongor Alexandra
 Pécsi Tudományegyetem
 Általános Orvostudományi Kar
 Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Szaknyelvoktatás 2.0

A felsőoktatási környezet, beleértve a szaknyelvoktatást is, jelentős változásokon ment keresztül az elmúlt évtizedek során. A szaknyelvet és az idegen nyelvet oktató tanároknak soha nem látott változásokkal és kihívásokkal kell szembesülni a 21. században. A technológia gyors fejlődésének köszönhetően a digitális kompetenciák fejlesztése mind oktatói, mind hallgatói szinten ma már elkerülhetetlen. A mai felsőoktatásba bekerülő, Z generációs hallgatók egyre inkább előnyben részesítik az online tanulási módszereket és ismeretszerzést. Ennek ellenére továbbra is állandó kérdésként merül fel oktatók körében, hogy a digitális eszközök, az online, oktatást segítő applikációk integrálhatók-e az oktatásba. Ugyanannyi érv szól mellettük, mint ellenük. Az utóbbi években azonban jelentősen megnőtt azon idegennyelv- és szaknyelvoktatók száma, akik egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek arra, hogy miként kell, és hogyan lehet a digitális technológiát alkalmazni az oktatásban, szemben azokkal, akik még mindig arra fókuszálnak, hogy egyáltalán kell-e, lehet-e használni azt. Jelen tanulmány célja, hogy több aspektusból bemutassa a mai szaknyelvoktatás 2.0-nak is nevezhető digitális környezetét, és egyben rávilágítson annak módszertani megközelítési lehetőségeire.

Kulcsszavak: 21. századi szaknyelvoktatás, Z generáció, digitális bennszülött, digitális bevándorló, Web 2.0

*„Az internet nem elbutító, kiszolgáltatottá tevő környezet,
 hanem éppen ellenkezőleg, lehetőség.” (Rab, 2015:5)*

Bevezetés

A mai, 21. századi oktatás szerves részét képezi az internet használatának elterjedésével a digitális kompetenciák és készségek fejlesztése. Olyan korban élünk, amelyben sok idegennyelv-, valamint szaknyelvtanár szembesül azzal a kérdéssel, hogy használjunk, vagy ne használjunk digitális technológiát az oktatás során. Vannak olyanok (Lam – Tong, 2012; Taneja et al., 2015), akik szerint a digitális eszközök zavaró hatással vannak az oktatásra. Ezzel szemben mások úgy vélik (Holmes, 2009; Dahlstrom et al., 2014; Németh – Csongor, 2016; Kétyi, 2017; Collins – Halverson, 2018; Csongor et al., 2018), hogy a tanároknak internetalapú digitális technológiát és eszközöket kell használniuk az oktatásban a mai Z generáció motiválására. Ez utóbbi szerzők hangsúlyozzák, hogy a digitális technológia elterjedése hatással van az oktatás-tanulás folyamatára és hozzájárul az oktatás minőségének javításához is. Kétyi szerint „a pedagógia elméletének

és gyakorlatának alkalmazkodnia kell az elmúlt évtizedekben végbement változásokhoz. Az iskolán kívüli tudásszerzés felértékelődött, és ez digitális eszközökkel oldható meg a leghatékonyabban, ezeket tehát célszerű integrálni az oktatásba.” (2017:57)

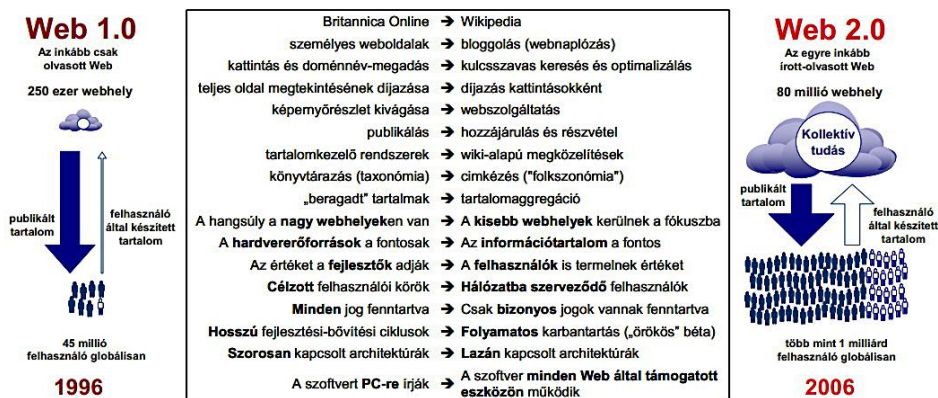
A digitális kor és az internet kialakulása

Digitális korban élünk számítógépekkel, laptopokkal, tabletekkel és különféle digitális eszközökkel körülvéve, amelyek azonnali hozzáférést biztosítanak rengeteg információhoz. Rab szerint (2015) a digitális kultúra jelentős változásokon esett át az utóbbi tizenöt évben, annak ellenére, hogy a változás közel ötven éve kezdődött. A szélessávú internet és az elektronikus képkötő eszközök nagymértékű elterjedése az utóbbi évtizedben azt eredményezte, hogy a digitális kultúra komoly fejlődésnek indult. *„A hagyományos kultúra „számítógépes mellékterméke” helyett élő, virágzó, bővülő, a hagyományos kultúrával interaktív kölcsönhatásban álló társadalmi jelenség alakult ki, elsősorban az információs társadalom mélyreható változásai eredményeképpen.” (Rab, 2015:9)*

Az 1980-as évek végén jelent meg az internet, majd ezt követően az 1990-es évek elején jött létre a World Wide Web alkalmazás, amely grafikus felületet kínál a felhasználók számára (Szűts, 2012). A 1990-2000 közti időszakra tehető a Web 1.0 kialakulása. Ebben az időszakban az internet elsősorban céges, információs és hírközlő oldalakkal, egyszerű keresőfelülettel volt tele, és a felhasználók is csak passzív megtekintői voltak ezeknek a honlapoknak. Válaszra, kérdésfeltevésre nem volt ekkor még lehetőségük, azaz nem működött az interaktivitás (Szűts, 2014).

Az internet a Web 2.0 második korszakával vált igazán sokszínűvé, azzal, hogy interaktívvá vált. Ekkor jelentek meg a különböző közösségi oldalak (*Facebook, Twitter*), blogok, videó- és zenemegosztó portálok (*YouTube, Vimeo*). Szűts értelmezésében *„a Web 2.0 azon internetes szolgáltatások gyűjtőneve, amelyek a közösségre épülnek, a szolgáltató által biztosított keretek között a felhasználók közösen készítik a tartalmat, megosztják, véleményezik vagy kiegészítik egymás információit” (2014:20).* Szűts szerint (ibid) ezzel jelentősen megváltozott a felhasználói attitűd, ugyanis a Web 2.0 időszakra a korábbi passzív befogadók interaktív résztvevőkké váltak a közösségi médiában, így a *„Web 2.0 megkülönböztető tulajdonságai nem technikai, hanem kommunikáció-, média- és művészetelméleti eredetűek” (2014:20),* ahogy azt az alábbi ábra is mutatja.

1. ábra. A Web 1.0-ről a Web 2.0-ra való átmenet jellemzői
(Forrás: Krauth – Kömlödi, 2008)



Krauth és Kömlödi szerint (2008) az internet közel húsz évet (1969-1990) töltött kutató laboratóriumokban, intézetekben és egyetemi tanszékeken, amit ők el is neveztek „Web 0.0” időszaknak. Véleményük szerint a web általános elterjedése egy közel harmincéves (1990-2020) folyamat, ami radikálisan alakítja át az informatika és a társadalom kapcsolatát, de az informatika egészét is. „A Web 2.0-val nem egy újabb „pókháló” került az informatika épületének falára, hanem a web az épületet körülvevő világ lüktető idegrendszerévé nőtte ki magát” (Krauth – Kömlödi, 2008:26).

A digitális kor lakói

Az Eurostat (2016) statisztikai adatai szerint a 16 és 74 év közötti lakosság nagy része számos európai országban alapszintű vagy alapszint feletti digitális készséggel rendelkezik. Az EU 28 országában ez a korcsoport átlagosan 55%-ot ért el, köztük Luxemburgé volt a legmagasabb érték (86%), míg Bulgáriáé a legalacsonyabb (26%) a 2016-os adatok alapján, azonban ezek a számok évente folyamatosan emelkednek. Ezekből a statisztikai adatokból egyértelműen levonhatjuk azt a konklúziót, hogy ma már nemcsak a fiatalok, hanem az idősebb generáció is egyre gyakrabban használ digitális eszközöket és fejleszti digitális készségeit. Korábban azonban voltak olyan nézetek, amelyek különbséget tettek a digitális kor generációi között.

A „digitális bennszülött” kifejezést Marc Prensky (2001) hozta létre, aki ezzel olyan személyekre utalt, akik anyanyelvi szinten „beszélnek” a

számítógépek, az online játékok és az internet digitális nyelvét. Mindennapi szokásaik és érdeklődési körük teljesen eltér az előző generációkétól, másképp működik az agyuk, és mind oktatói, mind pedig mindennapi szempontból legkönnyebben és legsikeresebben a különböző számítógépes játékok segítségével lehet elérni őket, amit a *gamifikáció*, azaz a játékosítás módszertana foglal magában. A *gamification* fogalmat először Nick Pelling használta 2002-ben (Pelling, 2011), aki állítja, hogy szándékosan egy ilyen nem túl szép kifejezést alkotott. Számára abban az időben ez még azt jelentette, hogy játékszerű, gyorsított felhasználói felületet hozott létre a különböző elektronikai eszközökhöz annak érdekében, hogy a segítségükkel végrehajtott tranzakciók élvezetesekek és gyorsak legyenek. Prensky elkötelezett híve a gamifikációnak, számos játékot fejlesztett maga is (Prensky, 2003). Ahogy Rab (2015) helyesen látja és értékeli, Prenskyt olvasva az az ember benyomása, hogy nincs is olyan tananyag, ami száraz lenne, legfeljebb még nem kezdték el azt játékosítani.

Prenskytól származik (2001) a „*digitális bevándorlók*” kifejezés is. Ők azok, akik nem születtek a digitális világba, hanem csak felzárkózni, csatlakozni próbálnak a technológia legújabb vívmányaihoz. Prensky oktatási környezetben a tanárokat tekinti digitális bevándorlóknak és a diákokat digitális bennszülötteknek és szerinte fontos, hogy hidak épüljenek e két csoport között, amely segítségével sokat tudnak egymástól is folyamatosan tanulni. Németh és Csongor (2016) hasonló következtetésre jutnak, amikor azt állítják, hogy a szaknyelvoktatás digitális világában már nemcsak a tanárok oktatják a hallgatókat, hanem ez egy kölcsönös, oda-vissza ható folyamat, amelyben a diákoktól is folyamatosan lehet és kell is tanulni, általuk fejlődni. Tanárként fontos nyitottnak maradni és elsajátítani olyan gondolkodásmódot, megismerni olyan digitális eszközöket, amelyek által a mai hallgatókhoz közelebb álló, új módszertant lehet kifejleszteni. A diákoknak pedig meg kell tanulni *tanulni*. Azaz fontos elsajátítani azt a tudást és készségeket, melyek segítenek eligazodni a mai digitális világban annak érdekében, hogy nyitott, kritikusan gondolkodó, sokoldalú felnőttekké válhassanak a jövőben.

Tizenegy év múlva Prensky (2012) átgondolta definícióit, és egy új kifejezést, a „*digitális bölcsesség*” fogalmát hívta életre. Prensky szerint a kérdés már régen nem az, hogy használjunk-e vagy sem digitális technológiát, hanem sokkal inkább az, hogy hogyan használjuk azt annak érdekében, hogy fejlődjünk, azaz jobbak és bölcsőbbek legyünk általa. Állítása szerint (2013) a technológiát felfoghatjuk úgy is, mint az emberi agy kiterjesztését egy új gondolkodásmód felé, mivel az emberi elme már nem elég a mai világhoz. A technológia nem az, amire szükségünk van a mentális

tevékenységünkhöz, hanem annak a része, amit viszont okosan kell használnunk és alkalmaznunk.

White (2008) különbséget tesz „*digitális lakosok*” és „*digitális látogatók*” között. Értelmezésében a lakosok online élnek az életüket, amely támogatja és meghatározza identitásukat, és megkönnyíti kapcsolataikat. Számukra az internet platformként szolgál, amelyet folyamatosan használnak, miközben a látogatók csak akkor használják az internetet, ha szükségük van rá. Bejelentkeznek, és ha feladatukat befejezték, akkor kijelentkeznek.

Rushkoff (1999) a *screenager* kifejezéssel, ami a *monitor/képernyő* és a *kamasz/tinédzser*, illetve a képernyőkör (*screen-age*) szavakból alkotott szóösszetétel, azaz fordíthatjuk akár „képernyőkamasznak”¹, vagy „monitorgyerekeknek”² is, olyan fiatalokra utal, akik számítógépeken és más digitális eszközökön nőttek fel. A kifejezés ugyan új keletű, de még az Oxford angol szótárban is szerepel (Oxford English Dictionary). Gardner és Davis (2013) az „*app-generáció*” kifejezést használta, míg Rosin (2013) az „*érintőképernyős generáció*”-ról beszél olyan gyerekekre utalva, akik kiskoruktól kezdve napi szinten használják a digitális eszközöket. Mire iskolába kerülnek, teljesen megváltozik a gondolkodásuk, másként működik az agyuk, más eszközökkel lehet őket tanítani és figyelmüket lekötni. Azonban, ahogy azt Füzesi (2016) állítja, ők se nem jobbak, se nem rosszabbak, mint a 20. századi diákok, csak mások. A korábbi generációktól eltérő módon gondolkodnak, és másként dolgozzák fel az információkat.

Prensky (2001) nyolc pontban foglalta össze a tanulók tanulásra vonatkozó jellemzőit:

1. Minél gyorsabban szeretnek az információhoz hozzáférni
2. Egyszerre több dolgot szeretnek csinálni (*multitasking*)
3. Az események aktív részesei szeretnek lenni
4. Szöveg helyett az ábrákat, képeket részesítik előnyben
5. Véletlenszerűen szeretnek információhoz jutni
6. Fontos számukra a társas kapcsolatrendszerhez való tartozás
7. Jobban kedvelik a játékokat a komoly feladatok helyett
8. Szeretik, ha gyakran jutalmazták őket

Prensky (ibid) ezért úgy látja, hogy a mai oktatás legnagyobb problémája az, hogy a digitális bevándorló oktatóknak, akik egy régi, elavult nyelvet beszélnek (a pre-digitális korét), folyamatosan küzdeniük kell azért, hogy a teljesen új nyelvet beszélő diákokat taníthassák.

¹ Fordította: Németh, T.

² Fordította: Hild, G.

Németh és Csongor (2016) magyar és angol orvosi szaknyelvet tanuló hallgatókon végzett kutatásuk végén arra a következtetésre jutnak, hogy mindezek ellenére a mai hallgatók, még mindig inkább a vegyes (*blended*) oktatási és tanulási környezetet kedvelik, ahol mind az offline, mind pedig az online anyagokat integrálják az órákba. Dahlstrom és munkatársai (2014) szintén hasonló következtetésre jutottak, szerintük a diákok a hibrid, azaz az online és a személyes oktatási környezetet kedvelik a legjobban. Paechter és Maier (2010) 29 osztrák egyetem több mint 2000 hallgatója körében végzett kutatásukból azt a konklúziót vonják le, hogy a diákok jobban szeretik a személyes, face-to-face oktatást abban az esetben, ha fogalmi ismeretek megszerzése a cél, ellenben jobban kedvelik az online tanulást, ha az önszabályozott tanulás készségeit kell elsajátítani.

Ezek mind azt sugallják, hogy a 21. század tanárainak elődjeikétől jelentősen eltérő készségekre, kompetenciákra, megközelítési módokra és tanítási módszerekre van szükségük. Egyben azt is jelzik, hogy a mai kor oktatóinak jelentős szerepük van abban, hogyan készítik fel diákjaikat a 21. század kihívásaira, amit többek közt a világméretű migráció, a kultúrák közötti találkozások és a technológia gyors változásai jellemeznek. Ezért kijelenthetjük, hogy mind az interkulturális, mind pedig a digitális kompetenciák fejlesztésének nagy szerepe van a közoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt. Azonban, ahogy azt Hamburg állítja (2016), nemcsak az idegennyelv-tanárok feladata ez, mivel ehhez megfelelő ismeret, tudás és számos készség szükséges. Hasonlóképpen, a digitális technológia órai alkalmazása az idegennyelv- és szaknyelv órákon is speciális készségeket, tudást és kompetenciát igényel. Csongor és munkatársai (2018) szerint a hagyományos módszereken alapuló oktatást érdemes kiegészíteni online vagy webes eszközökkel, azonban az online eszközök használata még nem biztosítja a hatékonyabb oktatást. A megfelelő tartalmak és online eszközök kiválasztása és módszertani előkészítése továbbra is az oktató feladata. Így fontos hangsúlyoznunk, hogy a digitális technológia órákba való integrálása teljes mértékben az adott oktató döntése kell, hogy legyen; azt nem szabad és nem is tanácsos rákényszeríteni csak azért, hogy 21. századi módszereket alkalmazzon.

A digitális kor tanterme a szaknyelvoktatásban

Ami a szaknyelvoktatást illeti, még összetettebb a probléma. A szaknyelvtanároknak mind a nyelvet, mind pedig a szakmai tartalmat tanítaniuk kell, ami gyakran nem könnyű feladat számukra. Az adott szaknyelv oktatása során számos kihívással kell megküzdeniük, mivel maguk az oktatók nem szakemberek, nem rendelkeznek specifikus

ismeretekkel az adott szakterületen. Módszertan tekintetében azonban nagyon lényeges, hogy értékes, megbízható és hiteles forrásokat találjanak, melyeket integrálhatnak az órákba. A web ebből a szempontból értékes információforrás, és az onnan letöltött anyagok könnyen integrálhatók az órákba (Kern, 2013).

Azonban, ahogy Tevdovska (2018) állítja, az autentikus anyagok kiválasztásánál számos tényezőt kell figyelembe venni, mint például a célcsoport nyelvtudása, valamint azok a potenciális nehézségek a nyelvgyakorlatok során, amivel a hallgatók találkozhatnak. Ezért azt mondja, hogy az autentikus anyagok integrálása a tantervbe alapvető fontosságú; azonban ezeket rendszeresen módosítani és a célcsoport igényeihez kell igazítani. Tevdovska szerint „*a tananyagok kiválasztása rendszeres folyamat, amely során azokat egyfolytában frissíteni és kiegészíteni kell*”. (2018: 65)³.

Az orvosi szaknyelv vonatkozásában Halász és Fogarasi (2018) szintén hangsúlyozza a hiteles orvosi dokumentumok alkalmazását a német orvosi szaknyelv oktatása során. Véleményük szerint az orvosi kórlapok az orvosi kommunikáció fontos írásos műfaját képezik, és segítségükkel az orvostanhallgatóknak meg lehet tanítani, hogyan kell németül kórlapokat megfogalmazni. Ezeket az eredeti kórlapokat a különböző német és osztrák kórházak biztosítják; ugyanakkor az internetről is letölthetők autentikus orvosi kórlapok, amelyek az órákba integrálva hasznos tananyaggá válhatnak.

Ruggiero és Hill (2016) szerint az idegennyelv-tudás, az interkulturális és a digitális ismeretek mind elengedhetetlen készségek a mai világban. Véleményük szerint a technológia különösen hasznos az online együttműködési platformok létrehozásában. Számos oktatási digitális eszköz és alkalmazás áll ma már rendelkezésre, hogy ezt a folyamatot elősegítse. Kétyi (2017) kutatási eredményei is azt bizonyították, hogy a kreatív céllal használt digitális eszközök szignifikánsan fejlesztik a nyelvi készségeket. A Web 2.0 technológiára épül a telekollaboráció vagy virtuális csereprogram (*Virtual Exchange*) is, amelynek célja, hogy online környezetben összekapcsolja az idegen nyelveket tanuló diákokat a különböző országokban. Mindennek elsődlegesen az idegennyelvi készségek, valamint az interkulturális kompetencia fejlesztése a célja (Furstenberg et al., 2001). A telekollaboratív projektek másik nagy előnye, hogy elősegítik a nem mobilis hallgatók virtuális mobilitását (Németh – Csongor, 2018), miközben hozzájárulnak idegennyelvi, szaknyelvi és interkulturális készségeik fejlesztéséhez is. Loch szerint (2017) azok a

³ Fordította: Németh, T.

kurzusok, amelyek telekollaboratív tevékenységeket is tartalmaznak, motiváció szempontjából is nagyon hasznosak és sikeresek lehetnek.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a digitális technológia innovatív használata jelentősen hozzájárul a vegyes oktatási-tanulási módszerek fejlesztésével a szaknyelvi órák színvonalának és a hallgatók motivációjának növeléséhez, mivel az online eszközök olyan kreatív módszereket kínálnak, amelyek ösztönzőleg hatnak a hallgatókra.

A Web 2.0 által biztosított digitális eszközök rendszeres használata egyben elősegíti mind a hallgatók egymás közötti, mind pedig az oktatók és hallgatók közötti kommunikációt azáltal, hogy interaktívan információt és tartalmakat oszthatnak meg egymással, kérdéseket tehetnek fel, illetve akár kapcsolatba léphetnek az adott terület szakértőivel is (Csongor et al., 2018). Ennek következtében a tanulás folyamata sokkal hatékonyabbá válhat, illetve a gamifikáció révén az oktatók élvezetesebbé, kevésbé „szárazzá” teszik a szaknyelvtanulást, így a hallgatók motiváltabbak lesznek, és nem utolsó sorban, szívesebben vesznek részt a szaknyelvi órákon. Jelentős előny pedig az oktatók részére, hogy az online alkalmazások új, tovább fejleszthető és megosztható tananyagok kidolgozását is lehetővé teszik számukra.

Mindezek ellenére a digitális technológia használata sok kihívást is jelent, hiszen órai integrálásukhoz szükségesek a technikai feltételek (internet, projektor, számítógép, stb.), illetve az oktatók részéről is igényel bizonyos informatikai ismereteket, gyakorlatot, még ha nem is feltétlenül szakértői szinten. Mivel a mai kor hallgatói sokkal jártasabbak a Web 2.0 eszközök világában, mint az oktatók, fontos a nyitottság és a kíváncsiság is a szaknyelvtanárok részéről, hogy akár készen álljanak diákjaiktól is tanulni, ellesni olyan ötleteket, amelyek jól integrálhatóak az órákba. Mai formájában a digitális technológia a szaknyelvtanulás során egyáltalán nem helyettesítheti a tanárt, legfeljebb csak kiegészítheti, érdekesebbé teheti az órákat.

Következtetés

Az elmúlt néhány évtizedben jelentős paradigmaváltás történt, mind a nyelv- mind pedig a szaknyelvoktatás terén. Ma már a nyelvoktatók számára egyre kevésbé az a kérdés, hogy használják-e a digitális technológiát az oktatás során, hanem sokkal inkább az, hogy hogyan. A digitális eszközök használatának számos előnye van, azonban alkalmazásuk nem könnyű feladat, mivel többé-kevésbé napi szinten új digitális applikációk jelennek meg, miközben a régiéket eltűnnek. Felmerül a kérdés, hogy melyiket integráljuk az órákba, amely megfelel a hallgatók igényeinek, ugyanakkor

nem elavult, vagy nem tűnik el egyik napról a másikra. Ennek a megválaszolása állandó kihívást jelent a szaknyelvoktatók számára. Azonban a digitális eszközök használata mellett ugyanolyan fontos, hogy megtanítsuk a hallgatókat kommunikálni a valós világban is, használva a szájukat, fülüket, metakommunikatív jeleket is adva kezükkel, szemükkel, testbeszédükkel. A szerzők értelmezésében a Web 2.0-ás digitális eszközöket a szaknyelvtanórákon potenciális stimuláló eszközként kell használni, amelyből fokozatosan át lehet és át kell lépni a valós, interaktív kommunikációba, mindezzel megőrizve az egyensúlyt az érzékszervi és a digitális kommunikációs eszközök és erőforrások között.

Zárásként a szerzők hangsúlyozni szeretnék, hogy teljesen egyetértenek a tanulmány elején idézett Rab Árpáddal, és hozzá hasonlóan, az internetet eszközként és lehetőségként látják a nyelvoktatás számára ahhoz, hogy a Z generációs hallgatókat motiválni tudják és számukra új módszertant, illetve autentikus tananyagokat biztosítsanak a mai szaknyelvoktatás 2.0 szintjén.

Hivatkozások

- Collins, A. – Halverson, R. (2018): *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press: New York
- Csongor, A. – Németh, T. – Hild, G. (2018): Online eszközök az orvosi szaknyelvoktatásban. In: Bocz, Zs. - Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua – 2018*. SZOKOE: Budapest. 229–235.
- Dahlstrom, E. – Walker, J. – Dziuban, C. (2014): *ECAR study of undergraduate students and information technology*. EDUCAUSE.
<https://library.educause.edu/~media/files/library/2014/10/ers1406-pdf.pdf?la=en>.
 [Utolsó letöltés dátuma: 2018. augusztus 15.]
- Eurostat. (2016). *Digital economy and society*. http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tepsr_sp410&plugin=1. [Utolsó letöltés dátuma: 2017. augusztus 25.]
- Furstenberg, G. – Levet, S. – English, K. – Maillet, K. (2001): Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura project. *Language Learning and Technology*. 5(1). 55–102
- Füzesi, Z. (2016): Akkor jó az előadásom, ha a szükséges tudást, a szemléletformálást, és az érzelmi megerősítést egyfajta mixként tudom közvetíteni a hallgatóim felé. *Orvoskari Hírmondó*. 13–16
- Gardner, H. – Davis, K. (2013). *The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. Yale University Press: New Haven
- Halász, R. – Fogarasi, K. (2018): Arztribriefe im medizinischen Fachsprachen-unterricht Deutsch. Eine kontrastive Textsortenanalyse / The Genre of Medical Report in Teaching Medical German. A Contrastive Genre Analysis. *Journal of Languages for Specific Purposes*. 5. 87–102

- Hamburg, A. (2016): Comparative Analysis on Eastern and Central European Students' Intercultural Sensitivity. Research Conducted in Romania, Hungary And Slovenia . *Journal of Languages for Specific Purposes*, 3, 63–71
- Holmes, K. (2009): Planning to teach with digital tools: Introducing the interactive whiteboard to pre-service secondary mathematics teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*. 25(3), 351–365
- Kern, N. (2013). Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: real-life language tasks, and tools for professionals. In: Motteram, G.(ed.): *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching* British Council: London. 87-117
- Kétyi, A. (2017): A digitális hype-on túl–a 21. századi tanár digitális eszköztára. *Prosperitas*. 4/4. 57 –80.
- Krauth, P. – Kömlödi, F. (2008): *A web 2.0 jelenség (és ami mögötte van)*. http://www.nhit-it3.hu/_ujsite2/images/tagandpublish/Files/it3-2-2-2-u.pdf. [Utolsó letöltés dátuma: 2019. január 14.]
- Lam, P. – Tong, A. (2012). Digital Devices in Classroom – Hesitations of Teachers-to-Be. *Electronic Journal of e-Learning*. 10/4. 387–395
- Loch, Á. (2017): Interkulturális kompetencia a munkaerőpiac és az oktatás szemszögéből. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua – 2017*. SZOKOE: Budapest. 33–45
- Németh, T. – Csongor, A. (2016): Changes and new methods in teaching English and Hungarian as a second language for medical purposes. In: Aškerc, K. (ed.): *Quality of University Teaching and Learning*. Ljubljana. 19–26
- Németh, T. – Csongor, A. (2018): Internationalisation at Home: The Case of Non-Mobile Medical Students in Hungary. *Journal of Contemporary Educational Studies*. 69/2. 160–170
- Oxford English Dictionaries*. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/screenager>. [Utolsó letöltés dátuma: 2017. augusztus 18.]
- Paechter, M. – Maier, B. (2010): Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *The internet and higher education*. 13(4). 292–297
- Pelling, N. (2011): *The (short) prehistory of gamification*. *Funding Startups (& other impossibilities)*. <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>
- Prensky, M. (2001): *Digital natives, digital immigrants*. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. [Utolsó letöltés dátuma: 2016. március 17.]
- Prensky, M. (2003): Digital game-based learning. *ACM Computers in Entertainment (CIE)*. 1/1. 1–4
- Prensky, M. (2012): *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Education*. Corwin: Thousand Oaks, CA
- Prensky, M. (2013): Our brains extended. *Educational Leadership*. 70(6), 22–27
- Rab, Á. (2015:). *A digitális kultúra hatása az emberi viselkedésre a gamifikáció példáján keresztül= The impact of digital culture on human behavior through the example of gamification*. Doktori disszertáció. Corvinus Egyetem: Budapest
- Rosin, H. (2013): *The touch-screen generation*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2013/04/the-touch-screen-generation/309250/>. [Utolsó letöltés dátuma: 2017. augusztus 18.]

- Ruggiero, D. – Hill, S. (2016): New Trends in 21st Century Civic Engagement and Spanish for Specific Purposes: Technology, Translation, and Social Justice. *Journal of Languages for Specific Purposes*. 3. 51–62
- Rushkoff, D. (1999). *Playing the future: What we can learn from digital kids*. Penguin Putnam: New York
- Szűts, Z. (2012). *Az internetes kommunikáció története és elmélete*. Utolsó letöltés dátuma: 2019. január 10. http://www.mediakutato.hu/cikk/2012_01_tavasz/01_internetes_kommunikacio_tortenete/
- Szűts, Z. (2014). *Egyetem 2.0*. Utolsó letöltés dátuma: 2019. január 14. <https://www.kodolanyi.hu/images/tartalom/File/kiadvanyok/szuts-zoltan-egyetem-2.0.pdf>
- Taneja, A. – Fiore, V. – Fischer, B. (2015): Cyber-slacking in the classroom: Potential for digital distraction in the new age. *Computers & Education*. 82. 141–151
- Tevdovska, E. S. (2018): Authentic Materials vs Textbooks in ESP (English For Specific Purposes). *Journal of Languages for Specific Purposes*. 5. 57–66
- White, D. (2008): *Not 'Natives' & 'Immigrants' but 'Visitors' & 'Residents'*. <http://tallblog.conted.ox.ac.uk/index.php/2008/07/23/not-natives-immigrants-but-visitors-residents/>. [Utolsó letöltés dátuma: 2017. augusztus 18.]

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK
SAJÁTOSSÁGAI, DISKURZUSELEMZÉS

Bérces Edit
Budapest Business School
Zalaegerszeg Faculty of Business Administration

A multilingual conversation booklet for ultramarathon-runners. The Romanian perspective

Recently, the IAU European 24-hour championship, hosted in Temesvár, offered a superb opportunity for the development of ultra-running terminology, in both Romanian and Hungarian. In the framework of a case study, the present paper analyzes various tasks regarding the compilation of multilingual language guides. In addition, it discusses the challenges of compiling a multilingual conversation booklet for an emerging sports discipline in Romania, ultra-running. Research methods included lexicographic data collection from volunteer translators, starting lists, on site observation and the comparison of parallel texts on the subject matter in English and Romanian. A detailed description of the target group is also presented. Lastly, the paper touches on various difficulties in finding ideally suitable professionals for proofreading, vetting and editing multilingual reference works. The appendices highlight the participating countries including their official and minority languages in addition to a list of thirty-two sentences for ultra-runners in Romanian, English, German and Hungarian.

Keywords: LSP, sports lexicography, specialized dictionary users, Hungarian, Romanian, reference works

Introduction

One might inquire how the users of a specialized conversation booklet for ultra-runners are expected to use reference material. This is precisely why it is paramount to clarify and identify the potential users of the conversation booklet, published for the 22nd IAU 24 Hour European Championships.

We are convinced that the lower the level of the respective speakers' foreign language proficiency, the more support they need in terms of syntax when confronting works of reference. Considering our definition of sports dictionary, based on the dictionary definition of Ágota Fóris, a sports dictionary is a monolingual, bilingual or multilingual, structured, corpus-based data base, which, regardless of its data medium, contains the meanings, history or features of sports terms, sports concepts and sports vocabulary/words (Fóris 2002, Bérces 2006, 2014).

In view of this very premise, the conversation booklet in question also fulfils the criteria of a sports dictionary which is also meant for specialized language learning. The ambivalence regarding dictionaries versus nondictionaries brings us to the fuzzy title, interpreted as meaningful

by Bergenholz, in review of Pálfi's paper entitled, *On dictionaries which aren't and nondictionaries which are*. (Pálfi 2011, Bergenholz).

The idea of the conversation book as a valid lexicographic entity (dictionary) in the form of a reference work is not new. The great educator, John Amos Comenius, also used phrases and sentences in his *Orbis sensualium pictus* (Comenius (1658)). Moreover, Giovanni Scartazzini's work, published in 1895, also contains nearly eighty sports-related syntactical entries including, *To take a sleigh drive, To drive on a bicycle, or To shoot at the target* (Scartazzini 1895:124-127). It is no surprise that Henning Bergenholz, the leading authority, in general and specialized lexicography, also emphasizes the significance of example sentences in specialized dictionaries (Bergenholz 1995: 137-142). The idea of working with larger units, whether it is translation, language learning or dictionary making, is also supported by Bell (2000:211), or Hiles when she states that phrases are not as useful at providing support as sentences are (Hiles 2011). Sandro Nielsen also confirms the idea of using sentences in reference works, as seen in the following:

“Example sentences are full sentences that provide data concerning the source language lemma, the target language equivalent or a combination of both enabling specific types of users to communicate successfully in a foreign language in domain-specific situations.” (Nielsen, 2014 p.3)

Thus, in order to avoid misunderstanding, confusion or the use of false friends (*faux amis*), it is considerably safer to provide phrases or complete sentences in reference works meant for users with low-level foreign language proficiency and the lack of experience in using dictionaries. Moreover, when we prefer to facilitate communication in more than just two specialized language combinations, such as Hungarian and Romanian or Hungarian and English, within the domain of ultra-running, it is even more challenging to identify equivalents of terms than those of sentences. In the present case study, a combination of Hungarian, Romanian, German and English will be discussed with special regards to the Romanian language.

The users

A recent quantitative study about the foreign languages used by Hungarian ultra-runners competing in international competitions resulted in the following statistics: English (63%), German (16%), Russian (5%), Slovak (4%), Italian (3%), Spanish (4%), Czech (2%), Romanian (1%), French (1) and Portuguese (1%). The findings also testify there are no speakers

(learners) of Chinese, Polish, Japanese, Greek, Hebrew, Swedish among this specialize group. It would be interesting to investigate the actual level of language proficiency, in particular, speakers of English as a foreign language.

On the basis of onsite observation and post-race interviews we can conclude about the language skills of the Hungarian team members, including 9 athletes and 4 leaders (president, coach, manager, crew) , the following: English is the most widely spoken at level B1 or higher (7 individuals), German takes second place with 3 speakers at B1 or better. French is spoken at level C1 only by 1 individual while Russian is spoken by 2 team members. The figures also indicate there are several team members speaking more than one language at level B2 or even better, and there are 2 people with level A1 language skills in one language only. (Figure 1)

In addition, another important fact worth considering is the race venue. According to the 2011 census, the number one minority language in Romania is Hungarian with 1,227,623 native Hungarian speakers representing 6.1% of the total population of Romania, an estimated 19,400,000. (Wayback Machine 2017). The majority of this ethnic minority reside in Transylvania, located in the historical territory of Hungary prior to the Treaty of Trianon, a treaty dictated by the Allies and signed by the Hungarian delegation at the Grand Trianon Castle in Versailles, Paris on June 4th, 1920 (see also The Columbia Encyclopedia 2009).

Figure 1. Language skills of the Hungarian National 24 Hour Ultra-running Team at the 22nd IAU European Championships n=13

Language / Level	A1	A2	B1	B2	C1	C2
English	1	2	2	3	2	-
German	1	1	2	1		
French	1				1	
Russian	1		1			
Total	4	3	5	4	3	

Based on our qualitative research, we can also state that sports reporters, journalists, referees, athletes and even coaches often demonstrate a very low level of sports dictionary awareness. Prior to the emergence of digital dictionaries, it was deemed acceptable, in Hungary, to openly state the population cannot support and maintain the Hungarian dictionary market without governmental support. In the world of electronic data compilation,

recording and storing, however, a low user number is no longer a viable obstacle. As a result, electronic glossaries and dictionaries with small languages and small sports disciplines have mushroomed. As Gaál forecasts it, paper dictionaries will be fully overtaken by electronic dictionaries and thus lexicography will be replaced by electronic lexicography or e-lexicography. (Gaál 2016:13)

Among users of sports dictionaries, consider the potential users, including athletes (elite and recreational), sports leaders, sports diplomats, coaches, referees, organizers, massage therapists, sports managers, sports lawyers, supporters, spectators, physical education teachers, physical education majors, sports physicians, first aid volunteers, emergency staff, sports psychologists, politicians, event managers, sports equipment producers, mechanics, cooks, sponsors, sports scientists, reporters, journalists, announcers, translators, and even interpreters. Most of these professions represent interdisciplinary subject areas or extremely specialized fields (Bérces 2014).

Background

The conversation booklet analyzed in this paper was preceded by custom-made multilingual conversation books compiled and edited for ultramarathon-runners for major international races organized by the International Association of Ultramarathon-runners, in Taiwan and Austria (Bérces 2003). The 2003 issue entitled, “*Ultra Conversations, Useful Short Phrases and Dialogues for 100K Runners*”, includes twelve languages. Containing eighty-three, numbered units (sentences and micro dialogues), which are likely to occur in any ultra-running competition environment. This language aid was published in the Race Manual of the IAU 100km World Championships in Tainan, Taiwan (Bérces 2003).

The syntactical entries of the conversation book are spread out in eight A3 sheets beginning with English and concluding in Mandarin Chinese in each page with some less widely spoken languages of the participating athletes in between: German, Dutch, French, Italian, Portuguese, Spanish, Hungarian, Czech, Russian, and Japanese. Entries include sentences like “*Is that your personal best performance?*” or “*I’m sorry about your injury*”, or “*Congratulations!*”.

The purpose of the conversation book is to facilitate communication throughout the ultra-running community as a whole, with special regards to the championship venues. The numbering of the entries is meant to enhance the matching of any language pair, i.e., Hungarian and Mandarin Chinese.

The Romanian perspective

Historically speaking, ultra-running was not popular in Romania. Therefore, Romania was not represented at major international ultra-running events, nor did it host international events, until 2018. It is no surprise that there was little need in the compilation of specialized language reference tools, such as dictionaries or conversation booklets, with Romanian content. This situation resulted with the appearance of a running club in Temesvár (in Romanian: Timisoara) in 2017. Within a couple of years, Temesvár won the bid for organizing the IAU European Championships in 2018, and the IAU 50km World Championship in 2019.

These two international events made it vital for the Romanian ultra-running lexicography to develop. Fortunately, it was easy to find to commitment, in the form of genuine volunteers, aptly bestowed with Romanian language proficiency. One of these individuals, Tania Pacev, is an experienced ultramarathon-runner and former national team member on Team USA. Proofreading was courtesy of Eduard Lukinich, a Romanian speaking runner representing Hungarian minorities in Temesvár. Romania's recent membership in the International Association of Ultra-runners also signifies that running has increased in popularity throughout Europe (see also Scherder et al. 2015).

An interview with Temesvár-born race organizer and volunteer, Eduard Lukinich reveals the history of the first recreational running club of Temesvár, which dates back to 2011.

The name of the club, Alergotura, literally means, *I run a lap* (Alerg-o-tura). The first 24-hour run was organized in 2016 with the management of Diana Amza, and members of a ladies' running club supported by other volunteers. This was also the first time for Eduard Lukinich to serve as a volunteer. The success of the first edition of the 24-hour run, hosted in Temesvár, induced unparalleled emotions. By the end of May 2019, the club will have staged five 24-hour events, including the 22nd IAU 24 Hour European Championships, a phenomenal feat from the point of view of race organizing. Diana Amza's team keeps improving the race conditions and splendidly churns out creative ideas enhancing the event. At the same time, we have to point out that the Romanian ultra-running calendar is typically geared towards trail running, which also presumes a specialized terminology. The leading trail races of Romania include the following: Transylvania 100, Ultrabug -Mures 24H, Maraton Via-Maria Theresia, Ultra Trail Fagaras, and Ciucas X3.

The participants of the 22nd IAU 24 Hour European Championships included 196 athletes, representing 30 countries, presumably speaking in the

vicinity of up to 30 languages, in spite of the fact that there were several countries sharing the same language, such as Austria and Germany using German. At the same time, there were several countries represented by speakers of more than one language, such as Ukraine, with ethnic Russians speaking Ukrainian and Russian, Serbia with ethnic Hungarians or Romania with Hungarian minorities on their national team (DUV Statistics 2018, See also Appendix 1).

Data collection

Data included in the conversation booklet represent typical sentences used in communication during, before or after an ultra-running event. In addition, online and printed promotional materials, race announcements, entry forms, starting lists, results sheets, rule books, media releases, interviews also served as sources of specialized vocabulary, i.e., ultra-running terms.

The actual entries have been carefully selected after collecting data from field trips and observation. This is precisely why sentences likely to be used by sports physicians have also been added to the conversation booklet. Published on an ultra-running website, this reference work provides the entries in four languages in the following order: Romanian, English, German and Hungarian. For example, “*Esti dehidratat?*” (Rom), “*Are you dehydrated?*” (Eng), “*Bist Du dehydriert* (Ger)? or “*Kiszáradtál?*”, (Hun) (Bérces 2018, see also Appendix 2). Admittedly, foresight emphasizes an increase in the number of sentences and played out in overtime. In addition to producing only digital texts in the future, there is also hope for the production of audio-materials in order to help users with the pronunciation of the desired language.

It is interesting to note that Eurostat 2016 figures on foreign language proficiency among the European population, aged 25-64, lists Romania with 35.8%, following Hungary with 42.4%. According to the same source, the UK is ranked last, with only 34.6% not only among the 28 EU countries, but also throughout Europe overall (Eurostat 2016). At the same time, English being the lingua franca of ultra-running as well, UK runners have no need to worry about communication issues while participating in international championships.

Conclusions

With the increasing number of participants in recreational and elite running, international participation is constantly increasing at all levels. Event organization can determine the participation and thus, the language

requirements of a particular country, as seen in the Romanian example. For over thirty-five years of nonexistence in ultra-running, there was no demand for Romanian language at international competitions.

The low number of speakers of foreign languages in Hungary also sheds light on the need to encourage specialized language use and language learning among Hungarian ultra-runners. The appearance of Romanian among the languages used by ultra-runners urges lexicographers and participants in sports (runners, coaches, doctors, and organizers) to focus on the recording, compiling, studying and using of ultra-running related terminology and even syntax. Considering that the future lies in electronic dictionary making, cooperation among IT experts will prove more vital than ever before. Editing a multilingual specialized conversation booklet requires observation, field work, team work, and patience. In addition, the same method can be applied for any type of specialized dictionary. Speaking the local language or English cannot only elicit a difference between gold and silver medals in sports, but can also save a life in critical situations. This is why the urgent need to produce specialized language dictionaries should be dealt with more seriously.

References

- Arboe, T. – Schoonderbeek Hansen, I. (eds.) (2011): *Jysk, ømål, rigsdansk* Studier i dansk sprog med sideblik til nordisk og tysk — Festskrift til Viggo Sørensen og Ove Rasmussen udgivet på Viggo Sørensens 70-års dag den 25. februar 2011. Aarhus: University Aarhus. 325–335
- Bell, R. T. – Candlin, C. (2000): *Translation and Translation. Theory and Practice*. Longman Publishing Group: London/New York
- Bérces, E. (2003): Ultra Conversations, Useful Short Phrases and Dialogues for 100K Runners. In: *2003 IAU World Cup under the Patronage of IAAF. Guide of International Runners*, 15th -16th November 2003. International Association of Ultra Runners, World Masters Association, Tai-Nan County Government, China Motor Corporation, Chinese Taipei Road Running Association, Tai-Nan, Taiwan (ROC)
- Bérces, E. (2006): Sportlexikográfia-és terminológia az új sportágak tükrében. PhD Thesis: University of Pécs
- Bérces, E. (2014): Sports Lexicography and Sports Terminology in View of New Sport Disciplines. In:
- Bérces, E. (2018): Sportlexikográfia. www.zalaszam.hu/edit
- Bérces, E. (2019): Online survey on foreign languages spoken in the Hungarian ultra-running community. (Manuscript)
- Bergenholtz, H. (1995): Linguistic Information. In: Bergenholtz, H. – Tarp, S. (eds.): *Manual of Specialized Lexicography. The Preparation of Specialized Dictionaries*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia. 111–142
- Columbia Encyclopaedia* (2009): Treaty of Trianon

- Comenius, J. A. (1658): *Orbis sensualium pictus*
- DUV Statistics (2018): <https://statistik.d-u-v.org/getresultevent.php?event=47857>
- Fóris Á. (2002): *Szótár és oktatás*. [Dictionaries and Education]. Iskolakultúra könyvek 14. Iskolakultúra: Pécs
- Hiles, L. (2011): Categorising Example Sentences in Dictionaries for Research Purposes. *Lexikos*. 21. 298–304
- Gaál, P. (2016): *Online szótárak és használóik. Onlineszótár-használati kutatások, online szótárak értékelési és minősítési szempontjai*. Doktori (PhD) értekezés: Pécs
- Muráth, J. (2014): *Hungarian Lexicography. LSP Lexicography*. Lexikográfiai Füzetek. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Nielsen, S. (2014): Example Sentences in Bilingual Specialised Dictionaries Assisting Communication in a Foreign Language. *Lexikos*. 24. <http://lexikos.journals.ac.za>.
- Pálfí, L. (2011): Om ordbøger, som ikke er ordbøger, og ikke-ordbøger, som er ordbøger. Arboe, Torben and Inger Schoonderbeek Hansen (Eds.). 2011. *Jysk, ømål, rigsdanskmy Studier i dansk sprog med sideblik til nordisk og tysk – Festskrift til Viggo Sørensen og Ove Rasmussen udgivet på Viggo Sørensens 70-års dag den 25. februar*. Aarhus University: Aarhus. 325–335
- Scartazzini, G.A. (1895): *Conversations-Book in English and Italian. Novissimo manuale di conversazione. Inglese e Italiano*. Hugo Richter Verlagsbuchhandlung: Davos. 124–127
- Scheerder, Jeroen, Breedveld, K, Borgers, Julie (eds.) (2015): Running across Europe. *The Rise and Size of one of the Largest Sport Markets*. Palgrave: Macmillan UK
- Wayback Machine (2017): "Annual official estimate". Archived 30 August 2017 at the Wayback Machine.(PDF). 2019 Revision. https://web.archive.org/web/20170830003533/http://www.insse.ro/cms/sites/default/files/com_presa/com_pdf/popez_ian2017e.pdf
- Wikipedia (2019): Languages of Romania. https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Romania

Appendix 1

**Participating countries and their official language at the 22nd IAU 24 Hour
European Championships in Temesvár in 2019**

IAU / IAAF Acronym	Country	Languages	Participants (Official Finishers)
AUT	Austria	German	5
BEL	Belgium	Dutch, French, German	2
BUH	Bosnia and Herzegovina	Bosnian, Serbian, Croatian	3
BLR	Belarus	Belorussian, Russian, Polish, Ukrainian, Yiddish	4
BUL	Bulgaria	Bulgarian	3
CRO	Croatia	Croatian	4
CZE	Czech Republic	Czech, German, Polish, Hungarian, Ukrainian, Romany, Slovak, Croatian	11
DEN	Denmark	Danish	7
ESP	Spain	Spanish, Catalan	7
EST	Estonia	Estonian	2
FIN	Finland	Finnish, Swedish	7
FRA	France	French	12
GBR	Great Britain	English	9
GER	Germany	German	10
GRE	Greece	Greek	3
HUN	Hungary	Hungarian	10
IRL	Ireland	English, Irish	6
ITA	Italy	Italian	9
LAT	Latvia	Latvian (Lettish)	3
LTU	Lithuania	Lithuanian	3
MKD	Macedonia	Macedonian, Albanian	3
NED	Netherlands	Dutch, English, Papiamento, Western Frisian	2
NOR	Norway	Norwegian	6
POL	Poland	Polish	10
ROU	Romania	Romanian (Hungarian, German, Romani)	9
SLO	Slovenia	Slovene	4
SVK	Slovakia	Slovak, Hungarian	-
SRB	Serbia	Serbian, Hungarian, Bosnian, Albanian, Croatian, Slovak, Romanian, Bulgarian, Rusyn	2
SWE	Sweden	Swedish	2
TUR	Turkiye	Turkish	1
UKR	Ukraine	Ukrainian, Russian	10
Total			169

Sources: DUV Ultra-marathon Statistics 2018; Wikipedia 2019

Appendix 2

Broșură de acoperire multilingvă Fraze pentru Ultramaraton

Vocabular ajutator pentru participanții la campionatele europene de 24 de ore
Dedicat participanților și sportului care nu este parte din Olimpiada Mondială
Scopul colecției de fraze în 4 limbi este să ajute și să faciliteze comunicarea
Si uneori supraviețuirea – în comunitatea de ultra maraton

Echipa de editare:

Pascal Le Bail Pascal (Austria) germană
Bérces Edit (ed.) (Ungaria) English, maghiar, germană
David Deubelbeiss (Canada): Engleză
Gróf Olivér (Ungaria) germană
Tania Pacev (SUA) Romanian română
Eduard Lukinich (România /Ungaria) română
Horváth Ákos (Ungaria) : Tehnologia de informație

A multilingual conversation booklet for ultramarathon-runners:

Romanian, English, German, Hungarian
for the participants of the 24 hour European Championships
Dedicated to the participants of non- Olympic sports
The purpose of this four-language conversation booklet is to assist communication in the
ultra-running community.

Editing team:

Pascal Le Bail Pascal (Austria) German
Bérces Edit (ed.in chief) (Hungary) English, Hungarian, German
David Deubelbeiss (Canada): English
Gróf Olivér (Ungaria) Hungarian, German
Tania Pacev (USA) Romanian
Eduard Lukinich (Romania) Romanian
Horváth Ákos (Hungary): IT

Redaktionsteam:

Pascal Le Bail Pascal (Österreich): Deutsch
Bérces Edit (Chefredakteur)(Ungarn): Englisch, Ungarisch, Deutsch
David Deubelbeiss (Kanada): Englisch
Gróf Olivér (Ungarn, Österreich): Ungarisch, Deutsch
Tania Pacev (VSA): Rumänisch
Eduard Lukinich (Romania): Ungarisch, Rumänisch
Horváth Ákos (Ungarn) : IT

Szerkesztők:

Pascal Le Bail Pascal (Ausztria): német
Bérces Edit (főszerk.): magyar, angol, német
David Deubelbeiss (Kanada): angol
Gróf Olivér (Ungarn, Österreich): Ungarisch, Deutsch
Tania Pacev (USA): román
Eduard Lukinich (România): magyar, román
Horváth Ákos (Magyarország): IT

22nd IAU 24H European Championships
 Timișoara – Romania
 26-27 May 2018

**Conversation booklet for ultramarathon-runners:
 Romanian, English, German, Hungarian**
 (Excerpts)

4.	RO EN DE HU	Alearga, nu te opri. Keep running. Spitze! Lauf weiter. Hajrá!
6.	RO EN DE HU	Felicitari! Congratulations . Glückwunsch! Gratulálok!
7.	RO EN DE HU	Sper sa te vad la Campionatul Mondial See you at the World Championships. Wir sehen uns bei denWeltmeisterschaft. Viszont látásra a világbajnokságig!
9.	RO EN DE HU	Unde pot sa vad timpurile intermediare? Where can I see my splits? Wo kann ich meine Zwischenzeiten sehen? Hol láthatom a részeredményeimet?
10.	RO EN DE HU	Unde este startul? Where is the starting line? Wo ist die Startlinie? Hol van a rajtvonal?
13.	RO EN DE HU	Cine va prezenta premile? Who is going to present the awards? Wer wird die Preise überreichen? Ki adja át a díjakat?
15.	RO EN DE HU	Cind este ceremonia finala? When is the award ceremony? Wann beginnt die Siegerehrung? Mikor van az eredményhirdetés?
18.	RO EN DE HU	Nu-mi găsec asistentul. I cannot find my helper (handler) / assistant). Ich finde meinen Betreuer nicht. Nem találom a segítőmet.
26.	RO EN DE HU	Ce fel de diaree ai? What kind of diarrhea do you have? Was für ein Durchfall hast Du? Milyen hasmenése(d) van?
28.	RO EN DE HU	Te simti ametit? Do you feel dizzy? Fühlen Sie sich schwindelig? Szédül(sz)?

29.	RO EN DE HU	Esti dehidratat? Are you dehydrated? Bist Du dehydriert? Kiszáradtál?
31.	RO EN DE HU	Cum este scaunul? How was your stool? Wie war dein Stuhlgang? Milyen volt a székleted?
32.	RO EN DE HU	Unde ai durere ? Ce te doare? What hurts? Wo hast Du Schmerzen? Hol / Mi fáj?

Csák Éva
Budapesti Gazdasági Egyetem
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
Gazdasági Szaknyelvek Tanszék

Pragmatikai kontrasztok a német és a magyar nyelvű írásbeli üzleti kommunikációban

Tanulmányomban a modern pragmatikai kutatások módszereinek felhasználásával a német és magyar nyelvű írásbeli üzleti kommunikáció diskurzushangvételének, pl. a kommunikációs partnerek interperszonális viszonyainak, a szociális távolság és a szerzői beállítottság jellemzőinek az utóbbi években történt változásait mutatom be. Szaktanácsadói honlapokon, tankönyvekben és útmutatókban javasolt kommunikációs panelekből és autentikus céges levelezésből, főként helyzetmondatokból kiindulva vázolom, hogy melyek az alapvető nyelvhasználati-pragmatikai és stilisztikai különbségek az üzleti kommunikációban a német és a magyar nyelvhasználók esetében. A mai modern üzleti levél formai és szerkezeti követelményeire támaszkodva körvonalazom az univerzális jellemzőkön túl az alkalmazott stratégiák különbségeit és a két nyelv sajátosságaiából és kulturális közegéből adódó kommunikációs eszközök eltéréseit. A vizsgálat gyakorlati hozadéka az, hogy a szaknyelvoktatás során az új jelenségeket és a magyar nyelvhasználathoz viszonyított kontrasztokat folyamatosan szem előtt tarthatjuk, ezáltal csökkenthetjük, vagy teljes egészében kiküszöbölhetjük az interferenciális nyelvhasználati jelenségeket.

Kulcsszavak: pragmatika, diskurzus, kontrasztivitás, írásbeli kommunikáció, üzleti levelezés

Bevezetés

A gazdasági szaknyelvoktatás során meghatározott nyelvtanítási folyamatban minden szinten helyet kap az írásbeli üzleti kommunikáció tanítása, amely arra irányul, hogy a nyelvtanulók a jövőbeni szakmájuk gyakorlása során specifikus nyelvi, főleg interkulturális kommunikációs követelményeknek feleljenek meg. Sorra jelennek meg tankönyvek, segédkönyvek, zsebkönyvek és egyéb tanítási segédletek az üzleti kommunikáció kurzusainak megtámogatása céljából. Felmerül azonban a kérdés, hogy mennyiben tükrözik a bennük foglaltak a valódi céges kommunikációban az utóbbi két évtizedben bekövetkezett változásokat. Nézetem szerint az üzleti kommunikáció oktatásához rendelkezésre álló segédanyagok megújulásra várnak, ezért helyeztem kutatásaim középpontjába a német és a magyar céges kommunikáció közegének jellemzőit.

Elméleti kitekintés – a kontrasztív pragmatika

A szaknyelvek, azon belül az üzleti kommunikáció sajátosságait eleinte a lexika és a szintaktika területén vizsgálták, és a terminológiai tevékenység – a lexikográfiával együtt – mindmáig a szaknyelvkutatás egyik legfontosabb területe maradt. A kutatók megegyeznek abban, hogy a szaknyelvek a beszédhelyzettől függően alakítható rendszerek, vagyis a nyelvhasználó egy adott eszköztárat egy egyedi közléshelyzetben, egy egyedi szociális kontextusban használ (Hoffmann, 1984; Kurtán, 2003; Péteri, 2005; Ablonczyné, 2006). Továbbgondolva ezt a felismerést meg kell állapítanunk, hogy a különböző nyelveken és különböző társadalmi háttérrel írt és beszélt szaknyelvek nemcsak a szavak és mondatok szintjén térnek el egymástól, hanem a szerepkörük szerint is, így érdemes a nyelvek használatát kommunikatív funkcióik szerint is összehasonlítani.

A kontrasztív pragmatikai kutatások a múlt század '70-es, '80-as éveiben indultak meg, és szorosan kapcsolódtak egyrészt az egyes kultúrák közötti különbségek kutatásához, másrészt a fordításelmélethez és a nyelvtanítás kérdéseihez. Blum-Kulka és szerzőtársai az egyes beszédaktusok (kérés, tanács, bocsánatkérés, bók stb.) megvalósításának formáit, továbbá a közvetlen és közvetett beszédaktusok szerepét hasonlította össze különböző nyelvekben, és ez a kísérlet azóta is mintául szolgál az összehasonlító pragmatikai kutatások számára (Blum-Kulka et al., 1989).

A német nyelvészetben Spillner behatóan foglalkozik a kontrasztív pragmatika kérdéseivel a szaknyelvek területén. Megállapítja, hogy a szaknyelvi kommunikáció az előzetes feltevésekkel szemben nem univerzális, hanem az egyes nyelvek függvényében kulturális színezetű. A finn és a francia üzleti kommunikáción belül az írásbeli műfajok, pl. űrlapok, kérvények, nyilatkozatok, magyarázó feljegyzések, garancialevelek egybevetésére vállalkozik, miközben hangsúlyozza, hogy a gazdaságnak érzékenynek kell lenni azokra az interkulturális különbségekre, amelyek a gazdasági tárgyalásoknál, üzleti levelezésnél és termékleírásoknál szembetűnőek (Spillner, 2002).

Clyne (1997) az interkulturális diskurzuskutatást interkulturális pragmatikára és szövegnyelvészetre bontja. Az interkulturális pragmatikán belül külön kezeli a kontrasztív pragmatikát, amely különböző nyelvekben és kultúrákban azonos beszédaktusok hasonló szöveggörnyezetben történő megnyilvánulásait vizsgálja. A köztesnyelvi (*interlanguage*) pragmatika látószögébe azok a célnyelven megvalósult megnyilatkozások kerülnek, amelyet idegen nyelvként használ egy beszélő. Az interaktív-interkulturális pragmatika tárgya továbbá egy bizonyos *lingua franca* használatán belüli,

különböző anyanyelvű és különböző kulturális háttérű aktánsok közötti interakciók, melynek keretein belül a kontrasztív pragmatika és a köztesnyelvi pragmatika aspektusai sem hagyhatók figyelmen kívül.

Az üzleti kommunikáció kontrasztív-pragmatikai vizsgálatainak célja

Az írásbeli üzleti kommunikációnak a különböző kultúrákban kötött használati szabályai és kommunikatív funkciói vannak, ezért célravezető ezt a szakmai nyelvhasználati alcsoportot is nyelvészeti-pragmatikai kutatások tárgyává tenni. A kutatások helyénvalóságát az is indokolja, hogy a magyar anyanyelvű nyelvhasználók által német nyelven megalkotott írásbeli műfajok stílusában – mégoly magas szintű nyelvtudás birtokában is – több szinten kimutatható a pragmatikai interferencia. Kovács-Dudás Andrea (2009) megállapítja többek között, hogy a magyarról németre fordított turisztikai szövegtípusokban, pl. reklámlevelekben is több szinten érezhető idegenszerűség, amely ugyan szerkezeti, lexikai és grammatikai formában tetten érhető, de elsősorban a felek közötti társadalmi kapcsolatok minőségétől függ, és az interperszonális viszonyok eltéréseiből fakad.

Az idegenszerűség kiküszöbölése, vagy legalábbis annak csökkentése érdekében nyelvoktatóként a szaknyelvtanítás során az a feladatunk, hogy az anyanyelvi és a célnyelvi lexiko-grammatikai különbségek szem előtt tartása mellett az idegenszerűségek okait nagyobb összefüggésekben, a nyelvhasználat és a kultúra területén keressük és tárjuk fel.

A kutatás módszere

Vizsgálódásaimban arra kerestem a választ, hogy

- miként változott a német céges kommunikáció az utóbbi két évtizedben a gyakran visszatérő helyzetmondatok tükrében, első sorban a '90-es években közreadott tananyagokban javasolt stilisztikai eszközökhöz képest;
- a kimutatott új lexikai-grammatikai sajátosságok mennyiben változtatták meg a német üzleti kommunikáció diskurzushangvételét;
- milyen jellegzetességek észlelhetők a mai magyar üzleti levelezés diskurzushangvételében, főként az e-mailes kommunikációban;
- melyek az alapvető nyelvhasználati-pragmatikai különbségek ma a vizsgált területen a német és a magyar nyelvhasználó esetében.

Első lépésben különböző szaktanácsadói honlapokról, útmutatókból, továbbá autentikus céges levelezésből gyűjtöttem nyelvenként kétszáz kommunikációs egységet, legfőképpen helyzetmondásokat. Azt követően a mai modern üzleti kommunikációban szokványos formai, szerkezeti követelmények mentén a lexikai és szintaktikai sajátosságokat tekintetem át. Halliday diskurzuselemzési hármass modelljét (*field, mode, tenor of discourse*) (Halliday, 1985) House fejlesztette tovább, kiemelve a diskurzushangvétel összetevőit (*tenor of discourse*) (House, 1997). A modell felhasználásával a szerzői beállítottság, a társas szerepviszony, a szociális távolság és a részvétel aspektusait vizsgálva mutattam ki a két nyelvhasználati szintér közötti kontrasztokat.

A német üzleti levelezés lexiko-grammatikai változásai

Vizsgálódásaim első szakaszában az összegyűjtött, napjainkban használatos helyzetmondásokat az üzleti levél formai követelményei mentén csoportosítottam. A hagyományos üzleti levelezésre jellemző, korábbi kiadású tankönyvekben, tansegédletekben csokorba szedett lexikai egységekkel összehasonlítva szembevettem a lexikai és szintaktikai változások, amelyeket az alábbiakban mutatok be példákkal szemléltetve. A korábban megszokott, kézikönyvekben is javasolt nyelvi panelekkel a korszerűbb, valós kommunikációból kiemelt nyelvi fordulatokat állítom szembe, a régi és új kontrasztjait kétágú vízszintes nyíllal jelölöm.

Tárgy

Pozitív konnotációjú, főként kérdő mondatok használata, pl.:

Mahnung ↔ *Haben Sie uns vergessen?*

Ihr Schreiben vom ... ↔ *Eine gute Nachricht für Sie*

Megszólítás

A „Tisztelt...úr/asszony” rutinformula elhagyása, pl.:

Sehr geehrter Herr Mayer, ... ↔ *Hallo Herr Mayer, ...*

Bevezetés

Tényszerű állító mondatok kerülése helyett köszönetnyilvánítás és az öröm kifejezése, pl.:

Wir haben Ihre Mail erhalten. ↔ *Herzlichen Dank für Ihre Anfrage.*
Schön, dass Sie sich für unser Produkt interessieren.

Szöveg

Főnevek és funkciógés szerkezetek helyett igei szerkezetek használata, pl.:

Sie sollten Ihre Zahlung... leisten ↔ Bitte zahlen Sie...

Machen Sie bitte eine Vormerkung... ↔ Merken sie bitte vor, ...

Wir müssen Ihnen ... in Rechnung stellen ↔ Wir berechnen Ihnen...

Wenn sie eine Mitteilung haben... ↔ Teilen Sie bitte mit, ...

Pozitív konnotációjú mellékneves szerkezetek megjelenése, pl.:

Ihr Brief ↔ Ihr freundlicher Brief

Ihre Zusage ↔ Ihre schnelle Zusage

Ihre Vortragsreihe ↔ Ihre interessante Vortragsreihe

unser Gespräch ↔ unser anregendes Gespräch

Segédigék, illetve segédigei funkcióban használatos igék elhagyása, pl.:

Ich möchte Sie bitten ↔ Ich bitte Sie...

Ich darf Ihnen Folgendes vorschlagen ↔ Ich schlage Ihnen vor...

Wir erlauben uns, darauf hinzuweisen ↔ Beachten Sie...

Wir würden uns freuen, wenn... ↔ Wir freuen uns bereits jetzt auf...

A bitten ige mellözése, pl.:

Wir möchten Sie bitten, unser Schreiben zu beantworten ↔ Bitte beantworten Sie...

Wir möchten Sie um Beantwortung unseres Schreibens bitten ↔ Bitte beantworten Sie....

A *nicht*, *nur* negatív konnotációjú és szűkítő jelentésű szavak használatának korlátozása, tagadó mondatok kerülése, és azoknak állító mondatokkal történő helyettesítése, pl.:

Eine frühere Lieferung ist nicht möglich ↔ Ab dem 26. Mai können wir die Ware liefern.

Die Rechnungen sind noch nicht beglichen ↔ Vielleicht haben Sie es übersehen, dass ...

Wir haben nur von 10 bis 16 geöffnet ↔ Die GmbH ist von 10 bis 16 für Sie da.

Uns fehlen noch wichtige Unterlagen ↔ Wir kümmern uns um Ihr Anliegen, deshalb benötigen wir wichtige Unterlagen.

Bevezető és záró frázisok kerülése, pl.

Wir teilen Ihnen mit...

Wir wenden uns an Sie (mit der Bitte)...
Bezug nehmend auf...
Beiliegend / In der Anlage...
Wir bedauern, Ihnen mitteilen zu müssen ...
In Beantwortung Ihres Briefes...
Wir bestätigen den Eingang Ihres Briefes.

Szenvedő szerkezetek helyett cselekvő igealakok használata, pl.:
... wird Ihnen übersendet ↔ Wir übersenden Ihnen...

Statikus igék helyett dinamikus igék megjelenése, pl.:
Ihr Angebot befindet sich in der Vorbereitung ↔ Ihr Angebot bereiten wir für Sie vor.

A *Sie* személyes névmás előnyben részesítése *wir* ellenében, pl.:
Wir senden ... ↔ Sie erhalten...

Utasító igék mellőzése, pl.:
Wir weisen darauf hin, ... wir raten Ihnen ... ↔ Bitte beachten Sie...

Zárás

Régies hangzású helyzetmondatok (pl. *Wir hoffen...*, *In der Hoffnung ... verbleiben wir*) kerülése, pl.:
Wir hoffen auf eine erfolgreiche Zusammenarbeit. ↔ Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit mit Ihnen.

Mellékmondat helyett kérdések használata, pl.:
Falls Sie noch weitere Fragen haben ↔ Haben Sie noch Fragen?
Wir sind gerne für Sie da.

Jókívánságok megfogalmazása, pl.:
Ihnen noch eine schöne Arbeitswoche!
Einen schwungvollen Start in die neue Arbeitswoche!
Schönes Wochenende!

Melléklet

Régies helyzetmondatok elhagyása, pl.
Beigefügt/beiliegend senden wir ... ↔ (s. Anlage)

A mai német üzleti levelezés diskurzushangvétele

A pragmatikai sajtságokat House modellje (House, 1997) alapján lehet hatékonyan kimutatni. A diskurzushangvételek kategóriáinak jellemzőire bizonyos nyelvi eszközök megléte és használata alapján következtethetünk. A beszélő beállítottsága, attitűdje (*stance*) a segédigék, a mondat-modalitás, a modális partikulák, a pozitív vagy negatív töltésű lexikai elemek vizsgálata alapján jellemezhető. A társas szerepviszony (*social role relationship*), azaz a kommunikáló felek közötti társadalmi és személyes viszony a megszólításban, tegezésben, önözésben és egyéb stiláris elemekben nyilvánul meg. A kommunikáló felek közötti szociális távolság (*social attitude*) többek között az igei formákban és a modális eszközökben érhető tetten. A partner részvétele, bevonása a kommunikációba (*participation*), a mondatmodalitással, dialogikus-monologikus szövegformával és egyéb retorikai eszközökkel, pl. a címzetre utalással biztosítható.

Ezeket a szempontokat szem előtt tartva rendszerezem a jellemző lexiko-grammatikai eszközökből fakadó pragmatikai jelentésköröket.

1. táblázat. A német írásbeli kommunikáció lexikai és grammatikai jellemzői és azok pragmatikai funkciói

Diskurzushangvételek (<i>tenor of discourse</i>)	Lexikai és grammatikai eszközök	Pragmatikai funkciók
A szerzői beállítottság (<i>stance</i>)	Pozitív konnotációval rendelkező mondatok használata A tagadó mondatok kerülése Köszönetnyilvánítás és az öröm kifejezése	A pozitív töltésű lexikai elemekkel és köszönetnyilvánításokkal a kommunikációs fél kifejezésre juttatja a kommunikációs partnerhez és a kommunikációs célhoz viszonyuló pozitív alapbeállítottságát.
Társas szerepviszony (<i>social role relationship</i>)	Magázódás meghagyása mellett közvetlenebb megszólítás Segédigék elhagyása A <i>bitten</i> ige mellőzése Utasító igék kiküszöbölése	Az önözés megtartása mellett az interperszonális viszony közvetlenebbé, barátiabbá válik. A kérés kifejezésének változása arra mutat rá, hogy a kommunikációs fél nem kíván túlzott alárendelő viszonyba kerülni a partnerrel, udvariasságát más eszközökkel éri el. Az utasító igék, a kioktató stílus mellőzésével a szerző nem akar fölérendeltséget,

		felsőbbrendűségi érzetet kelteni.
Szociális távolság (<i>social attitude</i>)	Több mellékneves szerkezet Szükségtelen bevezető mondatok kerülése	A dicsérő melléknevek használatával és a régi sablonok kerülésével csökken a felek közötti szociális távolság.
Részvétel (<i>participation</i>)	Főnevek és funkcióigés szerkezetek helyett igék alkalmazása Szenvedő szerkezet helyett cselekvő igealakok használata Kérdésfeltevések, statikus igék helyett dinamikus igék megjelenése A <i>Sie</i> személyes névmás előnybe részesítése a <i>wir</i> ellenében	A felszólító mód inkább felhívó jellegű, a kommunikációs felet direkt módon vonja be a cselekvésbe. A kérdések a monologikus szövegformáról a dialógikushoz vezetnek, párbeszéd-indító szerepük van. A címzettre utalással a szerző középpontba helyezi a megszólított partnert.

A mai magyar üzleti levelezés lexiko-grammatikai jellemzői

A mai magyar üzleti levelezésből kiemelt helyzetmondatokat formai-szerkezeti egységenként vizsgálva a következő sajátosságokra következtethetünk.

Megszólítás

A betöltött funkció kiemelése, pl.:

Tisztelt Elnök Úr! / Tisztelt Ügyvezető Igazgató! / Tisztelt Igazgató Úr! Kedves Péter!

Bevezetés

Az öröm kifejezése, köszönetnyilvánítás, pl.:

*Örömmel jelzem, hogy...
Köszönjük megkeresését.*

Tényszerű bevezető frázisok, pl.:

*Azzal kapcsolatban írunk / érdeklődnénk, hogy...
Az a szándékunk, hogy...
Érdeklődnék, hogy...
Ha jól értjük a hirdetésükből, akkor...*

Szöveg

Segédigék és a feltételes mód használata, pl.:

*Lenne olyan szíves, ...
Tudna ajánlani...?
El tudná nekem küldeni...?*

A kérem, szíveskedjék igék prioritása, pl.:

*Kérem, hogy sürgősen...
Kérjük Önt, szíveskedjék elküldeni...*

A funkcióigés szerkezetek használata, pl.:

Az áru feladásra / átnézésre került...

A negatív tartalmú közlések indoklása (nem történik pozitív töltésű nyelvi eszközökkel történő kiegészítés), pl.:

*Sajnos az árucikkek már nem elérhetőek raktáron, mert...
Sajnos nem tudjuk elfogadni ajánlatukat, mivel...*

Zárás / elköszönés / melléklet

Feltételes mód és a határozói igenév használata, pl.:

*Hálásak lennénk, ha...
Előre is megköszönve segítségét, ...
Ha bármi további információra lenne szüksége, ...
Mellékelten / csatolva küldjük...*

A magyar üzleti levelezés diskurzushangvétele

Ha az előbbiekhöz hasonlóan House csoportosítása alapján (House, 1997) dolgozunk tovább, a következő pragmatikai üzenetek rajzolódnak ki:

2. táblázat. A magyar írásbeli kommunikáció lexikai és grammatikai jellemzői és azok pragmatikai funkciói

Diskurzushangvétel	Lexikai és grammatikai eszközök	Pragmatikai funkciók
A szerzői beállítottság (<i>stance</i>)	Köszönetnyilvánítás és az öröm kifejezése Tényszerű bevezető frázisok	A szerzői beállítottság egyértelműen pozitív, azonban a bevezető helyzetmondatok által megmarad a hivatalos hangvétel.

Társas szerepviszony (<i>social role relationship</i>)	A segédigék és a feltételes módú igealakok használata <i>A kérem, szíveskedjék</i> szavak gyakorisága A negatív tartalmú közlések indoklása	A nyelvi eszközök használata arra enged következtetni, hogy az udvariasságra nagyobb hangsúly kerül, mint a közvetlenségre.
Szociális távolság (<i>social attitude</i>)	A megszólításban a pozíció kiemelése A funkcióigés szerkezetek használata	A szerző a címzettel szemben még személyes ismeretség esetén is távolságtartó.
Részvétel (<i>participation</i>)	Határozói igenevek használata A kérések és kérdések mellékmondatokban történő megfogalmazása	A kérések inkább monologikus formában jelennek meg, az udvarias kérdések indirekt felszólításokként értelmezhetők.

Német – magyar pragmatikai kontrasztok

Párhuzamba állítva a német és a magyar írásbeli kommunikációban megnyilvánuló pragmatikai üzeneteket, jól látszik, hogy a magyarul író üzletfelek számára ma is fontos a partnerek közötti társadalmi-szociális kapcsolatok és az alá-fölérendeltségi viszonyok kifejezésre juttatása, a hivatalos stílus megőrzése és az alapvető udvariasság. A német üzletember nem riad vissza attól, hogy kevésbé ismert partnert is közvetlen, baráti hangnemben szólítson meg, és folytasson vele párbeszédet. A német nyelvű üzleti kommunikáció oktatása során érdemes az alábbi különbségeket szem előtt tartani.

3. táblázat. Német-magyar pragmatikai kontrasztok

Diskurzushangvétel	Pragmatikai funkciók: német	Pragmatikai funkciók: magyar
A szerzői beállítottság (<i>stance</i>)	A pozitív töltésű lexikai elemekkel és köszönetnyilvánításokkal a kommunikációs fél/szerző kifejezésre juttatja a kommunikációs partner és a kommunikációs célhoz viszonyuló pozitív alapbeállítottságát.	Az öröm kifejezése és a köszönetnyilvánítások a magyar szövegekben is jelen vannak. A megszólításban a partner funkciójára, beosztására történő utalással azonban szerzői alapbeállítottságként a partner tisztelete kerül előtérbe.
Társas szerepviszony (<i>social role relationship</i>)	Az önözés megtartása mellett az interperszonális viszony többek között a	A magyar szerzői szemlélet és a retorikai struktúra szerint az

	<p><i>Hallo</i> megszólítás hatására is közvetlenebbé, barátibbá válik.</p> <p>A kérés kifejezésének változása arra mutat rá, hogy a kommunikációs fél nem kíván túlzott alárendelő viszonyba kerülni a partnerrel, udvariasságát más eszközökkel éri el.</p> <p>Az utasító igék, a kioktató stílus mellőzésével a szerző fölérendeltségi, felsőbbrendűségi érzet sem akar kelteni.</p>	<p>udvariasság a közvetlenség fölött áll.</p> <p>A kérés kifejezésének változatai (pl. <i>szíveskedjék</i>) az udvariasság érzékeltetésére szolgálnak, de ez által a szerző és a címzett között alá-főlérendeltségi viszony alakulhat ki.</p>
<p>Szociális távolság (<i>social attitude</i>)</p>	<p>A dicsérő melléknevek használatával és a régi sablonok kerülésével csökken a szociális távolság a szerző és a címzett között még alacsonyabb ismeretségi fok esetében is.</p>	<p>A szerző és címzett közötti szociális távolság nagyobb még baráti viszony meglétekor is (pl. vegyes megszólítás: <i>Tisztelt Ügyvezető Úr! Kedves Péter!</i>)</p>
<p>Részvétel (<i>participation</i>)</p>	<p>A felszólító mód önálló igeként inkább felhívó jellegű, a kommunikációs felet direkt módon vonja be a cselekvésbe.</p> <p>A gyakori kérdő mondatok a monologikus szövegformáról a dialogikushoz vezetnek, így párbeszéd-indító szerepük van.</p> <p>A címzetre való gyakori utalással a szerző stílusa dinamikus, középpontba helyezi és cselekvésben való részvételre ösztönzi a megszólított partnert.</p>	<p>Az udvarias kérdések inkább indirekt felszólítások a címzett irányába.</p> <p>A mellékmondatokban megfogalmazott kérdések monologikus jellegűek, kevésbé indítanak el párbeszédet.</p> <p>A funkciói-gés szerkezetek és a határozói igenevek hatására a levelek statikus jellegűek.</p>

Konklúzió

A követett pragmatikai megközelítésmód rávilágít arra, hogy a német üzleti kommunikáció az utóbbi évtizedekben jelentős stilisztikai-pragmatikai változáson ment keresztül. A bemutatott új nyelvi eszközök minden szinten megváltoztatták az üzleti levelezés diskurzushangvételét. Csökkent az üzleti kommunikáció résztvevői közötti szociális távolság, az interperszonális viszonyok közvetlenebbé, a közlések dinamikusabbá váltak. A mai magyar üzleti levelezésben kevésbé tapasztalható a német diskurzushangvételre

jellemző változás, a partner tisztelete, az udvariasság, a kommunikációs cél konkrét megfogalmazása és a hivatalos stílus megőrzése továbbra is prioritást élvez.

Reményeim szerint a vizsgálat lehetővé teszi, hogy a nyelvtanuló hallgatók is észrevegyék a különbségeket a magyar és német mentalitással alkotott írásbeli műfajok között. Üzleti jellegű szövegfajták megalkotásakor célszerű lenne az anyanyelvi transzfer kikapcsolása és a német diskurzushangvételre jellemző, tudatos stratégiák alkalmazása. E stratégiák kialakítása, tanításának módszertana és az üzleti nyelvi kurzusokon történő rendszeres alkalmazása egy újabb vizsgálat tárgyát képezhetné.

Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. (2006): *Gazdaság és nyelv*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Blum-Kulka, S. – House, J. – Kasper, G. (1989): *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. NJ: Ablex: Norwood
- Clyne, M. (1997): Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive. In: Schröder, H. (ed.)(1997): *Fachtextpragmatik. Forum für Fachsprachenforschung*. Gunter Narr Verlag: Tübingen. 3–19
- Halliday, M. A. K. – Hasan, R. (1985): *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford University Press: Oxford
- Hoffmann, L. (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Akademie-Verlag: Berlin
- House, J. (1997): *Translation Quality Assessment. A Model Revisited*. Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Kovács-Dudás, A. (2009): *Szállodai honlapok pragmatikai elemzése az interperszonális kapcsolatok szempontjából. PhD értekezés tézisei*. ELTE BTK: Budapest
- Kurtán, Zs.(2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Péteri, A. (2005): Mondattípus és mondatmodalitás a német és a magyar nyelvben. *Magyar nyelvőr* 129. évf. 1.sz. 218–234
- Spillner, B.(2002): Fachtexte im interkulturellen Vergleich. Kontrastive Pragmatik deutscher, finnischer und französischer Wirtschaftstexte. In: Nuopponen/Terttu, A. – Harakka/Rolf, T. (eds.)(2002): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Forschungsobjekte und Methoden*. Vaasan Yliopiston Julkaisuja. Proceedings of the University of Vaasa. Reports, Selvityksiä ja raportteja 93: Vaasa. 144–164

A tanulmányban előforduló nyelvi példák forrásai

- Scheiner, D. – Schmitz, W. (1994): *Ihr Schreiben vom... . Geschäftliche und private Briefe im Baukastensystem*. Verlag für Deutsch: München
- Szmodits A. (1993): *Németül az irodában. Kézikönyv kezdő külkereskedelmi levelezők számára*. Pro Lingua Kft.: Kaposvár

Gyuró Monika
Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi Kar
Egészségbiztosítási Intézet

Figuratív nyelvhasználat az egészségügyi kommunikációban

Korunk orvostudománya hatalmas haladást ért el az élet- és természettudományok terén köszönhetően a bio- és nanotechnológia, genetika, valamint a biostatisztika eredményeinek. Ezek az eredmények az emberi élet meghosszabbításához és minőségének javulásához közvetlen módon járulnak hozzá. Azonban az orvos-beteg kapcsolat emberi oldala nem követi ezt a fejlődés vonalat, amelynek oka a rövid vizitekben és a nem megfelelő kommunikáció felkészítésben rejlik. A tanulmány célja, hogy feltárja azt a nyelvi területet, amely egyrészt hozzájárulhat az egészségügyi szakember és beteg kommunikáció hatékonyabbá tételéhez, másrészt e kevésbé kutatott terület bemutatása utat mutathat az egészségügyi kommunikáció e típusának továbbfejlődéséhez. A tanulmány a nyelvfilozófiai háttér segítségével, kognitív nyelvészeti megközelítéssel a figuratív nyelvhasználat létjogosultságát mutatja be. Szakirodalmi és saját gyűjtésű példákon keresztül felvonultatja azokat az egészségügyi területeket (pszichoterápia, idősgondozás, hospice, fájdalom leírás, drogterápia, orvosi szleng), ahol a figuratív nyelvezet használatos. A tanulmány konkrét ajánlásokat fogalmaz meg szakemberek számára a figuratív nyelvhasználat, ezen belül a metafora használat szükségességéről.

Kulcsszavak: figuratív nyelvhasználat, egészségügyi kommunikáció, nyelvfilozófia, kognitív nyelvészet, metafora

Bevezetés

A figuratív nyelvhasználat sokáig kizárólagosan a retorika, illetve a költészet nyelvi eszközének számított. Úgy tartották, hogy a metaforák a nyelv díszítő és hatásos képi megjelenítő eszközei, amelyek nem képezik a gondolatok, fogalmak lényegi részét.

E felvetés magyarázatára a diakrón nyelvfilozófiai elemzések tudnak fényt deríteni. A kartézianus filozófus Descartes (1637) úgy fogalmazott, hogy gondolkodásunk a világ szerveződésének elveit írja le. A leképezési viszonyt a filozófiában logikának, a nyelvészetben viszont grammatikának nevezték. A kartézianus filozófia megközelítése szerint, gondolkodásunk a nyelvben mutatható ki, amely a referencia elvére épül. A szavak és a grammatika egyértelmű megfelelést mutatnak a világgal. Nyelvészeti terminusokkal fogalmazva, a jel és a deszignátum között szimmetrikus kapcsolat van. E filozófiai irányzat a tudományos gondolkodás alapjává vált, és a mai napig a tudomány nyelvezete erre a gondolatra épül. Az egyértelmű referencia kapcsolat a jel és a deszignátum között elengedhetetlen részét képezi minden tudományos nyelvhasználatnak.

E megközelítés a XIX. század végéig egyeduralkodónak bizonyult, azonban Frege (1892) kérdésfelvetése a jel és a deszignátum viszonyáról egy új szemléletet fogalmazott meg. Véleménye szerint a jel és deszignátum viszony kiegészül a jelentéssel, hiszen egyetlen jelentés több jelöltre is vonatkozhat, valamint egyetlen jelölt is több jelentéssel rendelkezhet. Ez a szemlélet a pozitivista, egyértelmű jel-jelölt kapcsolatot meghaladóan, a többértelmű nyelvi struktúrák rendszerét vetítette előre. Gondolataink és a világ rendszerének egyértelmű kapcsolata megrendült, az objektív valóság egyre inkább világlátásunk nyelvi következményének látszott. Ludwig Wittgenstein (1922) logikai-filozófiai értekezésében, hasonlóan a pozitivista megközelítéshez, a nyelvi rendszer mint értelemképző szerepét előlegezi meg. Vagyis Wittgenstein véleménye szerint az értelem megnyilatkozása a nyelv. Alaptézise, hogy az általunk leírt világ tényállások összessége. A tényállások kijelentések, vagyis igaz és hamis állítások formájában jelennek meg, amelyek logikai formái a világ rendszerének. A világ értelmezése logikánk kivételését jelenti a nyelv segítségével. Minden logikai kapcsolat ennek alapján, nem a világ voltából adódó szükségszerűség, hanem nyelvünk rendszere. Wittgenstein saját maga pozitivista gondolatát messze meghaladó megállapításra jut ennél a pontnál. A nyelv által leírt térnek azonban határai vannak, amelyet a megismerő szubjektum gondolati határai jelentenek. „*Nyelvem határai világom határait jelentik*” – mondja (1922:5-6). Tehát a gondolatok a kifejezés határait is magukban foglalják, vagyis amit nem tudunk elmondani, kifejezni sem tudjuk. „*Amiről nem lehet beszélni, arról hallgatni kell.*” (1922:7). Ennél a pontnál, a nyelvi kifejezés elégtelenségénél, a kimondhatatlannál jelenik meg a figuratív elemek használatának szükségessége a nyelvben, mintegy a kifejezhetetlent segítő.

Egy még radikálisabb szellemi áramlat – melyet Nietzsche neve fémjelez – még ennél is tovább megy, amikor megkérdőjelezi az értelem és nyelv egymásnak megfelelését. Az emberi benső és a külső világ diverzitásának kifejezésére a grammatika korlátozó jellegű eszköznek mutatkozik. Az a logikai rendszer, melyet a nyelv ránk kényszerít, nem elégséges eszköz sem a másik ember, sem a külső világ megértésére (1906). A jel és a deszignátum stabil rendszere illúzió, hiszen a jel és a jeltárgy még nem képez fogalmat, jelentést. A hasonló dolgokat egy fogalommá sűrítjük, tehát metaforizálunk. Ennek alapján minden szó eredete szerint figuratív jellegű megnyilatkozás. Nietzsche szerint a hosszú használat során a jelentés állandónak tűnt fel és elveszett eredeti figuratív értéke (1873:7). Példaként vegyük a magyar *kék* színnevet, amelynek eredeti (ótörök) jelentése *ég*. Tehát az ég színét hasonlították minden olyan dologra, amelynek hasonló volt a színe. A metaforák alapvető szerepe a nyelvben ezáltal

megkerülhetetlenné vált. Nyilvánvalóvá lett, hogy a metaforaképzés gondolkodásunk terméke, egyben nyelvteremtő ereje is. Ebből következően, gondolataink, fogalmaink képi eredetűek, amelyeket a használat állandósított és lassan elvesztették eredeti érzéki jellegüket. Fogalmaink hasonlatok, amelyek a jelölők közötti kapcsolatot mutatják és a megértés egyik fő eszközei. A nyelvhasználat a kimondhatatlan kifejezésére nap mint nap analógiákat keres, melyeket a figuratív nyelvhasználatban valósít meg. Ennek eszköze a metafora.

Ezt a gondolatot vitte tovább Lakoff és Johnson (1980) a kognitív nyelvészet keretein belül. A metaforákat leképezéseknek tekintik a fogalmi mező különböző területein (domains). Példájkban, a következő metafora „*A vita háború*”, a *háború* „forrás” területe képeződik le a *vita* „cél” területére. Mikor használunk metaforákat? Az erősen érzelmi tartalommal telített gondolatok leírására, amelyeket nehezen tudunk kifejezni. Az érzelmek kognitív eszközökkel való leírása a metaforák segítségével megfelelő eszköznek bizonyul. A leképezés során olyan attribútumait keressük a forrástartományak, amelyek megfelelést mutatnak a céltartománnyal. Ebben az esetben az attribútumok a következők lehetnek: ellenfelek, konfliktus, támadás, megadás, győzelem. Az érzelmek konceptualizálása analógiák segítségével történik két terület különböző, de hasonló attribútumainak segítségével. Természetesen az attribútumok keresése a forrástartományban kiválasztást jelent, amely magával vonja a célterület egyes attribútumainak háttérbe szorítását (Semino et al., 2018:628). Ennek alapján kijelenthetjük, hogy a metaforák nem csupán nyelvi eszközök, hanem fogalmi struktúrák, melyek gondolkodásunk alapjait jelentik.

Metafora használat az egészségügyi kommunikációban

Korunk orvostudománya hatalmas haladást ért el az élet- és természettudományok terén köszönhetően a bio- és nanotechnológia, genetika, valamint a biostatistika eredményeinek felhasználásával. Eredményeik az emberi élet meghosszabbításához és minőségének javulásához közvetlen módon járulnak hozzá. Az orvos-beteg kapcsolat emberi oldala azonban nem követi ezt a fejlődés vonalat, melynek oka a rövid vizitekben és a nem megfelelő oktatási felkészítésben rejlik. Minden beteg emberben él a vágy, hogy olyan egészségügyi szakembert – orvost, ápolót, gyógytornászt, dietetikust – találjon, aki a terápia biztosítása mellett a gyógyítás emberi oldalával is foglalkozik. Mivel a betegszám megnövekedésével a konzultációs idő lecsökkent az egészségügyi ellátásban, a betegek gyakran kezelésük alternatív útjait keresik

gyógyulásuk érdekében. Ezek a tényezők feszültséget okozhatnak az egészségügyi szakember és a beteg amúgy sem konfliktusmentes kapcsolatában. A tanulmány célja ennek a paradoxonnak feloldása azáltal, hogy bemutassa napjaink egészségügyi diskurzusának nyelvezetét és metaforáit, amelyek a résztvevők viselkedését és a mai egészségügyi gyakorlatát jellemzik. A metafora használat azokat az egészségügyi területeket érinti, amelyek erős érzelmi töltettel rendelkeznek akár a szakemberek, akár a betegek szempontjából. A metafora használata az alábbi területeken a leginkább szembeötlő: a pszichológiai tanácsadás, a pszichoterápia, az idős- és családgondozás, a hospice kezelés, a drogterápia, a fájdalomleírás, valamint az orvosi szleng is. A magyar nyelvű metafora kutatás főleg a klinikai pszichológia (Papp, 2018), a pedagógia (Vámos, 2003) és a gyógypedagógia (Tóthné Aszalai, 2018 és Pénzes, 2008) területeit öleli fel.

Saját példáim az angol nyelvű szakirodalomból és saját gyűjtésű, szintén angol nyelvű online fórumokból származnak. Klinikai körülmények között, a metaforákat tartalmazó diskurzusok gyűjtése rendkívül hosszadalmas folyamat, ezért támaszkodtam már létező, noha idegen nyelvű korpuszokra.

A pszichológiai tanácsadás és pszichoterápia metaforái

A pszichológiai tanácsadás és pszichoterápia kulcsszerepet játszik sok mentális állapot kezelésében, beleértbe a hangulatjavítást is (Tay, 2016). E tudományok egyik fő módszere a beszélgetés, amely metaforákat alkalmaz a kezelés során, hogy az elvont, sokszor a beteg számára is érthetetlen érzéseket „konceptualizálják”, vagyis érthetőbbé tegyék. A betegek metafora használata bepillantást enged mentális állapotukba. Másik oldalról nézve, a szakemberek is használhatnak metaforákat, hogy megvilágítsák betegek számára az elképzeléseiket. A következő példa mindkét használatot bemutatja.

Beteg: Most jól vagyok, csak a legkisebb dolog is meg tudja változtatni az érzéseimet. Olyan, *mintha egy toll lenne a gyors patakban, ezt nem szeretem...*

Terapeuta: Van valami, ami most megijeszti Önt, hogy ennyire sebezhető lehet *külső dolgok* miatt. Például mélyen beszélgetni valakivel, vagy egy dal, *ami szíven üti*. (Tay, 2016 372. Ford.: Gyuró)

Sok kutató véleménye egyezik abban (Lankton, 1987; Siegelman, 1990, Wickman et al, 1999), hogy a metaforák használata pozitív változást jelent a terápiában. Tay (2016) idézi (Samaritter, 2009) munkáját, miszerint a kognitív orientáció kiszélesíti a metafora használatot úgy, hogy

segítségével művészeti ágak (film, tánc és képzőművészet) is bevonhatók a gyógyítási folyamatba. A pszichoterápia területe mindig nagy figyelemre számított a nyelvészek körében (Labov és Fanshel, 1977; Kövecses, 2005). A pszichoterápiát igénylő problémák sok információt nyújtanak a nyelvészek számára a metafora használat kognitív, diszkurzív és társadalmi jellemzőiről. Összehasonlítva a terápiás gyakorlattal (uo:374) ezek a nyelvészeti elemzések mélyebb és aprólékosabb bepillantást engednek a metafora elméletébe.

Terápiás metaforák szerepe a hospice gondozásban

Hutchings (1998) írja, hogy a haldoklókkal való kommunikáció nagy kihívást jelent a szakemberek számára. A metaforák használatával támogatott kommunikáció olyan erőteljes és egyben érzékeny nyelvhasználati eszköz, amely alkalmas erre a funkcióra. Lehetőséget nyújt arra, hogy az igazságot a realitás kegyetlensége nélkül lehessen közölni, hiszen a metaforák nyitottak az értelmezésre, tiszteletben tartják az érzéseket és egyben játékosak is (1998:282). A terápiás metafora – akár verbálisan kifejezett, akár képi illusztrációként megjelenő eszköz – teret enged a betegséggel való megküzdésben a gyógyítás folyamatában (Breslin,1992). A következő idézet egy haldokló betegről szól, aki korábban nem beszélt betegségéről senkivel, amíg a szakember a következő terápiás metaforával szóra nem bírta:

Beteg: Úgy gondoltam, hogy ha a gyerekek már felnőttek, *kint vagyok az erdőből*.

Szakember: Amíg az a *felhő* nem jelent meg a horizonton.

Beteg: Igen, amíg az a *nagy, fekete felhő* nem jelent meg a horizonton. Tudom mi történik, de nem tudok róla beszélni, és a gyerekeknek sem tudom elmondani. (Hutchings, 1998:283. Ford.: Gyuró)

A metaforák nemcsak a szakemberek kommunikációs eszközei, hanem a betegek utalásait is hordozzák közelgő halálukról. Az *utazás* olyan metafora, amelyet gyakran használnak az életút kifejezésére. További hasonló metaforák még a *csónak*, *vonatozás*, *térkép* és *iránytű* (uo:284).

A szakemberek számára nagy kihívást jelent egyrészt az igazmondás követelményének teljesítése, másrészt az együttérzés és érzékenység kifejezésre juttatása a haldoklókkal való kommunikációban. A metaforahasználat ezekben a kivételesen nehéz helyzetekben egyszerre az igazság feltárását szolgálja, és mindezt tapintatos és megértő formában teszi lehetővé.

Metaforák az idősgondozás területén

Berdes (2007) tanulmánya mind az elméletre (James, 1992; Abel – Nelson, 1990; Foner, 1994), mind a mindennapi gyakorlatra hivatkozva kijelenti, hogy a gondozás nemcsak technikai jellegű, hanem nagymértékben érzelmi ápolást is jelent. Továbbá idézi Karner (1998) munkáját, amely szerint az otthoni gondozásban dolgozó szakemberek munkájukat mint rokonsági kapcsolatot definiálták. Az idősgondozásban az érzelmi megközelítésének természetesen meghatározott korlátai vannak. Ezek a tényezők magukba foglalják az ápoló halála miatti érzett gyászt, az érzelmek viszonzatlanságát a kliensek részéről (Moss et al., 2003). Mindazonáltal a metafora használatot, mint az érzelmek közvetítésének hatékony eszközét korábbi tanulmányok is megemlítik (Spence et al., 2001).

Berdes (2007) tanulmányában az ápolók a munkájukat érzelmileg bensőséges és viszonzott kapcsolatként jellemzik. A terminusok a *barát*, *barátnő* intimitási fokától, egészen a *család* fogalmáig terjednek. A *barát*, *barátnő*, *baba* és *család* metafora az érzelmi közelség és bensőségesség képeként jelenik meg a következő szövegrészekben.

Ápoló: Ő a *cimborám*. Ismerjük egymást. Jól kijövünk. Egyformák vagyunk. Ő erős típus, én is az vagyok...

Ápoló: Ha szépen beszélsz velük, megveregeted a vállukat és azt mondod: „*Barátom, a barátnőd* vagyok, aki vigyáz rád”. Nem gond, ha ilyen bensőségesen beszélsz velük.

Ápoló: Sokszor, amikor reggel felkelek, úgy gondolok rájuk, mint *Ida baba*, vagy a *kisbabám Alice*.

Ápoló: Szeretek idős emberekkel lenni. Mintha *anyut és aput látnám bennük*. Mindig kitárom a szívem nekik. Még ha nehéz is, nem törődöm vele, mert szeretek dolgozni.

Ápoló: Apám és anyám helyébe teszem ezeket az embereket. Édesanyám meghalt, apám pedig nagyon beteg. Amit apámért tennék, azt teszem meg ezeknek az embereknek. Ez a legtöbb, amit tehetek. (2007:344. Ford.: Gyuró)

Az ápolók által használt *család* metafora a tanulmányban nem egyedülálló jelenség. Hockey, 1999. id. Berdes, (2007) leírja, hogy a fenti metafora használata visszahozza azokat az érzéseket az idősekben, amelyek az ideális otthon jelentették számukra. Berdes (2007) tanulmánya felhívja a figyelmet az érzelmi gondozás és a metafora használat szoros és hatékony kapcsolatára.

Metaforák a fájdalom leírásában

A fájdalom kifejezésének nyelvezetét az egészségtudományok régóta vizsgálják, azonban nyelvészeti kutatások ritkán foglalkoznak e kérdéssel. A fájdalom kifejezése fontos szerepet játszik a betegek

kommunikációjában, ezért fontos témafelvetésre tarthat számot a nyelvészet területén is. A fájdalom egyetemes emberi érvényű jelenség, de egyben szubjektív és magántermészetű tapasztalatot is jelent. A fájdalmat nem tapasztaló ember számára az érzés homályos és ellentmondásos természetű megnyilvánulás lehet, ezért a fájdalom átérzését a tapasztaló viselkedéséből kell megtanulni és értelmezni olyan analógiák-metaforák segítségével, amelyek fájdalmi állapotokra utalnak. Mivel a fájdalom kifejezése érzelmek közvetítését is jelenti, a nyelvészet metafora használatával telített (Kövecses, 2000). Azokban a kontextusokban, ahol a kifejezés nehézkesnek mutatkozik, a beszélők gyakran nyúlnak a figuratív nyelvhasználathoz, hogy képek segítségével fejezzék ki a kifejezhetetlen érzelmi-fájdalmi folyamatokat. Az orvosi szakirodalom számos példát tartalmaz arra, hogyan használják az orvosok a metaforák nyelvezetét betegeik gondolatainak és érzéseinek megértésére (Thomas, 2000; Hallberg – Carlsson, 2000; Kortesslouta – Nikkonen, 2006).

Gyuró (2017) 41 krónikus fájdalmat leíró beteg-narratívát elemzett a kognitív metafora-elmélet (Lakoff – Johnson, 1980), valamint a szisztémikus-funkcionális elmélet (Halliday, 1998) alapján. A narratívák internetes forrásból származtak (<https://lifeinpain.org/node/category/personal-stories/>) és valódi betegek betegségeleírásait tartalmazták. A narratívák hossza egyenként a 20 sortól egészen három oldalig terjedt, 160-tól 20 000 szószámig.

A következő metaforákat lehetett felfedezni a narratívákban: *ütközet*, *szörny*, *köd*, *utazás*, *robbanás*. Az alábbi példák illusztrálják a felsorolt metaforákat.

Narratíva/25:” Minden nap olyan, mint egy kis *ütközet*.”

Narratíva/17: “Azt akarom, hogy tűnjön el ez a *szörny*.”

Narratíva/23:”A fejem tele *van köddel*.”

Narratíva/20:” Ez (fájdalom) egy más *utazás*.”

Narratíva/24:” A mellkasom úgy tűnt, hogy *felrobban*.”

(<https://lifeinpain.org/node/category/personal-stories/>. Ford.: Gyuró)

Annak igazolására, hogy a fájdalom nyelvezete mennyire telített figuratív megnyilvánulásokkal számos európai nyelvben, elegendő utalni arra, hogy etimológiai szempontból maga a fájdalom eredeti latin kifejezése, *poena*, büntetést jelent. Az angol *pain* és *punishment* szavakat a latin eredetiből lehet származtatni. A fájdalom leírására számos olyan melléknevet használunk akár a magyar, akár az angol nyelvben, melyek maguk is metaforikus eredetűek, például a fájdalom lehet *hasogató*, *lűktető*, *örlő*, *nyilalló*, *nyomó*, *szorító*, *szűrő*, *fojtó*. Mindegyik kifejezés olyan cselekvésre utal, amely közvetlen kapcsolatban nincs a fájdalom

fogalmával, de analógiát mutat néhány jellemzőjével. Így a metafora képzés kívánalma teljesül.

Metaforahasználat az orvosi szlengben

A szleng terminusok fontos részét képezik az orvosi nyelvhasználatnak. Noha nagy részük nem jelenik meg írott formában, szókincese növekvő tendenciát mutat. Használatukkal leküzdhetők az orvosi gyakorlatból eredő nehézségek, a problémás betegekkel való bánásmód akadályai, vagy a diagnosztikus esetlegességek. Fox (2003) írja, hogy a szleng kifejezések használata leginkább az orvostanhallgatók és rezidensek nyelvezetének sajátossága. A cinizmus és humor, amely e kifejezésekben megjelenik, a beszélők túlélését szolgálja nehéz körülmények között (Wear et al, 2006). Dirckx, (2005) szerint e kommunikációs forma célja az, hogy kizárólagosságán keresztül elrejtse a nyilvánosság előtt a beszélők valódi szándékait, véleményét. Mivel az orvosi szlenghez való hozzáférés az előzőekből következően nagyon nehéz, egy angol nyelvű internetes gyűjteményből vettük példáinkat: *Doctor's Slang, Medical Slang, and Medical Acronyms and Veterinary Acronyms & Vet Slang* (2015). A metaforák szerves részét képezik az orvosi szleng nyelvhasználatának.

Banán –sárgaságos beteg

Húskampók – orvosi eszközök

Bungee ugró – katéteres beteg

Kávé és újság – szorulásos beteg (hosszú ideje ül a WC-n egy itallal és olvasnivalóval)

Partravetett bálna – elhízott, mozgásképtelen beteg

Vámpír – vért levevő nővér

Szőlő – aranyér

Üvegház – geriátria

Humor, cinizmus és metaforizáció egy kifejezésben fordul elő az orvosi szleng metaforáiban. A humor számos sajátossága megegyezik a metaforáéval, mint a kétsíkú jelentés, a szemantikai ellentmondás és a két referenciakeret közötti asszociáció (Krikman, 2009). A metaforikus humor kognitív modellje alapján (Gyuró, 2016) az analógiák között szoros kapcsolat áll fenn, de a fogalmak távolságának nagyoknak kell lennie, hogy érzékelnünk tudjuk a hasonlóságokat és különbségeket a fogalmak között. Minél nagyobb a távolság a két fogalom között, annál humorosabb lesz a hasonlítás hatása, mely meglepetésben és nevetésben realizálódik.

Konklúzió

Összefoglalásképpen elmondhatjuk, hogy a metaforahasználat a természetes nyelvek alapvető és univerzális jellemzője. A metaforaképzés a gondolkodás terméke, amely a nehezen kifejezhető gondolatok megformálására analógiákat keres a célfogalom területéről, hogy annak releváns tulajdonságaival jellemezze a forrásfogalmat. Az orvos- és egészségtudományok kiváló területek a metafora alkotás folyamatainak vizsgálatára, hiszen az emberek érzései, félelmei és fájdalmai magukban hordozzák a mások számára nehezen artikulálható mondanivaló kifejezését. Ebben a kontextusban, mind a szakemberek, mind a betegek alkalmazzák a metaforákat, hogy megvilágítsák a nehezen kifejezhető, és távlatot adjanak gondolataiknak.

Sajnálatos módon, a téma hazánkban kevésbé kutatott – a pszichoterápia kivételével – egészségtudományi körökben, annak sajátosságos határterülete miatt. Az egészségtudományok szakemberei a metaforák tanulmányozását a bölcsészettudományok feladatának tekintik, míg a másik oldalról nézve, az egészségügyi kontextus túl objektív területnek mutatkozhat egy mélyen asszociatív nyelvi eszköz kutatására.

E paradoxon feloldása a terápiás metaforák kutatásából származhatna, amely a nyelv segítségével próbál viselkedésváltozást elérni a klienseknél. E módszer alapján a metaforák feltárása a terápiás beszélgetésekben segítséget nyújthat a tudattalan sémáinak és végső soron a viselkedés megváltoztatásában vagy indítékainak feltárásában. A metaforák meghatározzák ugyanis azt a keretet, ahogy az ember gondolkodik. A metaforák kibontása, azaz a kliens belső lelki struktúrájának feltárása a gondolkodás változását is magával hozhatja. A terapeuta a metaforák feltárását a „Tiszta Kérdések” alkalmazásának segítségével érheti el (<http://tiszta kommunikáció.hu>).

Jelen tanulmány mindössze arra vállalkozott, hogy rávilágítson olyan kevésbé kutatott kérdésekre, mint a metaforahasználat az egészségügyi szakember-kliens beszélgetésekben. A kutatás következő fázisa az lenne, hogy autentikus magyar nyelvű párbeszédekben vizsgálhassuk a metaforahasználatot. Ahogy korábban utaltunk rá, e kutatás hosszadalmas és néha nehezen kutatható a metaforák előfordulásának alacsony száma miatt a köznapi diskurzusban. Mindazonáltal a téma figyelmet érdemel.

Hivatkozások

- Abel, E. K. – Nelson, M.K. (1990): *Circles of care: Work and identity in women's lives*. Albany: State University of New York
- Berdes, C. – Eckert, J. M. (2007): The Language of Caring: Nurse's Aides' Use of Family Metaphors Conveys Affective Care. *The Gerontologist*. 47/ 3. 340–349
- Breslin, E. (1996): Metaphorical communication as aesthetic method for nursing practice. *Issues in Mental Health Nursing*. 17/6. 507–516
- Descartes, R. (1637): *Discours de la Méthode. Értekezés a Módszerről*. ford. Szemere János - Boros Gábor. Műszaki Kiadó: Budapest, 2000
- Dirckx, J. H. (2005): *The Language of Medicine*. Greenwood Publishing Company: Westport, Connecticut
- Frege, G. (1892): Über Sinn und Bedeutung. In: Máté A.: *Frege - Logikai vizsgálódások*. Osiris: Budapest, 2000
- Foner, N. (1994): *The caregiving dilemma: Work in an American nursing home*. Berkeley: University of California Press
- Fox, A. T., et al., (2003): Medical Slang in British Hospitals. *Ethics and Behavior*, 13/2. 173–189
- Gyuró, M. (2016): Conceptualizing the Metaphors of Drug Abusers. *Topics of Linguistics*, 17/1. 81–91
- Gyuró, M. (2017): Humor and metaphors in medical language. *Discourse and Interaction*. 10/2. 47–60
- Hallberg, L. R. and Carlsson, S. G. (2000): Coping with fibromyalgia: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 14. 29-36
- Halliday, M. A. K. (1998): On the grammar of pain. *Functions of Language*, 5/1. 1–32
- Hockey, J. – James, A. (1993): *Growing up and growing old: Ageing and dependency in the life of course*. Sage: London
- Hutchings, D.(1998): Communicating with metaphor: A dance with many veils. *The American Journal of Hospice and Palliative Care*. Sept/Oct
- James, N. (1992): Care = organization, physical labor, emotional labor. *Sociology of Health and Illness*. 14. 488-509
- Karner, T. X. (1998): Professional caring: Homecare workers as fictive kin. *Journal of Aging Studies*. 12. 69–82
- Kortelouma, R. L. – Nikkonen, M. (2006): 'The most disgusting ever': Children's pain descriptions and views of the purpose of pain. *Journal of Child Health Care*. 10 /3. 213–227
- Kövecses, Z. (2000): *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge University Press: Cambridge
- Kövecses, Z. (2005): *Metaphor and Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Krikman, A. (2009): On the Similarity and Distinguishability of Humour and Figurative Speech. *TRAMES. Journal of Humanities and Social Sciences*. 13/ 1. 14–40
- Labov, W. – Fanshel, D. (1977): *Therapeutic Discourse*. Academic Press: New York
- Lakoff, G. – Johnson, M.(1980): *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press: Chicago
- Lankton, S. (1987): Central themes and principles of Ericksonian therapy. *Ericksonian Monographs*. Brunner/Mazel: New York
- Moss, M. S. et al. (2003): The metaphor of "family" in staff communication about dying and death. *Journal of Gerontology: Social Sciences*. 58B. 290–296

- Nietzsche, F. (1873): *Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne. A nem morálisan felfogott igazságról és hazugságról.* Athaneum Kiadó: Budapest. 1992. 3.f. 3–15
- Nietzsche, F.(1906): *Az értékek átértékelése. Hátrahagyott töredékekből.* ford. Romhányi Török Gábor. Holnap: Budapest.1994
- Papp, M. (2018): A nem szó szerinti jelentések szerepe a Metafora Meseterápiás Módszertanban. *Argumentum.* 14. 327-338. Debreceni Egyetemi Kiadó: Debrecen
- Pénzes, É. (2008): Metaforák a gyógypedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle.* 5816-7. 228–238
- Samaritter, R. (2009): The use of metaphors in dance movement therapy. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy.* 4/1. 33–43
- Semino, L. et al., (2018): An Integrated Approach to Metaphor and Framing in Cognition, Discourse, and Practice, with an Application to Metaphor for Cancer. *Applied Linguistics.* 39/5. 625-645.
- Siegelman, E. Y. (1990): *Metaphor and meaning in psychotherapy.* Guild Press: New York.
- Spencer, J. et al. (2001). Daily life and forms of “communitas” in a personal care home for elders. *Research on Aging.* 23. 611–632
- Tay, D. (2017): Using metaphor in healthcare: Mental health interventions. In: Semino, E. – Demjén, Zs. (eds.) (2016): *The Routledge Handbook of Metaphor and Language.* Chapter. 25.
- Thomas, S. P. (2000): A phenomenological study of chronic pain. *Western Journal of Nursing Research.* 22. 683-705.
- Tóthné Aszalai, A. (2018): A metaforakutatás módszere a dadogás megismerésében. In: Karlovitz, J. T. (szerk.): *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből.* International Research Institute: Komárno. 109–116
- Vámos, Á. (2003): *Metafora a pedagógiában.* Gondolat Kiadó: Budapest
- Wear, D. J. M. et al. (2006): Making Fun of Patients: Medical Students’ Perceptions and Use of Derogatory and Cynical Humor in Clinical Settings. *Academic Medicine.* 81/5
- Wickman, S. A. et al. (1999): A “primer” in conceptual metaphor for counselors. *Journal of Counseling & Development.* 77. 389–394
- Wittgenstein, L.(1922): *Tractatus logico-philosophicus.* Logikai-filozófiai vizsgálódások. Akadémiai Kiadó: Budapest, 1963

Internetes források

- My LPHS story* (2017): <https://lifeinpain.org/node/category/personal-stories/>
- Doctor’s Slang, Medical Slang, and Medical Acronyms and Veterinary Acronyms & Vet Slang* (2015): [http://doctor’s slang, medical slang, and medical acronyms and veterinary acronyms & vet slang/messybeast.com/dragonqueen/medical-acronyms.html](http://doctor’s%20slang,%20medical%20slang,%20and%20medical%20acronyms%20and%20veterinary%20acronyms%20&%20vet%20slang/messybeast.com/dragonqueen/medical-acronyms.html)
- <https://tiszta kommunikacio.hu>

**Hambuch Anikó – Sárkányne Lőrinc Anita – Egyed Csilla –
Kránicz Rita**

Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Ki dönt?

Közös döntéshozatal interakcionális megvalósulása orvos– beteg konzultációban

A terápiás döntéshozatal és annak következményei, néhány nagyon speciális helyzetet kivéve, ahol erre nincs szükség (pl. szűrővizsgálat), alapvető eleme az orvosi konzultációnak. Enélkül elképzelhetetlen a kezelés, a terápiás együttműködés. A közös döntéshozatal (KDH) a betegközpontú orvosi ellátás fő pillére. Ezt támasztja alá, hogy a KDH jelentőségét hangsúlyozó publikációk száma az utóbbi évtizedben megsokszorozódott (Patient Education and Counseling: 2000-ben 95, 2013-ban 581 publikáció). A döntés interakcionális folyamat eredménye, ennek kommunikatív struktúráját kívánja bemutatni az előadás. A vizsgált korpusz 10 orvos–beteg párbeszédet ölel fel, összideje 2 óra 36 perc. A konzultációk a Pécsi Klinikai Központ I-es számú Belgyógyászati Klinikájának Gasztroenterológiai szakrendelésén kerültek felvételre. A dialógusok átírása a Folker 1.2. transzkripció program segítségével történt. A program nyújtotta kvantitatív eredmények (beszédlépés-lista, szünetek, átfedő megnyilatkozások) figyelembevételével az elemzések a párbeszéd nyelvi mintázatában található szabályszerűségekre irányultak, és ezek rendszerezését, tipizálását kísérelték meg. Az eredmények azt mutatták, hogy a terápiás döntéshozatal a konzultáció mind a hat szakaszában megjelenik, interakcionális kidolgozottságának mértéke azonban nagyon eltérő. Az eredmények hasznosíthatósága többre: az alkalmazott nyelvi eszközök és stratégiák leírása a szaknyelvtan tartalmi és módszertani fejlesztését közvetlenül szolgálhatja, közvetve pedig – a hatékony vagy éppen kevésbé hatékony orvosi kommunikáció sajátosságainak bemutatásával – az orvostanhallgatók illetve a már végzett szakemberek kommunikációs képességeinek fejlesztését szolgálhatja.

Kulcsszavak: terápiás döntéshozatal, orvosi konzultáció, konverzációelemzés, interakcionális séma, döntéshozatal kommunikatív struktúrája

Bevezetés

A beteg pozíciójának erősítése az egészségügyben, az ún. betegközpontú ellátás szerte a világon innovatív és folyamatosan fejlesztendő módszerek számát (Nowak, 2010). Hazánkban is „az orvostársadalommal szemben... egyre határozottabb elvárásként fogalmazódik meg, hogy az orvos foglalkozzon a beteggel mint személlyel, vagyis egyre határozottabb a betegközpontú szemlélet felé való elmozdulás igénye mind bizonyos szakmai körökben, mind a társadalom részéről” (Vajda et al., 2012:351–352).

A betegközpontú kommunikáció kutatásának, fejlesztésének és alkalmazásának jelentősége az orvosi döntéshozatalt (*medical decision making*) leíró modellek és koncepciók sokféleségében, és a modellekben alkalmazott fogalmak sokszínűségében is kifejeződik (Klemperer, 2003:7).

Közös döntéshozatal az orvos-beteg konzultációban

Charles és kollégái 1996-ban fogalmazták meg azt a szempontot, amely a közös/megosztott döntéshozatalt (*shared decision making*) megkülönbözteti a kezeléssel kapcsolatos döntések korábbi modelljeitől. Ez a szempont az információ és a kezeléssel kapcsolatos preferenciák kölcsönös megosztása orvos és betege között. Stiggelbout és munkatársai 2015-ös tanulmányukban nem csak a terápiás döntéshozatallal kapcsolatban vélik alkalmazhatónak a modellt, hanem az orvos–beteg konzultációkban szükségszerűen megjelenő, például diagnosztikával és egyéb, más intézkedéssel kapcsolatos döntések leírására is, és korábbi kutatásokra hivatkozva megállapítják: „...a közös döntéshozatalhoz szükséges lépések csak korlátozott mértékben valósulnak meg a klinikai gyakorlatban” (Stiggelbout, 2015:1174).

Közös döntéshozatal vizsgálata a konverzációelemzés módszerével

A döntéshozatali fázisok megjelenése vagy éppen hiánya a klinikai orvos–beteg konzultációkban legközvetlenebbül az egyes orvos–beteg interakciók elemzésével ragadható meg. A konverzációelemzés, az interakciókat a maguk eredetiségében és egyediségében rögzítő és elemző módszertan, jól alkalmazható ennek érdekében. Mivel a konverzációelemzés minden résztvevőre – orvosra és betegre – kiterjedően vizsgálja az interakciót a maga valós idejében, és figyelembe veszi minden résztvevő hozzájárulását az adott konzultáció kialakításához, a módszer a betegközpontúság direkt megvalósulásának tekinthető a kutatásban. Lehetővé teszi az orvos–beteg konzultáció pszichoszociális megközelítését, és eredményeivel elősegítheti a kapcsolatközpontú ellátást (Williams et al., 2000, Suchman et al., 2004, Maynard – Heritage, 2005).

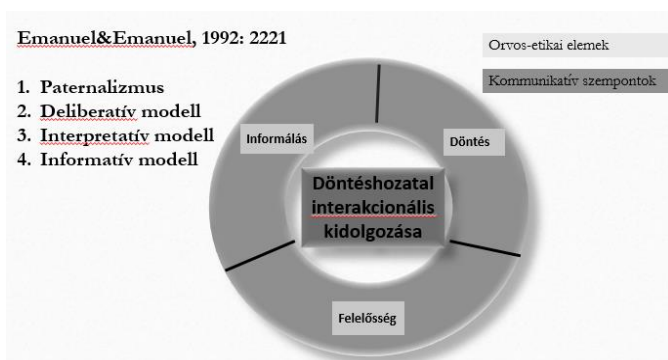
Az orvos-beteg konzultáció speciális kommunikatív céljai – a kapcsolatépítés, információcsere, döntéshozatal – ismétlődő diskurzustípusokban valósulnak meg (Bigi, 2016). A diskurzustípusok elemzése követhet egy ún. *top down* elvet: egy ideális, normatív modellből indul ki, ahogyan ezek a diskurzus típusok megvalósulhatnak, és az empirikus vizsgálati anyagon megfigyeli ezek aktuális megvalósulását. A módszer előnye, hogy leírja azokat a makroszekvenciákat, amelyekben keresztül a találkozások során az egyes diskurzustípusok felépülnek, és

lehetővé teszi a minták nem szisztematikus vagy akár hiányos megvalósításának leírását is (Bigi, 2016: 55).

Az orvos–beteg konzultáció makrostruktúráját leggyakrabban hat fázisra bontható interakcionális szerkezetként mutatja be a szakirodalom, az ennél kevesebb, öt fázist leíró modellek a diagnózis felállítását megelőző – „a tünetek ismertetése, anamnéziszfelvétel, fizikális vizsgálat” – fázisokat az interakció egyetlen, közös szakaszának tekintik (Spranz – Fogasy, 2005; Heritage – Maynard, 2006; Koerfer et al. 2008; Köhler et al. 2010; Peters, 2015). Közös az ideális, normatív modellekben, hogy a konzultáció 5. fázisaként mutatják be az interakció terápiával, illetve a további vizsgálatokkal kapcsolatos részét.

Az orvos–beteg konzultációk során szükségszerűen megvalósuló döntések nyelvészeti elemzése nem hagyhatja figyelmen kívül azokat a különböző keretfeltételeket, amelyek minden orvos–beteg találkozást érintenek: társadalmi befolyás, elvárások, a résztvevők normái, értékei, egyéni preferenciái. Orvos etikai szempontból az interakciókkal kapcsolatban így a következő kérdés fogalmazható meg: a különböző keretfeltételek, értékek, preferenciák és az egészségügyi ellátórendszerben meglévő aszimmetriák figyelembe vételével, milyen orvosi és kommunikatív cselekvések tekinthetőek jónak, helyesnek az interakciók során, az informálás, döntés és a felelősség hármasság szempontrendszerében (vö. Peters, 2015: 24–25).

1. ábra. Terápiás döntéshozatal vizsgálata nyelvészeti beszélgetéselemzéssel (Peters, 2015 alapján)



Az orvos etikai modellek az orvos–beteg kapcsolat szempontjából adnak választ a kérdésre. A paternalisztikus modell esetében az informálás, a felelősség és a döntés is az orvos kezében van, míg az informatív modell esetében mindhárom a beteg kompetenciaköréhez tartozik. Emanuel és Emanuel 1992-ben megfogalmazott kapcsolati modellje (Emanuel –

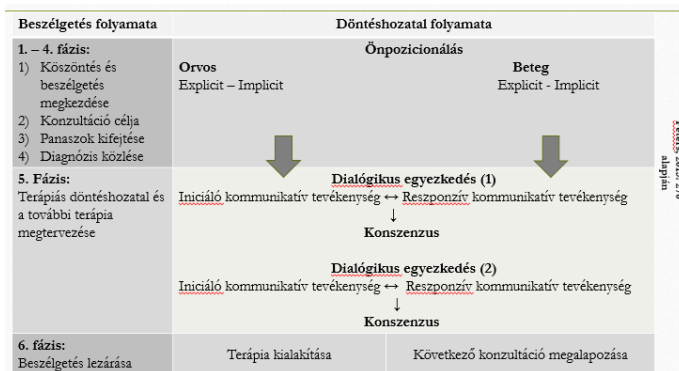
Emanuel, 1992: 2221) a két szélsőség között két további kapcsolati modellt ír le, amelyek közül az ún. deliberatív modell a beszélgető partnerek konszenzusát hangsúlyozza, interpretatív modelljükben pedig új elemként jelenik meg az orvos szerepének fontossága a beteg kommunikációjának támogatásában: az orvosnak segítenie kell a beteget, hogy az adott helyzettel kapcsolatos preferenciáiról és kívánságairól beszélni tudjon.

A döntéshozatal vizsgálatába a konzultáció tartalmát (biomedikális, biopszichoszociális) és a kommunikáció megvalósulását (pl. témameghatározás, beszédjog) is be kell vonni (vö. Peters, 2015:29–31). Indokolt ezért a döntéshozatali folyamatok komplex elemzése, fogalmak és kategóriák alkalmazása az orvos etikai megközelítésekből, ugyanakkor a nyelvészeti elemzés során annak bemutatása, hogy folyamatszerűen milyen strukturális keretben épül fel lépésről-lépésre egy-egy döntéshozatal.

Közös döntéshozatal interakcionális elemzése

Tanulmányunk célja, az orvosi konzultációban megjelenő döntési folyamatok kettős szempontú elemzése. A döntési folyamatok interakcionális vizsgálata történhet egyrészt a döntéshozatal beszélgetésfázisként való megközelítésével. Ebben az esetben a fókusz a döntés interakcionális kibontakozására helyeződik, annak megfogalmazására, hogy a beszélgetés mely pontjain „rögzül” egy-egy döntéssel kapcsolatos kommunikatív esemény. Másrészt vizsgálhatóak a döntési folyamatok funkcionális szempontból is, ekkor az elemzés középpontjában azok az interaktívan kidolgozott feladatok állnak, amelyeket a résztvevők, a döntéshozatal egyes szakaszaiban, kommunikatív cselekvésükkel megoldanak. A 2. ábra a beszélgetések makrostrukturájában, sematikusan ábrázolja és foglalja össze a döntéshozatal vizsgálatának lehetséges interakcionális megközelítését.

2. ábra. A közös döntéshozatal interakcionális kidolgozása



A tanulmány további részében egy, az orvos–beteg konzultáció döntéshozatali folyamatait vizsgáló kutatás olyan szegmense kerül ismertetésre, amely a döntéshozatalt egyrészt beszélgetésfázisként, másrészt az ezzel kapcsolatos kommunikatív cselekvések és feladatok szempontjából közelíti meg.

Anyag

A vizsgálat korpuszát tíz gasztroenterológus–beteg konzultáció audiofelvételen rögzített és FOLKER 1.2. programmal átírt változata alkotja. A felvételek a PTE KK I-es számú Belgyógyászati Klinikájának gasztroenterológiai szakrendelésén kerültek rögzítésre, a PTE ÁOK Etikai Bizottságának engedélyével, a felvételeken szereplő betegek beleegyező nyilatkozatát követően. A párbeszéd token száma összesen 6745, összideje 160 perc, a teljes elemzett beszédlépésszám pedig 2366 beszédlépés.

Módszer

A beszélgetések elemzése a konverzációelemzés kvalitatív módszerét követve az alábbi szempontok alapján vizsgálta a párbeszédekben interakcionálisan kidolgozott döntéseket: 1. a párbeszéd makrostruktúrája és a döntéshozatal 2. a dialógikus egyezkedés elemei és folyamata. Ez utóbbi szempont magában foglalta a dialógikus egyezkedés folyamán megvalósuló kommunikatív cselekvések, célok feltérképezését, a résztvevők önpozicionálásának és preferenciáinak bemutatását, valamint az egyezkedési folyamat kommunikatív struktúrájának leírását is. A nyelvészeti elemzés eredményei alapján vizsgáltuk azt is, hogy a konzultációk során milyen preferált döntéshozatali modellek írhatók le a konszenzus kialakítása szempontjából.

Eredmények

A vizsgált párbeszéd makrostruktúrája és döntéshozatal

A korpusz valamennyi beszélgetése öt nagyobb beszélgetésfázisra volt bontható, mindegyik konzultációból hiányzott a sematikus modellek második szakasza, a „vizit oka” vagy a „panaszok ismertetése” rész. Önálló beszélgetésfázisként nem volt azonosítható ez a szakasz, kizárólag a harmadik beszélgetésfázisba (vizsgálat: anamnéziszfelvétel, fizikális

vizsgálat) ágyazva jelent meg a panaszok ismertetése, a vizit okának tisztázása pedig mindegyik beszélgetésből hiányzott.

Az egyes beszélgetésfázisok, így a terápiával kapcsolatos döntéshozatal kidolgozása is, dinamikus struktúrát mutatnak, többszöri nekifutásban, több részletben kerülnek kidolgozásra az interakció egyes pontjain, beágyazódva más beszélgetésfázisokba. Az 1. mellékletben szereplő beszélgetésben a terápiás döntés, tervezés egy-egy szakasza az anamnéziszfelvétel során (038–046) és a diagnózis közlése részekben is (105–119) kidolgozásra kerül. Önálló beszélgetésfázisként a terápiás döntés, tervezés a párbeszéd végén volt azonosítható (200–206). A bevezetést követően „*pentosa marad tovább minden gyógyszer marad tovább, a humiránt addig nem tudom adni, amíg nem tudjuk hogy mi ez a tüdőben*”, azonban ismételtelen megjelenik a diagnózis és a szükséges diagnosztika témája. A korpusz beszélgetéseiben általánosan is jellemző volt ez a jelenség: a terápiás döntéshozatal és a terápia megtervezése önálló beszélgetésfázisként nem mindig volt egyértelműen azonosítható a párbeszéd interakcionális szerkezetében.

Dialógikus egyezkedés: kommunikatív feladatok, döntések

Az első táblázat összefoglalóan mutatja be a korpusz párbeszédeiben megfigyelt döntéshozatallal kapcsolatos kommunikatív cselekvéseket.

1. táblázat. Döntéshozatallal kapcsolatos kommunikatív cselekvések a korpusz dialógusaiban

<i>nincs döntés</i>	<i>diagnosztika</i>	<i>terápia</i>
diagnosztika áttekintése	időbeli tervezés	gyógyszer alkalmazása
gyógyszerek áttekintése	terápiás döntéshozatal előkészítése	gyógyszer megváltoztatása
terápia hatékonyságának megbeszélése		terápia időbeli megtervezése

A tíz párbeszédből négyben nem volt kimutatható döntéssel kapcsolatos kommunikatív tevékenység, az elvégzett diagnosztika, az alkalmazott gyógyszerek és a terápia hatásainak egyeztetéséről beszélhetünk inkább orvos és betege között: az orvos a szakmai protokollokat követve kikérdezte a beteget, majd miután a beteg válaszai alapján minden az előírások szerint valósult meg, egy újabb kontrollidőpont egyeztetése után lezárult a konzultáció. A további hat párbeszédben a döntéshozatal során az elvégzendő diagnosztikával kapcsolatos kommunikatív feladatok a terápiás döntéshozatallal kapcsolatos feladatokkal hasonló arányban jelentek meg.

1. példa. Diagnosztikával kapcsolatos döntés¹

- {08:52} 180 B12 az MR most mért kell
- {08:54} 181 O [öo hogy ne CTvel sugarazzuk]ö fölöslegesen hanem MR az egy ö nem sugár veszéllyel nem járó ö vizsgálat ö és ugyanolyan jó söt még jobb információt is ad a vékonybélről elsősorban azért kell hogy lássuk hogy mi történt ezzel a szűkülettel mert esetlegesen majd tükrözésről is kell egyezkedjünk mer ha ez a szűkület most ez ennek ellenére megmaradt akkor ezt meg kell operáltatni
- {08:54} 182 [((kattintás)) ((pecsételés))]
- {09:25} 183 B12 üm jó
- {09:29} 184 (2.0)
- {09:31} 185 B12 de azt az MR-ből látni fogjuk
- {09:32} 186 O nincsen önbe beépített fém((érthetetlen)) baleset nem érte hogy fém fémtárgy][került vagy implantátum nincsen önben semmilyen piercingje nincs
- {09:34} 187 B12 beépített (.) nem nincs][nem nem nem nem
- {09:43} 188 B12 az van a köldökömön ki kiveszem majd(sóhajt) jó
- {09:45} 189 O azt akkor kiveszi majd jó]

A diagnosztikával kapcsolatos döntés kidolgozásának egy második nekifutásra történő megvalósulása látható az első példában. A diagnosztikával kapcsolatos egyezkedés folytatását a beteg kezdeményezi: „az MR most mért kell”. Az orvos pedig ezt követő beszélgetésében (181) transzparenssé teszi a diagnosztikával kapcsolatos döntés egyezkedés jellegét, újabb kommunikatív feladattal bővítve az aktuális kommunikatív szituációt: „*esetlegesen majd tükrözésről is kell egyezkedjünk*”. Az egyezkedés explicit kimondását a teljes orvosi beszélgetést jellemző igék többes szám első személyű formája: „sugarazzuk”, „lássuk”, „egyezzünk” teszi teljessé. Az „esetlegesen” határozószóval ugyanakkor egyfajta bizonytalanságot is érzékeltet az orvos a feladattal kapcsolatban, illetve a „majd” határozószóval a jövőbe helyezi át annak megoldását. Végül döntés az aktuális kommunikatív feladattal (MR-vizsgálat) kapcsolatban történik (186–189), megegyezés jön létre, bár a beteg beszélgetéséhez (188) kapcsolódó nonverbális megnyilatkozás (sóhajt) sejteti, hogy a beteg egyetértése nem teljesen problémamentes, a vizsgálattal kötelezően együtt járó piercingeltávolítás miatt.

Dialógikus egyezkedés: résztvevők

A második példában bemutatott szegmensben rögtön a beszélgetés nyitó szakaszában, a beteg kezdeményezésére, elkezd felépülni az a kezeléssel kapcsolatos döntéshozatali folyamat, amely a teljes párbeszéd végigvonul.

¹ O: orvos
B: beteg

2. példa. Dialógikus egyezkedés: önpozicionálás

- {00:10} **006 B10** [tegnapelőtt megkaptam a leletet postán]
 {00:12} **007 A** [jövök ((érthetetlen))][((érthetetlen))]
 {00:13} **008 B10** [((érthetetlen))][igen]
 {00:23} **009 B10** a biopszia megjött már[(.) ((érthetetlen))]
 {00:25} **010 O** [hát ez ez a biopszia]az eredménye ami igazolja ezt a betegséget
 amire a akkor ezt a a pentasa kúpot tudtad használni[és és ő]
 {00:35} **011 B10** [használtam ((érthetetlen))]ő öt ((érthetetlen))
 {00:38} **012 O** ja és és segített
 {00:40} **013 B10** hát segített minthogyha úgy vettem volna észre hogy a széketlen is
 lazított volna

A beteg egyfajta önpozicionálással „tegnapelőtt megkaptam a leletet postán ... a biopszia megjött már” indítja a beszélgetést, amely indirekt felszólításként is értelmezhető az orvos felé. A beteg szeretné tudni, beigazolódott-e az előzetes diagnózis. Az orvos eleget tesz ennek az interakcionális feladatnak (010) és egyben pozicionálja önmagát a feladattal kapcsolatban, amikor a terápia hatékonyságára kérdez: „akkor ezt a pentasa kúpot tudtad használni ... és segített”. A beteg pozitív reakciójával (013) pedig a beszélgetés első 40 másodpercében olyan alaphelyzet teremődik meg, amelyre további kommunikatív cselekvések, döntéshozatali folyamatok épülhetnek.

A harmadik példában látható szegmensben folytatódik a második példa szegmensében megalapozott és elindított terápiás döntéshozatal, a két szakasz között a beteg aktuális állapotával kapcsolatos rövid anamnéziszfelvétel történt.

3. példa. Dialógikus egyezkedés: Preferenciák

- {01:32} **027 B10** mit gondol kell nekem még jönni
 {01:34} **028 O** ((gépelés)) igen[(peccsételés)) mer ez egy olyan betegség][ami
 ((érthetetlen)) nem tudjuk meggyógyítani]hanem kezeln
és folyamatosan kezelés
 {01:36} **029 A** [((érthetetlen))]
 {01:38} **030 B10** [((érthetetlen))]
 {01:41} **031 B10** [((érthetetlen)) kaptam munkát
 {01:43} **032 B10** ((érthetetlen))
 {01:44} **033 O** aha
 {01:45} **034 B10** s most két hét múlva megyek is ki

A terápia megtervezésének, kialakításának témája a beteg iniciálására került interakcionális kidolgozásra: „*mit gondol, kell nekem még jönni*”. A beteg számára fontos a terápia időbeli lefolyásának megismerése, hiszen csak ennek birtokában tud külföldön munkát vállalni: „*kaptam munkát ... s most két hét múlva megyek is ki*”. A terápiával kapcsolatos preferenciáit ezzel a megfogalmazással indirekt módon viszi be az egyezkedési folyamatba.

Dialógikus egyezkedés: kommunikatív struktúra

A döntéshozatali folyamatok kommunikatív struktúráját iniciatív és reszponzív kommunikatív cselekvések egymásra következősége alakítja. A 4. példában látható szegmens a beszélgetés gyógyszeres kezelés megváltoztatására irányuló szakasza, amelynek kidolgozása az orvos kezdeményezésére indul.

4. példa: Dialógikus egyezkedés: Iniciatív kommunikatív cselekvés – orvos

{14:07} **O** most még igen még egy öö gyógyszeről kellene egyezkedjünk az egy imurán névre hallgató gyógyszer azt ö azt ö elkezdénem adni és akkor azt abban a reményben tesszük hogy a budenofalkot azt át tudjuk majd cserélni ((sóhajt)) a következő mondjuk egy három hónapos periódusban erre erre az imurán nevű gyógyszerre[(.) az imurán az]az egy ilyen anti immun ((sóhajt))ö ö rendszer működését befolyásoló tulajdonképpen az immunrendszer aktivitását elnyomó gyógyszer ami hát ebben a betegségben hosszútávon biztonságosabb jobb mint a budanofalk mer az mégiscsak egy szteroid amiből ugye nem

{14:29} **B12** [az imurán]

{14:48} **O** (.) igen az

{14:50} **O** ez nem szteroid ö tartósan nem jó hogy szteroidot kap szed_ö mondjuk ez ö egy olyan fajta ami nagyon kevés mer a bélben hat meg a májban hat és ott aztán lebomlik és nem nem kerül ki a vérkeringésből vagy nagyon kevés része ((sóhajt))viszont tartósan mégse jó ezt szedni és nem ezzel kell kezelni hanem akkor az egy imurán nevű gyógyszert azt fölrírnánk és öö napi három tablettát ö kellene belőle bevennie(.) ö ez este egyszerre is bevehető (.)

{15:14} ((háttérzaj))]

{15:52} [((nyomtató hangja))]

{15:55} [((nyomtató hangja))]

{15:59} **B12** [(.) igen]

Az orvosi iniciatív megnyilatkozás – a feltételes mód használatával – udvarias, ugyanakkor szóválasztásával egyértelműen megfogalmazott

felszólítás egy döntéssel kapcsolatos interakcionális feladat elvégzésére: „*még egy öő gyógyszeről kellene egyezkedjünk az egy imurán névre hallgató gyógyszer*”. Az első iniciatív megnyilatkozásban látható feltételes igemód használata – „kellene” – végighúzódik az orvos teljes beszédlépésén: „elkezdéném adni”, „az immurán nevű gyógyszert azt fölíránánk”, „napi három tablettát kellene belőle bevennie”. Feltűnő jellegzetessége a szegmensnek a beteg reszponzív kommunikatív cselekvéseinek erősen redukált formája: egyetlen pontosító visszakérdezésre (238), majd a részletes orvosi magyarázatot és ajánlást követő rövid beleegyezésre, „igen” (244), korlátozódik.

A korpusz beszélgetéseiben arányait tekintve kisebb mértékben, de megtalálhatóak voltak olyan szegmensek is, amelyek döntéshozattal kapcsolatos interaktív feladatai a beteg kezdeményezésére kerültek kidolgozásra.

5. példa. Dialógikus egyezkedés: Iniciatív kommunikatív cselekvés – beteg

- {24:14} **386 B12** nekem még egy kérdésem lenne szeretnék műmelleket csináltatni mit szól hozzá a doktor úr
de most ((nevet)) a betegség miatt((nevet)) tehát én mondjuk márciusban vagy ilyesmi **vagy ne is gondolkodjak ezen**[mert januárba mennék az első konzultációra és ezt még még a chron előtt eldöntöttem csak ez ugye közbejött
- {24:18} **387 O** (.) **ne csináltasson**
- {24:27} **388 O** [hát öő
- {24:33} **389 O** de most a addig ne ö ne csináljon fölösleges műtéteket **mer[még lehet hogy a chron betegsége miatt is lesz egy hasi műtéte**
- {24:38} **390 B12** [(.) öhöm féltem már **hogy ez lesz a válasz**
- {24:42} **391 B12** ((sóhajt)) akkor majd áprilisban visszatérünk erre(.) jó
- {24:45} **392 O** **ühüm áprilisban**] akkor már
- {24:47} **393 O** ((érthetetlen)) **hogy mit lehet csinálni a chron betegségével jó**

Az ötödik példában bemutatott szegmens kidolgozására a konzultáció utolsó részében került sor, akkor, amikor a terápiával kapcsolatos konkrét lépésekben, hosszabb egyezkedési folyamatot lezárva, orvos és fiatal nőbetege már megegyeztek. A beteg iniciáló kommunikatív cselekvése kérdés formájában valósul meg: „*szeretnék műmelleket csináltatni, mit szól hozzá a doktor úr*”. Az orvosi reakció először egy rövid és egyértelmű tiltás: „ne csináltasson”, amelynek erősségét az ezt követő indoklás enyhíti, elfogadhatóbbá teszi (389). A beteg ezt követően indirekt kérdésével egy újabb szekvenciát inicializál, és a jövőbe helyezi át a számára fontos beavatkozással kapcsolatos döntés meghozatalát: „*akkor majd áprilisban visszatérünk erre jó*”. Az erre adott orvosi reakció, beleegyezés, ismét rövid: „*ühüm, áprilisban*”, és ismét rövid indoklás, magyarázat követi: „*akkor már ((látjuk)) hogy mit lehet csinálni a chron betegségével, jó*”.

Megbeszélés

A korpuszt alkotó párbeszédetek elemzése megerősítette azt a korábbi kutatásokból már ismert tényt, hogy a döntéshozatal folyamat jellegű (Stivers, 2006; Koerfer – Albus, 2008; Peters, 2015), és nem köthető kizárólag a beszélgetés egyetlen fázisához. Éppen ellenkezőleg, amint látható volt, a párbeszédetek legkülönbözőbb fázisaiban rögzülhet egy-egy, döntéssel kapcsolatos szegmens (1., 2., 4. és 5. példa), és a párbeszédetek interaktív szerkezetének retrospektív elemzése során bontakozik ki az egyes konzultációkban kidolgozott döntések teljes képe. A szakambulancián rögzített beszélgetésekben a diagnosztikus és terápiás eljárásokkal, azok időbeli tervezésével kapcsolatos döntések voltak megfigyelhetőek, és ezek körülbelül hasonló arányban fordultak elő. További elemzések tárgyát képezheti annak vizsgálata, hogy a különböző típusú orvos–beteg konzultációkban milyen tartalmakkal kapcsolatban hoznak döntéseket az orvosok és betegek, leírhatóak-e bizonyos különbségek illetve az egyes konzultációkra jellemző döntéstípusok.

A döntésekkel kapcsolatos dialógikus egyezkedés során az iniciatív és reszponzív kommunikatív cselekvések váltakozása hoz létre egy-egy döntéssel kapcsolatos szegmenst. A kétféle cselekvés váltakozásának módja, továbbá, hogy mely résztvevő dolgozza ki őket, függ azoktól a preferenciáktól, amelyeket orvos és beteg képviselnek az adott konzultációban (Peters, 2015: 273). Ha preferenciáik hasonlóak, akkor a kidolgozott szegmensek hossza rövidebb, mint például a 4. példában bemutatott új gyógyszer bevezetésével kapcsolatos szegmens, ahol a beteg az orvos indoklását elfogadva beleegyezését adja a terápia megváltoztatásába. Ha az orvos és a beteg preferenciái eltérőek, akkor az egyezkedési folyamat többlépcsősé válhat. Az a beteg, aki a 4. példában bemutatott módon, egy rövid egyezkedést követően beleegyezett az új gyógyszer szedésébe, a terápia műtéti megoldásával kapcsolatban nehezebben volt meggyőzhető, hiszen a terápiásan szükséges műtétet az általa preferált szépeszeti beavatkozás miatt szerette volna elkerülni (5. példa). Ezért az ő kezdeményezésére, több egyezkedési szakasz lezárása után, a beszélgetés záró szakaszában ismét elindul egy egyezkedési folyamat.

A példa kapcsán az is megfigyelhető, hogy akár egy konzultáción belül is – az aktuális preferenciáktól függően – változhat a döntéshozatal interaktív kidolgozása és kommunikatív megvalósítása. Ez utóbbi egyben az orvos–beteg kapcsolati modellre – akár annak egy konzultáción belüli változására – is következtetni enged. Az az orvos, akinek döntéseket iniciáló

megnyilatkozásaiban gyakoriak voltak a többes szám elsőszemélyű – a beteget is a döntésbe bevonó – állítmányok, továbbá az utasításokat javaslatná „szelídítő” feltételes módú igealakok, határozottan tilt (5. példa, 387), amikor úgy látja, hogy a betege elképzelése veszélyezteti a terápia hatékonyságát. Emanuel–Emanuel kapcsolati modelljeinek fogalmait felhasználva a deliberatív, konszenzusra törekvő kommunikáció átalakul paternalisztikus, a döntéshozatalt kizárólag az orvos kezébe helyező interakcióvá. Részletesebb, további kutatásokat igényel annak vizsgálata, hogy az alapvetően konszenzusra törekvő orvosi konzultációk során a döntéshozatal módjának változása milyen intézményi, gazdasági, szakmaetikai, interperszonális és személyes tényezőktől függ, illetve ezek a hatások hogyan jelennek meg a nyelvi interakció szintjén.

Konklúzió

Tanulmányunkban javaslatot tettünk az orvosi konzultációban megjelenő döntéshozatali folyamatok komplex megközelítésére. A döntéshozatal módja leírható egyrészt orvostikai fogalmak és kategóriák alkalmazásával, másrészt egy interakcionális folyamat eredményeként. Vizsgálataink azt mutatták, hogy az egyes orvosi etikában megfogalmazott döntéshozatali módok leírása árnyaltabb képet nyújt, ha a nyelvészeti elemzés során folyamatszerűen, adott strukturális keretben lépésről-lépésre kibontakozva, és nem statikus entitásként kerülnek bemutatásra. A döntéshozatali folyamatok interaktív elemzése lehetővé teszi a döntéshozatali módok egy-egy interakción belüli változásának pontosabb leírását, valamint a váltások mögött meghúzódó okok részletes feltárását is.

Összefoglalóan megállapítható, hogy az orvosi konzultációban megjelenő döntések, döntési folyamatok nyelvészeti elemzése elengedhetetlenül fontos a betegközpontú kommunikáció fejlesztésének érdekében. Számptalan beszélgetéselemzési eszköz áll rendelkezésre, amelyek rendszerezése, a cél érdekében történő alkalmazhatóságuk tesztelése és kategorizálása további kutatások tárgyát képezheti. A kutatásokban a kommunikatív szempontok mellett orvos etikai elemeket is figyelembe kell venni, létrehozva egy olyan interdiszciplináris módszertant, amelynek segítségével az orvos–beteg konzultációk vizsgálata további gyakorlati eredményekkel bővítheti az eddigi ismereteket.

Hivatkozások

- Bigi, S. (2016): *Communicating (with) Care*. IOS Press: Amsterdam, Berlin, Washington, DC.
- Charles, C. – Gafni, A. – Whelan, T.J. (1996): Shared decision-making in the medical encounter: what does it mean? (or it takes at least two tango). *Social Science and Medicine*. 44. 681–692
- Emanuel, E. J. – Emanuel, L. L. (1992): Four models of the physician–patient relationship. *JAMA*. 267(16), 2221–2226.
- Frankel, R. M. – Quill, T.E. – McDaniel, SH. (2003): *The Biopsychosocial Approach: Past, Present, Future*. University of Rochester Press: New York
- 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.
- Klemperer, D. (2003): *Wie Ärzte und Patienten Entscheidungen treffen. Konzepte der Arzt-Patient-Kommunikation*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung: Berlin.
- Koerfer, A. et al.(2008): Kommunikationsmuster in der medizinischen Entscheidungsfindung. In: Niemeier, S.–Diekmannshenke, H. (Hrsg.): *Profession und Kommunikation*. Bern: Lang, 121–156
- Köhle, K. et al. (2010): *Manual Ärztliche Gesprächsführung / Mitteilung schwerwiegender Diagnosen*.
- Maynard, D. W. – Heritage, J. (2005): Conversation analysis, doctor–patient interaction and medical communication. *Medical Education*. 39. 428–435
- Nowak, P. (2010): *Eine Systematik der Arzt–Patienten–Interaktion. Systemtheoretische Grundlagen, qualitative Synthesemethodik und diskursanalytische Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Ärztinnen und Ärzten*. Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag
- Peters, T. (2015): *Die interaktionale Aushandlung der therapeutischen Entscheidungsfindung in der medizinischen Ausbildung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung
- Schmidt, T. H. – Schütte, W. (2011): *Folker, Transkriptionseditor für das „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch“ (FOLK) Transkriptionshandbuch*. <http://agd.idsmannheim.de/download/FOLKER-Transkriptionshandbuch.pdf>
- Spranz-Fogasy, T. (2005): Kommunikatives Handeln in ärztlichen Gesprächen. Gesprächseröffnung und Beschwerdenexploration. In: Neises, M. – Ditz, S. – Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.): *Psychosomatische Gesprächsführung in der Frauenheilkunde. Ein interdisziplinärer Ansatz zur verbalen Intervention*. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft GmbH, 17–47.
- Stewart, M.–Roter, D. (1989): *Communicating with Medical Patients*. Newbury Park. California: Sage Publications.
- Stiggelbout, A.–Pieterse, A. H.–de Haes, H. (2015): Shared decision making: concepts, evidence, and practice. *Patient Education and Counseling*. 98 (10) 1172–9.
- Suchman, A. L. et al. (2004): Toward an informal curriculum that teaches professionalism: transforming the social environment of a medical school. *J Gen Intern Med*. 19. 501–504

Vajda, B.– Horváth, S.– Málovics, É. (2012): Közös döntéshozatal, mint innováció az orvos–beteg kommunikációban. In: Bajnóczy, Z.– Lengyel, I.– Málovics, Gy. (szerk.) (2012): *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság*. JATEPress: Szeged

Mellékletek

1. melléklet. Gasztroenterológus–beteg konzultáció interakcionális szerkezete, beszélgetésfázisok

1. Köszöntés, beszélgetés megnyitása

- {00:03} **003 O** no jó ibolya mi újság[önnel hogyan van]
 {00:05} **004** [((háttérzaj))]
 {00:06} **005 B7** [köszönöm szépen most jól] szedek egy újfajta vitamint az omega hármast
 {00:06} **006** [((háttérzaj))]
 {00:12} **007** (2.0)
 {00:14} **008 B7** olvastam róla és vagy szereztem és jó már bizok benne hogy marad is ((nevet))
 {00:22} **009** (1.0)
 {00:23} **010** ((suttogás))
 {00:25} **011** (8.1) ((kattintás))
 {00:33} **012** (2.0)
 {00:35} **013** (9.0) ((gépelés))

3. Anamnézis: Kórelőzmény, panaszok

- {02:37} **032 O** jóó ((gép)) akkor most suplina ke kezelés az az nincsen már tovább((érthetetlen)) az van((érthetetlen)) pentasa granulátum van öö amilorid meg enterobene[is van és a heti a heti vagy kétheti most
 {02:52} **033 B7** [igen (.) igen injekció kétheti
 {02:56} **034 O** az kétheti és az mellett is jól van és akkor mi ez az új vitamin [ja omega három
 {02:59} **035 B7** [omega három
 {03:01} **036 O** az jó ((gép))
 {03:03} **037** (4.9) ((gépelés))
 {03:08} **038 O** és akkor legutóbb ((háttérzaj))tavalynyáron kellett hogy vénásan vasat[adjunk azóta nem ((pecsételés))**influenza elleni védőoltás mikor volt**
 {03:13} **039 B7** [igen igen igen
 {03:17} **040** (1.5)
 {03:19} **041 O** tizen négy van nekem fölírva[tavalynem volt de]**akkor idén lesz**
 {03:21} **042 B7** **[két ével]**
 {03:25} **043 B7** **nem tudom tavalynkihagytam és és nem volt gondom|nem tudom|((érthetetlen))**
 {03:25} **044 O** **és miért]**
 {03:27} **045 O** **[de ne hagyja azt ajánljuk jó**
 {03:29} **046 B7** **hát akkor jó akkor majd decemberben vagy novemberbe ahogy eljutok a körzetishez**

4. Diagnózis közlése

- {06:04} **090 O** [mindjárt ránézek hogy hogyan volt hogy akkor[múlt hónapban mellkasröntgen volt annak kell a lelete
- {06:07} **091 B7** [((érthetetlen))
- {06:12} **092** (0.9)
- {06:13} **093 O** házi orvosnak le akarja adni[hogy]
- {06:14} **094 B7** [hát le]adom nehogy eszébe jusson elküldeni[((érthetetlen))
- {06:16} **095 O** [na várjunk csak ez valamit mutatott itt
- {06:19} **096 B7** mit
- {06:20} **097** (1.8)
- {06:22} **098 O** jó akkor ez lesz
- {06:24} **099** (6.5) ((kulcszörgés))
- {06:30} **100 O** és ötös bordára vetülve egy őo valami valami látszik
- {06:36} **101** (2.7)
- {06:39} **102** (1.8)
- {06:41} **103 O** cétét kell kérjünk ez miatt
- {06:43} **104** (1.4)
- {06:44} **105 B7** akkor őo van valami foltom vagy
- {06:46} **106 O** van egy folt korábban nem volt folt
- {06:49} **107 B7** nem
- {06:50} **108** (12.1) ((közben gépelés))
- {07:03} **109 B7** és hol van ez konkrétan
- {07:05} **110** (6.4) ((gépelés))
- {07:11} **111** (1.7)
- {07:13} **112 O** bal odalon ötös borda magasságában
- {07:17} **113** (4.1)
- {07:21} **114** (2.1)
- {07:23} **115 O** akkor ő addig amíg a cété nincs meg addig most nem tudunk humirát adni
- {07:30} **116** (6.6)
- {07:37} **117 B7** addig mit csinálok mit szedek
- {07:39} **118** (12.5)
- {07:52} **119 O** igen tessék ((telefonál))
- {11:08} **155 B7** [de ez nem a tüdő][tüdőben van][(.]
- {11:10} **156 O** de a tüdőbe van
- {11:12} **157** (1.9) ((kattintás))
- {11:14} **158 O** márciusba az egy negatív leírás volt és most a szeptember vége az meg nem negatív de azt én nem nem néztem nem tudtam megnézni eddig

5. Terápiás döntés, tervezés

- {15:27} **200 O** pentosa marad tovább minden gyógyszer marad tovább a humirát **addig** nem tudom adni **amíg** nem tudjuk hogy mi ez a a[tüdőben
- {15:34} **201 B7** [és akkor (.) amíg [addig semmi]
- {15:36} **202 O** [hát **addig amíg** most aktívabb lesz a betegség
a amivel tudunk gyorsan beavatkozni az a medrol
- {15:44} **203 B7** valamennyim van otthon csak nem tudom hogy milyen
- {15:47} **204 O** tizenhat milligrammot kellene kezdeni szedni hogyha írjuk föl akkor ide a végére most medrolt jó és ő akkor **mindjárt ezt a cétét próbáljuk intézni** hogy az mikor legyen és amikor megvan a cétéje ((nyomtatás))akkor ööö a leletét
- {16:03} **205** ((foglalt telefonhang))
- {16:05} **206 O** ideadja vagy az endoszkópiára beadja és akkor én én intézem ha tudom akkor aznap beszélünk ha itt nagyon el vagyok foglalva akkor annyi hogy a kezembe kerül itt a Zsuzsának behozza beadja akkor ő odaadja nekem és akkor akkor intézzük hogy ő nyilván tudógyógyással is **majd akkor meg kell beszéljünk** hogy mi ez reméljük egy gyulladáisos eltérés és nem daganatos eltérés de dee dehát sajnos az is fölmerül nem volt a családban senkinek ((aláírás)) ((pecsételés))

Mátyás Judit
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Marketing és Turizmus Intézet

Fiatalok reklámfogyasztási szokásai a magyar és idegen nyelvű reklámüzenetek relációjában

A fiatal fogyasztók (y generáció) reklámfogyasztását szekunder források és primer megfigyeléseim keretében végzett kérdőíves kutatási eredmények segítségével vizsgálom a tanulmányban. A kérdőív középpontjában a reklámüzenet nyelvi megformálásának kérdése, a reklám nyelve (magyar vagy idegen nyelv), az anglicizmusok, a reklámhatást fokozó reklámingerek, a reklámfogyasztás gyakorisága, valamint a fiatalok által előnyben részesített médium (reklámhordozó) állnak. Főképpen arra a kérdésre keresem a választ, hogy a fiatal generáció milyen gyakran és milyen nyelven, nyelveken néz reklámokat, mennyire fontos számára a reklámüzenet igényes nyelvi megformálása, milyen reklámhordozókban közvetített reklámok jutnak el az y generáció tagjaihoz, s melyek azok a reklámingerek, amelyek valóban vásárlásra ösztönzik őket. A fiatal férfiak és nők válaszait külön is megvizsgáltam, mert kíváncsi voltam arra, hogy vannak-e a két nemre jellemző eltérések, amelyek az y generáció reklámokkal kapcsolatos véleményét, hozzáállását, reklámfogyasztását meghatározzák.

Kulcsszavak: reklámnyelv, reklámüzenet, reklámfogyasztás, reklámingerek, y generáció

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 marketingkommunikáció a szervezetek azon tevékenységének összessége, amelynek segítségével tájékoztatni, meggyőzni, emlékeztetni akarnak a vállalat által értékesített termékekkel, szolgáltatásokkal, valamint a vállalattal kapcsolatban. A marketingkommunikáció révén párbeszéd jöhet létre, kapcsolat építhető ki a fogyasztó és a vállalat között (Rekettye et al., 2015). A marketing-mixen belül (termék-, árpolitika, disztribúció, promóció) a marketingkommunikációs mix további négy fontos eszköztára különíthető el: reklám (*advertising*), személyes eladás (*personal selling*), vásárlásösztönzés (*sales promotion*), közönségkapcsolatok (*public relations*). Ezekben a tevékenységeken belül a reklám a leggyakrabban használt, és a fogyasztók körében leginkább ismert kommunikációs eszköz, mert ők nap mint nap látnak, hallanak, olvasnak reklámüzeneteket a médiában, a legkülönbözőbb reklámhordozókban (internet, televízió, rádió, újság).

A marketing interdiszciplináris tudomány (többek között a pszichológia, szociológia, antropológia, gazdaságtudományok, matematika segítik hatékony működését), de a marketing-szakemberek gyakran elfeledkeznek a nyelvészek és a nyelvészet fontos szerepéről, főképpen a reklámüzenetek nyelvileg igényes, ötletes megformálásának tekintetében.

Írásomban a fiatal fogyasztók (y generáció) reklámfogyasztását elsősorban a nyelvészet vetületében vizsgálom szekunder források, korábbi primer megfigyeléseim, valamint friss, kérdőíves kutatási eredményeim tükrében. A kérdőíves megkérdezés homlokterében a reklámüzenet nyelvi megformálásának kérdése mellett a reklámhatást fokozó reklámingerek, a reklámfogyasztás gyakorisága, valamint a fiatalok által előnyben részesített médium (reklámhordozó) is állnak.

A reklámüzenet nyelvi megformálása és a reklámhatást fokozó ingerek fajtái

A marketolingviztika 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). A marketolingviztika értelmében a marketing-szakembereknek javasolt a reklámnyelv sajátosságait ismerő nyelvészek segítségére támaszkodni a reklámok készítése során.

A reklám nyelvészeti szempontból a következő jellemzőkkel írható le: viszonylag kevés ige használata, gyakori a neologizmusok, idegen szavak alkalmazása mondat-és szövegszinten is, és megfigyelhető a perszvázió, azaz a nyelvtani szabályszerűségek „helytelen” használata is (Csapóné, 2011). A határozók és jelzők, fokozott melléknevek kulcsfontosságú szerepet játszanak a reklámokban, 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>). Az anglicizmusok térhódítása szintén megfigyelhető, és nem csak a magyar, hanem például a német és a francia nyelvű reklámokban is: pl. *Destination, Shopping, Event*.

A reklámnyelvre 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 megkülönböztetettséget is szolgálják (Veszelszki, 2016).

Ugyanakkor nemcsak a nyelvi eszközök, a célcsoportnak szóló, vonzó, nyelviileg helyesen megformált üzenet, hanem a következő típusú ingerhatások is meghatározzák a reklámhatást:

- intenzív-fizikai (színek, betűméretek, kontrasztok);
- emocionális (a befogadó érzelmeire hatnak: boldogság, szeretet, szerelem, meghittség, erotikus ingerek, gyerekek, háziállatok);
- meghökkenítő ingerek (a befogadót váratlan feladat, intellektuális kihívás elé állítja, a reklámüzenet elgondolkoztató, például ellentmondásosság, szójátékok miatt) (Olbrich, 2016)

A reklámingerek megfelelő „adagolása” szintén meghatározza a reklám sikerességét, mert túlzásba vitt alkalmazásuk veszélyeket is rejthet. A *vámpírhatás* például azt jelenti, hogy a reklámüzenetet a túl sok inger háttérbe szorítja, így az érthetatlenné válik. A *bumeráng-hatás* értelmében a tényleges reklámüzenet a reklámingerek hatására torzul, és a reklám nem „ér célba”, félreérthetővé válik. Az *irritáció* során pedig a reklámingerek elutasítást váltanak ki a befogadóból (pl. kulturális, etikai normák átlépése esetében) (Olbrich, 2016).

Az irritáció különösképpen a kulturális különbségek figyelmen kívül hagyásakor jelentkezik. A németországi német-török lakosság egyik markáns kulturális jellemzője például, hogy nagyon konzervatív értékrend szerint él: jellemző az apa, mint családfő kiemelt szerepe, sok gyerek, a török hagyományok, szokások őrzése és ápolása. Ezért a német-török lakosságból a reklámokban eltúlzottan alkalmazott érzelmi, főképpen erotikus ingerek – konzervatív felfogásuk miatt – elutasítást váltanak ki. De ugyanilyen fajsúlyú a generációs különbségek figyelembevétele is, hiszen nem mindegy, hogy milyen üzenettel, ingerhatásokkal szólítja meg a reklám a különböző generációk tagjait. 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, ellenérzésre, elutasításra, a marketingkommunikáció sikertelenségére számíthatnak.

A reklám szerepe a fiatal fogyasztók életében

Y generáció

A ma élő generációk, akik hasonló világlátással és értékrenddel rendelkeznek, a következőképpen csoportosíthatók: a baby-boom idején születettek (próféták) (1940–50-es évek); x generáció (nomádok) (1960–70-es évek); y generáció (hősök) (1980–90) és z generáció (művészek) (2000-től) (Howe et al., 1991). Vannak ettől kissé eltérő felfogások is, amelyek szerint az y generáció tagjai közé az 1976-95-os korosztály tartozik, illetve az 1982 után születettek.

Ami alapvetően összeköti az y generáció tagjait, hogy számukra az internet, a számítógépes világ olyan természetes, mint a lélegzetvétel. Nem „engedelmes munkaezők”, hanem gyakran öntörvényűek. A munkahelyről az a felfogásuk, hogy bármikor elhagyhatják, és nem szívesen dolgoznak ott, ahol túl erős a céghez kapcsolódó lojalitás. Látják a szüleik életét, ami valóban egy mókuserékre hasonlít, ezért nem akarnak így élni. Számos negatív információ éri őket a külvilágból (terrorizmus, válság, szegénység), és ezért közülük sokan vágnak biztonságra, valódi érzelmekre, az egymáshoz tartozás érzésére. Figyelmük az internetes felületekre, a közösségi portálokra irányul, ahol csoportokat alkotnak, „barátokat” találnak, blogokat írnak, stratégiai vagy egyéb hálózatszerkezési játékokban vesznek részt (Tari, 2010).

A fiatal fogyasztók megértéséhez, csoportjuk lehatárolásához kohorsz-élményeik megfigyelése is segítséget nyújthat. A kohorsz-élmények a generációk olyan élménytárát jelentik, amelyek az oda tartozók szemléletmódját formálják. Azokról a környezeti hatásokról, körülményekről van szó, amelyek alakítják az adott kor embereinek vásárlóerejét, motiváltságát, jövőképét. Ugyanakkor számolni kell azzal a problémával is, hogy az x és y generációk körében az átlagnál nehezebb általánosítani, hiszen meglehetősen diverzitás tapasztalható életstílusukban, motiváltságukban, habitusukban, és csupán az idő múlásával válik „homogénné” egy-egy generáció, alakul ki annak tartósan jellemző karaktere (Töröcsik et al., 2014).

A marketing-szakemberek számára az egyik legnagyobb kihívás és megoldandó probléma, hogy a fiatal korosztály milyen kritériumok mentén, alapján vásárol, és milyen módon, promóciós eszközökkel lehet rájuk hatni? A z és y generáció alapvetően árérzékeny, de márkapreferenciája hangsúlyos, és hajlandó a minőségért többet fizetni, főleg a mobiltelefonok, a divatcikkek, az italok, autók esetében. A korosztály 86 százaléka saját korábbi tapasztalata alapján, 63 százaléka kedvezménykuponnal vásárol, 56

százalékra termékminták hatnak, 55 százalék számára a barátok véleménye mérvadó, 53 a családtagok véleményét veszi figyelembe, és csupán 38 százalék vásárol promóció hatására (Piac és Profit, 2018).

Primer kutatás

Kérdőíves vizsgálati eredmények

Primer kutatás keretében kérdőíves felmérést végeztem fiatal fogyasztók körében (y generáció) 2018 márciusában. Arra voltam kíváncsi, hogy vajon milyen mértékben figyelnek fel az y generáció tagjai a promócióra, vajon eljut-e hozzájuk, hat-e rájuk a marketingkommunikációs mix egyik legfontosabb eszköze, a reklám.

Jelen tanulmány tekintetében következő kutatási kérdésekre kapott válaszaim mérvadóak:

- A fiatal y generációhoz milyen reklámhordozókban közvetített reklámüzenetek jutnak el a leghatékonyabban?
- Milyen nyelven, nyelveken beszélnek, és szoktak-e idegen nyelveken reklámokat nézni, promóciós kiadványokat olvasni?
- Milyen reklámingerek hatnak rájuk erőteljesen?
- Van-e markáns különbség a fiatal férfiak és nők magatartása között a reklámfogyasztás tekintetében?

Mivel a korosztályra az internet-használat, az „online-élet” jellemző, ezért úgy gondoltam, hogy esetükben főképpen az online reklámok, kiadványok meghatározóak. „Öntudatosságuk” miatt nehezen meggyőzhetőek, befolyásolhatóak, és ezért az érzelmi reklámingerek hatnak rájuk erőteljesen.

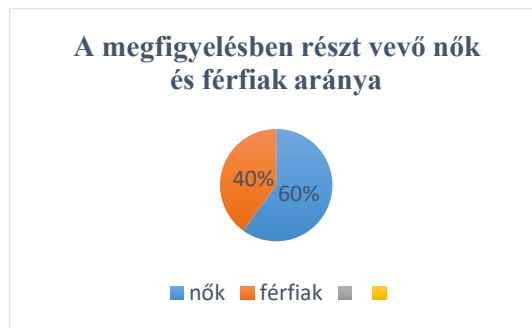
A kérdőívet 113 fő (N=113) töltötte ki, és a következő kérdésekre válaszoltak a kutatásban részt vevők:

- Milyen reklámhordozókban közvetített reklámok keltik fel figyelmét leginkább?
- Mennyire fontos önnek a reklámüzenet nyelvi megformálása?
- Milyen idegen nyelven beszél legalább középfokú szinten?
- Szokott idegen nyelvű reklámokat nézni, promóciós anyagokat olvasni termékvásárlás vagy szolgáltatás(ok) igénybevétele előtt?
- Ha igen, akkor milyen nyelven?
- Milyen nyelvű reklámüzenetek hatnak önre erőteljesen?

- Zavaróak, vagy segítik a magyar nyelvű reklámüzenet „célba érését” az anglicizmusok, vagy angol kifejezések, gyakran mondatok (pl. „Just do it!” „Let’s make things better!”)?
- Mi a leginkább zavaró az ön számára a reklámüzenetek tekintetében?
- Ön szerint mi jellemző a jól sikerült reklámokra a reklámüzenet nyelvi megformáltságát tekintve?

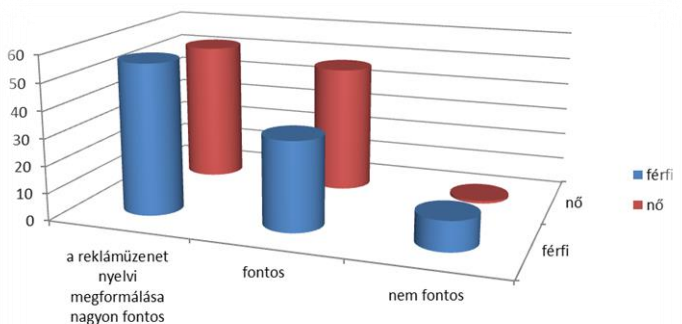
A felmérésben 68 nő (60%) és 45 férfi (40%) vett részt (1. ábra).

1. ábra. A felmérésben részt vevő nők és férfiak aránya



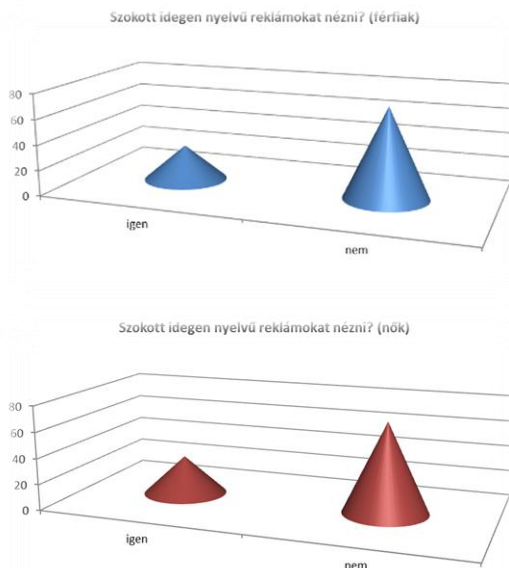
A válaszok alapján a megkérdezettek többségére főképpen az online reklámok hatnak (nők: 97%, férfiak: 84%), és az érzelmi ingerhatásokat tartották a leginkább meggyőző erejűnek (nők: 93%, férfiak: 71%). Mindkét nem elutasítja az agresszív reklámokat (nők: 79%, férfiak: 62%), és a humor, mint emocionális ingerforrás számukra a legvonzóbb (nők: 67%, férfiak: 69%).

2. ábra. A reklámüzenet nyelvi megformálása (szójátékok, anglicizmusok, találó szóösszetételek)



A 2. ábrán látható, hogy a jó reklámüzenetre jellemző nyelvi megformálás (szójátékok, találó szóösszetételek stb.) nagyon fontos (nők: 52 %, férfiak: 56 %) vagy fontos (nők: 47%, férfiak: 33%) a megkérdezettek számára. A női válaszadók csupán 1, a férfiak 11 százaléka válaszolta azt, hogy ez nem lényeges szempont.

3. ábra. Szokott idegen nyelven reklámokat nézni?

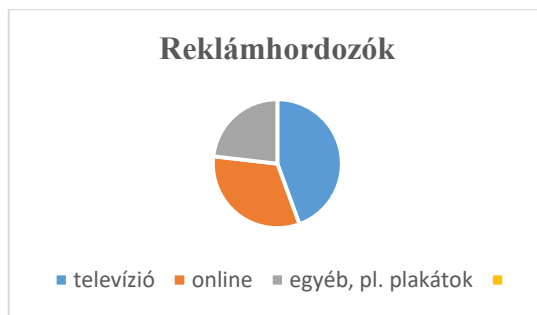


A „Szokott-e idegen nyelve(ke)n reklámokat, promóciós anyagot nézni, olvasni?” kérdésre adott válaszok számomra meglepőek voltak, mert a megkérdezettek – idegennyelv-tudásuk ellenére – jóval kisebb arányban néznek idegen nyelv(ek)en reklámokat (nők: 30%, férfiak: 28%), mint anyanyelvükön (3. ábra). A válaszok alapján a kérdőívet kitöltők mindegyike beszél idegen nyelve(ke)n legalább középfolon, mégis az anyanyelvükön szóló reklámüzeneteket részesítik előnyben (nők: 74%, férfiak: 91%). Számomra ez az eredmény azért volt meglepő, mert az y generáció tagjai – a kérdőíves eredmény alapján is – beszélnek, kommunikálnak olykor több idegen nyelven is. Ez a korosztály meglehetősen mobil, sokat utazik tanulmányai során (Erasmus program, konferencia-részvétel), szakdolgozatuk írásakor kötelező előírás, hogy idegen nyelvű forrásokra is hivatkozzanak, idegen nyelvű szakirodalmat olvassanak. Tehát egyetemi tanulmányuk is támogatja, fejleszti nyelvtudásukat. Számukra az online térben történő informálódás azt is jelenti, hogy külföldi utazásuk szervezésekor közvetlenül, a célország nyelvén tudnak például olcsóbb szálláslehetőségekre bukkanni, idegen

nyelvű promóciós anyagokból informálódni, termékeket rendelni. Véleményem szerint – főképpen a reklámok és promóciós kiadványok tekintetében – az y generáció tagjai azért részesítik előnyben az anyanyelvi reklámüzeneteket (az anyanyelvi kötődésen felül), mert a reklámszövegekben, főképpen a szójátékok értéséhez magas szintű nyelvtudás és gyakran kulturális háttérismeret is szükséges.

Következő kérdésemre, hogy az anglicizmusok alkalmazását a reklámüzenetben pozitívumnak tartják, vagy elutasítják-e, a nők 57, a férfiak 63 százaléka, azaz a megkérdezettek többsége igenlő választ adott, tehát véleményük szerint az anglicizmusok alkalmazása a reklámüzenetben növeli a reklámhatást, vonzóbbá teszi a reklámüzenetet, mert „menő”, fiatalos hatású. A nők 32 és a férfiak 33 százaléka gondolja úgy, hogy az angol kifejezések magyar megfelelője jobb lenne, amennyiben a reklám magyar célcsoportnak szól, és a nők 11, a férfiak 4 százaléka adta azt a választ, hogy angol nyelvtudás szükséges megértésükhöz.

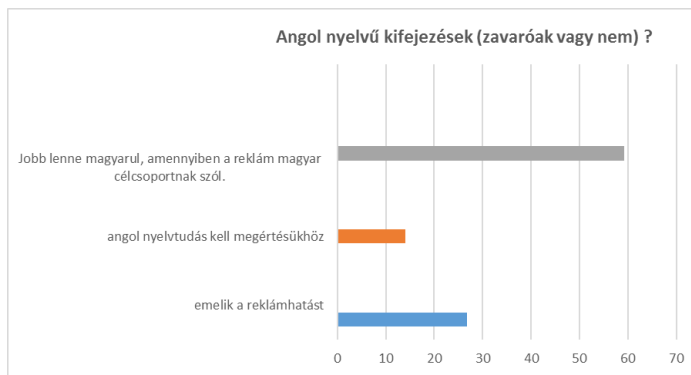
4. ábra. Reklám-média-használat az x generáció körében



2018 augusztusában kérdőíves primer kutatást végeztem az x generáció (36-50 évesek) tagjai körében is, melynek keretében az y generáció körében korábban feltett kérdésekre vártam válaszokat. Közel 100 (N=90) válaszadó vett részt az augusztusi vizsgálatban. Érdekesnek tartom, hogy a válaszokban y és x generációs tagok között nincs markáns különbség. Vizsgálati eredményeim alapján legfeltűnőbb eltérés a média-használatban mutatkozik (4. ábra). Az y generáció főképpen online, az x generáció tagjai pedig televíziós reklámokat néznek (60%).

Az angol nyelvű kifejezések alkalmazását az x generáció már nem találja olyan „menőnek”, mint az y generáció (5. ábra), és többségük az angol szavak/mondatok magyar nyelvű megfelelőjét alkalmazná, de az mindkét korosztályra jellemző, hogy főleg anyanyelvén szokott reklámokat, promóciós anyagokat nézni, tanulmányozni.

5. ábra. Az anglicizmusok reklámokban történő alkalmazásának megítélése az x generáció körében



Következtetés a primer kutatási eredmények tükrében

A primer kutatás alapkérdései – ahogy azt korábban is részleteztem – a következők voltak:

- Milyen reklámhordozókban közvetített üzenetek jutnak el az y generáció tagjaihoz?
- Milyen idegen nyelven, nyelveken beszélnek?
- Néznek, olvasnak idegen nyelvű reklámokat, promóciós kiadványokat?
- Mi a leginkább zavaró az y generáció tagjai számára a reklámüzenetek tekintetében?
- Van-e markáns különbség a fiatal férfiak és nők magatartása között a reklámfogyasztás tekintetében?

A primer kutatási eredmények alapján megállapíthattam, hogy az y generáció tagjaihoz főképpen az online reklámok és promóciós anyagok jutnak el, mert ez a korosztály elsősorban online térben kommunikál.

Annak ellenére, hogy a kutatásban részt vett minden megkérdezett beszél legalább középszinten idegen nyelve(ke)n, a magyar nyelvű, anyanyelvükön igényesen megformált reklámok hatnak rájuk leginkább. Ez azzal is magyarázható, hogy ha az üzenet anyanyelvünkön szólít meg bennünket, sokkal inkább magunkénak érezzük, mintha idegen nyelven történe, még akkor is, ha a fiatal generáció esetében például az angol kifejezések „menőnek”, modernnek számítanak. A reklámokban gyakran előforduló szójátékok értelmezéséhez pedig magas szintű nyelvtudás és gyakran kulturális háttérismeret is szükséges.

Az y generáció tagjai elutasítják az agresszív, rámenős reklámokat, és főképpen az érzelmi reklámingerek és a humoros reklámüzenetek hatnak

rájuk. Nők és férfiak válaszai között nem állapítottam meg markáns különbségeket a reklámüzenetek, promóciós kiadványok nyelvi megformálását tekintve.

A későbbiekben az x generáció körében végzett primer kutatási eredmények tükrében azt is megállapítottam, hogy az y és x generáció tagjai közötti alapvető különbség csupán a média-használat tekintetében figyelhető meg. Az online térben aktívabban részt vevő fiatal, y generáció tagjaira elsősorban az online reklámok hatnak meggyőző erővel, és az online promóciós kiadványokat részesítik előnyben.

Konklúzió

Az y generáció reklámfogyasztására irányuló primer kutatásom eredményei alapján levonható az a következtetés, hogy napjaink termékekkel telített piacain a jól informált, tudatos, reklámokkal telítődött fiatal vásárlót leginkább megfelelően „adagolt” érzelmi ingerekkel lehet eredményesen megszólítani. A nyelvileg jól megformált, világos, érthető, a célcsoport anyanyelvén szóló reklámüzenet, a humor és szójátékok szintén meggyőző erővel hatnak, amelyek a sikeres marketingkommunikáció alapját jelenthetik a nehezen befolyásolható, „öntudatos”, online térben élő y generáció esetében.

Primer kutatási eredményeim alapján megállapíthattam, hogy a reklámok, promóciós anyagok tekintetében az y generáció tagjai főképpen anyanyelvükön informálódnak. Véleményem szerint ennek egyik oka abban rejlik, hogy az anyanyelv integritásunk fontos részét képezi. Emellett a gyakran több nyelven is beszélő fiatalok esetében a nyelvtudás általában középszintű, és a reklámokban alkalmazott szójátékok, nehezebben érthető, elgondolkoztató nyelvi fordulatok értelmezéséhez magas szintű nyelvtudás szükséges.

Hivatkozások

- Csapóné Horváth, A. (2011): Szaknyelv-e a reklámn nyelv? In: Horváth, A.: *Turisztikai reklámok főcímeinek nyelvészeti vizsgálata*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem: Pécs
- Howe, N. – Strauss, W. (1991): *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. William Morrow & Company: New York
- Olbrich, R. (2016): *Grundlagen des Marketing*. FernUniversität in Hagen: Hagen
- Reketye, G. – Törőcsik, M. – Hetesi, E. (2015): *Bevezetés a marketingbe*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Tari, A. (2010): Y generáció. *Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Jaffa Kiadó: Budapest

- Törőcsik, M. (2000): *Empatikus marketing*. Bagolyvár Könyvkiadó: Budapest
- Törőcsik, M. – Szűcs, K. – Kehl, D. (2014): Generációs gondolkodás – A Z és az Y generáció életstílus csoportjai. *Marketing & Menedzsment*. 2014/II. különszám. 3–15.
- Veszelszki, Á. (2016): A marketing szaknyelve – különös tekintettel a helyesírási kérdésekre. In: *Szaknyelv és Szakfordítás*. 2016. 43–51
- Veszelszki, Á. (2014): Marketolinguisztika és a marketing szaknyelve. In: Veszelszki Á. – Lengyel, K. (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Éghajlat Könyvkiadó: Budapest. 321–328
- Williamson, J. (1990): Decoding Advertisements. In: Síklaki, I.: *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció*. Tankönyvkiadó: Budapest

Internetes hivatkozások

- Piac és Profit, 2018, www.piacprofit.hu/kkv_cegblog/hogyan-adjunk-el-a-fiataloknak (letöltve: 2018. március. 10.)
- <http://tudatosvasarlo.hu/cikk/rekl-mtr-kk-k-abc-je-ha-celeb-mondja> (letöltve: 2016. november 4.)

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

Interactional and interactive discourse in physics coursebooks – a case study across languages

Metadiscourse, according to Hyland's framework, is of two main types: interactional and interactive, the purpose of the former being in general organising the text, while of the latter expressing the writer's stance towards the content of the text or towards the reader. While traditionally it was considered unwanted that coursebooks express sentiments that could overshadow objectivity, textbooks, being primarily a pedagogical genre, it was actually found inevitable that the authors use discourse that empowers students with critical thinking about the subject matter in order to convey the type of knowledge and skills vital for functioning in a field of science. This paper presents a case study that is looking at how the discussion on the topic of speed, acceleration and distance are formed in terms of metadiscourse in an English and a Hungarian academic physics coursebook. The texts used for this purpose are chapters of Richard Feynman's Lectures on Physics and a Hungarian physics textbook by Ágoston Budó. Moreover, in addition to examining the metadiscourse patterns, the study also serves the purpose of trialing Hyland's metadiscourse model on Hungarian texts, which has, to our knowledge, not yet been attempted before.

Keywords: contrastive metadiscourse, metadiscourse, textbook, coursebook, scientific communication

Introduction

Introductory coursebooks are essential elements of undergraduate education alongside lectures, seminars and practices, and it is through this genre that novices first encounter the coherent set of ideas forming the foundations of a discipline, the scientific canon (Brown, 1993). Moreover, coursebooks also represent and convey basic textual practices of the academic discourse community and thus are instructive in building the communication abilities required for successfully studying and, subsequently, doing research in the field (Traweek, 2009).

Nevertheless, even though their applications are similar, coursebooks are not uniform across disciplines and cultures. Each discipline has developed its own epistemology and textual conventions, which are inevitably reflected in textbooks. Furthermore, even though the fundamental concepts of science are shared across nations and continents, culture and language also influence how texts, including coursebooks, are constructed (Becher–Trowler, 2001; Neumayer, 2014; Swales, 1981). First, the language

of the discourse itself yields different means of expression, for example, through the presence or lack of grammatical gender. Moreover, each culture has specific ways of reasoning. This transpires in sets of different rhetorical patterns and authorial practices, such as the teutonic or nipponic styles identified by Galtung (Galtung, 1981), resulting in different ways of expressing the same content. Thus, the linguistic and cultural differences result in a generic heterogeneity.

Most of this heterogeneity is accomplished through metadiscourse, which is non-propositional material that manifests the presence of the author as a guide in support of the reader, ushering towards the intended interpretation of the text. Authors use metadiscourse tools to establish relations between propositions, to augment and institute these statements with information internal and external to the text, and to permeate their own presence and judgements in order to modulate the content and to foster interpersonal communication. Therefore, revealing the metadiscourse patterns yields rich data on the discourse community-specific characteristics of texts, the awareness of which can help scientists in achieving success with regards to publishing their research.

However, although several metadiscourse studies have been published about texts written in English targeting various academic genres including coursebooks, we know of no research published in Hungarian to date on any texts, spoken or written. Hence, this study was of exploratory nature, the primary aim being to probe the applicability of Hyland's metadiscourse framework on a Hungarian coursebook text and to see whether the patterns discovered substantiate promising material for further research. Concerning the results, the framework proved to be completely applicable for analysing the metadiscourse of both the English and the Hungarian texts, and as the texts proved to contain a proportionately similar amount of metadiscourse, but exhibited quite different patterns, it is highly probable that a more extensive research would reveal further specific characteristics of Hungarian coursebook texts.

This paper first offers an overview of what metadiscourse is, then it summarizes what is known about metadiscourse in textbooks. It proceeds with a discussion of the methods of analysis and evaluation of the research followed by the presentation and discussion of the results. Lastly, a conclusion follows consisting of the final assessment of the results and recommendations for further research.

Metadiscourse

The term *metadiscourse* first gained traction in the 1980s, primarily through the work of Vande Kopple, who differentiated two levels of writing: the propositional and the metadiscourse levels.

“On this [first] level we expand propositional content. On the other level, the level of metadiscourse, we do not add propositional material but help our readers organize, classify, interpret, evaluate, and react to such material. Metadiscourse, therefore, is discourse about discourse or communication about communication.”
(Kopple, 1985:83)

Although this differentiation regarding propositions and metadiscourse may seem clear-cut in theory, it is a rather fuzzy one when it comes to practice and therefore, has been a matter of much consideration by researchers. It is likely Hyland who managed to refine the distinction among the two tiers in the finest way. He defined propositional content as *“information about external reality: all that which concerns thoughts, actors or states of affairs in the world outside the text”* (Hyland, 2005: 19). Then, if propositional material is indeed, about the external world, metadiscourse refers to the text. However, what constitutes metadiscourse is not univocally defined and researchers in this area of research remain divided regarding the definition.

Hyland is the herald of the integrative approach, which regards metadiscourse as an umbrella term for text organisation, content-evaluation and addresser-addressee communication. In his view, it is the primary tool to embed the text into its context by considering the readers' needs, awareness of the discourse communities' habits, extant knowledge of the topic and experiences with texts. Hyland defines his approach as the interpersonal model and distinguishes two basic types of metadiscourse: interactive and interactional. Interactive metadiscourse is aimed at managing the information flow and thus enables the construction of a comprehensible text that has both propositional and interpersonal aspects. Interactional metadiscourse, in turn, equips the text with the presence of its author creating a communicative space in which meaning is negotiated instead of just purely stated. Both types of metadiscourse can be evoked through several tools such as using text internal references (endophoric markers) and conjunctions (transitions) to structure the discussion or expressions to dampen a proposition (hedges) and imperatives to allow explicit contact between writer and reader (engagement markers) to create reader involvement. Table 1 provides a full overview of the model.

Table 1. Hyland's model of metadiscourse (Hyland, 2005:49)

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	Explicit reference to author(s)
Self-mentions	Explicitly build relationship with reader

The metadiscourse of textbooks

Due to their prominence throughout education, the study of textbooks has a lengthy history, especially in the science education research tradition, although the amount and quality of studies have fluctuated in the last decades (Dimopoulos – Koulaidis – Sklaveniti, 2005). The fact that metadiscourse is an integral part of ‘textbookese’ is underscored by numerous studies accomplished on the subject (e.g., Biber, 2006; Latour – Woolgar, 1986; Myers, 1992). Initially, in consideration of the two main types of metadiscourse in Hyland’s model, the interactive devices were found to be remarkably frequent in textbooks. Hyland, reviewing textbooks of three disciplines (biology, marketing, applied linguistics) found that around 70% of metadiscourse is interactive regardless of the area of study (Hyland, 1999). As textbooks are principally designed to instruct and to explicate, the primary aim of textbooks and the accented use of interactive devices are actually in concord. Most of the interactive devices detected in textbooks are transitions and code glosses which indicates that authors of textbooks build up robust and explicit cohesive patterns which help elucidate propositional connections to the audience.

The other main type of metadiscourse, interactional metadiscourse, was found to be typically present in about 30% of all instances. Of the different devices, hedges are notably frequent, indicating that authors are

often ready to move beyond the safety of pure facts to the realms of the nebulous. Indeed, cautiously discerning true facts from hazy concepts is critical for scientist and textbook authors are responsible for exhibiting this caution to their readers while also granting access to the rhetorical practices of the discipline. However, though authors express caution when judging the validity of facts, they are also open about expressing their attitude in evaluative comments and through suggested courses of action. Such expressive language helps to create an emphasised position regarding the authors as sources of knowledge which effect is accented further by the preference of engagement markers over self-mentions.

Texts and procedures of the study

In accordance with the exploratory nature of the present study, the primary motif in selecting the texts was not to create a comprehensive corpus but to select a measure deemed beneficial towards gaining insight into the applicability of the analytical methods and the comparability of texts of different languages. Thus, the texts used were selected from two books which share fundamental characteristics: they are introductory physics books aiming to introduce novices of the field to the core ideas of experimental physics.

The analysis was carried out on excerpts covering the same topic, the description of the motion of a point including speed and acceleration. This is covered in one unit, Chapter 8 (consisting of five sub-chapters, 6357 words), in Richard Feynman's Lectures on Physics (FYN), while it is distributed into four consecutive sections (§ 4–7, 3460 words) in Budó Ágoston's Kísérleti Fizika I (BUD). This is a characteristic topic on most introductory physics courses as this is when such abstract, but principal ideas as the material point and instantaneous speed are introduced, furthermore, it is also customary that the application of differential and integral calculus is initiated at this point.

The initial step of the analysis was tagging the text for metadiscourse elements, which was followed by a quantitative assessment. The metadiscourse tokens were counted for both texts and for each category to gain an insight into the proportions of different metadiscourse elements used by the two authors. However, the discrepancy in the length of the texts, the FYN text being 1.84 times longer than the BUD text, had to be counterbalanced for which a weighed sum was calculated for each metadiscourse type in the BUD text which was used in the comparative analysis of the results.

Results and discussion

Firstly, the metadiscourse framework of Hyland proved to be an effective tool for analysing both texts. All stretches of metadiscoursal text noted during the tagging phase could successfully be identified as belonging to one of the interactional or interactive tools in both languages. As the framework has not been utilized on Hungarian texts previously, special care was applied during the processing of the BUD text, however, the analysis did not prove to be more problematic than in the case of the FYN text.

In terms of general results, an overall of 198 metadiscoursal stretches of texts were identified in the FYN text, while this count was 113 for the BUD text. However, looking at the weighted sums, we see a rather different picture, with 198 occurrences in the FYN text and 208 in the BUD text. Based on these results, we can conclude that the density of the metadiscourse elements were actually quite similar in the two texts. Nevertheless, a look into the usage of the different types of metadiscourse reveals divergent patterns. (We would like to stress here that the use of the weighted sums serves exclusively the comparability of patterns and that the difference in the length of the text itself may be meaningful in terms of the analysis of the authorial practices, yet, the analysis of this is beyond the scope of the present study.)

Interactive

Interactive metadiscourse is crucial for construing clear, logical and credible texts. These are all characteristics the authors of textbooks strive for according to Hyland, and as shown by the results of the present research. In the case of the FYN text, 120 interactive metadiscourse elements were found (60%), while in the BUD text 92 (80%), however, if we compare the results balanced for the length of texts, the BUD text's count reaches 169, more than 1.4 times the value in FYN. This implies that, proportionately speaking, the BUD text contains significantly more interactive metadiscourse than the FYN text.

The review of the patterns of use of the different types of interactive devices reveal further distinctive features (see Table 2 for all details). Looking at the patterns, in the case of the FYN text, we can see that the number of transition and endophoric markers and code glosses are similar, with only frame markers being distinctively more, inferring the author used the metadiscourse types in a balanced fashion. This is, however, not true of the BUD text, in which there is a four-time multiplier between the least used (frame markers) and most used (code glosses) types.

Table 2. Interactive metadiscourse in the texts

INTERACTIVE	FYN	BUD	BUD WEIGHTED
Transition Markers	27	24	44
Frame Markers	43	11	20
Endophoric Markers	23	13	24
Evidentials	0	0	0
Code Glosses	27	44	81
SUM	120	92	169

Furthermore, it is not only the amount of code glosses that are markedly higher than the average, but transition markers also, while frame and endophoric markers were detected much less often. This pattern reveals that this text is strong in building a strict, logical structure by using expressions illustrating the relationship between propositional material, the understanding of which is aided by further comments. On the other hand, in the FYN text, the structure is more the result of indication of text stages than logical relations, while elucidation is trusted on internal references (mostly pointing to equations, tables and figures) and code glosses to a similar extent.

Comparing these findings to Hyland's findings on textbook metadiscourse we can conclude that the BUD text follows the norms set by the discourse community more closely concerning interactive discourse, being focussed on building up a structure of thoughts following a strict logic and then aiding the reader further by elucidating what is considered harder to grasp by the author through expanding on more complex thoughts, rewording difficult ideas and providing illustrations.

The FYN text, however, with its balanced structure and a mild preference for frame markers works differently. These are devices by which authors guide their readers through the maze of information, indicating when they begin or finish a line of thought, expand on their ideas, or decide to pursue a new aim with their argumentation. Hence, by diverting from the standards through using these markers extensively, Prof. Feynman creates communication which emphasises more the interaction among humans, rather than a dry and factual information transfer.

Interactional

The differences between the two texts examined here are even more marked for interactional than for interactive metadiscourse. There were 78 instances identified in the FYN text, while only 21 were found in the BUD text, with the weighted sum being only 39. This indicates that the density of interactional metadiscourse in the FYN text is double of the BUD text, meaning that the former text engages much more with the audience. In this regard, the patterns of use provide further information (see Table 3 for all details).

Table 3. Interactional metadiscourse in the texts

INTERACTIONAL	FYN	BUD	BUD WEIGHTED
Hedges	9	0	0
Boosters	2	0	0
Attitude markers	17	8	15
Self mentions	0	0	0
Engagement markers	50	13	23
SUM	78	21	39

First of all, both texts make a prominent use of engagement and attitude markers. As much as the authors avoid appearing in the texts explicitly (complete lack of self-mentions), they do make an effort to communicate directly with their readers: 64% (50 instances) of all interactional metadiscourse in the FYN text was engagement markers, which number is 61% (8 instances) for the BUD text, while for attitude markers these numbers are 22% and 38% respectively. Their marked presence indicates that both Prof. Feynman and Prof. Budó were aware of their audience and were actively involved in building and maintaining rapport with them. However, the high number of attitude markers in the BUD text serve less the personal communication, and more the building of researcher awareness, because through sharing their affective attitude, the author focuses more on helping building the scientific intuition of the novices in the field.

There is one further significant characteristic to shed light on, and that is the variety of metadiscourse tools used by the two authors. The tagging of the texts revealed the FYN text uses four types of interactional metadiscourse, all, except self-mention, while the BUD text is restricted to

two types only: engagement and attitude markers. Though the presence of hedges and boosters are not definitive in the English text with a share of 11.5% and 2.5% respectively, their use indicates the author did occasionally evaluate statements to convey certainty doubts or assertions. Lesser use of stance expression have been identified in textbook language (see Myers, 1992 for instance), which is attributed to the fact that the focus in such texts is on presenting accepted knowledge rather than debating claims, therefore creating an attitude of credence within the readers. However, in the case of the BUD text, it is not a case of reduced amount but the text is entirely void of hedges and boosters, which means that the author confined the expression of his personal commentary solely to attitude markers, presenting his assertions as clear facts which bear no doubt. Hence, while the FYN text accommodates the possibility of judgement at least to a limited degree and thus invites readers to create their own convictions, the BUD texts is a clear voice of authority conveying the unquestionable scientific canon.

Synthesis and conclusion

In summary, it was found that both texts examined have similar metadiscourse density, and are thus similarly metadiscoursal. Also, both texts exhibited certain metadiscoursal characteristics typical to textbook language, namely the lack of the use of evidentials and self-mentions. However, neither have proven to match the prototypical metadiscourse pattern found in the literature.

The Budó text is characterised by a markedly high amount of interactive metadiscourse, with 80% of all identified tools belonging to this category. Furthermore, of these, the amount of code glosses and transition markers is markedly high which suggests that this text is primarily constructed by signalling the pragmatic relationship between propositions while apprehension is fostered by additional information. This methodical approach is also detectable in the use of interactional metadiscourse, of which 10 % less was found than the average and is entirely lacking hedges and boosters. Thus, the texts presents information as unquestionable truth, which strengthens the logic-based interactive discourse pattern and creates a one-way professional-to-novice communication of the established canon.

On the other hand, Feynman's text was found to operate with a rather different metadiscourse pattern. The amount of interactive discourse in this text is 60%, which is lower than the average, and makes use of frame markers the most, with the remaining tools being evenly used, creating a discourse that is focused on discovery and an active writer–reader relation. This latter characteristic is fostered by the high frequency of use of

interactional tools, of which engagement and attitude markers were found to be definitive in their number and with hedges and boosters also being present. Therefore it can be concluded that Prof. Feynman's text is building rapport with its readers through several channels while it also promotes critical thinking by a shared cognition process and the use of evaluative notes.

However, finding out about the metadiscoursal characteristics of the two texts was not the only aim of the research presented here, but the applicability of Hyland's metadiscourse framework to Hungarian texts was also examined. In conclusion, the framework proved to be suitable and effective for the analysis of the Hungarian text and the identification of the metadiscoursal elements was viable and complete.

Nevertheless, it is desirable to further advance the scope of the present study. First of all, a qualitative assessment of the material present study would be required to unveil additional details about the discourse of the two texts, in particular, the linguistic quality of the metadiscoursal stretches. Furthermore, as of present we are unaware of any such studies, thus it would be desirable to establish the prototypical metadiscourse patterns of Hungarian textbooks. For this purpose, a sizeable, representative corpus of such texts should be submitted to analysis, which, needs to be compiled.

References

- Becher, T. – Trowler, P. (2001): *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2nd ed). Open University Press: Philadelphia, PA.
- Biber, D. (2006): Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*. 5/2, 97–116
- Brown, V. (1993): Decanonizing Discourses: Textual Analysis and the History of Economic Thought. In: Henderson, W. (ed.) (2017): *Economics and Language*. Routledge: London.
- Dimopoulos, K. – Koulaidis, V. – Sklaveniti, S. (2005): Towards a Framework of Socio-Linguistic Analysis of Science Textbooks: The Greek Case. *Research in Science Education*. 35/2–3. 173–195
- Galtung, J. (1981): Structure, culture, and intellectual style: An essay comparing saxon, teutonic, gallic and nipponic approaches. *Information (International Social Science Council)*. 20/6. 817–856
- Hyland, K. (2005): Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*. 7/2. 173–192
- Hyland, K. (1999): Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks. *English for Specific Purposes*. 18/1. 3–26
- Kopple, W. J. V. (1985): Some Exploratory Discourse on Metadiscourse. *College Composition and Communication*. 36/1.

- Latour, B. – Woolgar, S. (1986): *Laboratory life: the construction of scientific facts*. Sage: Beverly Hills, CA.
- Myers, G. A. (1992): Textbooks and the sociology of scientific knowledge. *English for Specific Purposes*. 11/1. 3–17
- Neumayer, D. (2014): Kulturális különbségek a tudományos cikkek szerkezetében. *Fordítástudomány*. 16/2.
- Swales, J. (1981): Definitions in science and law - evidence for subject specific course components? *Fachsprache*. 3. 106–112
- Traweek, S. (2009): *Beamtimes and Lifetimes*. Harvard University Press: Cambridge, Mass

Rádi Éva
 Nemzeti Közszerológati Egyetem
 Nemzetközi és Európai Tanulmányok Kar
 Idegen Nyelvi és Szaknyelvi Központ

A pénzügyi kultúra és a szaknyelvkutatás

A tanulmány a gazdasági szaknyelv kutatásának lehetőségeit a gazdaság szempontjából tárja fel. Egy társadalom magas színvonalú pénzügyi kultúrája nemcsak a pénzügyi stabilitáshoz járul hozzá, hanem a válságok negatív hatásait is mérsékli. Ezért a pénzügyi műveltség és a pénzügyi tudatosság nemcsak az egyes magánháztartások, hanem az egész nemzetgazdaság számára nagy jelentőségű. A tanulmány a pénzügyi kultúra azon vetületeire világít rá, amelyek a szaknyelvkutatás szempontjából kutatási dimenziókat jelentenek, s az ezeken a területeken elért eredmények a pénzügyi nevelés hatékonyságát támogathatják. A pénzügyi kultúra sokrétű, összetett fogalom, s értelmezése során a tanulmány a pénzügyi ismeretek fontossága mellett kitér az interkulturális különbségekre, a generációk pénzügyekhez való különböző viszonyulására is. A téma kutatási szempontjai irányadóak lehetnek a nyelvész számára is. Példaként a gazdasági tárgyú megközelítéseket követően egy olyan nyelvészeti kutatásba is betekintést kapunk, amely egy adott időszakban egy adott társadalmi csoport pénzügyi-gazdasági tájékozottságát tükrözi.

Kulcsszavak: pénzügyi kultúra, pénzügyi tudatosság, szaknyelvkutatás, szaknyelvkutatás, gazdasági és gazdasági szaknyelvi szemlélet

Bevezetés

Az utóbbi időben a nyelvészeti tárgyú előadások gyakori témája a gazdasági-pénzügyi szaknyelvhasználat közérthetősége, annak gazdasági jelentősége. Kevésbé hangsúlyosan merül fel, hogy az érthetőség egyik lényeges alapfeltétele a befogadónak a tárgykörrel kapcsolatos háttérismerete. A közérthetőség kérdése nemcsak nyelvi kérdés, ezért jelen tanulmány – rendhagyó módon, de mindenekelőtt nyelvtudományi kérdésfelvetések céljából – a pénzügyi kultúra azon gazdasági aspektusaira tér ki, amelyek a szaknyelvkutatás módszereivel is feltárhatók, és az eredmények a gazdasági szereplők számára is hasznosíthatók.

2008-2009 – ezek az évszámok a köztudatban erősen kötődnek a pénzügyi kultúra jelentőségének felismeréséhez, de gazdaságpolitikai vonatkozásban is megállapítható, hogy a pénzügyi kultúra fejlesztése a 2008-ban kibontakozó pénzügyi, majd világgazdasági válság hatására vált egyre markánsabb törekvéssé az érintett országokban, köztük Magyarországon is.

A pénzügyi kultúra fogalmának létrejötte a 19-20. század fordulójára datálható. Ekkortájt kezdett kialakulni az Amerikai Egyesült Államokban a pénzügyi termékek piaca, s e piac megteremtése és kiszélesítése érdekében

kezdték el bővíteni a lakosság pénzügyekkel kapcsolatos ismereteit. Ez az ismeretátadás ekkor még csak a bankbetét és a hitel mibenlétének magyarázatát, értelmezését jelentette. A századfordulót követő időszak már jelentős újításokat eredményezett a pénzügyi szektor által kínált termékek és szolgáltatások tekintetében. A különböző kutatások szerint az 1980-as években indult el egy igazán nagyarányú innovációs hullám. Az addig használt pénzügyi termékek elérték a bennük rejlő lehetőségek határát, és a reálgazdaság folyamatait követve ekkor nehezedett olyan nyomás a bankszektorra, hogy megújítsák, a felmerülő igényekhez igazítsák a kínált termékeket és szolgáltatásokat. Ez a tendencia a gazdasági folyamatok felgyorsulásával a mai napig tart. Mindezek eredményeként a 21. század elejére olyan komplex pénzügyi termékek jöttek létre, hogy az azokban rejlő valós kockázatokat már a pénzügyekkel napi szinten foglalkozó szakemberek sem voltak képesek megfelelően felmérni. Ebből adódik az is, hogy a nem-szakember lakosság pénzügyi tudása egyre kevésbé bizonyult elegendőnek a rendelkezésre álló pénzügyi termékek biztonságos használatához (Béres, 2013).

Általánosságban elmondható, hogy minél fejlettebb egy társadalom gazdasága, annál fontosabbnak bizonyul a pénzügyi viselkedésben rejlő mikro- és makrogazdasági kockázatok mérséklése. Nem véletlen, hogy elsőként a pénzügyi termékek innovációjában élen járó angolszász országokban jelentkezett kiemelkedő igény a gazdasági ismeretek terjesztésére.

A pénzügyi kultúra fogalma

A *pénzügyi kultúra* az angol *financial literacy* kifejezés megfelelője, ami magyarul szó szerinti fordításban „pénzügyi műveltséget” jelent. Ez az értelmezés jól érzékelteti, hogy itt egyfelől a pénzügyek megértéséről, másfelől azok használatáról van szó. A *financial literacy* szinonimájaként a nemzetközi, angol nyelvű irodalom azonban más megnevezéseket is használ. Sok esetben alkalmazzák a *financial knowledge* („pénzügyi tudás”) és a *financial education* („pénzügyi nevelés”) kifejezéseket (Huston, 2010). A szakirodalomban szinonimaként előfordul még a *financial capability* („pénzügyi képesség”) és a *financial awareness* („pénzügyi tudatosság”) kifejezés is (Habschick – Seidl – Evers, 2007). A *pénzügyi tudatosság* kifejezés tükrözi leginkább, hogy mit is várhatnánk el a társadalmat alkotó egyénektől: hogy tudniillik tudatosan irányítsák a pénzügyeiket, és minél racionálisabban és kellő tájékozottsággal hozzák meg a pénzügyi döntéseiket (Kovács, 2015). E megnevezéseket vizsgálva úgy tűnik, hogy

nincs a fogalmat egységesen leíró, elfogadott definíció, a fenti megközelítések inkább különböző nézőpontból láttatják a pénzügyi kultúrát.

Ezek az eltérések interkulturális vonatkozásban is tetten érhetők, hiszen míg az angolok pénzügyi kultúra definíciója a pénzügyi képességet hangsúlyozza, addig a németek a felelősségvállalást emelik ki (Habschick – Seidl – Evers, 2007; Kovács, 2015). Az interneten elérhető Accounting Dictionary-ben a *financial literacy* címszó alatt a következőket olvassuk:

„Definition: Financial literacy is the education and understanding of knowing how money is made, spent, and saved, as well as the skills and ability to use financial resources to make decisions. These decisions include how to generate, invest, spend, and save money.”¹

A fenti angol nyelvű meghatározás a pénzügyi ismeretek elsajátítása mellett azon képességek fontosságát hangsúlyozza, hogy hogyan tudjuk a pénzügyi forrásainkat további pénzteremtés, befektetés, kiadás és megtakarítás céljából mozgósítani. Németország vonatkozásában Manfred Weber (2001:327) a pénzügyi kultúra meghatározásakor a lakosság pénzügyekhez és vagyonhoz való megváltozott viszonyulását, magatartását emeli ki: *„ein massiv verändertes Verhalten großer Teile der Bevölkerung, die sich vor dem Hintergrund der gestiegenen Einkommen und der im Generationswechsel übertragenen Vermögen zu anspruchsvollen und renditebewussten Anlegern wandeln.”²* Ezek a kulturális, szemléletbeli különbségek a nyelvhasználatban is megfigyelhetők: míg az angol a *make money* kifejezéssel „csinálja”, „megteremti” a pénzt, a német a *Geld verdienen*-nel „megszolgálja”, „kiérdemli” azt, addig a magyar *keresi a pénzt*.

A pénzügyi kultúra fogalma a célcsoport függvényében is változhat: Nem mindegy, hogy a gazdaság pénzügyi kultúráját makroszinten vizsgáljuk, vagy az egyének, az egyes gazdasági szereplők felől közelítjük meg (Kovács, 2015). Ugyanakkor nem lehet teljesen függetleníteni egymástól a két megközelítést, hiszen egy ország pénzügyi előrelátását nagyban meghatározza a lakosság megtakarítási hajlandósága, ami pedig az

¹ „A pénzügyi műveltség/kultúra egyfelől azon ismereteknek az elsajátítása és megértése, hogy hogyan lehet pénzt keresni, kiadni és megtakarítani, másfelől azon készségek és képességek, hogy hogyan tudjuk a pénzügyi forrásainkat olyan döntések megvalósítására használni, amelyek a pénzbevételek létrehozására, a pénzkiadásra, a pénz befektetésére és megtakarítására irányulnak.” (a szerző fordítása)

² „...a lakosság azon nagy csoportjainak a jelentősen megváltozott magatartásáról (van szó), akik a megnövekedett jövedelmük és a generációváltás következtében rájuk ruházott vagyoni birtokában igényes és hozam-/nyereségtudatos befektetőkké változnak/válnak.” (a szerző fordítása)

egyének pénzügyi tudatosságát tükrözi. Ez utóbbi esetben jelentős különbségek lehetnek a vállalkozások és a lakosság, a szakember és nem-szakember pénzügyi ismeretei között.

Eltérések tapasztalhatók egy társadalmon belül nemcsak az ismeretek, hanem a pénzügyekhez való hozzáállás, a pénzügyi attitűd tekintetében is például a generációk között. A mai magyar társadalomban több, egymástól élesen eltérő értékrenddel rendelkező generáció él, és ezeknek a korosztályoknak a pénzhez való viszonyulása is érzékelhető különbséget mutat. Az 1945 előtt született korosztály gondolkodásmódját a tartalékok képzése határozza meg, az 1945 és 1965 között született, a szocializmusban felnőtt generáció erősen túlbecsüli az állam szerepét. Ezzel szemben az X generáció (1965-1980) nagy jelentőséget tulajdonít a fogyasztásnak, akár eladósodás árán is. Az Y generáció (1980-2000) értékrendjében pedig meghatározó szerepet játszik a nemzetköziség, a szabadság és az elkötelezettség-nélküliség (Tóth, 2015). Tehát a pénzügyi attitűd is részét képezi a pénzügyi kultúrának (Zsótér – Nagy, 2012).

Összegezve: a pénzügyi kultúra számos definíciója ismert (Hung – Parker – Yoong, 2009; Chikán, 2009). Ezen meghatározások szerint a pénzügyi kultúra magában foglalja a pénzügyekkel kapcsolatos ismereteket, fogalmakat, definíciókat, összefüggéseket, ezek alkalmazási képességét, a pénzügyi-gazdasági tevékenység során szerzett tapasztalatainkat, a döntéshozatali képességünket (Béres, 2013). De a pénzügyi kultúra ennél is több, egyfajta szemléletmód (Chikán, 2009).

A pénzügyi kultúra fejlesztésének jelentősége

A pénzügyi tudatosság fejlesztése a társadalom számára azért nagyon fontos, mert a pénzügyi műveltséggel és jártassággal rendelkező háztartások és vállalkozások könnyebben fel tudják mérni a helyzetüket, és ezáltal elkerülve a számukra kedvezőtlen pénzügyi hatásokat, könnyebben hoznak gazdasági szempontból jó döntéseket. A kevesebb pénzügyi ismerettel rendelkező embereknek általában problémájuk van az adóságukkal, kevesebb megtakarításuk van, nem fektetnek hangsúlyt az öngondoskodásra, a nyugdíj-előtakarékosságra, és kevésbé hatékonyan kezelik a vagyonukat (Kovács, 2015).

Nemzetgazdasági szempontból lényeges, hogy a lakosság pénzügyi kultúrájának színvonala befolyásolja a piaci versenyt, az erőforrások hatékony eloszlását és a kiegyensúlyozott gazdasági növekedést. A Magyar Nemzeti Bank kiemeli, hogy a pénzügyi kultúra segíti az egyéneket a megfelelő pénzügyi termékek és szolgáltatások kiválasztásában, hozzájárul a pénzügyi szolgáltatások piacának fejlődéséhez, erősíti a pénzügyi

stabilitást, és nem utolsósorban mérsékelheti a válságok negatív hatásait (Simor, 2010).

Ez utóbbi tényre példa a Lehman Brothers, globális pénzügyi cég 10 évvel ezelőtti csődbemenetele, amelynek kapcsán három fontos tanulságot fogalmaztak meg a 2008/9-es pénzügyi, majd világgazdasági válsággal kapcsolatban. Az első: ami a tőzsdén történik, szinte minden állampolgárt érint. Tudniillik az életbiztosításokkal, a nyugdíjalapokkal valamennyien részvénybefektetőkké válunk. Így tehát majdnem mindenki érintettje lett a 2008/9-es válságnak. A második: a válság egyik kiváltó oka az USA-ban kialakult ingatlanbuborék. Az ilyen spekulációs buborékok azonban egyszerűen hozzátartoznak a gazdaság történetéhez, és mindig ugyanazt a mintát követik. Minden buborék kipukkan egyszer, és a nemzetgazdaságok, a tőzsdék egy válság után gyorsan újra felépülnek és erőre kapnak. Megfelelő pénzügyi ismeretek birtokában tudható lett volna, hogy a pénzügyi válság kiváló lehetőség értékpapírok vásárlására. Éppen azokban a társadalmakban, ahol a nyugdíjat az állam már nem tudja egyedül garantálni, lényegében az állampolgár gazdasági ciklusokkal kapcsolatos ismeretei dönthetnek arról, hogy idős korunkban szegények lesznek, vagy az évtizedek alatt jelentősen megnövekedett betétüknek köszönhetően élvezni tudják-e a nyugdíjas éveiket. A harmadik tanulság pedig az, hogy a pénzügyi ismereteket az iskolai oktatás szerves részévé kell tenni (Göpfert, 2018). Magyarországon erre már komoly törekvések irányulnak a közoktatásban.

A pénzügyi kultúra kutatásának szempontjai

Egy társadalom pénzügyi kultúrájának színvonalát többféle megközelítésben vizsgálják a gazdasággal foglalkozó kutatások. Az OECD (2012) tanulmánya alapján a következő elemzési dimenziók ajánlottak. Vizsgálható a (i) tartalom, vagyis a pénzügyekkel kapcsolatos tudás és annak megértésére való képesség; (ii) a folyamatok, hogy mennyire képes az egyén a pénzügyi folyamatokat elemezni, és ez alapján problémákra megoldást találni; (iii) a környezet, azaz mennyire tudja az egyén értékelni a gazdaságban kialakult helyzeteket. Az átfogó képhez hozzátartozik (iv) a motiváció, a pénzügyekhez való attitűd kutatása is.

Huston (2010) négy alapvető területet emel ki, amelyeket a gazdasági tárgyú kutatások a témával kapcsolatban górcső alá vesznek. Ezek a következők: alapvető pénzügyi fogalmak, a hitelfelvétel, a megtakarítások és befektetések, valamint a biztosítások (Kovács, 2015).

A pénzügyi kultúra egy lehetséges nyelvészeti megközelítése

A pénzügyi kultúrának a fentiekben felvezetett, gazdaságtudományi megközelítésben használatos szempontjai közül néhány egy 2012-ben (nem sokkal a válság után!) végzett kognitív nyelvészeti, empirikus kutatásomban (Szekrényesné Rádi, 2015) is fellelhető. Gazdasági szaknyelvi terminusokat az OECD által is ajánlott tartalmi vonatkozásban (a fogalom ismeretének mértéke alapján) vizsgáltam. A korpusz szavai mind a négy, Huston által megnevezett kutatási témát (alapvető pénzügyi fogalmak, hitelfelvétel, megtakarítások és befektetések, biztosítások) lefedték. A mérés célkitűzése annak megállapítása volt, hogy a korpusz szavai közül 2012-ben melyek képezték egy nem-szakember, egyetemista adatközlő csoport bázisszintű szókincsét, és melyek a bázisszint alatti szókincsét. Kognitív nyelvészeti értelemben a bázisszintet a legismertebbnek, a leggyakoribbnak tekintett szavak képezik (Blutner, 2002:5).

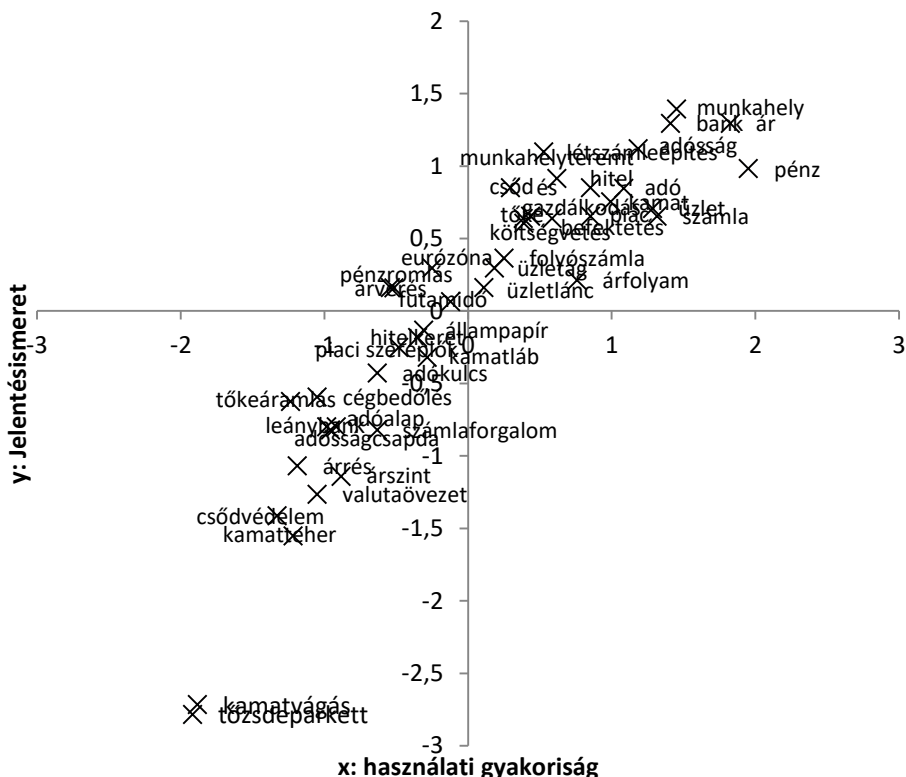
A korpusz két típusú terminust tartalmaz. Az egyik csoportot metaforikus és metonimikus szerkezetű szavak alkotják: *adóalap, adókulcs, adósságcsapda, állampapír, árfolyam, árrés, árszint, árverés, cégbedőlés, csődvédelem, eurózóna, folyószámla, futamidő, hitelkeret, kamatláb, kamatteher, kamatvágás, költségvetés, leánybank, létszámleépítés, pénzromlás, számlaforgalom, tőkeáramlás, tőzsdeparkett, üzletág, üzletlánc, valutaövezet*. A másik csoportba nem metaforikus és nem metonimikus szerkezetű vagy e tekintetben elhomályosult szavak tartoznak: *adó, adósság, ár, bank, befektetés, csőd, gazdálkodás, hitel, kamat, pénz, piac, számla, tőke, üzlet*.

A mérésben 100 fő gazdasági ismereteket nem tanuló, budapesti egyetemista vett részt, akiknek a bázisszint ismerveivel, vagyis a szavak jelentésével és előfordulási gyakoriságával kapcsolatban egy Likert-féle skálán a következő kérdésekre kellett válaszolniuk:

- Milyen mértékben ismeri a szavak jelentését? (pontosan ismerem a szó jelentését / nagyjából ismerem a szó jelentését / a szót ismerem, a jelentést nem / soha nem talákoztam a szóval)
- Milyen gyakran használja az alábbi szavakat? (soha / nagyon ritkán / néha / gyakran / mindig (naponta))

A következő ábra a vizsgált szavak jelentésismereti és gyakorisági mátrixát jeleníti meg. A koordináta rendszer vízszintes tengelye a használati gyakoriságot, a függőleges tengely a jelentésismeretet mutatja.

1. ábra. A vizsgált szavak gyakorisági és jelentésismereti mátrixa



A bázisszintű szavak csoportját a koordináta rendszer első negyede, a gyakori és ismert szavak tartománya képviseli. 2012-ben a nem szakember adatközlők alapszókincsük részének tekintettek olyan szavakat, mint például *adósság*, *adó*, *csőd*, *létszámleépítés*, *munkahelyteremtés*, ami jól tükrözi a gazdaság akkori aktuális kérdéseit. 2012-ben alig ismert, bázisszint alatti fogalomnak számítottak a *tőzsdeparkett*, a *kamatvágás*, a *kamatteher*, a *csődvédelem* kifejezések. Sokatmondó gazdasági vonatkozásban az is, hogy az *állampapír* és a *hitelkeret* szavak alig valamivel vannak a bázisszint alatt. Ez nem véletlen, hiszen a mérés időszakában mindennapos téma volt a devizahitelek törlesztése, és az állampolgárok arra való ösztönzése, hogy állampapírba fektessék a pénzüket.

Meg kell említeni, hogy a bázisszinten a korpusz összes nem metaforikus és nem metonimikus szava megjelent. A bázisszint alatt, vagyis a nem gyakori és nem ismert szavak tartományában (3. negyed) viszont már csak metaforákat és metonímiákat találunk. Ez azért fontos, mert kognitív nyelvészeti értelemben a metaforák és a metonímiák a világ megismerésére irányuló gondolkodásunknak a lenyomatai, ahol is egy absztrakt fogalmat

valamely más konkrét entitással való megfelelés (hasonlóság), illetve kontiguitás alapján értelmezünk. A metaforák és a metonímiák bázisszint alatt való megjelenése jól szemlélteti ezt az absztrakt gazdasági fogalmakra irányuló kognitív nyelvi folyamatot.

Egy ilyen típusú kognitív nyelvészeti vizsgálat egyszerre több társadalmi csoportban, vagy/és egy nagyobb időintervallumban bizonyos időszakokként megismételve is megvalósítható. Az adatközlők szaknyelvi bázisszintű szókinccsének felmérése nemcsak az aktuális gazdasági helyzet jellemzőit tükrözi, hanem az állampolgárok pénzügyi műveltségének állapotát, annak alakulását is. A metaforák és metonímiák vizsgálatára irányuló kognitív nyelvészeti kutatások alapján lehetőség nyílik a gazdasági szaknyelvi órák, a pénzügyi ismereteket oktató tantárgyak keretében a gazdasági szakkifejezések metaforikus és metonimikus szerkezetének transzparenssé tételére. Így rá lehet világítani arra, hogy a „*Parketten a Duna House-részvények!*” mondatban a *parkett* a tőzsdetermi kereskedés metonimikusan értelmezendő helyszíne (<https://www.bet.hu/Kibocsatok/Uj-kibocsatasok/Parketten-a-Duna-House-reszvenyek>). A következő szövegben pedig a *cég* metaforikus értelemben egy összeomló épületként jelenik meg. „*Bár az idei első negyedévben volt némi javulás, éves szinten még mindig növekedést mutatott a cégbedőlési index. Vagyis még nincs itt a fellélegzés ideje.*” (<https://24.hu/tag/cegbedoles/>) A szaknyelvi metaforák és metonímiák kognitív alapját képező forrástartományok (pl. épület → cégbedőlés), közvetítő entitások (pl. épületrész → tőzsdeparkett) tudatosítása a tárgyi ismeretek mellett hozzájárulhat egyfajta gazdasági szaknyelvi és nem utolsósorban gazdasági szemlélet kialakulásához.

Konklúzió

A pénzügyi ismeretek elsajátítása nemcsak a szakemberek csoportjának kiváltsága, azok terjesztése a társadalom állampolgárai számára nemcsak műveltségi kérdés, hanem az egyén és a nemzetgazdaság érdekeit magában foglaló szükséglet. A szaknyelvkutatásnak ezt a célkitűzést szem előtt tartva a nyelvészeti megközelítések lehető legtöbb dimenziójában (lexikai-szemantikai szint, pragmatika, interkulturális szempontok stb.) olyan tudományos eredményekre kell törekednie, amelyek segítik az egyént a szakmai ismeretek megértésében (pl. a gazdasági szaknyelvi kifejezések metaforikus és metonimikus jelentésének tudatosítása), és amely eredmények a gazdasági szaknyelvhasználat közérthetőségének problematikáját a szakemberek felé is konkrét megoldási lehetőségekkel közvetítik. A szaknyelvkutatásnak azonban figyelembe kell vennie, hogy

egy adott szaknyelv érthetőségének elengedhetetlen alapfeltétele a szakmai ismeretek megszerzése is.

Hivatkozások

- Béres, D. (2013): A pénzügyi kultúra – mi is ez valójában? *Pénzügyi Szemle online*.
<http://www.penzugyiszemle.hu/vitaforum/a-penzugyi-kultura-mi-is-ez-valojaban>
- Blutner, R. (2002): *Prototypen und Kognitive Semantik*. (Version vom 15. Oktober 2002).
www.blutner.de/philom/concepts/Hab-protNEU.pdf
- Chikán, A. (2009): *A gazdasági kultúra nem ismeretek rendszere, hanem szemléletmód. Beszélgetés Chikán Attila egyetemi tanárral* (Schüttler Tamás).
<https://www.ofi.hu/tudastar/gazdasagi-kultura-nem>
- Göpfert, A. (2018): *Die Lehren aus der Finanzkrise*. boerse.ard.de.
<https://www.tagesschau.de/wirtschaft/boerse/lehman-lehren-101.html>
- Habschick, M. – Seidl, B. – Evers, J. (2007): *Survey of Financial Literacy Schemes in the EU27*. Evers & Jung: Hamburg
- Hung, A. A. – Parker, A. M. – Yoong, J. K. (2009): *Defining and Measuring Financial Literacy*. Rand Working Paper.
https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/working_papers/2009/RAND_WR708.pdf
- Huston, S. J. (2010): Measuring Financial Literacy, *Journal of Consumer Affairs*. 2. 296–316.
- Kovács, E. (2015): *A fiatalok pénzügyi kultúrája: Pénzügyi tudatosság vagy pénzügyi tudatlanság? Financial Literacy among the Young: Financial Awareness or Financial Ignorance?* <http://www.eco.u-szeged.hu>
- OECD (2012): *Pisa 2012 Financial Literacy Framework*. Organisation for Economic Cooperation and Development: Paris
- Simor, A. (2010): *Közszolgáltatók és pénzügyi szolgáltatók egy hajóban, avagy miért jó befektetés a pénzügyi kultúra fejlesztése?* <https://slideplayer.hu/slide/11400492/>
- Szekrényesné Rádi, É. (2015) *A magyar gazdasági szaksajtó (2010-2013) kognitív nyelvészeti elemzése*. Doktori disszertáció. ELTE: Budapest.
<https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/22336/diss.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Weber, M. (2001): Finanzmarkt und Finanzkultur. In: Korte, K. R. –Weidenfeld, W. (Hrsg.): *Deutschland Trend-Buch: Fakten und Orientierungen*, Leske+Budrich: Opladen. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-322-93272-3_11
- Tóth, A. (2015): *Útmutató a jómódú élethez – Pénzügyi alapkönyv*. Efficienter: Budapest
- Zsótér B. – Nagy P. (2012): Mindennapi érzelmeink és pénzügyeink. A pénzzel kapcsolatos attitűdök és a materiális irányultság szerepe a pénzügyi kultúra fejlesztésében. *Pénzügyi Szemle*. 3. 310–321

Internetes hivatkozás

Accounting-Dictionary. <https://www.myaccountingcourse.com/accounting-dictionary>

IN MEMORIAM

Bagaméri Zsuzsanna – Németh Eszter
 Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
 Gazdasági és Társadalomtudományi Kar
 Idegen Nyelvi Központ

Egy példaértékű életút – Erdős József szakmai munkássága

Bár a nyelvész szakemberek bizonyos szakterületen kutatnak, munkájuk során - az általuk vizsgált kérdések és problémafelvetések miatt- az interdiszciplináris megközelítés ma már elengedhetetlen. Vagyis egy-egy nyelvész kutatási területe több tudományterületen, szakterületen is átível, az azonban példaértékű, hogy valaki a korát megelőzve, a nyelv- és a neveléstudomány több területén is kimagasló munkát folytasson. Egyszerre a magyar mint idegen nyelv számos tankönyvének szerzője, módszertanának, a „színes” módszerek kidolgozója, és a „Vale” spanyol társalgási jegyzet és „Spanyol nyelvtani gyakorlatok” szerzője. Tankönyveit és jegyzeteit az általa kidolgozott nyelvoktatási módszer alkalmazásával írta és illusztrálta. Mindezek mellett a „Kaleidovox” honlap fejlesztője, amely egyszerre szól nyelvtanulónak és nyelvtanárnak, magyar és további öt idegen nyelven. A honlapon a nyelvtanuló/nyelvgyakorló játékosan fejlesztheti a nyelvtudását, a nyelvtanár pedig gyors és hatékony segítséget kap ahhoz, hogy hogyan fejleszthet ő maga hasonló, új feladatokat ezen az oldalon. Mindezekkel párhuzamosan a számítógépes fordítástámogató eszközök bevezetője és fejlesztője a BME Tolmács- és Fordítóképzőjében. Többek között ő készítette el az SDL Trados kurzuskönyvének és gyakorlóanyagának magyar célnyelvre adaptált változatát, illetve további újítása, hogy számos olyan speciális makrókkal rendelkező Word-sablont hozott létre, amellyel a fordítók egyszerűbben hozhatnak létre glosszáriumokat, adatbázisokat, fordítómemóriákat vagy végezhetnek például korpuszelemzést. Írásunkban volt kollégánk, Erdős József kiemelkedő szakmai munkásságát szeretnénk bemutatni.

Kulcsszavak: tananyagfejlesztés, módszertan, fordítástámogatás, magyar mint idegen nyelv, spanyol nyelv

Bevezetés

Erdős József, 2018-ban elhunyt, szeretett és nagyra becsült kollégánk munkásságát szeretnénk egy szélesebb nyilvánossággal megismertetni, mert mindaz az elméleti, de leginkább gyakorlati fejlesztőmunka eredményeként megszületett tananyag, segédanyag, eszköz, amelyet megalkotott, ma is használt és használható a nyelvtanulásban és nyelvoktatásban. Ennek a bizonyítására teszünk kísérletet ebben a cikkünkben. A legtöbb fejlesztéséről kevesen tudják, hogy az ő nevéhez fűződik, mert Jóska (mindannyian csak így hívtuk kollegiális körben) egy rendkívül szerény ember volt.

A SZOKOE XVIII. nemzetközi konferenciáján elhangzott előadásunk írott változata is a következő tagolást követi:

- Életrajz
- A Coloraid-módszer

- Magyar mint idegen nyelv oktatása
- Spanyol nyelvoktatás
- A KaleidoVox honlap
- Fordítástámogatás (termino.bme.hu)

Életrajz

Erdős József tanár családban született 1940-ben. A középiskolában a kötelező orosz mellett olaszt és fakultáción franciát tanult. 1960-tól 1965-ig az ELTE Bölcsészkarán végezte egyetemi tanulmányait. Először török szakon kezdett az egyetemen, amelynek elvégzéséhez a német tudás előfeltétel volt, majd végül átnyergelt a spanyol szakra. Nyaranta a barátokkal Lengyelországba jártak, ahol az oroszral vagy a némettel nem lehetett boldogulni, így Jóska elhatározta, hogy megtanul lengyelül is. Diplomáját végül is spanyol-magyar szakon szerezte meg 1965-ben, amikor is már hat nyelven tudott/beszélt. A későbbiek során, autodidakta módon még tanult pár nyelvet, amelyek közül főleg az angolt kell még megemlíteni. Ezeknek az említett nyelveknek a többségén fejlesztett feladatokat a majd bemutatásra kerülő nyelvgyakorló és fordítástámogató internetes oldalain.

1966-tól 1979-ig a NEI-ben, a Nemzetközi Előkészítő Intézetben (a mai Balassi Intézet elődje) dolgozott magyartanárként. A magyart mint idegen nyelvet tanította a hazai egyetemekre készülő külföldi hallgatóknak. A magyar mint idegen nyelv (MID) módszertana még nem igazán létezett, és ilyen szakos tanárképzés pedig egyáltalán nem volt. Erdős részt vett az Intézetben 1968-69-ben készült tankönyv megírásában, és innentől kezdve kezdte igazán érdekelni a nyelvoktatás audiovizuális lehetősége. Új megoldásokat keresett, pl. 700 diapoizívt rajzolt az általa oktatott tananyag illusztrálásra. Ezekből a kísérletezésekből született meg egy új módszer, a „Coloraid”-módszer, amiről a későbbiekben bővebben is szó lesz, és egy új tankönyv, a *Színes Magyar Nyelvkönyv*, amelyet 1977-ben adott ki a Tankönyvkiadó. Ennek az új könyvnek egy angol változata a *Tanuljunk nyelveket* sorozatban *Hungarian in words and pictures* címmel is megjelent 1986-ban, szintén a Tankönyvkiadónál.

1973-1977 között Erdős Kubában a Lafargue Fordító és Tolmácsképző Intézetben tanított magyar mint idegen nyelvet, tolmácsolást és fordítást spanyolról magyarra. 1980-81-ig az MTI Külföldi Adások Szerkesztőségénél dolgozott, a spanyol nyelvű szekcióban.

Ezután került az egyetemünkre, a Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem akkori Nyelvi Intézetébe (ma Idegen Nyelvi Központ), ahol nyugdíjba vonulásáig dolgozott munkásságának mindhárom fő területét művelve:

- magyar mint idegen nyelv oktatása,
- spanyol nyelv oktatása,
- fordítástámogató eszközök fejlesztése.

Saját módszer: Coloraid

A hang lejátszására és rögzítésére szolgáló gépek, főként a magnetofon megjelenése nagy változásokat indított el a nyelvoktatásban, hiszen a nyelvtanuló akkor is hallhatta az autentikus beszélő hangját, amikor az illető nem volt személyesen jelen. Ehhez a módszerhez adódott hozzá a már Comenius óta alkalmazott, szituatív alapon felépített képi szemléltetés, amelyben a képet és a hangot együtt alkalmazták. (Nádor, 2018)

Magyarországon a magyar nyelv tanítása az audiolingvális és audiovizuális módszerek megjelenéséig együtt haladt a nyelvpedagógia fő irányjaival, azonban az audio és vizuális területen voltak hiányosságok. Így e módszer, illetve a Petar Guberina által kidolgozott hangosított diasor alkalmazása nálunk is hasznos lehetett volna, de a magyar mint idegen nyelv tanítása ekkor más utat követett: a kommunikáció helyett a strukturalista nyelvészet hatott inkább a nyelvoktatásra. (Nádor, 2018)

Magyarországon az 1970-es években és az 1980-as évek elején nem volt igazán igény a nyelviskolai típusú nyelvoktatásra, így „*a beszédközpontú nyelvoktatás helyett a magyar grammatikai szerkezetek megértését, az olvasási, írási, szakszövegértési kompetenciát szolgáló nyelvtanítás lett a jellemző egészen a rendszerváltásig*”. (Nádor, 2018:55) Ekkor jelent meg a *Színes magyar nyelvkönyv I. és II.*, amelyben már tisztán használják Jóska "színes" módszerét, ahogy ezt a tankönyv címe is jelzi.

A „*Coloraid*” egy újszerű nyelv tanulási/nyelvoktatási módszer, melynek célja, hogy az idegennyelv-tanulás legmechanikusabb, legmonotonabb mozzanatait, azaz az új nyelvtani elemek és jelenségek, valamint az alapszókinccs megismerését és bevését könnyebbé, hatékonyabbá és a tanuló számára élvezetesebbé tegye. (www.kaleidovox.hu). A módszer alkalmazása során a tanuló teljesen önállóan és produktív módon szerkeszti meg a helyes mondatok sorát egy-egy kép alapján, melynek jelentését nyelvtani színszimbólika segítségével teszik egyértelművé: piros = ige/állítmány, zöld = alany, sárga = tárgy, barna = határozó).

Fontos azonban megemlíteni, hogy nem egy komplett és önálló nyelvoktató-csomagról van szó, hanem olyan nyelvtani gyakorlómodulok együtteséről, amelyek egyrészt bármely általános nyelvi tananyag vagy kurzus kiegészítői lehetnek, másrészt felhasználhatók az egyéni tanulás bármely fázisában. Az eljárás alkalmazásának alapvető eszköze online (vagy

offline) állapotú számítógép, táblagép vagy okostelefon. A nyelvtani alapszerkezetek intenzív gyakorlásához, könnyű és gyors, ugyanakkor azonban megbízható és tartós elsajátításához arra van szükségünk, hogy az adott nyelvi szerkezetet a neki megfelelő tudattartalommal szinkronban használjuk újra és újra. Ezt természetes beszédhelyzetre támaszkodva szokásos nyelvoktatási, nyelvtanulási környezetben lehetetlen megvalósítani, ezért a természetes beszédhelyzettel mesterségesen kell helyettesíteni. Ennek érdekében Erdős bevezette a grammatikai mikroszituáció fogalmát, amely nem más, mint „*a folytonos és összetett környező valóság egy kiválasztott (szelektált) és az adott nyelv jellegének és nyelvtani hagyományainak megfelelően tagolt, mondatszintű részlete*”. Például „egy könyv van egy asztalon”, „a lányok moziba mennek”, "Péter megborotválkozik a fürdőszobában", "Péter szereti Katit". (www.kaleidovox.hu)

Fontos kiemelni azt is, hogy ezeknek a mikroszituációknak a nagy része teljesen vagy részben nyelvfüggetlen, így a Coloraid-eljárás lényege itt az, hogy a színfunkciók (és az esetleges segédjelek) ismeretében a tanuló (függetlenül anyanyelvétől) a képre ránézve azonnal megérti a grammatikai mikroszituációt. Vagyis, ha azt a mondatot hallja vagy látja leírva, hogy "A fiúk a fák között futnak.", akkor – hála a megjelenített képnek –, valóban arra is gondol, hogy "A fiúk a fák között futnak."

1. ábra. A fiúk (zöld színnel) a fák között (barna színnel) futnak



Erdős József kitért arra is, hogy a színekkel való tagolást a szelektált és tagolt képnek (a grammatikai mikroszituációnak) megfelelő mondatok írásképeire is átvihetjük. Ennek mindenekelőtt a nyelvtani szerkezetek bemutatásakor van jelentősége.

A könyv az asztalon van. **The book is on the table.** **El libro está sobre la mesa.** stb. (alany=zöld; ige/állítmány=piros; határozó=barna)

A lányok moziba mentek. **The girls went to the cinema.** **Las chicas fueron al cine.** stb. (alany=zöld; ige/állítmány=piros; határozó=barna)

Módszere nem csak a magyar mint idegen nyelv tanításában, hanem a spanyol nyelvoktatásban is nagy szerepet kapott.

Magyar mint idegen nyelv

A magyar mint idegen nyelv oktatásában Erdős Józsefnek máig meghatározó szerepe van, a Balassi Intézetben a mai napig az ő átdolgozott tankönyvével (a *Színes magyar nyelvkönyv* 4. átdolgozott kiadásával) oktatják a külföldi hallgatókat. Mondható tehát, hogy módszere időtállóan bizonyult. Íme egy idézet a könyv 2007-es kiadásának előszavából: „Több, mint 25 év telt el a „*Színes magyar nyelvkönyv*” első kiadásának megjelenése óta, és már csaknem 40 év, hogy megszületett a könyv módszertani alapját képező „*színes módszer*”. (Erdős, 2007:11)

A magyar mint idegen nyelv oktatásához további tankönyvek megírásával is hozzájárult, mint például a boltokban ma is kapható *Halló itt Magyarország! I-II*, amely Magyarországon az első igazán kommunikatív tankönyv (első kiadás: Akadémia Kiadó, 1992), amelynek legutolsó 2015-ös kiadása már alkalmazkodik a mai elvárásokhoz és hanganyaga a kiadó honlapjáról tölthető le.

De kevesen tudják Erdős Józsefről, hogy az ő nevéhez fűződik a Magyar Küszöbszint szerkesztése és részbeni megírása is. Az Európai Tanács égisze alatt az eredeti angol *Threshold Level* mintájára az európai nyelvekről egymás után készült leírás. J. A. van Ek és J. L. M. Trim 1990-es munkája nyomán született, a Műegyetem Távoktatási Központja által 2000-ben kiadott *Küszöbszint, Magyar mint idegen nyelv*, amelynek a bevezetőjéből a következő idézet világítja meg azt, hogy mi az igazi jelentősége ennek a kiadványnak (Kövérné Nagyházi, 2004):

„...*nyelvünk idegen nyelvként való leírása távolról sem rendelkezik olyan nagy hagyományokkal, mint amit a „nagy” európai nyelvek többségének az esetében látunk; a felhasználó tehát anyagunkban fog választ keresni egy sor kérdésre, melyre a feleletet nem találja meg a rendelkezésre álló nyelvkönyvekben, tananyagokban, nyelvtanokban.*” (Aradi – Erdős – Sturcz, 2000)

Az internetes változat kibővített demonstrációs anyaga, amelynek feladata az írott anyag, illetve az ahhoz illeszkedő grammatikai és lexikai eszközök elérhetővé tétele, a Műegyetemi Távoktatási Központ internetes honlapján érhető el (<http://www.bme-tk.bme.hu/kuszbol>).

Spanyol nyelvkönyvek

1980 januárjától 1981 júliusáig az MTI Külföldi Adások Szerkesztőségében dolgozott, mint spanyol fordító. 1981. július 1-jétől a Budapesti Műszaki Egyetemen főleg spanyol nyelvet tanított. Az általa kidolgozott nyelvoktatási módszer alkalmazásával írta meg és illusztrálta a *Vale spanyol társalgási jegyzet* I. és II. kötetét, illetve a hozzá tartozó *Spanyol nyelvtani gyakorlatok* I. és II. kötetét, amelyek 1987-ben jelentek meg először egyetemi jegyzet formájában.

Magyarországon 1950-től szerepel a spanyol a választható idegen nyelvek között, de csak 1960-tól beszélhetünk szervezett középiskolai spanyoloktatásról, és ez idő tájt született meg az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen a Spanyol Tanszék is. Az 1970-es évektől kezdődően egyre több középiskolában, majd szakközép-, illetve általános iskolában van lehetőségük a diákoknak a spanyol nyelvet választani (Jámbor, 2003). A tankönyvek tekintetében nem beszélhetünk túl nagy választékról, ezért is volt szükség a BME-n tanuló egyetemisták számára egy tankönyvre.

A kötet megjelenésekor az akkori követelményeknek maximálisan megfelelt, és bár fekete-fehér, de rajzokkal illusztrált, amelyeket maga a szerző készített. Nagy előnye tehát, akár a mai tankönyvekkel szemben is, hogy a képeknek valóban funkciójuk van, segítik az új anyag megértését, és nem csak a téma illusztrációi.

A leckék egy-egy bevezető szöveggel kezdődnek, ezt követik a párbeszéd feladatok az új szókincs begyakorlására egy-egy rövid modellel, ami például a spanyol kiadású könyvekből legtöbbször hiányzik, mert leginkább az indoeurópai nyelveket beszélőknek készülnek. Gyakoriak a kiegészítő feladatok és a fordítás, amelyek a szerző kontrasztív szemléletét tükrözik. Nagy segítség, hogy minden leckében van egy „Vocabulario” rész, vagyis az adott témához kapcsolódó szószedet, amelyben nem csak a szavak magyar megfelelői szerepelnek, hanem ez egyben egy nagyon hasznos kifejezés-gyűjtemény is.

Szintén nagy előnye a külön megjelent két nyelvtani kötet, amelyekhez a megoldókulcs is elérhető. Ebben is látható már Erdős saját módszere, amelyet a magyar mint idegen nyelv könyveiben fejlesztett tovább.

Ahogy a következő példák is látható, itt még nem színekkel segíti a megértést, de a nyelvtani szerkezetek megismertetésére és gyakorlására már alkalmazza a módszerét. A rajzoknak már itt is funkciója van.

2. ábra. Grammatikai mikroszituáció: Hová? Honnan?

23

¿A dónde? ¿De dónde?

¿ A dónde va el médico?
Él va al hospital .

¿ De dónde viene Carmen?
Ella viene de la farmacia .

A tananyagok ma is elérhetők a BME honlapján, és nem csak a tankönyvek, hanem ezekhez kapcsolódó kiegészítő anyagok is, pl. a *Hangok és betűk*, amely a spanyol kiejtés és írás alapkérdéseivel foglalkozik, lehetővé téve, hogy akár önálló tanulás során is használhassuk.

Az oldalon ezeken kívül még vizsgafelkészítő anyagokat is találhatunk. Egy-egy kidolgozott téma mellett a feldolgozott négy témát gyakorlófeladatokkal és kiegészítő anyagokkal, *Középfokú nyelvvizsgálóhoz előkészítő füzetek* néven (1. Individuo y familia; 2. Salud y deporte). A füzetek felépítése hasonlít az 1000 kérdés 1000 válasz című könyvhöz, amely sorozat kötetei a különböző nyelveken csak sokkal később jelentek meg, az angol verzió például 1992-ben, vagyis Erdős itt is megelőzte a piacot. A felkészítő anyag nagyon komplex: az adott füzet a szóbeli és az írásbeli vizsgára is felkészít, minden készség fejlesztésére kitér. Az olvasott szövegértés, a szókincs bővítés, a szituációs feladatok, a nyelvtani gyakorlatok mellett a fordítás (akkor még volt a vizsgában) és a tesztfeladatok (szintén volt a vizsgában) is megjelennek.

KaleidoVox

A Coloraid-módszer beszédes neve után még egy szellemes elnevezés egy honlap számára, amely a kaleidoszkóp (a *kaleidoszkóp* a görög kalosz, az eidosz és a -szkóp „szép formákat néző” szavak összetétele, egy optikai játék) és a *vox*, latin „hang” szó összevonásából született. A KaleidoVox egy olyan nyelvgyakorló internetes oldal, amelyet Erdős – aki a programozással és az Internet világával csak idősebb korában ismerkedett meg- teljesen autodidakta módon hozott létre és haláláig fejlesztett. Ezen az oldalon elfér sokféle nyelv és ezeken a nyelveken sokféle játékos gyakorlat. Még ki sem találták a játékosítás fogalmát, amikor Jóska már javában „játékosított”! Az oldal alcíme: *Nyelvtanulás másként*, de hogyan, ezt érdemes alaposabban megvizsgálunk.

A honlap kétnyelvű (magyar és angol választható munkanyelvként) és 6 nyelven (magyar, angol, német, francia, spanyol, olasz) kínál vonzó,

játékos feladatokat. Például a szókincs tanulásához hét különböző játék csinálhat kedvet:

- I. Akadályfutás** = dobókockás játék az élet alapvető témaköreihez tartozó szókinccsel
- II. HolMi** = memóriajáték képekkel és szavakkal
- III. Szótérkép** = egy interaktív fordított képes szótár
- IV. Imagovox** = témakörök szókinccsének megismerése és írásbeli begyakorlása
- V. Szóvadászat** = az ismert "bitó/akasztófa" játék egy változata
- VI. Szóvár** = képépítés szavakból
- VII. Mozaik** = mozaiklapokra tördelt képet kell eredeti formájában helyreállítani

Az általa írt „**Halló itt Magyarország!**” c. magyar mint idegen nyelv tankönyvhöz is találhatunk itt kiegészítő feladatokat:

- I. Ragozgató** = az összes ragozott forma gyakorlása
- II. Magyar Multitest** = nyelvi feleletválasztós tesztek
- III. Numeralia (Számország)** = számokra vonatkozó feladatok
- IV. Óra** = időpontok (órák és percek)

Egy komplexebb feladattípus már a magasabb nyelvi szinten lévő tanulók számára a dalos, verses, képes, újságszöveges lyukas szöveg feladatok, amelyekkel a szövegértést, a tematikus szókincsbővítést lehet fejleszteni (szintén 6 nyelven).

- ZeneSzóKincsTár** = lyukas szöveg teszt Zenés videók (pl. YouTube-ról) segítségével
- VerSzóKincsTár** = lyukas szöveg teszt Videóval kísért versszövegre (pl. YouTube-ról)
- KépSzóKincsTár** = lyukas szöveg teszt Képpel illusztrált egyéb szöveg segítségével
- HírSzóKincsTár** = lyukas szöveg teszt Sajtószöveg (videóval vagy anélkül) segítségével

A honlap újszerűsége az, hogy mindezeket a feladatokat a nyelvtanárok/nyelvgyakorlók maguk is gyorsan elkészíthetik, mert ugyanezen a felületen megtalálhatók azok a word sablonok, amelybe ha betöltjük az előre kiválasztott anyagunkat, mi magunk is csinálhatunk

hasonló feladatot. A nehézségi fokot előre eldönthetjük, és beállíthatjuk, hogy hány szót hagyunk ki (pl. minden 10. vagy minden 5. szó maradjon ki). A ZSzk *Csináld Magad!*, a VSzk *Csináld Magad!*, a KSzk *Csináld Magad!*, a HSzk *Csináld Magad!* sablonok lesznek tehát a segítségünkre a feladatkészítésben.

„Aki legalább minimális szinten tudja használni a Microsoft Word szövegszerkesztőjét (tehát kb. 10 éves kor fölött bárki, aki a Windows programot használja), pár kattintással elkészítheti saját maga, illetve mások (barátok, tanítványok stb.) számára a fenti szövegújraíró, -kiegészítő gyakorlatokat kedvenc számaihoz.” –írja a szerző a nyitólapon (www.kaleidovox.hu).

Fordítóképző – fordítástámogatás

Mindezekkel párhuzamosan Erdős József a számítógépes fordítástámogató eszközök bevezetője és fejlesztője is volt a BME Tolmács- és Fordítóképzőjében. Az ezzel kapcsolatos munkájának nagy része továbbra is elérhető a termino.bme.hu/forditastamogatás oldalon. A honlap a következő menüpontokat tartalmazza:

1. *Fordítástechnológiával kapcsolatos fontos/érdekes webhelyek*: Praktikus és hasznos tanácsaival és kritikai megjegyzéseivel együtt mutatja be a leendő és már gyakorló fordítók számára fontos és hasznos honlapokat, ezen belül is a következő témákat:

- Fordítástámogató szoftverek
- Nyelvi szolgáltatásokat nyújtó vállalkozások és webhelyek
- Fordítóprogramok, online fordítás

2. A *Letölthető anyagok* menüpont különösen értékes, hiszen Jóska saját fejlesztésű munkáit tartalmazza. Amikor bevezette és a Fordítóképzőben elkezdtek használni a fordítástámogató eszközöket, ezeknek a programoknak sok hibája volt. Jóska ezeket próbálta kiküszöbölni, illetve bizonyos munkafolyamatokat leegyszerűsíteni és gyorsabbá tenni úgy, hogy saját, speciális makrókkal rendelkező Word-sablonokat hozott létre. Ezek nagy előnye, hogy nem csak az SDL Trados-szal használhatók, hanem más szoftverekkel is kompatibilisek, így például a MemoQ-kal. A különböző helyekről származó, eltérő formátumú szövegek, például a html-dokumentum, PDF-dokumentum, Excel-táblázat stb. formájában hozzáférhető glosszáriumok, szógyűjtemények kezeléséhez és például MultiTerm adatbázisba vagy fordítómemóriába integráláshoz elegendő csak

egy-egy sablon használata. Néhány példa ezek közül a *context.dotm* sablon, amely egy előre meghatározott (táblázatos) terminuslistához adott (táblázatos) szövegből kontextust keres, a *diplglos11.dotm*, speciális funkciójú sablon, amely a MultiTerm 2011 adatbázisból a "*wordFC.xdx*" (forrás-cél) exportdefiníció használatával exportált kétnyelvű glosszárrium anyagát alakítja át kétoszlopos formátumúvá. A fordítók számára hasznos makrók gyűjteménye a *ford.dotm* sablon, amely például a kereszthivatkozások eltüntetésére, nagybetűs címszavak kisbetűsre változtatására, webes kereszthivatkozások (linkek) MultiTerm formátumra való átalakítására szolgál.

Ő készítette el az SDL Trados kurzuskönyvének és gyakorlóanyagának magyar célnyelvre adaptált változatát, a *Getting Started* gyakorlóanyagot adaptálta magyarra, emellett pedig a Trados használatához saját fejlesztésű gyakorlóanyagokat hozott létre angol, francia, német, olasz, orosz és spanyol nyelven. Ezek a feladatok a következők:

Feladatok az SDL Trados Studio 2014 alapszintű használatához:

- I. Egyszerű szöveg fordítása erőforrások nélkül
- II. Egyszerű szöveg fordítása erőforrások felhasználásával
- III. Összetettebb dokumentumrészlet fordítása + megjegyzések
- IV. Projektcsomagok kezelése
- V. Szövegszinkronizálás
- VI. Gyorsszövegszótár (AutoSuggest dictionary) generálása
- VII. MultiTerm adatbázis létrehozása Excel-glosszárriumból – MultiTerm Convert

Mindezekhez mind a hat nyelven készített minden feladathoz egy-egy Word dokumentumot, illetve fordítómemóriát, terminológiai adatbázist (MultiTerm), gyorsszövegszótárt (AutoSuggest Dictionary) és gyorsszövegtárat (AutoText), amin a leendő fordító begyakorolhatja az alapoktól (pl. egyszerű szöveg fordítása erőforrás segítségével) a bonyolultabb műveletekig (az összes erőforrás használata, projektcsomag kezelése, szövegszinkronizálás), hogyan használja a fordítástámogató eszközöket.

3. Fordító- és tolmácsolás Magyarországon (nem teljes lista)

4. Az *Egyéb linkek* menüpontban szintén a fordítók számára hasznos honlapokat gyűjtötte össze, tematikusan, röviden bemutatva ezeket, szintén több nyelv vonatkozásában:

1. Szervezetek, katalógusok, gyűjtemények
2. Terminológiai adatbankok
3. Online teauruszok
4. Online (szak)szótárak, szógyűjtemények
5. Online lexikonok
6. Szoftverek
7. Korpuszok
8. Digitális könyvtárak
9. EU stb.
10. Szabványügyi, szabadalmi szervezetek
11. Más érdekes internetcímek, honlapok
12. Online fordítás és más érdekességek
13. Partnerek és társintézmények
14. Terminológia az Interneten
15. Tolmács- és fordítóképzések Magyarországon
16. Fórumok, blogok stb.
17. Egynyelvű szótárak
18. Kétnyelvű szótárak

Konklúzió

Miért tartjuk példaértékűnek Erdős József életútját? Mert felmutatja mindazokat az értékeket, amelyekre egy nyelvtanár törekedhet, az önfejlesztésen (egy sok nyelvet bíró poliglott személy volt, aki önerőből tanulta meg az egész digitális háttértudományt is) és az állandó tananyagfejlesztésen túl a jó kapcsolatot a diákokkal és a kollégákkal. Végtelen szerénységet és segítőkészséget, hiszen minden eredményét azonnal és legtöbbször ingyenesen tette elérhetővé a szakma számára.

Ahogy a fentiekből is jól látható, Erdős József egy ma is aktuális, a nyelvoktatás és a fordítás/tolmácsolás több területén is jól használható pedagógiai anyagot, módszert és kiegészítő anyagot hagyott ránk – használjuk!

Hivatkozások

- Aradi, A. – Erdős, J. – Sturcz, Z. (2000): *Küszöbszint, Magyar mint idegen nyelv*. Európa Tanács; Műegyetemi Távoktatási Központ: Budapest
- Erdős, J. (2007): *Új Színes Magyar Nyelvkönyv*. Balassi Intézet: Budapest
- Jámbor, E. (2003): A világ változása a magyaroknak írt XX. századi spanyol nyelvkönyvek tükrében. *Modern Nyelvoktatás*. 9/2-3. 59–77.

- Kövérné Nagyházi, B. (2004): Aradi András – Erdős József – Sturcz Zoltán: Küszöbszint: magyar mint idegen nyelv. *Hungarológiai Évkönyv*. 5. 272–280
- Nádor, O. (2018): *Tanított (anya)nyelvünk*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó: Budapest

Kiadványok

Magyar mint idegen nyelv

- Színes Magyar Nyelvkönyv I-II.* (1977). Tankönyvkiadó: Budapest (társszerző)
- Hungarian in Words and Pictures* (1986). Tankönyvkiadó: Budapest (társszerző)
- Haladó Magyar Nyelvkönyv* (1992). Tankönyvkiadó: Budapest (társszerző)
- https://akademai.hu/470/nyelvkonyv/magyar/hallo_itt_magyarorszag_1
- Halló, itt Magyarország! I-II.* (1992). Akadémia Kiadó: Budapest (társszerző)
- Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv* (2000). Műegyetemi Távoktatási Központ: Budapest

Spanyol

- Vale spanyol társalgási jegyzet I. és II. kötete* (1985). BME belső kiadvány: Budapest
- Spanyol nyelvtani gyakorlatok I. és II. kötete* (1987). BME belső kiadvány: Budapest

Egyéb

- Erdős József – Papp Lajos: *Küszöbszint és magyar nyelv*.
http://epa.oszk.hu/02400/02431/00004/pdf/EPA02431_IntezetiSzemle_1999_1-2_049-071.pdf

Honlapok:

- <http://www.kaleidovox.hu/>
<http://www.termino.bme.hu>

Erdős Józsefről:

- <http://inyk.bme.hu/hirek/2018/04/25/in-memoriem-emlekezes-erdos-jozsefre>

Ugrin Zsuzsanna
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Idegen Nyelvi Központ
Tolmács- és Fordítóképző Központ

Egy önkéntes fordítási csoportprojekt techno-lingvisztikai tanulságai: e-gyütt „a jóért”?

A hallgatókkal végzett csoportos fordítási projekteket – különösen a szociálkonstruktív fordításpedagógia megjelenése óta – gyakran alkalmazzák a fordítóképzésekben. A vonatkozó fordításpedagógiai szakirodalom szerint az ilyen csoportprojektek előnyei elsősorban a „puha” készségek (soft skills) területén jelentkeznek: együttműködés, rugalmasság, alkalmazkodóképesség, szolgáltatói kompetencia stb. Ezzel szemben viszonylag kevés kutatás vizsgálta a „kemény” készségek, a nyelvi, a terminológiai-információkereső, a tematikus, és mindenekelőtt a transzferkompetencia alakulását az ilyen helyzetekben. Jelen tanulmány a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen (BME) 2018 tavaszán megvalósult önkéntes hallgatói szakfordítási csoportprojekten alapul, amelynek keretében az egyetem angol szakfordítóképzéseinek hallgatói mintegy 30 ezer szövi betegtájékoztatót fordítottak magyarra a RIROSZ (Ritka és Veleszületett Rendellenességekkel élők Országos Szövetsége) részére, a memoQ fordítástámogató rendszer szervertes projektmenedzsment funkciója segítségével. A – minden résztvevő számára – pozitív végkiérettű projektben a pro bono tevékenység és a mélyebb szoftverismeret mellett a legérdekesebb felismeréseket a közös terminológiai munka, a közös fordítómémória használata és az így keletkező szöveg szuperlektorálása adta. Hogyan hat a szervertes vagy felhő alapú fordítási környezet az ott létrejövő csoportos fordítások minőségére? Hogyan segíthet egy ilyen folyamatban a terminológus, a nyelvész és a szakember? A tanulmány e kérdésekre ad választ.

Kulcsszavak: fordítóképzés, számítógépes fordítástámogatás, szervertes fordítási projekt, kooperáció, szövegkohézió

In memoriam

Jelen tanulmányt a szerző Erdős József (1940-2018), a BME egykori terminológia- és fordítástechnológia-oktatója emlékének ajánlja. Erdős tanár úrnak a fordítástechnológia oktatása területén végzett úttörő és áldozatos munkássága, hatékony alapvetése, valamint az általa készített számtalan tan- és segédanyag (leírások, gyakorlóanyagok, adatbázisok, segédfájlok, makrók) a mai napig a BME tanmeneteinek szerves részét képezik. A szerzőt is ő ismertette meg először a CAT¹-eszközökkel és segítette oktatói pályája kezdetén – ezért (is) múlhatatlan hála illeti. Erdős József munkásságáról e kötetben bővebben Bagaméri Zsuzsanna és Németh Eszter tanulmánya számol be.

¹ CAT: Computer Assisted Translation, számítógépes fordítástámogatás

Bevezetés

„De akkor elfelejtjük a memoQ-ot!” – ezzel a félév végi hallgatói felkiáltással kezdődött az a folyamat, amelynek eredménye immár egy együttműködési megállapodás a Ritka és Veleszületett Rendellenességekkel élők Országos Szövetsége (RIROSZ) és a BME Tolmács- és Fordítóképző Központja (TFK) között, továbbá a magyarra fordított ritkabetegség-leírások egyre gyarapodó, hasznos állománya.

Az alábbiakban leírt pro bono hallgatói csoportprojekt elsődleges motiváló tényezője a 2017/18-as tanév őszi félévében megismert memoQ fordítástámogató szoftver gyakorlása volt – különös tekintettel a szerveralapú csoportos fordítási platformra, amelynek oktatására a tanmenet szerint csak kis tér nyílik. Ahhoz pedig, hogy – az eredeti elképzelés szerint – a vizsgaidőszak hónapjaiban a vállalkozó kedvű hallgatók valóban motiváló, „éles” munkát végezzenek, kézenfekvő volt valamely civil szervezetnél nagyobb mennyiségű, ellenszolgáltatás nélküli munkát keresni. A RIROSZ-nak hála olyan homogén nyelvezetű és műfajú szakszöveg-állományhoz jutottunk, amely ideális alapot szolgáltatott mind a közös terminológiai munkához, mind a fokozatos fordítómémória-építéshez. Így ténylegesen is megvalósulhatott egy olyan fordítási projekt, amelyben a hallgatók közösen találkozhattak egy – a fordítópiacra jellemző – munkaformával, kitapasztalhatták annak előnyeit és kihívásait, közben pedig állandó motivációt jelenthetett számukra a segítség, amelyet a fordítás által a magyarországi betegeknek és hozzátartozóiknak nyújthattak.

Ugyanakkor az így keletkező tekintélyes mennyiségű szöveg többszörös lektorálása során olyan újabb kérdések merültek fel, amelyek nem csupán a fordításpedagógia, hanem a fordításkutatás számára is érdekes tanulságul szolgálhatnak a CAT-es környezet szövegre gyakorolt hatását illetően.

A tanulmány először nagy vonalakban áttekinti a csoportos fordítási projektekről és az ezek általi kompetenciafejlesztésről szóló szakirodalmat, majd részletesen beszámol a 2018 tavaszáig-nyaráig húzódó projektről, végezetül bemutatja az utókövetés során levont interperszonális és interdiszciplináris „techno-lingvisztikai” tanulságokat.

A csoportos fordítási projekt mint a kompetenciafejlesztés egyik eszköze

Don Kiraly 2000-ben megjelent, a szociálkonstruktív fordításpedagógiáról szóló műve (Kiraly, 2000) paradigmaváltást hozott a fordítás oktatásában. Kiraly egyrészt a fordítási piac megváltozott kihívásaira reflektálva,

másrészt a kooperatív pedagógia vívmányait alkalmazva alkotta meg módszerét, amelynek lényege, hogy a hamarosan piacra lépő fordítóhallgatókat önállóságra, erősségeik felismerésére és a munkamegosztás tudatos kialakítására ösztönzi. Ebben a folyamatban az oktató lelép a katedráról, és a tudás kizárólagos forrása helyett a facilitátor szerepét vállalja. Így alakul ki az az „állványzat” (*scaffolding*), amely támogatja és megerősíti az önmagukat új szerepkörökben kipróbáló hallgatókat – mind az oktatótól érkező, mind az egymás közötti interakciók révén. A fordítói projektszimulációt Kiraly után Gouadec (2003) és Kelly (2005) is megvalósította, ezek módszertani leírását pedig a fordításpedagógiai szakirodalom kulcsfontosságú részévé tette.

Míg a szociálkonstruktív módszerek célja az, hogy a hallgatóknak önmegvalósítást, adottságaik felfedezését és kihasználását biztosítsa, addig a Baumgarten és társai (2010) által leírt transzgresszív fordításpedagógia ennél tovább megy: a projektek résztvevőit arra ösztönzi, hogy vélt határaikat túllépjék, s valami olyat hozzanak létre, ami egy szinttel meghaladja az általuk korábban feltételezett maximális teljesítményüket. Így válhat az egyik ciklusban csak fordítást végző hallgató a következőben lektorrá, szuperlektorrá, vagy akár projektmenedzserre.

A fordítóképzésben alkalmazott kooperatív módszerek irodalmát, valamint megvalósítási lehetőségeit Ugrin (2018) tekintette át, különös hangsúlyt fektetve a csoportmunka szerveres, illetve felhőalapú támogatására. Olga Witczak 2018-as budapesti előadásában (Witczak 2018) szintén ilyen környezetekben megvalósult hallgatói projektekről számolt be.

A fenti tanulmányok egységesen kiemelik a csoportos hallgatói fordítási projektek előnyeit, amelyek elsősorban a fordításszolgáltatói és az instrumentális kompetencia terén érezhetők (piaci szerepek megismerése, eszközhasználat gyakorlása), valamint fejlesztik a résztvevők „puha” készségeit (*soft skills*) is: önismeretre, kölcsönös figyelemre, támogatásra, konfliktuskezelésre nevelnek. Nem térnek azonban ki egy másik aspektusra: az ilyen környezetekben jelentkező szó-, szegmens- és szövegszintű nyelvi kihívásokra, illetve a keletkezett szövegek ebből adódó nyelvi minőségére. Jelen tanulmány erre az aspektusra helyezi a hangsúlyt.

BME-RIROSZ szerveres *pro bono* fordítási csoportprojekt

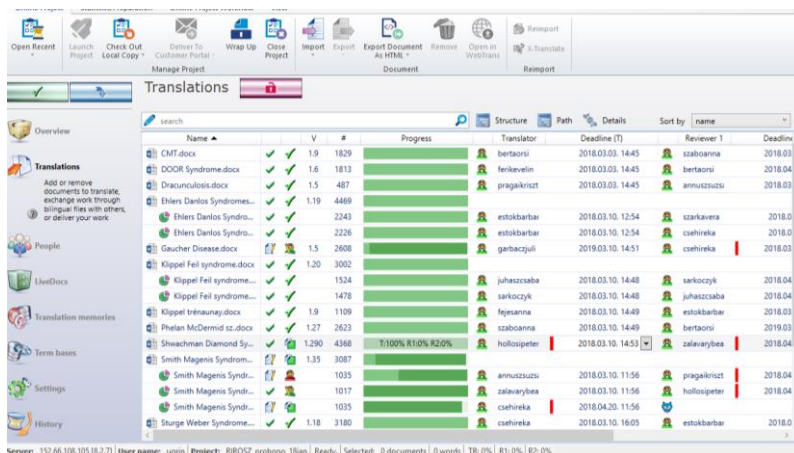
A 2017-18-as tanévben, a BME szakfordítóképzésében először megvalósult RIROSZ-projekt elsődleges célja éppen a szakirodalom által felsorolt készségek fejlesztése, erősítése volt. Az első impulzus a 2017-es őszi félév egyik fordítástechnológia óráján jelentkezett, amikor egy hallgató az iránt érdeklődött, hogy a közelgő téli szünet és a vizsgaidőszak alatt hogyan tudná gyakorolni a memoQ szoftver frissen elsajátított használatát.

Ekkor merült fel az önkéntes fordítás gondolata, amely egyrészt „éles” (tehát felelősségteljes és hasznos) feladat, másrészt lehetőséget ad a BME szakfordítóképzéseinek tantervében egyébként is szereplő „pro bono fordítás” tanegység teljesítésére. Rövid tájékozódás után az esti szakfordítóképzés egyik hallgatója jelezte, hogy felvette a kapcsolatot a RIROSZ-szal, akik örömmel fogadták a megkeresést, mivel a ritka betegségek leírásaiból hatalmas mennyiség (mintegy 2000, folyamatosan növekvő számú leírás) vár arra, hogy a magyar érintettek és hozzátartozóik számára magyarul is elérhetővé váljon a szervezet honlapján.

Az így meghirdetett projekthez végül 17, a BME TFK nappali és esti szakfordítóképzéseinek első és második évfolyamát végző hallgató csatlakozott; orvosi végzettséggel egyikük sem rendelkezett, eredeti szakképzettségük – a BME-s képzések hallgatóanyagára jellemzően – rendkívül változatos volt. Miután jelezték, mennyi fordítást, illetve lektorálást tudnak vállalni, a RIROSZ az összesített mennyiségnek megfelelő, mintegy 30 ezer angol szövegszónyi anyagot küldött, ami tizenkét betegségleírást jelentett.

A memoQ 2015 szervertes projektmenedzsment-felülete lehetővé tette a kapott dokumentumok felosztását és az eredeti vállalatokhoz igazítását. Az így kapott 17 szövegszakasz mindegyike egy-egy fordítóhoz és lektorhoz került, valamint a RIROSZ-szal kapcsolatot tartó hallgató – az oktató mellett – terminológus és projektmenedzser funkciót is kapott. A terminológus szerep azt tette lehetővé, hogy az azt vállaló hallgató a résztvevők által a szövegekből kigyűjtött terminusokat és azok megfeleltetését a RIROSZ felülvizsgálata után jóváhagyja (csak így váltak elérhetővé a fordítók számára), míg a projektmenedzser funkció birtokában láthatta a teljes projekt minden részfeladatát és azok előrehaladását (1. kép).

1. kép. A RIROSZ-projekt a memoQ 2015 szervertes projektmenedzsment felületén



A szerveres környezet legnagyobb előnyét – azon túl, hogy a projektmenedzser nyomon követheti a teljes munkafolyamatot – a közösen épített és mindenki számára elérhető, megosztott erőforrások adják. A közös terminológiai adatbázisba (*termbase*) minden résztvevő felvehet terminusokat; a projekt egysége és szakszerűsége érdekében ezek hozzáférhetőségét a kezdeti beállításokban a kijelölt terminológus jóváhagyásához kötöttük. A munka tehát a terminuskivonatolással kezdődött: a hallgatók a rájuk osztott szövegszakaszokból az adatbázisba mentették az általuk azonosított angol terminusokat és azok (vélt) magyar megfelelőit, majd a RIROSZ-szal kapcsolatban álló hallgató a terminológiai adatbázisból táblázatba exportált anyagot elküldte átnézésre a szakértőknek. A felülvizsgált terminusokat azután a terminológus szerepét felvállaló hallgató importálta a közös adatbázisba – így juthatott minden fordító hiteles, megbízható szakszókincshez.

A projekt indításakor üresen létrehozott közös fordítómemória arra szolgált, hogy megőrizze a hallgatói fordítás során jóváhagyott szegmenseket, azok újbóli (akár más résztvevő dokumentumában való) előfordulásakor a már elmentett megoldást elérhetővé tegye, illetve a 17 dokumentum anyagát egyetlen állományban összesítse. Ugyanakkor már ebben a fázisban is ott rejlett annak lehetősége, hogy egy esetleges újabb projekt esetén az így keletkező memória rendelkezésre álljon – ez a 2019. tavaszi félévre időzített második projektkörben így is történt. A projekt során jelentkező kisebb komplikációkról, ellentmondásokról a későbbiekben lesz szó.

A munkafolyamat összesen négy fázisból állt: a fordításból, a társas lektorálásból, a hallgatói, s végül az oktatói szuperlektorálásból. Ebből az első két szakasz a memoQ környezetében történt: a projekt beállításainál „a munkafolyamatok átfedhetik egymást” opciót deaktiváltuk, mert ez a korábbi évek kisebb léptékű projektjeinél sok zavart okozott. Így a lektorok csak akkor fértek az átvizsgálandó anyaghoz, ha azt a fordítók a „Teljesítés”/ „Leadás” gombra kattintva átadták a következő szereplőnek. A szuperlektorálást hallgatói oldalról két – önként vállalkozó – végzős diák végezte: egyikük biológusként szakmai oldalról is ellenőrizte, másikuk elsősorban a magyar nyelvhelyesség szempontjából korrigálta az anyagot. A kész dokumentumokat egy utolsó, oktatói átolvasás után küldtük meg a RIROSZ-nak, akik a hallgatók munkáját emléklappal hálálták meg, nevüket pedig – honlapjuk folyamatban lévő megújítása során – közzé kívánják tenni.

A projekt tanulságairól és összességében pozitív hozadékaikról számolt be a BME-n 2018. október 16-án rendezett Szakma-Diák Találkozó,

amelyen a résztvevő hallgatókon kívül megjelentek a RIROSZ képviselői is. Ennek hatására a 2018-19-es tanévben immár 27 hallgató dolgozik 20 db, összesen mintegy 48 ezer angol szövegszónyi betegségeírás fordításán – munkájukat pedig segíti az előző évi terminusanyag és fordítómémória. A BME és a RIROSZ megállapodása nyomán az együttműködés szervezett kereteket kapott, így hosszú távon is nyitottá vált az újabb évfolyamok hallgatói számára.

Interperszonális és interdiszciplináris tanulságok

A projekt utókövetéséhez hozzátartozott a részt vevő hallgatók visszajelzéseinek begyűjtése. A 17-ből 12 hallgató töltötte ki az online (Google Forms) kérdőívet, amely a projekt pozitív és negatív tapasztalataira, valamint a fordítói és lektori munka egyes vetületeire kérdezett rá.

A legtöbben pozitívként említették az „éles” tapasztalatot, a közös munkát, tematikus tudásuk bővülését, a megbízói-szakértői oldal készséges rendelkezésre állását, illetve a munkájuk által tett morális szolgálatot (beteg emberek segítése). A fordítási környezettel a hallgatók többsége (12-ből 9) elégedett volt, és örömmel számoltak be instrumentális kompetenciájuk fejlődéséről, amelynek a képzésben kijelölt órakeret viszonylag kevés teret ad.

Ugyanakkor többen jelezték – mind a projekt során, mind azt követően – a felmerült nehézségeket is. Ezek közül első helyen a terminológiai dilemmák álltak: számos olyan terminus volt, amelyre – mivel több szövegben is szerepelt – több, szakértőileg jóváhagyott megfeleltetés is született, s bizonytalanságot okozott, hogy az adott kontextusban melyik alkalmazandó. A hallgatók úgy érezték, nem tudtak egymással megfelelően kommunikálni a kérdéses terminusokat tartalmazó szakaszokról – annak ellenére, hogy a memoQ szervertől elérhető a résztvevők közötti csevegés: ezt azonban senki sem vette igénybe.

Problémás volt a projekt ütemezése és technikai kivitelezése is. Egyrészt a terminológiai munka és annak szakértői felülvizsgálata jóval kitolta a fordítás megkezdésének időpontját, így az – és a lektorálás – végül a tavaszi félév szorgalmi időszakára esett, azaz a hallgatóknak egyéb határidős feladataik mellett kellett időt szakítaniuk rá. Másrészt a BME ekkor 2015-ös verziójú memoQ szervertel dolgozott, így először kellemetlen meglepetés ért minden olyan hallgatót, aki nem 2015-ös, hanem annál újabb verziójú kliensről próbált meg rá felcsatlakozni. Technikai probléma fakadt abból is, hogy a szervertes munka folyamatos internetkapcsolatot igényel, így akinél ez nem állt rendelkezésre, az csak hektikusan tudta folytatni a fordítást vagy lektorálást. Némi bonyodalmat

okozott az is, hogy a hallgatók leadás után nem fértek hozzá anyagaikhoz – ezen a projektmenedzsernek kellett segíteni a munkafolyamat-státuszok módosításával. Nagy előnye volt viszont a környezetnek, hogy amennyiben egy hallgató jelezte, hogy nem tudja elkészíteni a rá osztott fordítást vagy lektorálást, úgy a dokumentumhoz azonnal másik résztvevőt lehetett rendelni, s így biztosítani a munka folyamatosságát.

A résztvevőkkel kitöltetett kérdőív egyik legfontosabb része a lektori munkára vonatkozott: arra kérdezett rá, hogy a hallgatók a memoQ szegmentált környezetében végzett lektorálás során milyen hibák javítását érezték szükségesnek. Az így kapott adatok, illetve a két szuperlektor megállapításai adják a projekt egyik legfontosabb tanulságát, amely a szegmentált fordítási környezet és a fordított szöveg nyelvi minősége közötti kapcsolatot érinti, jóval túlmutatva a projekt keretein.

Szegmentált fordítási környezet és szövegminőség

A kérdőívre adott válaszok alapján a hallgatók 50%-a végzett szó-, illetve mondatszintű módosításokat a memoQ-ban történő lektorálás során. Ezek mögött jóval elmaradtak a mondat feletti (10,7%) és a szövegszintű (25%) javítások. Az utóbbi szinten javító három hallgató közül pedig ketten azok voltak, akik végül szuperlektorálást végeztek az anyagon. Valójában éppen ez, a lektorálás szövegszintjének hiányossága indukálta az említett két hallgatónál azt az igényt, hogy a dokumentumokat a szegmentált környezetből eredeti formátumba exportálva, folyó szöveggé is áttekinthessék. Hozzáállásuk olyan nyelvi tudatosságról, szakszerűségről tanúskodott, amely példaként állítható minden szakfordító-hallgató elé.

A szuperlektorok által megállapított – és még a végső oktatói átolvasáskor is tetten ért – jellemző szövegszintű problémák a következők voltak:

- tükörszerű mondat szerkesztés, idegenszerű szórend
- az ismétlődő szegmensek, szakaszok inkonzisztens fordítása, hezitálás a „jó” megoldást illetően
- egyes terminusok esetén több ekvivalens párhuzamos használata
- a szövegkohéziót biztosító grammatikai eszközök, kötő- és utalószavak (*míg, például, mégis, szintén, pedig*) hiánya
- indokolatlanul megőrzött, a forrásnyelvi kulturális kontextusra jellemző elemek (intézmények, munkakörök, képzésformák)

Ez a felsorolás éppen azokat az aggályokat tükrözi, amelyeket a számítógéppel támogatott fordítás kutatói kezdettől megfogalmaztak.

Claude Bédard (2000:2) „*gyanús ízű mondatsalátának*”² nevezte a szegmens alapú memóriatalálatokból összeálló szöveget, és a jelenség megelőzésére legalább egy alapos, a célnyelvi kommunikációs helyzetet figyelembe vevő átolvasást javasolt. Anthony Pym (2011) a szövegfeldolgozás meg-megszakadó linearitására figyelmeztet az olyan fordítási környezetekben, ahol mind a forrás-, mind a célszöveg mondatai (szegmensei) egymás alatt, egymástól elszakítva jelennek meg: az ilyen esetekben fontos az egyes szegmensek lineáris olvasása mellett a szövegek függőleges pásztázása (*scanning*) is. Pascale Amozig-Buckszpan (2014) az integrált fordítási környezetek előnyei mellett kifogásolja, hogy a fordító figyelmét különféle vizuális elemek (memória- és terminustalálatok, eszköztár-szalagok, menüsorok, a szövegben megjelenő címkék) vonják el a forrás- és a célszövegről, amely így már csak a képernyő mintegy felét teszi ki. A megjelenítés testre szabásával bizonyos fókig ez is korrigálható, illetve érdemes előnyben részesíteni azokat a szoftvereket, amelyek munka közben folyamatosan megjelenítik a fordított szöveg valós idejű, eredeti formátumnak megfelelő előnézetét – amilyen például a memoQ. Kérdés, hogy fordítás közben mennyi figyelmet kap az előnézet, még ha rendelkezésre áll is – ennek megállapítására további kutatások szükségesek.

A fordítási környezet optimalizálása, a forrás- és célszöveg szegmenseken átívelő pásztázása, a célszöveg exportálás utáni alapos átolvasása és a célnyelvi közlési helyzethez igazítása: mindez alapvetően szükséges ahhoz, hogy a fordítás eredménye a befogadók számára valóban jól használható legyen, azaz betöltse kommunikatív funkcióját. Különösen fontos ez olyan szövegfajták esetén, amelyek valamilyen „sorok közötti” üzenetet közvetítenek, retorikai vagy didaktikai céljuk van (marketingszövegek, érvelő esszék, tananyagok, céges kommunikáció), vagy befogadók kora, szociális vagy egészségi helyzete miatt különleges megfogalmazást tesznek szükségessé (gyermekeknek, időseknek szánt anyagok, betegtájékoztatók, a szakértő-laikus kommunikáció egyéb megnyilvánulásai). Ilyenek a betegségeleírások is, amelyek célja egyrészt az érintettek részletes és szakszerű tájékoztatása – hogy tudjanak a betegségről beszélni –, másrészt érzéseik tiszteletben tartása, a támogató hangnem biztosítása. A betegségeleírásokat Demeter (2010:237) az ismeretterjesztő, felvilágosító célú, fél-szakmai orvosi szövegekhez sorolja, amelyek laikus befogadó közege – elegendő háttérismeret híján – különösen igényli az információ áttekinthető tagolását. Fontos tehát, hogy az ilyen szövegek jól érthetőek, jól strukturáltak, megfelelő stílusúak legyenek, ez pedig csak a

² Le recyclage à grande échelle de phrases déjà traduites présente des risques. Faute de précautions adéquates (à tout le moins une relecture finale attentive), le texte traduit pourrait ressembler à une « salade de phrases » d'un goût douteux..

szöveg szintű lexikai, grammatikai és pragmatikai konzisztencia szem előtt tartásával valósulhat meg.

A fent leírt szempontok és gyakorlatok tudatosítása minden szakfordítóképzésben elengedhetetlen. Ennek helye egyrészt a szakfordításóra, ahol érdemes bátorítani a hallgatók CAT-eszközhasználatát annak érdekében, hogy a technikai rutin megszerzése közben minél többször találkozhassanak a különféle szakszövegtípusok, -műfajok és -fajták technolingvisztikai kihívásaival is. Másrészt a fordítástechnológia-kurzus, ahol a tematikus gyakorlószövegeken túl a valós fordítási feladatok (akár a fordításórák házi feladatai) is körüljárhatók. A szerveres csoportprojektek pedig, ahol mindez a korábbiakban leírt számtalan előnnyel is társul, minden fordítóképzés részeként rendkívül hasznos szerepet tölthetnek be. S akár a tanmenetbe épített projekt munka tantárgyak keretében, akár a kurzusokon kívüli *pro bono* vállalásként valósulnak meg, a cél minden esetben az, hogy az együttes munka valóban *jó* gyümölcsöt teremjen.

Utószó

Tanulmányom végén szeretném kifejezni hálás köszönetemet mindazoknak, akik lehetővé tették a projekt megvalósulását és „transzgresszióját” (Baumgarten et al., 2010): dr. Pogány Gábornak, a RIROSZ elnökének és Fogarassy Eszternek, aki kapcsolattartóként segítette munkánkat; Pribojszki Katának, aki megtalálta számunkra a RIROSZ-t és lelkiismeretes kapcsolattartással, az anyagok állandó frissítésével biztosította a projekt előrehaladását, valamint Csehi Rékának és dr. Hollós Péternek, akik önként vállalták a terjedelmes fordításanyag átolvasását, szuperlektorálását, összefésülését és szakmai tökéletesítését, megjegyzéseikkel pedig rendkívül értékes adalékokat szolgáltattak a vizsgált technolingvisztikai kérdéskör tanulmányozásához.

Hivatkozások

- Amozig-Buckszpan, P. (2014): „A qui profite l’outil...” *Circuit* No. 122. [online].
<http://www.circuitmagazine.org/dossier-122/a-qui-profite-l-outil>
- Baumgarten, S. – Klimkowski, K. – Sullivan, C. (2010): Towards a transgressionist approach: Critical-reflexive translator education. *T21N: Translation in Transition* 2010/05. 1–32
- Bédard, C. (2000): „Mémoire de traduction cherche traducteur de phrases”. *Traduire*. 186
- Demeter, É. (2010): Az orvosi szaknyelv. In: Dobos, Cs. (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Tinta Könyvkiadó: Budapest

- Gouadec, D. (2003): Notes on translator training (replies to a questionnaire). In: Pym, A. et al. (eds.): *Innovation and e-learning in translator training*. Tarragona: Intercultural Studies Group. Universitat Rovira i Virgili. 11–19
- Kelly, D. (2005): *A handbook for translator trainers*. St Jerome Publishing: Manchester
- Kiraly, D. (2000): *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. St. Jerome Publishing: Manchester
- Pym, A. (2011): What technology does to translating. *Translation & Interpreting*. 3/1. 1–9
- Ugrin, Zs. (2018): A nyelvoktatástól a fordítói piacig: kooperatív módszerek a fordítóképzésben. *Modern Nyelvoktatás*. XXIV/4. 17–34
- Witzak, O. (2018): *Teaching translation technology and action research: Comparing teamwork in desktop- and cloud-based CAT tools*. Elhangzott: TRTT, PPKE, Budapest, 2018. 05.25.

ABSTRACTS

Abstracts

Zsuzsanna Bagaméri – Eszter Németh

An exemplary career - the professional work of József Erdős

Although linguists are constantly in search of a striking field of interest – because of the issues they are discussing and the problems they are facing – the interdisciplinary approach is now essential for their work. In other words, the research field of a linguist extends over several linguistic and educational disciplines, but it is exemplary for someone to do an outstanding and pioneer job in several areas of language and education. He is the author of several textbooks of Hungarian as a foreign language, and at the same time, he is the developer of a new methodology, of the "Coloraid method" method, and the author of the "Vale" Spanish conversation notebook and "Spanish grammar practices". He wrote and illustrated his textbooks and notes using the language teaching method he developed. In addition, he is the developer of the "Kaleidovox" website, which is dedicated both to learners and language teachers, and still is available in Hungarian and five other languages. On the website, the learners can playfully develop their language skills, and the language teachers are helped to quickly and efficiently develop similar new tasks on this site. Parallel to all that, he introduced and constantly developed several computer translation support tools at BME's Interpreter and Translator Training Centre. Among other things, he developed a version of SDL Trados's course book and training materials adapted to the Hungarian target language. Another innovation of his was the creation of many Word templates with special macros that make for translators easier to create glossaries, databases, translation memories or, for example, corpus analysis. In our presentation, we would like to show the outstanding professional work of our former colleague, József Erdős.

Tünde Bajzát

Foreign language needs analysis regarding research assistants

A clinical research associate is a health care professional, who performs several activities related to clinical trials. His work requires not only professional knowledge, but foreign language skills, as well. The aim of the study is to present the results of the needs analysis studies on foreign language usage carried out among clinical research associates. The research study shows which foreign language is used by CRAs and to what extent, we can also find out how often they perform certain tasks in a foreign language, and furthermore the difficulties of carrying out certain duties in a foreign language.

Mátyás Bánhegyi

The portfolio method: alternative assessment in higher education and at languages for specific purposes courses

At the tertiary education level, assessment practice is increasingly shifting towards measuring the active and practical application of knowledge rather than merely testing what students know in isolated “laboratory” circumstances. An expedient means of such measurement is offered by alternative assessment: this method features tasks in the scope of which students demonstrate and perform what they have learnt. In order to theoretically contextualise this relatively novel method, this paper provides a literature review about the advantages of using alternative assessment in higher education, discusses the use and provides a description of portfolios as a means of alternative assessment. The study also addresses issues concerning the practicability of using portfolios, as well as the design and implementation of portfolio tasks.

Bene Krisztián

Terminological and translation difficulties during the creation of a French-Hungarian historical database

During the last three years, our research about the French-Hungarian military relations during World War II has led to the review of several French and Hungarian archives. As a result, a database of thousands of items was created, which includes data of Hungarian soldiers serving in the French armed forces during the Second World War. During the processing, systematization and translation of the data, a number of difficulties have arisen which overcome minor or major professional and technical challenges. There were some simpler things to do, such as the re-explanation of transformed names by French writers who recorded the data of the soldiers, but also more complicated tasks such as resolving the shortened name of the military units, which occasionally required very serious professional research work in such a long distance of time. At the same time, such and similar challenges were only the first stage of the work, as it was then necessary to translate the acquired French data into Hungarian, which often required serious professional terminology and professional research, since the types of positions, ranks, service tasks, etc. because of the local conditions, they are completely different in the two countries, therefore their accurate translation also requires careful work. Only after all these difficulties can be overcome will the data be summarized and, finally, the professional conclusions drawn from the original purpose of the research could not be realized without performing the above tasks.

Edit Bérces

A multilingual conversation booklet for ultramarathon-runners. The Romanian perspective

The recent IAU European 24hour championship, held in Temesvár offered a superb opportunity for the development of ultra-running terminology in Romanian and Hungarian. In the framework of a case study, the present paper analyses various tasks regarding the compilation of multilingual language guides. In addition, it discusses the challenges of compiling a multilingual conversation booklet for an emerging sports discipline in Romania: ultra-running. Research methods included lexicographic data collection from volunteer translators, starting lists, on site observation and the comparison of parallel texts on the subject matter in English and Romanian. A detailed description of the target group is also presented. Lastly, the paper touches on the difficulties in finding the right professionals for proofreading, vetting and editing multilingual reference works. The appendices include the participating countries with their official and minority languages in addition to a list of thirty-two sentences for ultra-runners in Romanian, English, German and Hungarian.

Éva Csák

Pragmatic contrasts in German and Hungarian written business communication

Using the methods of modern pragmatic research, the paper looks at the tenor of discourse of written business communication in German and Hungarian in recent years, such as the changes in the interpersonal relations of the communication partners, the social distance and the characteristics of the author's attitude. Starting from the communication panels presented in specialist consultancy websites, textbooks and guides, furthermore, authentic business communication the research outlines the basic pragmatic and stylistic differences in business communication in the case of German and Hungarian users. Based on the formal and structural requirements of today's modern business letter, the differences in applied strategies and the diversities in communication tools are described resulting from the characteristics and cultural background of the two language use. The practical benefit of the study is that during teaching LSP the new features and the contrasts can be kept in mind reducing or completely eliminating the interferential language phenomena.

Csongor Alexandra – Németh Timea – Hild Gabriella

New challenges in teaching languages for medical purposes

Medical education and teaching languages are rapidly changing, influenced by several factors, including the digital revolution. Due to developments in digital technologies and the internet, e-skills and digital literacy skills are increasingly emphasised. Changes in information management and interfaces of communication

necessitate the adaptation of education to the challenges of the 21st century. Traditional teaching methods need to be reconsidered and 21st century skills should be integrated into the classes that motivate and develop both students and teachers. The development of communication skills and facing new challenges in the digital world can enhance successful doctor–patient communication in the future, requiring effective information management and e-skills.

Török Judit – Ugrai Zsuzsanna

Project based teaching material in the German business language groups of BBS FIMB

In course of the recent academic years, in the German section of BBS FIMB, we have seen the emergence of a substantial demand for new teaching material. Our existing materials had been prepared as based on the principles of traditional frontal teaching. However, the changing learning habits and needs of generations Y and Z and along with new labour market expectations required the development of up-to-date, modern teaching material. Based on our foreign language teaching experience and research aiming the reflective analysis of our teaching activity we recognized the urgent demand for a complex education development program. Our primary intention was to create a material, which would develop not only the foreign language skills of our students but also their so called 21st century skills to prepare them for the challenges of their future (professional) careers. Our section decided to introduce PBL: building on the requirement framework of the new one-language proficiency exam system of BBS NYVK (language exam centre) we have drafted 10 modules and developed 10 student projects, which constitute the core of the modules. In course of our work we observed the guiding principles of constructivist pedagogy to be discussed in further detail below.

Ágnes Élthes

The beginning of the automobile vocabulary in France: neologisms nowadays and yesterday: Mirbeau's *La 628-e8*

Octave Mirbeau's novel *La 628-e 8* published in 1907 may be considered as the next step in my research work concerning the phenomenon of „special language in literature” I presented on previous conferences SZOKOE through examples taken from Zola and Mirbeau. Mirbeau's novel known as the first automobile novel in the word literature contains the terminology used at the beginning of the automobile industry. The automobile terms at the end of the 19th and at the beginning of the 20th centuries were taken for neologisms. I would like to illustrate through some examples that certain terms have become obsolete, owing to the technical development and have disappeared, over time, while other ones have been surviving until now, as part of active modern automobile vocabulary. In France, the selection work of the neologisms and the determination of the French equivalents

is getting through State regulation, especially because of the concurrence with the English language. 'On the pretext' of Mirbeau's novel, the present paper is providing an outlook on the main periods of the automobile neologisms in France and their characteristics. Through the language examples taken from the novel, the paper is aiming at demonstrating the phenomenon of the 'simultaneous double language register', in other words, the connotative value of the denotative automobile terms. La 628-E 8 has not been translated into Hungarian. The translation of the linguistic examples are the propositions of this paper's author.

Fajt Balázs

**Aspects of improving 21st century skills in tertiary education:
Cognitive flexibility and complex problem solving**

In 2016, the WEF (World Economic Forum) released a report, entitled 'The Future of Jobs' highlighting the ten most important skills for employees by 2020. Due to the recent changes in the world's economy, such as the increasing significance of technology, and strikingly, of artificial intelligence, today, both employers and employees face new challenges. The report reveals the change in the ranking of skills, several of which are now prioritized, while other formerly revered skills have seen their roles significantly diminished. At Budapest Business School, rigorous emphasis is placed on preparing university students, tomorrow's future employees, ensuring that they are ideally suited towards meeting and exceeding the requirements of employers in the area of language as well as other skills. The aim of this paper is to define two of the ten skills (cognitive flexibility and complex problem solving) of the WEF report and how the development of these skills is integrated into language courses in order to effectively equip students with the skill sets necessary to be competitive in the next decade's job market.

Borbála Füköh

Research based development of EAP writing tasks

The research reports about the project of Euroexam International to produce validity arguments for the writing tasks of a C1 level English for Academic Purposes (EAP) test. When designing a new academic test, validity evidence is needed to see whether the construct reflects the skills required in higher education, and whether the results reflect reliable scores and unbiased marking. The aim of this research was to find evidence for the validity of the two proposed writing tasks (formal transactional email and discussion essay). The research covers (a) the development stage; (b) the completion of the specifications and the test items; (c) the piloting and pre-testing of test items; and (d) aims to collect and analyse data to establish scoring validity. The methodology of generating validity evidence followed Weir's (2005) validation stages using a mixed-method approach. Literature review, expert judgement, student interviews and textual analysis were

used for context validity. The purpose of the current study is to present the steps of the work-in-progress research and the results obtained so far. The research has implications for the different stakeholders of the test: development teams of EAP tests, students pursuing university studies in English language higher education, and university admissions staff.

Monika Gyuró

Figurative language use in health communication

Modern medicine has made tremendous progress due to advances in bio and nanotechnology, genetics, and biostatistics. These results directly contribute to the extension and quality of human life. However, the doctor-patient relationship does not follow this line of development due to short visits and inadequate communication education. The purpose of this study is to explore the linguistic field that, on the one hand, can contribute to the efficiency of the healthcare professional-patient communication, on the other hand, to explore this under-researched field that may lead to the development of this type of health communication. The study demonstrates the justification of figurative language use with the help of a philosophical background and a cognitive linguistic approach. It demonstrates, through literature and self-collected examples, the health disciplines (psychotherapy, elderly care, hospice, pain description, drug therapy, and doctors' slang) where figurative language is used. The study makes concrete recommendations about the need for figurative language use including metaphor.

Renáta Halász – Gábor Rébék-Nagy

On various aspects of teaching languages for medical students' purposes

Is it possible to talk about languages for medical students' purposes (LMSP) to refer to a specific language use within the traditional concept of languages for medical purposes (LMP)? If it is, this working concept may gain importance in the field of teaching Hungarian as a foreign language for medical purposes to international students at university medical schools. This highly specific activity is supposed to be an integral part of students' clinical skills development. The principles followed in Hungarian for Medical Purposes (HMP) education of the dynamically growing contingents of foreign medical students significantly differ from those adopted in the conventional English for Medical Purposes (EMP) or German for Medical Purposes (GMP) courses. Unlike Hungarian students mostly utilizing their EMP and GMP skills after the completion of their studies, international students need their Hungarian language skills during their studies. They start learning Hungarian from scratch and the time available for skills development is also limited, only 4 semesters, i.e., 192 contact hours. These unfavourable conditions explain why short term, highly effective courses should be designed for them. The narrow focus provided by the teaching-learning situation

necessitates conveying exclusively professionally relevant content and developing skills tightly related to the medical student's status. These first and foremost include medical history taking skills and communication during physical examination; two focal areas identified by preliminary needs analysis. Alongside with language skills, some professional and communication-related knowledge should also be integrated into Hungarian for Medical Students' Purposes courses. Both materials design and the methods of skills development should be based on the obvious distinction between the discourse of doctor–patient and medical student–patient encounters.

Anikó Hambuch – Anita Sárkányiné Lőrinc – Csilla Egyed – Rita Kránicz

Who decides? Interactional realization of shared decision-making in doctor-patient consultation

Therapeutic decision making and its consequences are fundamental elements of medical consultation except for cases when it is unnecessary (e.g. screening). No treatment or therapeutic corporation is feasible without it. Shared Decision Making (SDM) is a major pillar of patient centred medical care. This idea is supported by the plethora of publications emphasizing the importance of SDM. Decision itself is the outcome of an interactional process. The communicative structure of which is going to be presented in the presentation. The corpus investigated includes 10 physician-patient encounters with a total length of 156 minutes. Consultations took place at the Gastroenterology Unit at the 1st Department of Internal Medicine of Pécs University Clinical Centre. The transcription of the dialogues were carried out using Transcription Editor Folker 1.2. The quantitative results provided by the program (list of turns, pauses, overlapping utterances) indicated similarities in the language pattern of the conversations, which provided grounds for classifying them. Results indicated that therapeutic decision making appears in all the six stages of the consultations, while the extent of interactional elaboration shows significant differences. The utilisation of the findings is manifold: they can directly serve the selection of the content and methodology of specific language education and also as contribution to the development of medical students' and graduated specialists' communication skills development.

Anita Hegedűs

The role of background knowledge in English for medical purposes exams

The role of background knowledge is a pivotal issue in any Languages for Specific Purposes (LSP) exam. In order to be valid, an LSP exam must be linked to an authentic target language situation, which inevitably involves calling upon relevant background knowledge. Some previous studies suggest that background knowledge plays an important role in performance at LSP exams. This study investigates the role of background knowledge in English for Medical Purposes (EMP) exams using a questionnaire survey involving 40 students who are planning to take an EMP

exam (PROFEX or UPMS exam) at level B2 or C1. The study undertakes to find out whether background knowledge or language proficiency plays a bigger role in taking an EMP exam; to what extent background knowledge impacts on performance at an EMP exam; to what extent candidates draw upon their background knowledge in preparing for an EMP exam; to what extent candidates consider specific purpose content knowledge important in accomplishing an EMP exam; and how important background knowledge is in the individual exam tasks (speaking, listening comprehension, mediation, reading, and writing).

Gabriella Hild – Alexandra Csongor – Timea Németh

Factors influencing the acquisition of medical Hungarian: a longitudinal case study of four, Norwegian medical students

The paper presents the findings of a qualitative, exploratory, longitudinal case study of four mobile, Norwegian medical students. At the beginning of our investigation, Edna, Maren, Selma and Gerti started the second year of their medical studies within the framework of the so-called 1+5 English programme at the Medical School, University of Pécs. However, this was their first year in Hungary, since the students of this programme undertake the first year of their studies at the Bjorknes College in Oslo. We conducted three interviews with the participants: at the beginning, in the middle and at the end of their first year in Hungary. The questions elicited information about the participants' motivation to study abroad and become a physician, their social network, their attitude towards general Hungarian and their motivation to learn medical Hungarian. The ultimate aim of the study was to show how these aspects had changed over the first year of their study abroad period. The findings revealed that the participants' only reason to study abroad was that they had not been admitted to the medical university in Norway. They only socialized with other Norwegian students. They considered medical Hungarian only a superfluous exam they were required to pass.

Éva Jakusné Harnos

Having a word. Writing a role play based on concept analysis

The paper examines the design of a role play or a simulation as part of a curriculum intended to develop discussion skills. It overviews the theoretical background provided by two major linguistic trends: the frame theory of cognitive linguistics and the semiotically modelled context of situation elaborated in Systemic Functional Linguistics. The author claims that the attitude and appraisal of the teacher may be unintentionally encoded in the language of instructions, so she offers a schema of concept analysis in order to elicit students' own language and opinions. After highlighting some peculiarities of professional communication, the paper presents what consequences the two theories have on the development of a discussion skills improvement task within the context of international relations studies.

Emőke Jámber

Characteristics and use of Spanish idiomatic phrases: according to surveys done on native Spanish students

One of the criteria of the C1 and C2 levels of the Common European Framework of Reference for Languages is that the language learner is comfortable with the everyday and idiomatic phrases of the target language. Native Spanish speakers use numerous idiomatic and regional phrases. In some regions, for example Andalusia, the use of these phrases is so common, that they are used to convey even long chains of thought. There are phrases that are often not understood, or if understood, not used by other native speakers outside a given region. Probably because of the rich and geographically spread-out nature of such phrases, the number of studies on this topic is small. In this article, based on a previously selected corpus, we aim to collect the 25 most commonly used idiomatic phrases used by Spanish native speakers, which could potentially be incorporated into certain curricula. In this article we summarise the results of the surveys carried out on native Spanish Erasmus exchange students studying at the Budapest University of Technology and Economics, in which we gain insight on these students' opinions on the selected 25 phrases.

László Kárpáti

The use of communication strategies by Hungarian teachers and students

The international demand of having fluent speakers of languages is a significant one. The term 'fluent', by default, means that one can continue a conversation without any possible hesitation or with only marginal ones. However, this is often not the case, as it can be seen both in everyday conversations with foreigners or delivering a speech at an international conference. Many non-native speakers of a language are facing difficulties when in a verbally challenging situation and as a result, come across the phenomena of a 'communication breakdown' or an episode of TOT (tip of the tongue; see Bátyi, 2015). These two phenomena can be rather embarrassing for the speaker, resulting in a weakened self-esteem and may lead to the start of a negative spiral that can, - in extreme cases - make the speaker avoid communicating with foreigners all together. To help non-native speakers avoid such unpleasant situations, the usage of communication strategies should be carefully considered. In the following paper, the results of an online questionnaire will be presented, regarding the usage of communication strategies by Hungarian students and teachers of different levels of education. The aim of the research was to shed light on the usage of communication strategies in modern offline conversations occurring between native and non-native speakers of the same language within Hungary.

Csilla Keresztes – Bernadett Borda – Veronika Vincze

Morphological analysis of a Hungarian medical corpus - SZEMEK

The authors analysed more than 100 medical papers published in 4 Hungarian medical journals (Dermatological and Venerological Journal, Hungarian Cardiology, Hungarian Oncology, and the Hungarian Medical Journal) between 2015 and 2018. The Szeged Medical Corpus (SZEMEK) includes more than 12,000 sentences, approximately 256,000 words (tokens). In the first phase of the study, statistical and corpus analytical examinations were performed to achieve numerical data about written medical Hungarian. First, the main data of SZEMEK are described, and then, the morphological features of the corpus are presented in details compared to a general (everyday language) Hungarian corpus (Szeged Korpusz – SZK). The major differences between the two corpora based on morphology are that SZEMEK contains significantly more nominalizations (nouns and adjectives) as well as numerals but relatively fewer verbs, pronouns and adverbs of place and time. During the lexical analysis of the studied medical corpus, the most frequently occurring nouns, verbs, and adjectives were collected, and word clouds were generated of them. The word frequency results of SZEMEK were compared to those of SZK. The authors discuss the implications of the collected data and the analysed results in language teaching for specific purposes and in medical translation.

Zoltán Kiszely

Oral examiners' perceptions of an online standardisation re-training course

The present study is a continuation of a paper having been published in *Modern Nyelvoktatás* earlier (Kiszely 2018). The previous study focussed on the methods, results and conclusions of an online re-training course for oral examiners organised by BME Language Examination Centre in 2017. The present study discusses the feedback the examiners provided in terms of the 2017 and 2018 online re-training sessions. The first research question examined how the examiners reacted to the CEFR test they had to complete as the first part of the course; the second investigated how the examiners reacted to the online evaluation of an examinee's oral language performance; and the third analysed what arguments the examiners mentioned for and against the online and the traditional retraining format. In the first part of the paper the methodology of the re-training course is briefly discussed then the research methods are described. The main part of the paper will present and analyse the answers to the research questions. Finally, based upon the findings some important recommendations will be made for future re-training sessions. The most important conclusion to be drawn from the research is that the practicality of online trainings has to be combined with the professional benefits of traditional trainings.

Ágnes Koppán – Eszter Kárpáti – Kata Eklics

Pragmatic considerations in teaching language for medical purposes

Pragmatics is the field of linguistics, that both in general, and also in applied linguistic terms contributes to the interpretation of meaning: taking into consideration the context, the speaker, the listener, the space and time, recognising the speaker's intention, identifying preconceptions and suppositions, exploring cultural and language differences may be achieved within that frame. Preparing medical students for the specific situation, where - based on their social status and cultural role - they are expected to solve problems, is mainly professional. Implicit methods are used for developing the (specific) language and communication competence. The Pécs Model proves to be innovative in the latter: students may acquire conversational strategies in simulation practices that are indispensable for taking medical history and performing physical examination, also for informing patients and their relatives, as well as interactions among the healthcare personnel. During the practices- with the help of professional actors – the authentic case-based situations may be repeated. Thus, students' awareness may be increased in recognition of politeness formulas, direct and indirect speech acts, and the roles of special language use in effective communication. Our paper demonstrates 'mistakes' occurring during the simulation practices and the way they can be corrected.

Rita Kóris

Three universities – two continents – one classroom: developing university students' professional English language competence through an international intercultural, interdisciplinary project

This paper presents the results of an intercultural, interdisciplinary collaboration project between students and instructors at Pázmány Péter Catholic University and two US universities. Students were assigned to eight virtual teams and had to collaborate with each other on their shared project assignments. PPCU students attending English for Business and Economics course were given the task to invent a start-up company or non-profit organization and design a business plan for their venture. Students at a Michigan university provided web services to their Hungarian peers and designed a website for their planned businesses. The third group of students from a university in Washington simulated a consultant company providing advisory services on business and website accessibility to both above-mentioned student groups. The Hungarian and American teams communicated online and simulated real-life business communication among international business companies and partners. Not only does the paper argue for the results and advantages of this international online collaboration project (development of students' intercultural competence, simulation of professional communication and business work environment, development of students' business English competence, collaboration and active communication with foreign students, global

teamwork, development of students' collaboration, problem-solving, creative thinking skills, high motivation of students), but it also details the challenges of the project (detailed project planning, managing deadlines and time zones, differences in intercultural and business communication, technical issues, team-building and team cohesion).

Márta Lesznyák

Analysing fellow students' translations: an activity in translator training

From the second half of the 20th century on, the number of innovative techniques in translator training has been steadily growing. The aim of this paper is to present a variation of a well-known technique, that of peer evaluation. Students' feedback on the method will also be analysed. The main idea of the technique described here is that, after preparing their own translations, students have an opportunity to take a look at their fellow students' translations and analyse them. It is very important to stress here that it is not evaluation or review what students are required to do but an analysis of the translation task, and the solutions offered by the peers. In each class, a student leads a discussion on the weekly translation task. When preparing for the discussion, he/she carefully analyses fellow students' target texts, and this way, he/she can have a clear view of the most important translation problems posed by the text. Similarly, outstanding, acceptable and incorrect solutions can be identified. In general, students have a positive attitude towards the method, stressing that its biggest advantage is that they are pushed to thoroughly look through several version of the same translation. This deep analysis results in students recognizing their own mistranslations or awkward formulations. The disadvantage is that the preparation for the discussions is time-consuming. Also, the fact that other students have access to one's translation can cause anxiety to students with lower competence levels. Suggestions to improve the technique are offered in the final section of the paper.

Judit Mátyás

Advertising consumption habits of young people in relation of Hungarian and foreign language advertising messages

In the presentation I am going to examine the commercial consumption habits of generation Y using secondary sources, my empirical notes, as well as new survey based research results. The language use (mother tongue or foreign languages), the use of different stimuli (emotional, physical, thought provoking, informative), the media define whether or not the commercial is going to be liked by a target group. In the survey the focus was mainly on the commercial language, on the frequency of commercial consumption, and the generation's most preferred media outlet was also touched on. My aim is to determine: how often these people consume commercials, how the commercials reach them, what languages and language

elements are used, and what sort of stimuli they think they are affected by that in the end make them buy a product. The survey results were also broken down in a way to highlight differences between male and female consumers to see if there are any major differences which may uncover the underlying opinion of Generation Y.

Ágnes Mészáros

Personalized and autonomous Terminology Development

The number of LSP classes featuring in higher education curricula is rather low compared to the period of time that specialists will need to devote during their career to reading professional literature in a foreign language to develop their skills and keeping abreast of the latest findings of their field. Therefore, it is necessary to teach would-be professionals effective learning methods that can be used later for autonomous learning in order to maintain and improve their foreign language skills. Terminology is the fastest changing component of technical language, the understanding of which — especially in the most up-to-date scientific articles — can be a challenge for specialists if they do not possess proper terminology skills and are not aware of the adequate vocabulary usage. This study introduces a method that helps students understand foreign-language papers on their own, and process them effectively and relatively quickly. During the course of studying technical texts and matching foreign language and Hungarian terminology, they may enjoy discovering and identifying new terms on the one hand, while students may have an opportunity to improve presentation skills when they share their results in class on the other hand.

Robin Lee Nagano

How research is presented:

A look at wh- structures in titles of journal articles

Titles of journal articles play a role in whether the research gains readers and is suitably disseminated. While noun phrases form the most common title structure in every discipline, other options also exist, especially in the humanities and social sciences. The focus of this paper is on a rather infrequent alternative: beginning a title (unit) with ‘how’, ‘what’ or other ‘wh’- words in structures that cannot be classified as questions. The presentation reflects my findings from a 2006 eight-discipline corpus and results of a supplementary examination. Findings are that the most frequently occurring word is ‘how’, sociology makes the greatest use of this structure, and it most commonly occurs in two-unit titles. These titles seem to go beyond the function of expressing a topic by promising to explain reasons or processes or to describe a situation, and are thus more informative but also possibly a risky choice for an author.

Timea Németh – Gabriella Hild – Alexandra Csongor
Teaching languages for specific purposes 2.0

Higher education, including the teaching of languages for specific purposes, has been undergoing significant changes over the past few decades. Language teachers have to face unprecedented changes and challenges in the 21st century. As a result of the technological revolution, it is imperative for both teachers and students to continuously develop their digital competence and literacy. Generation Z students entering today's higher education increasingly prefer online learning methods and the internet as a primary source of information. Nevertheless, there are still continuous debates among teachers whether digital tools and online applications can be integrated into the classroom effectively. There are a number of arguments for and against incorporating these tools. However, in recent years, the number of those language teachers, including LSP teachers, who focus more on how we should use digital technology in class, as opposed to those still questioning the viability of digital tools, is on the rise. The aim of this paper is to gain an insight into the 2.0 digital environment of teaching languages for specific purposes and highlight some currently adopted methodological approaches.

Dénes Neumayer

Interactional and interactive discourse in physics coursebooks – a case study across languages

Metadiscourse, according to Hyland's framework is of two main types: interactional and interactive, the purpose of the former being in general organising the text, while of the latter expressing the writer's stance towards the content of the text or towards the reader. While traditionally it was considered unwanted that coursebooks express sentiments that could overshadow objectivity, textbooks being primarily a pedagogical genre it was actually found inevitable that the authors use discourse that empowers students with critical thinking about the subject matter in order to convey the type of knowledge and skills vital for functioning in a field of science. This paper presents a case study that is looking at how the discussion on the topic of speed, acceleration and distance are formed in terms of metadiscourse in an English and a Hungarian academic physics coursebook. The texts used for this purpose are chapters of Richard Feynman's Lectures on Physics and a Hungarian physics textbook by Ágoston Budó. Moreover, besides examining the metadiscourse patterns, the study also serves the purpose of trialling Hyland's metadiscourse model on Hungarian texts, which has, to our knowledge, not yet been attempted before.

Éva Rádi

Financial education and research on Language for special purposes

This study examines the possibilities of researching business language from the point of view of the economy. The high standards of financial culture in a given society contribute not only to financial stability, but also reduce the negative effects of crises. Hence financial culture and financial awareness are of great significance for each household and the entire national economy. The present study highlights those aspects of financial culture which are the dimensions of researching languages for specific purposes, the results of which can improve the efficiency of financial education. Financial culture is a diverse and complex notion. Its definition involves the importance of financial knowledge, intercultural differences, the different approaches to finances by different generations. The research aspects of the topic may be normative for linguists as well. As an example, after different economic approaches you will gain insight into a linguistic research which reflects the financial-business knowledge of a given group of the society, in a given period of time.

Annamária Rodek Begella

Analysis of the diversity of technical terms

The richness of a language beyond literary beauty and shade is also proved by the extensive terminology repository of various disciplines. The separation of common language's lexemes and terminology in natural languages is not always obvious, because there is often overlap between different areas. How is it possible to separate these areas? The exact content of technical texts is essential for the explosive and evolving world of technology. In addition to bullet and information technology, other industrial areas are also developing rapidly, and this process must be followed by terminology. This need is enhanced by the fact that the nature of industry is international, and the semantic content should be communicated as accurately as possible from one language to another. The Hungarian language ensures this by, for example, creating independent words or translating aliases or even borrowing terms that are similar to the given technical phenomenon by their external or internal characteristics. The purpose of this study is to present the tools that a language speaker can use in the technology world.

Margit Skadra

„Do you ‘like’ it?” – Language learning online websites and their efficiency in teaching terminology

The Department for Medical Communication and Translation Studies of the Faculty of Medicine at the University of Szeged has been offering German language courses for medical and dentistry students for many years. In the academic year 2017/2018, two web based language learning applications (Kahoot,

Quizlet) as supplement material have been applied in these courses. The first part of the paper briefly familiarizes the reader with these applications as well as with the teacher's experiences with the usage of these applications that were acquired during the teaching process. The second part of the paper focuses on the participating students' perspective. They were asked to fill in two questionnaires, the first one at the beginning of the semester, the second one after they had the opportunity to use these applications. The analysis of the results of the first questionnaire reveals students' already existing knowledge about web based language learning applications and the fact whether they have used these applications before or not as well as their expectations concerning the usage of these tools for the medical language course. The results of the second questionnaire show students' personal opinion about the efficiency of these online sites in language education, or rather the extent to which students consider these tools helpful for learning the course material.

Zoltán Sturcz

Traditions of the trade: language policy initiatives in the bourgeois-democratic revolution of October 1918 in Hungary

In the history of language pedagogy in Hungary the period between 1910 and 1920 can be called the first reform decade of the Hungarian language education. The questions, suggestions and intentions related to language education went in line with those of the overall reform of the education system. In a way they can even be considered the main driving force behind the all-around reforms. It is a special characteristic of the period that the grassroot initiatives for the changes and modernization meet with those coming top-down in many respects and in several steps of the process. This was the case in the 144 days of the history of the October revolution as well. In spite of the difficult and chaotic situation after the end of the 1st World War the Hungarian cultural policy did intend to shape up the education system. The attempts came from two sources: there were both the different committees set up by the state and the organizations that were created by professional circles and had partly been active before. The reforms covered language education as well. The issues representing this area are the following: the general question of foreign language culture; the choice, i.e. the dilemma of what languages should be taught; the method, namely the acceptance of the direct method as opposed to the grammar-translation one; the consolidation and spread of language teaching in public education; the relationship between the general and the professional aspects of languages. As far as the language education reforms are concerned, the October revolution could do more in theory and in proposals than in practice in the given historical circumstances. To carry out these proposals in language policy and language pedagogy will be part of the history of later times.

Zsuzsanna Ugrin

The techno-linguistic aspects of a voluntary group translation project

With the expansion of social constructivist approach in translation pedagogy, cooperative translation projects are now an integral part of most academic translator training curricula. The related literature has primarily stressed the benefits of such projects in the realm of so-called “soft” skills (cooperation, flexibility, adaptability, service provision competence, etc.). Meanwhile, relatively there has been relatively little focus on “hard” skills, such as language, information mining, domain, and above all, transfer competences. This study is based on the voluntary cooperative translation project carried out in the spring semester of 2018 by the translator trainees of the Interpreter and Translator Training Centre at Budapest University of Technology and Economics (BME). The project consisted of the English to Hungarian translation of approximately 30 thousand words from the NORD's Rare Disease Database for the purposes of RIROSZ (Hungarian Federation of People with Rare and Congenital Diseases) using memoQ's server-based group translation platform. According to the follow-up survey (October 2018), all participants stressed the social and technological benefits of the project, while some critical remarks concerned the shared resources and the quality of the translations. How does a shared translation environment influence the quality of the target text? What is the role of the terminologist, the linguist and the subject field expert in this process? This study is an attempt to answer those questions.

Irén Zabóné Varga

An interdisciplinary approach to the instruction of technical language

As regards the instruction of technical language, interdisciplinarity may be interpreted in different ways. Most of the texts analysed by students within the framework of special language instruction are by default interdisciplinary, as they contain information from different areas of science or science and technology. Consequently, the text structure reflecting the way of thinking characteristic of the given field presents a diverse picture too. Therefore it is very important and profitable that in the course of special language classes these texts should be approached and analysed on the basis of different linguistic disciplines as well. These, for instance, include terminology, syntax and text typology. In my paper I would like to discuss what positive correlation exists when applying different disciplines, with regard to the effectiveness of technical language instruction. In my teaching practice students are already familiar with the technical content of texts read during the first term of technical language instruction, so the linguistic approach is dominant here. During this time students get acquainted with the most important linguistic characteristics of the written language of their special fields, which helps them develop adequate skills for comprehension. In the second part of the courses students get texts in a technical field they are less knowledgeable about. In this period the special linguistic knowledge formerly acquired by students

enhances their understanding of the technical content. With intermediate groups there is a possibility to examine different types of texts with the same content and to analyse them from a linguistic point of view as well.

