

PORTA LINGUA – 2014

Szaknyelvi regiszterek és használati szintek

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

2014
BUDAPEST

Szerkesztő:
Dr. Bocz Zsuzsanna

Lektorok:
Dr. Kurtán Zsuzsa
Dr. Sturcz Zoltán

Stephen Patrick
Dr. Troy B. Wiwczaroski

Technikai munkatárs:
Kertész Edina

ISSN 1785-2420

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és –Kutatók Országos Egyesülete

Budapest
2014

Tartalomjegyzék

PLENÁRIS ELŐADÁSOK	5
ALBERT SÁNDOR: MILYEN SEGÍTSÉGET ADHAT A FORDÍTÁS ELMÉLETE A SZAKFORDÍTÓKNAK?	7
BORONKAI DÓRA: A KONVERZÁCIÓELEMLÉZÉS ALKALMAZÁSA AZ ORVOS-BETEG KOMMUNIKÁCIÓ KUTATÁSÁBAN	17
KURTÁN ZSUZSA: SZAKNYELVI REGISZTEREK ÉS NYELVHASZNÁLATI SZÍNTEREK	35
KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ, SZAKFORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS	47
BETÁK PATRÍCIA: KÖZÖSSÉGI TOLMÁCSOLÁS: SZOCIÁLIS ÉS HATÓSÁGI TOLMÁCSOLÁS	49
DÉVÉNYI MÁRTA: AZ ÜZLETI TÁRGYALÁS SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI VONATKOZÁSAI	61
HRIVÍKOVÁ, TATIANA: DEVELOPING CULTURAL LITERACY THROUGH MULTIMODAL TEXTS	69
HRIVÍKOVÁ, TATIANA: MULTICULTURALISM AND EDUCATION	77
HUSZTI JUDIT – WÉBER KATALIN: INTERKULTURÁLIS ORVOSI KOMMUNIKÁCIÓ EURÓPÁBAN.. EGY TANANYAGFEJLESZTÉS TANULSÁGAI.....	87
JÁMBOR EMŐKE: SPANYOLORSZÁGI SZAKMAI GYAKORLAT NÉHÁNY ÉV TÁVLATÁBÓL A BME-N VÉGZETT HALLGATÓK TAPASZTALATAINAK TÜKRÉBEN	97
KERESZTES CSILLA: KÖZÖLJ VAGY ELVESZEL. PUBLIKÁLUNK, DE MELYIK NYELVEN/NYELVEKEN ÉS HOGYAN.....	109
LUKÁCS ANDRÁS: A KULTURÁLIS SZÓTÁR JELLEMZŐI KÉT OLASZ KULTURÁLIS SZÓTÁRUNK ALAPJÁN	123
NEUMAYER DÉNES: FIZIKA KÖZLEMÉNYEK EGYKOR ÉS MA.....	143
NÉMETH TIMEA-KAJOS ATTILA: HOW TO DEVELOP THE INTERCULTURAL COMPETENCE OF HUNGARIAN STUDENTS	155
NÉMETHOVÁ, ILDIKÓ: ETHICAL ISSUES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION.....	165
SÁRVÁRI JUDIT: DIFFERENT CULTURES: DIFFERENT LEARNING STYLES AND STRATEGIES.....	175
SZIGETHI ANDRÁS: IRODALMI HERMENEUTIKA – FORDÍTÁSHERMENEUTIKA – SZAKNYELV	187
VINCZE ANDRÁS: RAISING CULTURAL SENSITIVITY AND THE AWARENESS OF DIFFICULTIES IN TRANSLATION IN ESP CLASSES FOR TOURISM AND CATERING MAJORS.....	195
TERMINOLÓGIA, LEXIKOLÓGIA.....	203
B. PAPP ESZTER – FÓRIS ÁGOTA – BÖLCSKEI ANDREA: TERMINOGRÁFIAI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK A TERMINOLÓGUSKÉPZÉSBEN.....	205
BAKÓ ALEXANDRA VIVIEN: TUDATOS TERMINOLÓGIAI VÁLASZTÁS VAGY ESETLEGES SZÓHASZNÁLAT? – EGÉSZSÉGTUDOMÁNYI HALLGATÓK REGISZTERHASZNÁLATÁNAK VIZSGÁLATA	213

DÓSA ILDIKÓ: A SZÁMVITELI MÉRLEG TERMINOLÓGIAI JELLEGZETESSÉGEI	229
GILIOLI, ALESSANDRO: GLI ANGLICISMI NEL LINGUAGGIO GIURIDICO ITALIANO	237
JAKUSNÉ HARNOS ÉVA: A TUDÁSSZERVEZŐDÉS FORMÁINAK SZEREPE A SZAKMAI NYELVHASZNÁLATBAN	245
MOLNÁR ANNAMÁRIA: ANGLICIZMUSOK A NÉMET ORVOSI SZAKNYELVBEN	255
SÁRVÁRI JUDIT: AZ AGORA PROJEKT. (NEMZETKÖZI GYAKORNOKI PROGRAM SZAKFORDÍTÓ KÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ HALLGATÓK SZÁMÁRA)	263
STURCZ ZOLTÁN: SZAKNYELV, METAFORA, ESZTÉTIKUM, NYELVPEDAGÓGIA	269
VARGÁNÉ KISS KATALIN: FIGURATIVE LANGUAGE IN BUSINESS ARTICLES	281
SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS	295
BOCZ ZSUZSANNA: A NYELVI TANTÁRGYAK TANANYAGHARMONIZÁCIÓJA A BUDAPESTI MŰSZAKI ÉS GAZDASÁGTUDOMÁNYI EGYETEMEN	297
HALÁSZ RENÁTA, KOPPÁN ÁGNES: A MAGYAR ORVOSI KOMMUNIKATÍV SZAKNYELVI KOMPETENCIA-FEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEINEK VIZSGÁLATA A SZAKNYELVHASZNÁLATI SZÜKSÉGLETEK ÉS A TANULÁSI SZITUÁCIÓ FELTÉRKÉPEZÉSE ALAPJÁN	311
KAŠČÁKOVÁ, EVA: ICT IN ESP COURSES AND TEACHER/STUDENT ROLES	319
KRÁNICZ RITA – BORONKAI DÓRA – RÉBÉK -NAGY GÁBOR: KÓRHÁZPEDAGÓGUS TANÓRAINAK INTERAKCIÓS MINTÁZATA	327
MÁRTON EMESE: INTERJÚKÉSZÍTÉS A SZAKNYELVOKTATÁSBAN	337
PÓKAY MARIETTA: NYELVI KÖZVETÍTŐKÉSZSÉG FEJLESZTÉSE A SZAKNYELVI KÉPZÉS RÉSZÉKÉNT ..	347
SÁRVÁRI JUDIT: HALLGATÓK IDEGEN NYELVI IGÉNYEI ÉS LEHETŐSÉGEI	357
VELJANOVSKI DAVID - ZSUBRINSZKY ZSUZSANNA: DEVELOPING A QUESTIONNAIRE ON SUMMARY WRITING STRATEGIES	365
WIWCZAROSKI, TROY BRIAN: CLASSIFYING ENGLISH LANGUAGE NEGOTIATION SKILL LEVELS IN EMPLOYEES	377
MÉRÉS, ÉRTÉKELÉS	389
HEGEDŰS ANITA: NYELVI KÖZVETÍTŐKÉSZSÉG MÉRÉSE ANGOL ORVOSI SZAKNYELVI VIZSGÁKON	391
LUKÁCSI ZOLTÁN: A TESZTLÉPÉSEK ISMÉTLÉSÉNEK JELENTŐSÉGE A SZAKNYELVI VIZSGÁK EGYENÉRTÉKŰSÍTÉSÉBEN	397
SZÁNTÓNÉ CSONGOR ALEXANDRA - DR. WARTA VILMOS: TENTATIVENESS IN MEDICAL RESEARCH ARTICLES AND CORRESPONDING POPULAR ARTICLES	407
ABSTRACTS	415

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

Albert Sándor

Szegedi Tudományegyetem, Francia Nyelvi Tanszék

Milyen segítséget adhat a fordítás elmélete a szakfordítóknak?

Ez a cikk – amely a XIII. Nemzetközi SZOKOE Szaknyelvi Konferencia (Pécs, 2013. november 22-23.) plenáris ülésén elhangzott előadás írásos változata – arra a kérdésre próbál választ adni, milyen segítséget nyújthat a fordítás általános elmélete a szaknyelvoktatók és -kutatók számára. Olyan kérdéseket tekint át, mint az emberi fordítás és gépi fordítás közötti főbb különbségek, a szakszöveg speciális fordítási nehézségei, a hétköznapi szó és a szakszó (szakkifejezés) közötti különbségek, a szakszó felismerése és fordítási lehetőségei, a pszichológiai-pszichoanalitikus szakszöveg lexikai problémái stb.

Kulcsszavak: fordításelmélet, szövegfordítás, emberi fordítás/gépi fordítás, szakszöveg, hétköznapi szó és szakszó, egy pszichoanalitikus szakkifejezés fordítási lehetőségei

Bevezető

Ez cikk annak az előadásnak az írott változata, amely a XIII. SZOKOE Szaknyelvi Konferencia plenáris ülésén hangzott el Pécsen, 2013. november 22-én. Mivel nem vagyok szakfordító – elsősorban a fordítás általános, filozófiai jellegű kérdései, valamint a teoretikus (elsősorban filozófiai) diszkurzus fordításával kapcsolatos kérdések érdekelnek –, csak néhány általános megállapítást fogok tenni arról, milyen segítséget adhat a fordítás elmélete a szakfordítóknak. Mivel a szakfordítás legnagyobb nehézségét a **terminológia** fordításával kapcsolatos kérdések jelentik, egy pszichoanalitikus (freudi) szakterminus különböző nyelvű fordításainak elemzésén keresztül megpróbálom bemutatni a szakkifejezések fordítási lehetőségeit is.

Segítheti-e a fordítás elmélete a fordítási gyakorlatot?

Ki kell mondanunk, hogy a fordítás általános elmélete **közvetlen** segítséget soha nem adhat a fordítóknak gyakorlati problémáik megoldásához. A fordításelmélet ugyanis nem valamiféle felsőbb

fórum, amelyhez a fordító döntései helyességét illetően jóváhagyásért vagy tanácsért fordulhat, és amely mindig pontosan megmondja neki, hogyan oldja meg a szöveg fordítása közben felmerült problémákat. Ahogy 1991-ben a dániai Helsingörben rendezett nemzetközi fordítástudományi konferencián az egyik résztvevő találóan megfogalmazta: a fordításelmélet abban segítheti a fordítókat, hogy a helyes hangot **helyesen** üssék le (a zongorán). Szó szerint idézem: „translation theory can help translators to hit the right sound by the right way”.

A fordítás elmélete – amely filozófiai beszédmódban értekezik a fordítás gyakorlatáról – tehát konkrét segítséget nem adhat, csak utakat, módokat, fordítási stratégiákat adhat, lehetőségeket mutathat meg, szélesítheti a fordítók látókörét, bővítheti technikai arzenáljukat, ráirányíthatja a figyelmüket általuk addig nem érzékelt problémákra, árnyaltabbá tehet bizonyos fogalmakat, kategóriákat (kezdve az olyan, látszólag „egyszerű” kérdésekkel, hogy mi számít egy másik mondat fordításának, ki dönti ezt el és milyen kritériumok alapján, egészen az olyan átfogó kategóriák árnyalásáig, mint a szövegűség, a pontosság, az ekvivalencia, a megfelelés, az adekvátság stb.).

Ugyanúgy fordít-e a gép, mint az ember?

A szakszövegek igen nagy részét ma már gép fordítja. A gép meglehetősen jó hatásfokkal képes műszaki, orvosi, adminisztratív stb. szövegek fordítására, viszont nem nagyon tud mit kezdeni versekkel, szépirodalmi vagy filozófiai szövegekkel. Éppen ezért – vállalva a túlzott leegyszerűsítés veszélyét – talán érdemes áttekintenünk a legfontosabb különbségeket emberi és gépi fordítás között.

Abból a filozófiai jellegű kérdésből érdemes kiindulnunk, hogy nem is olyan könnyű arra a kérdésre válaszolni: milyen megfontolások alapján tekintünk egy mondatot egy másik (más nyelvű) mondat vagy szöveg fordításának? Ki dönti ezt el, és milyen megfontolások alapján? Ez a problémakör rendkívül bonyolult és szerteágazó, ezért

most csak egyetlen aspektusával foglalkozom. A válasz a feltett kérdésre attól is függ, **ki** fordítja le azt a bizonyos mondatot! A gép ugyanis teljesen más módon, más elvek szerint, röviden: **máshogy** fordít, mint az ember. Nézzünk meg egy nagyon egyszerű konkrét példát:

Time flies like an arrow.

Ez egy első olvasásra is teljesen egyértelmű angol mondat, amelyet magyarul nagyjából úgy adhatnánk vissza, hogy:

Az idő úgy repül, mint a nyilvessző / Úgy száll az idő, akár a nyilvessző. stb.

Egy közepes teljesítményű szövegszerkesztő program (régebbi nevén: fordítógép) azonban az alábbi megoldásokat is felkínálja:

Az idő-legyek (= a legyek egy bizonyos fajtája, alcsoportja) szeretnek egy nyilat.

Mérjük a legyek sebességét úgy, ahogyan a nyilvessző méri a legyek sebességét.

Nagy valószínűséggel az ehhez hasonló „megoldások” meg sem fordulnának az emberi fordító fejében. Épeszű magyar embernek soha eszébe sem jutna, hogy a *Légy jó mindhalálig* című Móricz-regény címében a *légy* nemcsak a *lenni* ige felszólító módja lehet, hanem a rovar is. Ennek ellenére nem szívesen állítanánk teljes meggyőződéssel, hogy a gép által produkált fenti magyar mondatok **nem fordításai** az eredeti angol nyelvű mondatnak.

Szinte lehetetlen mindig egyértelműen eldönteni, hogy egy mondat fordítása gép vagy ember produktuma-e. A *You could be mine* mondat illetően fordítását: *Te is lehetsz bánya*, a fentiek fényében inkább a gép megoldásának vélnénk, pedig egy egyetemi felvételi dolgozatban bukkant fel (számos hasonló társával együtt) a 80-as években. Egy Antoine de Saint-Exupéry francia író és pilóta életéről szóló rövid szövegnek *Antoine vole* volt a címe, amit egy

gimnáziumi tanuló az *Antal lop* magyar fordítással adott vissza, ugyanis a *voler* homoním ige *lopni* jelentését hamarabb találta meg a szótárban, mint a *repülni*-t. Mivel mondatról mondatra haladt előre, a fordítást pedig a címmel kezdte, nem is érzékelte a problémát. A 90-es években a Magyar Televízióban vetített *Amour avec un grand* A című filmsorozat címe a Színes RTV műsorújságban heteken át *Szerelem nagy A-val* változatban szerepelt (a helyes *Szerelem nagy Sz-szel* helyett), ezt is nagy valószínűséggel ember fordította így.

A géppel ellentétben az ember mindig **egy irányban** fordít, és ha az általa produkált mondatot „visszafordítjuk”, akkor az esetek túlnyomó részében nem pontosan ugyanazt a forrásnyelvi mondatot kapjuk vissza. Olykor meglehetősen nagy a nyelvi távolság a forrásnyelvi és a célnyelvi mondat között. Balzac *Elveszett illúziók* című regényének Benedek Marcell által készített magyar műfordításában például egy ilyen mondatra bukkanunk:

Az apja patikus volt – mondta Jacques – ő pedig antipatikus.

Nem kell különösebb jóstehetség ahhoz, hogy megállapítsuk: ez a mondat az eredetiben egész biztosan nem így hangzott. A *patikus* ugyanis franciául *pharmacien*, ami teljesen alkalmatlan hasonló szójáték gyártására az *antipathique* melléknévvel. Az eredeti szövegben az idézett mondat helyén az alábbi hosszú mondatot találjuk:

Puisque le père vendait des biscuits contre les vers, il aurait dû en faire manger à son fils.

[‘Mivel az apa bélféreghajtó kekszket árult, valószínűleg megetette vele a fiát.’]

Persze nyelvi játék ebben a mondatban is van (a homoním francia *vers* főnév nemcsak *verset*, hanem *kukacot*, *férget* is jelent), annyit megállapíthatunk, hogy még ha a magyar mondatot elfogadhatjuk is a francia mondat fordításának – bár ebben a kérdésben erősen megoszlanak a vélemények –, szinte nulla a valószínűsége annak, hogy ha a magyar mondatot visszafordítjuk franciára, akkor a

visszafordítás eredményeképpen az eredeti Balzac-mondatot fogjuk kapni.

Azt is tudomásul kell vennünk – és erről nemcsak a műfordítók, de a szakfordítók is gyakran hajlamosak megfeledkezni –, hogy a fordítás során a fordítónak nemcsak szavakat, hanem nyelvrendszert is váltania kell. Mi általában indoeurópai struktúrájú nyelvekből fordítunk finnugor struktúrájú magyar anyanyelvükre. Ez azonban olykor megnehezíti a fordító dolgát. Ezt az ismert graffitit például:

This is the first day of the rest of your life,

a legtöbb indoeurópai nyelvre szinte morféma-szinten át lehet kódolni:

C'est le premier jour du reste de ta vie.

Das ist der erste Tag vom Rest deines Lebens.

Это первый день остатка твоей жизни. stb.

Magyarra is le lehet fordítani szinte szó szerint, nagyjából így:

Ez a nap életed maradékának első napja.

Ma van életed maradékának kezdete. stb.

Mégis érezzük, hogy ennek a mondatnak az igazán szép, magyaros fordítása nem ezek közül lenne valamelyik, hanem úgy hangzana, hogy:

Ma kezdődik életed hátralévő része.

Ebben a formában is található a magyar graffiti-gyűjteményekben, annak ellenére, hogy az eredeti mondatban nem szerepel sem a *ma*, sem a *kezdődik*, sem a *hátralévő*, sem a *rész* szó.

E néhány konkrét példa után érdemes összefoglalnunk a legfontosabb különbségeket az emberi és a gépi fordítás között. A gép **nyelvet** fordít (nem szöveget, nem mondatot, hanem izolált

nyelvi egységeket **kódol át** egyik nyelvi rendszerből a másikba, mindig ugyanúgy, oda-vissza mindig változatlanul), az ember viszont nem nyelvet, hanem **szöveget** fordít (fordítás előtt megéri és értelmezi a szöveget, soha nem teljesen ugyanazt, ugyanúgy fordítja, tevékenysége egyirányú!). A gép óriási előnye az emberrel szemben az, hogy nem fárad el, és hihetetlen gyors. Az emberi fordítás azonban nem nyelvek, hanem szövegek között megy végbe, és a fordító csak akkor képes sikeresen lefordítani a szöveget, ha előzőleg megértette és értelmezte. Az emberi fordító esetében ezért mindig számításba kell venni az ún. „emberi tényező”: életkorát, személyiségjegyeit, megszerzett gyakorlatát, asszociációs kapcsolatainak kiépítettségét, idegpályáinak telítettségét, koncentrációképességét, fáradtsági szintjét stb.

A szakszöveg fordítási problémái

Az ún. szakszövegek – műszaki, adminisztratív, jogi, orvosi, pszichoanalitikus stb. szövegek – szókészletét egyfelől megszokott, „normális”, hétköznapi szavak (**words**) képezik, másfelől szakkifejezések (**terms**). Ez utóbbiak egy része megtalálható a különböző egy- és kétnyelvű szótárakban, internetes és egyéb adatbázisokban, és ebben az esetben a fordító maga dönthet arról, átveszi-e ezt vagy azt a szakszót változatlan formában vagy sem. Egy másik részük azonban semmiféle szótárban vagy adatbázisban sem található meg, a fordítónak mégis le kell fordítania őket: ilyenkor saját nyelvi kreativitására hagyatkozhat csupán.

A szakszöveg fordításának számos szintaktikai, lexikai, stílári és egyéb problémái vannak, de itt most csak a **lexikai** jellegű problémákkal tudunk foglalkozni. Nem minden esetben lehet egyértelműen meghatározni, hogy egy szakszövegben mi számít „hétköznapi” szónak, és mi szakkifejezés. Bonyolítja a dolgot, hogy egy szövegnek **bármely** szava lehet az adott szövegben terminus technicus. Talán egyetlen, a pszichoanalízis szakszókincséből vett példa is elegendő lesz a jelenség megvilágítására. Sigmund Freud 1923-ban megjelent *Das Ich und das Es* művének címében szereplő **es** (3. személyű semleges nemű) névmás itt nyilvánvalóan nem

egyszerű szó, hanem szakszó. Freud – azzal, hogy nagy kezdőbetűvel írja – főnevet csinál belőle. De ettől a helyzet csak még bonyolultabb lett. Milyen célnyelvi megfelelő szerepeljen a helyén a magyar fordításban? Nincs könnyű helyzetben az a fordító, aki – tájékozódni akarván erről a műről és keresve az **es** szakkifejezés megfelelő célnyelvi ekvivalensét – utánanézi egy kicsit a szakirodalomban. Bőven fog találni az alábbihoz hasonló leírásokat:

Ez a mű a lelki szerkezetnek, a fejlődéstani és dinamikai összefüggéseknek szemléletes képét tárja fel az olvasó előtt. Ebben a műben válik nyilvánvalóvá, hogy magának az *én*-nek is egy része tudattalan, aminek vizsgálatában jutott el itt Freud a lelki őstalajhoz, a lelkiné a testivel határos fundamentumához. Ezt a lelki őstalajt Freud Groddeck nyomán *Es*-nek nevezte el. Freud tömör, színekben és árnyalatokban gazdag nyelve nehéz feladat elé állította a fordítókat, a legnagyobb, szinte megoldhatatlannak látszó problémát az *Es*-nek minden tekintetben megfelelő magyar kifejezése okozta. A magyar lélekelemző irodalom eddig leginkább az „ösztön-én” névvel kísérte meg, hogy az új lélektani fogalom értelmét megadja. Az *Es* azonban éppen *én*-nek nem nevezhető. Az *Es* az ősi lelki, amelyben sajátos törvények uralkodnak, az *én* pedig az *Es*-ből lett újabb szerzemény, és teljesen megváltozott tulajdonságaival módot talált, hogy a külvilággal közvetlen kapcsolatba jusson. Az *Es* elsődleges jellegével mintegy szemben áll az *én*-nel, amin nem változtat sem, hogy az *én*-nek van egy az *Es*-be merülő tudattalan része.

Ha ettől a szakszerű ismertetéstől elbizonytalanodik, megnézheti, hogyan fordították le a címet a mű korábbi magyar és más, idegen nyelvű fordítói:

Hollós István és Dukes Géza, 1923 (reprint kiadás: 1991): *Az őszvalami és az én*

Erőss Ferenc, 2003: *Az én és az ösztön-én*

Jérôme Frossard (francia): *Le Moi et le Ça*

Joan Riviere (angol): *The Ego and the Id*

Ramón Rey Ardid (spanyol): *El yo y el ello*

Cesare Musatti (olasz): *L'Io e l'Es*

Paulo César de Souza (portugál): *O Eu e o Isso (O Ego e O Id)*

П. Я. Гальперин (orosz): *Я и Оно*

Megállapíthatjuk, hogy azokban a nyelvekben, amelyekben **van** semleges nem és/vagy semleges nemű névmás, a fordítók általában fel is használták a cím fordítására (ld. orosz, spanyol és francia fordítás), és a nyelv szintjén – ahogyan a gép is tette volna – egyszerűen átkódolták. De látunk más megoldásokat is. Az angol fordító például nem az angol *I* és *It* személyes névmásokat alkalmazta, hanem a latin *Ego*-t és *Id*-et. Az olasz fordító megoldása (*Io* és *Es*) ebből a szempontból felemás, a portugál pedig megadta a portugál és a latin nyelvű megfelelőket is. A mi nyelvünkben viszont nincsenek grammatikai nemek, így jobb híján csak a meglehetősen szerencsétlen **az** megoldás jöhetne szóba (*Az én és az az*). Ezt a lehetőséget a szótár fel is tünteti: az **es** langue-szintű formális megfelelői (szójelentései) megtalálhatók a szótárban:

- Es = 1. (*ő, az*) semleges személyes névmásként
 2. (*az*) állítmány névszói részeként
 3. (*az*) határozatlan, általános tárgyként
 4. (\emptyset) személytelen szerkezet alanyaként
 5. (*az*) formális alanyként stb.

A magyar fordítók azonban nem a szótár által megadott jelentést használták fel, hanem – nagyon helyesen – megpróbálták rájönni, megérteni és értelmezni, mit akart kifejezni Freud ezzel a semleges nemű névmásból gyártott főnévvel, majd ehhez keresték meg a saját interpretációjuk eredményét legjobban kifejezni képes magyar nyelvi megfelelőt. Jól tudták, hogy az **es** mint diszkurzív ekvivalens (vagyis interpretált szójelentés) nincs, és nem is lehet benne a kétnyelvű szótárban, ezt nekik maguknak kell létrehozniuk. A korábbi *ősvalami* és a későbbi *öszton-én* változatot így két különböző fordítói értelmezés lexikalizált eredményének tekinthetjük. A fordító – ha egy német nyelvű szakszövegben ezzel a szakkifejezéssel találkozik – több lehetőség közül is választhat. Vagy egyszerűen átveszi a két, már meglévő, rendelkezésére álló magyar megfelelő valamelyikét (az *ősvalamat* vagy az *öszton-ént*), vagy – más módon értelmezve ezt a freudi szakszót – egy harmadik magyar célnyelvi megfelelővel hozakodik elő, persze valahol (elő- vagy utószóban, lábjegyzetben stb.) megindokolva az új megfelelő

létrehozásának okait. Ezért nem lehet kizárni, hogy a mű esetleges későbbi újrafordításaiban további magyar fordításjavaslatok is felbukkanhatnak. A fordító azonban ilyenkor hajlamos átalakulni kommentátorrá, ezért vigyáznia kell, hogy saját értelmezését ne kényszerítse rá a szöveg befogadójára! A követendő módszer az ilyen esetekben az, hogy – ha nem akarja megtartani a már meglévő szakszót – a fordító **javasol** rá egy újat (ezt meg is indokolja), de nyitva hagyja a lehetőséget másfajta értelmezés, másfajta lexikalizált célnyelvi ekvivalens kialakítása előtt. Egyedül ez a módszer vezethet a végül legjobbnak bizonyuló célnyelvi megfelelő általános, széles körű elfogadásához és – adott esetben – a magyar pszichológiai-pszichoanalitikai terminológia és szaknyelv megszilárdulásához.

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

Boronkai Dóra
Pécsi Tudományegyetem
Illyés Gyula Kar

A konverzációelemzés alkalmazása az orvos-beteg kommunikáció kutatásában

A gyógyításban alapvető fontosságú az orvos és a beteg közötti kommunikáció, amelynek hatékonysága a gyógyulás folyamatát is nagyban meghatározza. A tanulmány bemutatja az orvos-beteg kapcsolat főbb modelljeit, majd az ehhez kapcsolható módszertani keret, a konverzációelemzés bemutatására vállalkozik. Olyan nemzetközi és hazai kutatási területeket ismertet, amelyek az orvos-beteg kommunikáció vizsgálatában a konverzációelemzés módszereinek alkalmazási lehetőségeire hoznak példákat (pl. az orvos-beteg konzultáció nyitásának és zárásának, a társalgások szekvenciális rendezettségének és a beszélőváltások mechanizmusának tanulmányozása). Célja a korábbi, más területekre irányuló konverzációelemző kutatásokból kiindulva annak bemutatása, hogy a módszer milyen módon és formában alkalmazható eredményesen az orvos-beteg kommunikáció tanulmányozásában.

Kulcsszavak: orvos-beteg konzultáció, paternalisztikus modell, fogyasztói modell, közös döntés modellje, konverzációelemzés, interakció-elemzés, forduló, belebonyolódási és kihátrálási stratégiák, szekvenciális rendezettség, a beszélőváltás mechanizmusa

Bevezetés

A gyógyításban alapvető fontosságú az orvos és a beteg közötti kommunikáció, amelynek hatékonysága a gyógyulás folyamatát is nagyban meghatározza. Az orvos és a beteg közötti viszony az elmúlt évtizedekben jelentős változáson ment keresztül. A tudás és presztízs alapú hierarchia helyett egyre inkább a betegközpontú gyógyítás és a partneri kapcsolat kialakulása figyelhető meg, mivel a legtöbb orvosi gyakorlatban a gyógyítás és annak eredményessége alapvetően a verbális kommunikáción nyugszik. Jaspars és munkatársai arról kérdeztek meg betegeket, hogy mi befolyásolja leginkább az orvosokkal való elégedettségüket. A válaszokból az tűnt ki, hogy a kapcsolati tényezőknek elsősorban jelentősége van. A megemlített tényezők 72%-a pszichológiai vagy kapcsolati jellegű volt, míg összesen a maradék 28% volt kapcsolatban technikai

részletekkel, a szűkebb értelemben vett orvoslással (Jaspars et al., 1983).

A tanulmány elsőként a vonatkozó elméleti háttér feltárásával az orvos-beteg kapcsolat főbb modelljeit vázolja fel, majd az ehhez kapcsolható módszertani keret, a konverzációelemzés bemutatására vállalkozik. Ezt követően olyan nemzetközi és hazai kutatási területeket ismertet, amelyek az orvos-beteg kommunikáció vizsgálatában a konverzációelemzés módszereinek alkalmazási lehetőségeire hoznak példákat. A tanulmány célja tehát nem egy konkrét empirikus kutatás leírása és eredményeinek felvázolása, hanem a korábbi, más területekre irányuló konverzációelemző kutatásokból (Boronkai, 2009) kiindulva annak bemutatása, hogy a módszer milyen módon és formában alkalmazható eredményesen az orvos-beteg kommunikáció tanulmányozásában.

Elméleti háttér: az orvos és a beteg közötti kapcsolat modelljei

Az elmúlt évtizedekben számos pszichológiai, orvosi és nyelvészeti munka állította kutatásának középpontjába az orvos és a beteg közötti viszonyt és annak változását. A kutatások azt mutatják, hogy a gyógyító kapcsolat jellege és a kezelés során alkalmazott kommunikációs stílus jelentősen befolyásolja a terápia hatásosságát és eredményét. Az erre vonatkozó empirikus felmérések már az 1960-as évektől kezdve megjelennek a nemzetközi és a hazai szakirodalomban (pl. Lennard–Bernstein, 1960; Hidas–Buda, 1968; Harmatta, 1975). A korai empirikus kutatások mellett megszületnek az orvos-beteg kommunikációt leíró modellek is, amelyek különböző szempontok szerint írják le a folyamatot. A sokféle modell közös pontjainak egyesítésével jött létre 1999-ben a Kalamazoo-egyezmény (Józsa, 2011: 82–83), amely hét fő kommunikációs lépcsőfokban foglalja össze az orvos-beteg interakció szakaszait: kapcsolatépítés, a beszélgetés megkezdése, információgyűjtés, a beteg nézőpontjának a megértése, az információ megosztása, közös megegyezés a panaszokkal és a kezelési tervvel kapcsolatban, a beszélgetés befejezése.

A vonatkozó szakirodalom három alapvető döntéshozatali típust különít el, amelyek az orvosi kommunikáció stílusával is

szoros összefüggést mutatnak (Klemperer, 2005). A *paternalisztikus modell* esetében a kontroll az orvos kezében van, az orvos fölrendelt, a beteg alárendelt helyzetű, a beszélgetést az orvos irányítja, a beteg csak korlátozottan jut hozzá az információkhoz, s végül a döntéseket is az orvos hozza meg. A kutatások alapján a paternalisztikus stílus alkalmazása gyakran fokozza a diagnosztikai tévedések lehetőségét és rontja a betegek együttműködési készségét is (Pilling, 2008). A *fogyasztói* (informatív) *modell* alkalmazásakor az előző helyzet fordítottja jelenik meg: a kontroll a beteg kezében van, a beteg elvárásokat fogalmaz meg az orvos tevékenységével kapcsolatban, az orvos szaktudását kínálja fel a betegnek, teljesíti elvárásait. A harmadik modellben, a *kölcsönösség* (közös döntés) *modelljében* (SDM, Shared Decision Making) az orvos és a beteg egyaránt kontrollt gyakorol a helyzet fölött, az orvos a beteg elvárásait saját szaktudásának keretei közé helyezi, a beteg széles körű és érthető információkat kap orvosától, a beteg aktív résztvevője saját kezelésének. Klemperer (2005) szerint a paternalista, illetve az informatív modellt kevés beteg igényli, többségük arra vágyik, hogy megfelelő információkkal ellátva az orvos bevonja őt a döntési folyamatba. A nemzetközi kutatási eredmények szerint ez a modell segíti elő leginkább a megfelelő diagnózisalkotást és az eredményes kezelést, ezért a legtöbb orvos-beteg kapcsolatban ennek a modellnek az alkalmazása ajánlható (Pilling, 2008). Egy hazai, közel 400 adatközlőre kiterjedő, nem reprezentatív felmérés eredményei szerint azonban a magyar betegek körében napjainkban is a paternalista stílus a legelfogadottabb és a legnépszerűbb. A kérdőíves felmérésben kapott válaszok közel 60 százaléka a paternalista kommunikáció leírását részesítette előnyben, szemben az informatív stílussal vagy a közös döntéshozatallal (Málovics–Vajda–Kuba, 2009).

A hazai eredmények ellenére a gyógyító kapcsolat modelljeiben megfigyelhető az a változás, amely az orvos és a beteg viszonyát sokáig uraló autoriter viszony helyett egyre nagyobb hangsúlyt helyez az együttműködő, partneri kapcsolatra (Stewart, 2003; Heritage–Maynard, 2006b; Csabai–Csörsz–Szili, 2009). Ebből az is következik, hogy fokozatosan csökken a tudás alapú hierarchia, és a beteg nagyobb mértékben bevonódik a gyógyítás és gyógyulás

folyamatába. A tájékoztatás módja, a közös döntéshozatal vagy éppen ellenkezőleg, ezek hiánya, alapvetően az orvos és a páciens közötti interakcióban valósul meg. A fentiek alapján elmondható, hogy az orvos és a beteg kapcsolatában, valamint a beteg gyógyulási folyamatában a felek közötti kommunikáció kiemelkedő jelentőséggel bír, ezért kutatásában a korábbi témák és módszerek mellett újabb, elsősorban empirikus adatokra támaszkodó vizsgálatok is szükségesek. A korábbi kutatások többsége elsősorban a fenti modellek kommunikációs jellemzőinek vizsgálatát helyezte a középpontba, leírta az orvosi interjú szakaszait és szabályszerűségeit, és az empirikus vizsgálatokban különös figyelmet fordított a kommunikációs hibák feltárására (pl. félbeszakítás, az első panasz túlértékelése, a nyitás és zárás problémái, kérdezéstechnikai hibák stb.). Ezek a kutatások kiemelkedő jelentőséggel bírnak az orvosi kommunikáció hatékonyságának fokozása szempontjából, ami pedig jelentős mértékben segíti a betegek gyógyulását is. E hatékonyság fokozásához a *funkcionális-kognitív szemléletű konverzációelemzés* azzal járulhat hozzá, hogy az eddigi vizsgálatokhoz képest olyan új szempontok bevonásával gazdagíthatja az orvos-beteg interakciók elemzési eredményeit, mint az interakciók szekvenciális rendezettségének bemutatása, a beszélőlépések szerkezeti jellemzőinek feltárása, a beszélőváltási stratégiák leírása, vagy az átfedések, együttbeszélések típusainak és funkcióinak feltárása. A fenti interakciós jellemzők ismerete újabb eszköz lehet az orvos-beteg kommunikáció hatékonyságának növelésében, és elősegítheti a gyógyulási folyamatokat is.

Módszertani keret: a konverzációelemzés

A tudományág legfontosabb előzménye a szociológiából eredő és Harold Garfinkel (1967, 1972) nevéhez fűződő etnometodológia tudománya, amely a gyakorlati gondolkodás hétköznapi módszereit kutatja. A beszédbe elegyedés, a beszélőváltás, a beszédlezárás stratégiáit tanulmányozva arra a megállapításra jut, hogy a beszélgetések célja a valóság létrehozása és fenntartása, vagyis nem a szociális környezet határozza meg mindennapi cselekedeteinket,

hanem azok által alakul ki a minket körülvevő szociális világ. Tehát a szociális rend előfeltétele a sikeres kommunikáció. Az etnometodológia egyik altudományaként alakult ki a hétköznapi beszéd rendezettségének, a beszélgetőpartnerek viselkedési, reagálási módszereinek vizsgálatára specializálódó etnometodológiai konverzációelemzés (conversation analysis), amely a későbbiekben további részterületek kutatására szakosodó irányzatokra bomlott.

Az etnometodológiai konverzációelemzésből kifejlődő nyelvészeti konverzációelemzés (Iványi, 2001; Have, P. ten, 2005; Hutchby–Wooffitt, 2006; Boronkai, 2009) képviselői a beszélt nyelvi társalgásoknak, párbeszédnek sajátos törvényszerűségeket tulajdonítanak, amelyek nem a nyelv, hanem a beszélgetés szerkezeti mechanizmusából erednek, ezért felfogásukban a társalgások sajátos vizsgálati módszereket igényelnek. A kutatások tárgya általában a természetes közegben zajló, spontán hétköznapi kommunikáció, amelyet a kutatók magnetofonszalagra vagy diktafonra rögzítenek, és transzkripció útján (Jefferson, 1972) nyelvi elemzésre alkalmassá tesznek. A transzkripció funkciója, hogy a lejegyzés során a szöveg ne veszítse el szupraszegmentális elemeit, a beszéd tempóját, a szünetek hosszát és helyét, a hangsúly és hangerő jellemzőit, az intonációt, a belégzés és a kilégzés megjelenítését. Ezek a tényezők jelentősen befolyásolják a társalgás szerkezetét és a szövegrészek jelentését is. A transzkripció a felvételek átírásakor arra törekszik, hogy a beszélgetés valódi folyamatát, tartalmát és a lehető legpontosabb realizációs formáját is megtartsa. Ennek érdekében olyan különleges jeleket használ, amelyek a megnyilatkozás módját, a hangképzés jellemzőit, a beszéd hangsúlyát, hangerejét, tempóját, az intonáció intenzitását, emelkedését és ereszkedését, a különböző zavarokat, megszakításokat, a belégzést és kilégzést is jelöli, de az írásnál szokásos központosási jegyeket általában nem alkalmazza. A transzkripcióban fel szokták tüntetni a felvétel helyét és idejét is. A társalgások témája igen változatos, a rendőri kihallgatásoktól kezdve a tanórai kommunikáción és a családi társalgásokon keresztül az állásinterjúk vagy az orvos-beteg, esetleg terápiás beszélgetések is képezhetik a vizsgálat tárgyát. Míg az előző, elsősorban antropológiai és szociológiai indíttatású irányzatok azt vizsgálták,

hogya a társalgások résztvevői hogyan viselkednek a kommunikáció során, a konverzációelemzés inkább arra helyezi a hangsúlyt, hogy mit mondanak, és azt milyen szabályszerűségek alkalmazásával teszik. A szabályok vizsgálata során a kutatások feltárták azokat az univerzális tulajdonságokat, amelyek minden beszélgetés jellemző vonásaiként megjelennek (Deppermann, 1999: 7–12):

- A beszélgetések a partnerek aktív, alkotó tevékenysége során keletkeznek, annak eredményei.
- Olyan időben zajló események, melyek a partnerek aktivitásának egymásutániségában jönnek létre.
- A felek interaktív tevékenységének eredményei.
- A partnerek tipikus, kulturálisan elfogadott módszereket használnak a beszélgetés szervezésében.
- A beszélgetés egyéni és közös célokat követ, s ezek eléréséhez problémákat old meg.

A konverzációelemzés képviselői tehát a beszélgetést olyan folyamat eredményeként kialakuló entitásnak tekintik, amely a felek interakciójában lépésről lépésre jön létre. Ehhez szükség van a beszélgetőpartnerek együttműködési szándékára, a személybeli, valamint a tér- és időbeli vonatkozások közös ismeretére, és a beszélgetés időbeli sorrendjének megszervezésére. Az így létrejövő dialógusok egy nyelvi interakciós folyamat elvei és szabályai szerint épülnek fel, ennek megfelelően fő jellemzőik, amelyek az írott szövegektől megkülönböztetik őket, a következők:

- Szorosan kötődnek a beszélőváltás egységeihez, a beszédlépésekhez.
- Soha nem lépnek fel elkülönülten, csak a mindenkori helyzet által meghatározott kontextusokban, létrejöttüket nagymértékben meghatározzák a megelőző nyilatkozatok, maguk pedig a szekvenciális implikáció révén a következő nyilatkozatokat készítik elő.
- A mindenkori befogadóhoz, s annak igényeihez szabottak.
- Tele vannak „hibákkal” és javításokkal.

- Csak bennük jelennek meg a verbalizációs folyamat bizonyos ismertetőjegyei, valamint egyes partikulák és kérdéstípusok (Iványi, 2001).

A társalgáselemző vizsgálatok általában a beszélgetések globális és lokális struktúrájának elemzésére irányulnak. A globális struktúrában a belebonyolódási és kihátrálási stratégiákat, a lokális szerkezetben pedig főként a fenti szempontok között is szereplő beszélőváltás mechanizmusát, a szekvenciális rendezettséget és a hibajavítások diskurzusszervező szerepét vizsgálják. A legtöbb konverzációelemzés ez utóbbi három, a beszélt nyelvi dialógusokat az írott szövegektől megkülönböztető sajátosság vizsgálatára irányul.

Fontos megjegyezni, hogy a konverzációelemzés kutatási gyakorlatában három markáns irányzatot különíthetünk el. A klasszikus konverzációelemzés a beszélgetések felszíni struktúráját vizsgálja, s az abban megjelenő törvényszerűségek leírására törekszik. A nemzetközi szakirodalomban számos ilyen elemzést találunk, melyek különböző kommunikációs kontextusokban, pl. tanítási órákon (Griffin–Mehan, 1981) vizsgálják az interakciók szerkezetét. A hazai kutatási gyakorlatban a módszer igen széles körű alkalmazása figyelhető meg. A gender-kutatások szívesen használják a társadalmi nemek és a nyelvhasználat összefüggéseinek feltárására különböző korpuszokon, például filmek szövegeinek elemzésében (Szamosi, 2007), de gyakori a módszer alkalmazása olyan pszicholingvisztikai kérdések, mint a szókereső folyamatok, a szókinshiány vagy a „nyelvemen van jelenség” empirikus tanulmányozásában is (Iványi, 2000, 2002). A konverzációelemzésben később kialakult beszédretorikai¹ vizsgálatok már arra irányultak, hogy a kommunikáló felek hogyan használják fel a beszélgetést strukturáló elemeket céljaik elérésében. Az ilyen kutatások leginkább az egyenlőtlen pozícióban lévő felek kommunikációjára irányulnak, így elsősorban a jogi nyelvhasználat jellegzetességeit kutatják. Ide sorolható a konfliktusorientált jogi

¹ Beszédretorika: a klasszikus retorika és az interakcióelmélet eredményeit ötvöző tudományág, amely új elemzési szempontok keresésére törekszik (Kallmeyer, 1996: 7-19).

nyelvhasználat vizsgálata és a társadalmi pozicionálás kutatása (Sajgál, 2006), vagy az ügyészségi kihallgatások nyelvészeti és stilisztikai elemzése (Hámori, 2006). Napjaink újabb vizsgálatai pedig már arra keresik a választ, hogyan használható fel a konverzációelemzés módszere bizonyos társadalmi rétegek vagy csoportok kommunikációs stílusának tanulmányozásában és leírásában.

A konverzációelemzés alkalmazási lehetőségei az orvos-beteg kommunikáció kutatásában

A konverzációelemzés fenti irányzatai közül az orvos-beteg kommunikáció kutatásában a klasszikus interakció-elemzési módszerek használata mutatkozik eredményesnek. A nemzetközi szakirodalomban már a '80-as évek közepétől kezdve jelen vannak azok az empirikus kutatások, amelyek az orvos-beteg kommunikációt a konverzációelemzés eszközeivel vizsgálják (Frankel, 1983, 1985, Heath, 1982, 1986, West, 1983). A kutatások elsősorban az alapvető és általános orvosi ellátások körében folytak (Heritage–Maynard, 2006a, Maynard–Heritage, 2005), de az egészségügy olyan speciális területeire is kiterjedtek, mint a sürgősségi ellátás (Mondada, 2003; Koschmann et al., 2005) vagy az AIDS-betegek vizsgálata (Peräkylä; 1995; Silverman, 1997).

A vonatkozó hazai szakirodalomban számos olyan vizsgálatot találunk, amely a konverzációelemzés valamely szempontját is alkalmazza egy komplex kutatás részeként. Napjainkban pedig egyre nő az olyan kutatások száma, amelyek a konverzációelemzést átfogó módszertani keretként alkalmazzák a családorvosi vagy kórházi kommunikáció kutatásában.

A belebonyolódási és kihátrálási stratégiák

A konverzációelemzés egyik kiemelt kutatási területe a személyközi kommunikáció első lépése a belebonyolódás szakasza (Schegloff–Sacks, 1973; Horányi, 2001: 74-6), amely a kommunikáció felépülésének folyamatát foglalja magába. A nyelvi tevékenység e szakaszában kerülnek a résztvevők partneri

kapcsolatba egymással (köszönésformák). A kapcsolat kialakítása során definiálják saját szerepüket, felkínálnak és elfogadnak/elutasítanak egy sajátos szerepet vagy szerepmegvalósítást (megszólítási formák, magázódás, tegeződés), meghatározzák a szituációt és a témákat (információgyűjtés) vagy azok sorrendjét. A szituáció és a téma a kommunikáció színterének szerves része, meghatározásuk azonban nem minden esetben történik meg explicit formában.

A kihátrálás (Schegloff–Sacks, 1973) a társalgás lezárásának előkészítését, a felépült kommunikáció természetes megszűnésének folyamatát jelenti. A spontán társalgásokban a belebonyolódáshoz hasonlóan a kihátrálási stratégiáknak és rituáléknak is több változata lehetséges. A kihátrálás folyamata a személyközi kommunikációban éppen olyan szigorú illemszabályokhoz kötött, mint a belebonyolódás szakaszában az üdvözlés vagy a megszólítás. A kihátrálás folyamatának kezdetére általában nonverbális vagy intonációs jelzések utalnak, amelyek lehetnek a verbális befejezés konkrét előjelei is. A leggyakoribb nonverbális jelzés a testtartás megváltoztatása és a tekintet irányítása, de a kihátrálás kezdetére utalhatnak egyéb cselekvések is (pl. pillantás a karórára). Az intonációs jelzések közül általában a hosszabb szünet a leggyakoribb kihátrálást jelző stratégia. A lezárás szándéka ezek után gyakran szóban is megfogalmazódik az addigiak összefoglalásával, egy személyes, levezető jellegű közlés megfogalmazásával vagy egy külső kényszerítő körülmény megnevezésével. Szorosabb kapcsolat esetén a verbális jelzést megelőző jelek el is maradhatnak. Egyes esetekben megfigyelhető a többlépcsős lezárás jelensége is, amely általában hasonló szekvenciapárok ismétlődéséből alakul ki. A belebonyolódás a kihátrálással együtt a kommunikációs folyamat keretét nyújtja: a belebonyolódás kezdete és a kihátrálás vége kijelöli a személyközi kommunikációban végbemenő nyelvi tevékenység határait.

Az orvos-beteg kommunikációban különösen nagy jelentősége van az interakció nyitásának és zárásának, vagyis a belebonyolódás és a kihátrálás szakaszának. Egy napjainkban végzett, a hazai családorvosi gyakorlat kutatására vonatkozó empirikus vizsgálat (Kuna–Kaló, 2012) egyik fő szempontja is e két

szakasz jellemzőinek feltárása volt. A vizsgálat alapvető célja a partneri és az autoriter orvosi kommunikáció nyelvi mintáinak feltárása, amelyet a kutatók négy orvos munkájának részt vevő megfigyelésével, hangfelvételek készítésével 100 orvos-beteg interakció tanulmányozása során végeztek. A belebonyolódás szakaszát a következő megfigyelési szempontok alapján jellemezték: köszönés (van/nincs/milyen), magázódás/tegeződés, néven szólítás (megszólítás), az információgyűjtés kezdete (a beteg hogyan látja a vonatkozó kérdések); a kihátrálás szakaszában pedig a következő kategóriákat érvényesítették: következő találkozás egyeztetése, elköszönés, jobbulás kívánása. A fenti szempontok jól mutatják a konverzációelemzés két szakaszának sémájával való egyezést. A kutatás az interakciók egyes szakaszait a kérdések száma és milyensége; a metapragmatikai tudatosság kifejezésének módja; a türelem és az empátia megléte vagy hiánya; az információ eljuttatásának módja; és végezetül a kifejezések stilisztikai variabilitása alapján vizsgálta, és arra a következtetésre jutott, hogy az orvosok kommunikációját kortól függetlenül jellemezte a részletes, strukturált magyarázat, a sok visszakérdezés, az udvariassági formulák, a pozitív megerősítés és az ismétlés. Az autoriter kifejezésmód szoros összefüggést mutatott a tudásreprezentációval, és a saját tudáshoz való viszonyal (bizonyosság, tévedhetetlenség). A partneri viszonyt ezzel szemben az empátia és a türelem jellemezte, amely a lehetőség és a valószínűség nyelvi modalitásaiban ragadhatók meg.

A szekvenciális rendezettség

A szekvenciális rendezettség fő szempontjai a konverzációelemzésben: a fordulók (beszédlépések) hossza és szerkezete, a szomszédsági párok típusai, valamint a betét- és mellékszekvenciák előfordulási jellemzői.

A fordulók hossza és szerkezete

A társalgás alapegységei azok az egy beszélőtől származó megnyilatkozások², melyek forduló néven váltak ismertté a vonatkozó kutatások szakirodalmában. A fordulók megnyilatkozásait ugyanaz a beszélő hozza létre anélkül, hogy közben átadná a szót valaki másnak. A társalgások legalább két különböző beszélő által létrehozott megnyilatkozást tartalmaznak, melyek feltételezik egymás létét, és szerves egységet, ún. megnyilatkozásláncot alkotnak. A társalgások legkisebb része a két fordulóból álló dialógus, melynek részei szemantikailag és grammatikailag is szoros egységet alkotnak. Az egységnyi dialógus nyitó és záró része olyan szomszédsági párokat alkot, melyek láncszerűen kapcsolódnak egymáshoz, és tematikus tömböket hoznak létre. A tömbök határait a kommunikatív témaváltások szabják meg, a bennük található dialógusok terjedelme pedig a felek aktivitásától függően lényeges különbségeket mutat. Ez alapján azokat a párbeszédet, amelyek két forduló alatt fejtenek ki egy adott témát kétfordulós, vagy egyfokú (mikro) dialógusoknak nevezzük. A kétfokú dialógusok mellett a társalgásokban szerepelnek három- és négyfokú párbeszéd is, melyekben az adott téma kifejtése hat ill. nyolc fordulón keresztül történik.

A szomszédsági párok

A párbeszédes szövegek az egyes fordulók egymásra következéséből, vagyis egy nyitó és egy záró szekvenciából álló szomszédsági párból épülnek fel. Ezeket a két különböző beszélőtől származó ún. párszekvenciákat egy nyitó és egy záró egység építi fel, az utóbbi bizonyos formában megvilágítja az első tartalmát, az előbbi pedig általában hatással van arra, hogy mi következzen a másodikban. A szomszédsági párok a beszélőváltás folyamán

² A megnyilatkozás a nyelvi tevékenység behatárolható szakaszaként értelmezendő, melynek határait a beszédalanyok váltakozása jelöli ki. A megnyilatkozás fogalma ebben az értelmezésben a produkcióra és a produktumra egyaránt használatos (vö. Tátrai, 2011).

kapcsolódnak össze. A szomszédsági párok leggyakoribb típusai a konverzációelemzés módszerével megvizsgált társalgások alapján a következők: kérdés – válasz, üdvözlés – üdvözlés, kérés – teljesítés/tiltakozás/visszautasítás, ajánlat – elfogadás/elutasítás, parancs – engedelmeskedés/tiltakozás/visszautasítás, vád – beismerés/tagadás/védekezés, bók – elfogadás/visszautasítás.

Betét- és mellékszekvenciák

A kettőnél több fordulóból álló párbeszédetek szerkezetét bonyolíthatja, hogy a fordulókat gyakran megszakítják az ún. betét- és mellékszekvenciák (Jefferson, 1972). A betétszekvencia a diskurzus szekvenciális rendezettségét megtörő, a társalgásba tematikusan nem illeszkedő beszédlépés, amely a kommunikációs célok megvalósításában nem tölt be releváns szerepet. A szekvencia egy szituatív körülményre való reagálással általában megtöri a társalgásban felépített szövegvilágot, és szoros kapcsolatban áll a hibajavítások társalgásszervező szerepével. A mellékszekvencia önálló szerkezetű kiegészítő rész, a metapragmatikai tudatosság (Verschueren, 1999: 187–198; Tátrai, 2006) megnyilvánulásaként célja a megértés biztosítása, a magyarázatok, félreértések tisztázása, vagy a szókereső folyamatok jelölése. Kapcsolódik a fő témához, de nem folytatja szekvenciáját, hanem elhagyja vagy megszakítja a tematikus folyamatot, hogy valamilyen más aspektusra irányítsa a figyelmet.

A nemzetközi szakirodalomban a konverzációelemző vizsgálatok azon típusai, amelyek a beszélgetések szekvenciális rendezettségét helyezik a vizsgálat fókuszába, az interakciókat az együttműködés és problémamegoldás szemszögéből, a kölcsönösség modellje alapján vizsgálják. Egy finn tanulmány (Peräkylä, 1997) 65 videofelvétel segítségével a konzultációk szekvenciális rendezettségét elemezte a diagnózis megállapításával és közlési módjával összefüggésben. Arra a következtetésre jutott, hogy a partneri viszony és a problémamegoldás szempontjából nagy szerepe van annak, hogy a diagnózis közlése milyen szomszédsági párok segítségével történik (pl. kérdés/válasz, közlés, utasítás), és hol helyezkedik el a beszélgetések szekvenciális rendezettségében. Ez a

megállapítás összecseng Byrne és Long angol kutatók 1976-os elemzési eredményeivel, amelyben 2500 orvos-beteg találkozás elemzése alapján kétféle kommunikációs stílust írtak le: az orvoscentrikus, valamint a betegcentrikus stílust. Az orvoscentrikus kommunikáció képviselőinek fő jellemzői, hogy céljuk a gyors információszerzés, melynek alapján felállítják a diagnózist, amelyet röviden közölnek a beteggel a további szükséges tennivalókkal együtt. A másik típusú, betegközpontú konzultáció lényege, hogy több teret hagy a beteg aktivitásának, figyelembe veszi az ő elvárásait, félelmeit, igényeit is. Egy másik kutatás (Drew–Chatwin–Collins, 2001) a páciensek belebonyolódásának, az interakcióba való bevonódásának mértékét vizsgálva azt az eredményt kapta, hogy a gyógyulás esélye jóval nagyobb arányú volt azokban az esetekben, ahol az orvos és a beteg megnyilatkozásainak hossza nagyjából megegyezett, vagyis a beteg kellően bevonódott az interakcióba, és a diagnózis utáni döntésen is együtt dolgoztak, azt is közösen hozták meg a felek.

A hazai kutatások közül a konverzációelemzés e komplex szempontrendszer az egyik fő területe annak a vizsgálatnak, amely kórházpedagógusok tanóráinak interakciós jellemzőit kutatja, összehasonlítva azokat a hagyományos tanórák jellemző sajátosságaival (Kránicz, 2013). Egy másik kutatás a szubjektív betegségképzelések lehetséges nyelvi reprezentációit, magas vérnyomásban szenvedő, legalább egy éve hipertóniás gondozásban álló betegek példáján vizsgálja. A hangfelvételek átírása és vizsgálata a konverzációelemzés módszerével történt, és első lépésként a társalgások epizodikus, illetve szekvenciális szerkezetére irányult. A társalgások interaktív szerkezetének vizsgálata a betegek gyógyszereszedéssel kapcsolatos negatív statisztikáinak ismeretében meglepő és továbbgondolandó eredményeket hozott (Hambuch, 2010).

A beszélőváltások

A társalgások fő rendezőelve a megnyilatkozások állandó cserélődése, vagyis a beszélőváltás mechanizmusa. Ez minden előszóbeli megnyilatkozásra jellemző, hiszen általában egyszerre

csak az egyik fél ragadhatja magához a beszélés jogát. A fordulóváltás (Have, P. ten, 2005: 111-3.) soha nem előre meghatározott helyen, forgatókönyv-szerűen zajlik, hanem az arra alkalmas pillanatban történik meg, amelyet a beszélő jelei érzékeltetnek. Ilyen jel a téma lezárása, a szünet vagy a töltelék elemek használata, az intonáció jelei, de a verbális elemeken kívül nagyon fontos szerepet játszanak a nem nyelvi üzenetek is, mint a testtartás vagy a szemkontaktus. Az interakciós mintázat szempontjából a beszélőváltással kapcsolatban fontos vizsgálati szempont, hogy melyik résztvevő kezdeményezésére történik meg a társalgásokban a szó átvétele. A beszélő külső kiválasztással kijelölheti azt a személyt, akinek át kívánja adni a szót, de a következő beszélő a szó magához ragadásával alkalmazhat önkiválasztást is (Iványi, 2001). A társalgásokra a külválasztáson és az önkiválasztáson kívül gyakran jellemző a beszédjog megszerzésére és/vagy megtartására való törekvés, amely nyelvi és nem nyelvi jelekben is megnyilvánulhat. A beszédjog megszerzésének eszközeként gyakran megjelennek az egymást átfedő megnyilatkozások is (Hutchby–Wooffitt, 2006: 54-7). Az együttbeszélés jelensége különböző mértéket ölthet, előfordulhat egy szótagra vagy szóra korlátozva, de nem ritka a huzamosabb ideig tartó, akár teljes tagmondatokat, mondatokat felölelő átfedés sem.

A beszélőváltás mechanizmusa, azon belül az együttbeszélések, átfedések vizsgálata jellemző területe az orvos-beteg kommunikáció kutatásának is. Az együttbeszélés gyakori jellemzője azoknak az orvos-beteg interakcióknak, amelyek a paternalisztikus modell alapján épülnek fel, és az orvos irányításával zajlanak. A hazai kutatások közül a témában kiemelhető Sárkányné Lőrincz Anita vizsgálata, amelyben három házi orvos beszédváltási mechanizmusainak elemzését használta fel annak bemutatására, hogy mennyire fontos az orvos megerősítő szerepe és szociális jártassága az orvos-beteg interakció során (Sárkányné Lőrincz, 2010).

Összefoglalás

A tanulmány célja az volt, hogy áttekintést nyújtson az orvos-beteg kommunikáció kutatásában alkalmazható, hazánkban még kevésbé ismert módszertani keretről, a konverzációelemzésről. Nem törekedett a tudományág részletes leírására, sem a témában született kutatások bemutatására, csupán kiemelt néhány olyan aspektust, amelynek vizsgálatában a módszer eredményesen alkalmazható. A nemzetközi és hazai kutatások közül három témakörben mutatott be vizsgálatokat a belebonyolódás és kihátrálás, a szekvenciális rendezettség és a beszélőváltások témakörében. Az ismertetett tanulmányok azt bizonyították, hogy a módszer az orvos-beteg kommunikáció hatékonyságának fokozásában eredményesen alkalmazható.

Hivatkozások

- Boronkai D. (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Budapest: Ad Librum.
- Byrne, PS—Long, B. (1976): *Doctors Talking to Patients: A Study of the Verbal Behaviours of Doctors in the Consultation*. HMSO, London.
- Csabai Márta – Csörsz Ilona – Szili Katalin (2009): *A gyógyító kapcsolat élménye. Kézikönyv és oktatólemez a kapcsolati készségek fejlesztéséhez*. Oriold és Társa Kiadó, Budapest.
- Deppermann, A. (1999): *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. Opladen, Leske–Budrich.
- Drew, P. — Chatwin, J. — Collins, S. (2001): *Conversation analysis: a method for research into interactions between patients and health-care professionals*. *Health Expectations*. 4, 58-70.
- Frankel R. (1983): *The laying on of hands: aspects of the organization of gaze, touch and talk in a medical encounter*. In: Fisher S, Todd (eds.) (1983): *The Social Organization of Doctor-Patient Communication*. Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.
- Frankel R. (1985): *From sentence to sequence: understanding the medical encounters through microinteractional analysis*. *Discourse Processes*. 7, 135-70
- Griffin, P. – Mehan, H. (1981): *Sense and ritual in classroom discourse*. In: F. Coulmas (ed.) (1981): *Conversational routine*. Mouton, Hága. 187-213.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnometodology*. New York, Prentice Hall: Englewood Cliffs.

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

- Garfinkel, H. (1972): Remarks on Ethnometodology. In: Gumperz-Hymes (eds.) Directions in Sociolinguistics. New York: Halt. 39-324.
- Hambuch A. (2010): „Most ez az idő, vagy mi?” Szubjektív betegségteóriák nyelvészeti elemzése háziorvos-beteg interakciókban. A MANYE XX. KONGRESSZUSA, 2010. augusztus 26-28., Debrecen.
- Hámori Á. (2006): Dominancia és barátságosság a Kulcsár-kihallgatáson. *Magyar Nyelvőr.* 130, 129-65.
- Harmatta J. (1975): A csoportfolyamat eseményeinek regisztrálása. *Magyar Pszichológiai Szemle.* 32, 598-604.
- Heath C. (1982): Preserving the consultation: medical record cards and professional conduct. *Sociol Health Illness.* 4, 56-74.
- Heath C. (1986): Body Movement and Speech in Medical Interaction. Cambridge University Press, Cambridge.
- Have, P. ten (2005): *Doing conversation analysis. A practical guide.* Sage, London.
- Heritage J. – Maynard D. (eds.) (2006a): *Practicing Medicine: Structure and Process in Primary Care Encounters.* Cambridge University Press, Cambridge.
- Heritage, J. – Maynard D. (eds.) (2006b): Communication in medical care: Interaction between primary care physicians and patients. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hidas Gy. – Buda B. (1968): A csoportpszichoterápiás folyamat vizsgálata az interperszonális kommunikációelmélet szempontjai szerint. *Magyar Pszichológiai Szemle.* 25, 104-122.
- Horányi Ö. (2001): A személyközi kommunikációról. In: Béres I. – Horányi Ö. (szerk.) (2001): *Társadalmi kommunikáció.* Osiris Kiadó, Budapest, 57-86.
- Hutchby, I. – Wooffitt, R. (2006): *Conversation analysis. Principles, practices and applications.* Polity Press, Cambridge.
- Iványi Zs. (2000): A szókereső folyamatok szintaxisa. Konverzációelemzési kutatás. *Modern Filológiai Közlemények.* 1, 52-64.
- Iványi Zs. (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr.* 125, 74-93.
- Iványi Zs. (2002): A szókincs hiányosságainak problémája hétköznapi beszélgetésekben. Konverzációelemzési és kognitív nyelvészeti kutatások egybevetése. *Nyelvtudományi Közlemények.* 99, 281-304.
- Jaspars, J. – King, J. – Pendleton, D. (1983): The consultation: A social psychological analysis. In: Pendleton, D. – Hasler, D. (eds.) (1983): *Doctor-Patient Communication.* Academic Press, London.
- Jefferson, G. (1972): Side Sequences. In: D. Sudnow (ed.) (1972): *Studies in Social Interaction.* Freeprint, New York, 294-338.
- Józsa E. (2011): A raport fogalma és szerepe az orvosi kommunikációban. In: Varga Katalin (szerk.) (2011): *A szavakon túl.* Medicina, Budapest, 78–99.
- Kallmeyer, W. (Hrsg.) (1996): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess. Tübingen: Narr.

- Klemperer, D. (2005): *Shared Decision Making – ein Thema für die Selbsthilfe?* Deutsche Arbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen. 132-136.
- Koschmann T. – Lebaron CD. – Goodwin C. (2005): *Formulating objects in the operating room*. Presented at Int. Inst. Ethnomethodol. Conversat. Anal. Conf. Bentley College. MA, Boston.
- Kuna Á. – Kaló Zs. (2012): Az orvos-beteg kommunikáció a családorvosi gyakorlatban. Diskurzusok a szakmai diskurzusról. A tudományok, szakmák nyelvének leírása. Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában 4. konferencia. 2012. november 20–21. ELTE Bölcsészettudományi Kar. Budapest.
- Kránicz R. (2013): *Kórházpedagógus tanóráinak interakciós mintázata*. Pécsi Tudományegyetem. Egészségtudományi Doktori Iskola. Pécs.
- Lennard, H. L. – Bernstein, Á. (1960): *The anatomy of psychotherapy: system of communication and expectation*. Columbia U.P., New York.
- Málovics É. – Vajda B. – Kuba P. (2009): Paternalizmus vagy közös döntés? Páciensek az orvos – beteg kommunikációról In: Hetesi E. – Majó Z. – Lukovics M. (szerk.) (2009): *A szolgáltatások világa*. JATEPress, Szeged. 250-264
- Maynard D. – Heritage J. (2005): Conversation analysis, doctor-patient interaction, and medical communication. *Med. Educ.* 39, 428–35.
- Mondada, L. (2003): Working with video: how surgeons produce video records of their actions. *Vis. Stud.* 18, 58–73.
- Peräkylä A. (1995): *AIDS Counselling: Institutional Interaction and Clinical Practice*. Cambridge Univ. Press., Cambridge UK.
- Peräkylä A. (1997): Conversation analysis: a new model of research in doctor-patient communication. *Journal of the Royal Society of Medicine.* 90, 205-208.
- Pilling J. (szerk.) (2008): *Orvosi kommunikáció*. Medicina, Budapest.
- Sajgál M. (2006): A beszédretorika módszerének alkalmazása az intézményes kommunikáció vizsgálatában. *Argumentum* 2, 115-33.
- Sárkányiné Lőrinc A. (2010): *A beszélőváltás mechanizmusa házi orvosok szívbetegekkel folytatott beszélgetéseiben*. A MANYE XX. KONGRESSZUSA 2010. augusztus 26-28., Debrecen.
- Schegloff, E. A. – Sacks, H. (1973): Opening up Closings. *Semiotica.* 8, 289-327.
- Silverman D. (1997): *Discourses of Counselling: HIV Counselling as Social Interaction*. London: Sage.
- Stewart, M. A. – Brown, J. B. (et al.) (eds.) (2003): *Patient-centered Medicine: Transforming the clinical method*. Rdacliffe Medical Press Ltd., Oxon.
- Szamosi B. (2007): *Gender-identitások kifejeződései Pedro Almadóvár filmjeiben*. A női/férfi identitás és tapasztalat. Grand Café. 2007. szeptember 7–8., Szeged.
- Tátrai Sz. (2006): A narratív diskurzusokról – pragmatikai nézőpontból. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) (2006): *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Tinta Kiadó, Budapest, 211-32.

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

- Tátrai Sz. (2011): *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés.* Tinta Kiadó, Budapest.
- West C. (1983): "Ask me no questions an analysis of queries and replies in physician-patient dialogues. In: Fisher, S. – Todd, AD. (eds.) (1983): *The Social Organization of Doctor-Patient Communication.* Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., 75-106.
- Verschueren, J. (1999): *Understanding Pragmatics.* Arnold, London—New York—Sydney—Auckland.

Kurtán Zsuzsa

Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Szaknyelvi regiszterek és nyelvhasználati szinterek

A felsőoktatási intézmények képzési profiljának megfelelően a szaknyelvi regiszterek használatát sokszínűség jellemzi, ugyanakkor univerzális ismérvei is vannak. A tanulmányban különféle szak- és tudományterületre kiterjedő átfogó kutatások alapján tekintem át és mutatom be a szaknyelvi regiszterek vizsgálatának azokat a főbb eredményeit, amelyek mára jellemzően befolyásolják a szakmai nyelvhasználat fejlesztését számos szintéren, kiemelten az oktatás kontextusában. A kutatási eredmények alapot nyújtanak a szaknyelvoktatás tervezéséhez, folyamatainak megvalósításához és az értékeléshez. Az oktatás egyes szinterein a tudományok és szakmák nyelvhasználatának kialakítása és fejlesztése valamennyi szaktantárgy és a nyelvi képzés együttes fontos feladata. Ebből kiindulva rámutatok eddig még nem kellően kihasznált lehetőségekre, amelyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a szakmai és a nyelvi/szaknyelvi képzés egymás hatékonyságát erősítő folyamattá válhasson.

Kulcsszavak: *regiszter, regiszterelemzés, szaknyelvkutatás, szaknyelvhasználati szinterek*

Bevezetés

A nemzetközi és a magyar nyelvészeti, valamint interdiszciplináris kutatások eredményeinek tükrében a szaknyelvek lingvisztikáját ma már külön diszciplinának tekintik (Bańcerowski, 2001). Ugyanakkor megállapítható, hogy ez a diszciplína gyakorlatilag a tudomány valamennyi területéhez kapcsolódik a szakmai kommunikáció segítése érdekében kifejtett tevékenységekkel. A szaknyelv meghatározására irányuló felfogások közös vonása, hogy a fogalmat a köznyelvtől szándékozzák elkülöníteni a lexikai, szintaktikai, grammatikai, stilisztikai, szövegszerkezeti, valamint pragmatikai szintű mennyiségi és minőségi ismérvek alapján.

Mára a szaknyelvet regiszterként jellemző felfogás (Halliday, 1978; Ferguson, 1982; Biber 1994, 1995, 2006) értelmezi legtágabban és legátfogóbban a sajátos beszédhelyzeteknek megfelelően specifikus célokra használt szaknyelvet. A szakemberek által különféle beszédhelyzetekben, különféle célokra használt nyelvváltozatokat (például mindennapi beszélt nyelv, szaknyelv) regiszternek

nevezzük, amely magában foglalja a beszédhelyzet formalitása alapján elkülönülő úgynevezett stílusváltozatokat is.

E felfogás szerint minden nyelvközösség, szakmai beszélőközösség sajátos regiszterrendszerrel rendelkezik, amely átfogja tevékenysége széles skáláját. A nyelvhasználati színtér az azonos nyelvhasználatot kiváltó beszédhelyzetek, beszéd típusok összessége. A szakmai nyelvhasználat, a szaknyelvek jellemzőinek feltárása az antropológiai nyelvészetben gyökerező regiszterelemzéssel történik. Ennek során azt vizsgálják, hogy a szakember a társadalmi státusának és különböző szerepeinek összefüggésében adott beszédhelyzetekben hogyan viselkedik, milyen tevékenységeket végez, és a kommunikációs interakciók során céljai megvalósításához – a beszéd szándékoknak megfelelően – milyen nyelvi eszközöket választ ki, és azokat hogyan használja.

A szaknyelvvoktatás gyakorlatából kibontakozó, és azzal kölcsönös összefüggésben álló szaknyelvkutatás a társadalmi szükségletek felismeréséből alakult ki a nemzetközi és a hazai oktatási rendszerekben. Az egyre gyorsuló társadalmi változások nyelvhasználati igényei tették szükségessé az egyre újabb és dinamikusabban változó beszédhelyzetek feltárását és leírását a képzési szakterületeknek megfelelő szaknyelvi kompetenciák kialakításához, a fordítóképzéshez, a szakmai vizsgarendszerek kidolgozásához, a kéttannyelvű, illetve nemzetközi hallgatóság számára beindított idegen nyelvű képzésekhez, a nyelvtanárképzéshez, valamint a szakmai tárgyakat idegen nyelven oktató tanárok szakmai kommunikációs kompetenciáinak fejlesztéséhez.

E tanulmány célja, hogy különféle szak- és tudományterületeken végzett regiszterelemzések eredményei alapján összegezze azokat a főbb hatásokat, amelyek mára alapot nyújtanak a szakmai nyelvhasználat fejlesztéséhez a szakterületeknek megfelelő nyelvhasználati színtereken, az oktatás jellemző kontextusaiban.

A regiszterelemzések alakulása, kutatások és eredmények bemutatásának fórumai

Az 1960-as évek közepén a regiszterelemzések beszélőcsoportok szerint irányultak a kommunikatív nyelvhasználatra, a nyelv társadalmi szituációkban való vizsgálatára (Ferguson, 1966; Gumperz, 1968; Halliday, 1978). A szaknyelvi regiszterelemzések a nyelvtudomány, az alkalmazott nyelvészet és más tudományterületek új diszciplínáinak (például szociolingvisztika, kognitív szemantika, pragmatika, diskurzuselemzés, interkulturális nyelvészet) kibontakozásával és fejlődésével az 1970-es években kaptak lendületet. A kutatások már nem csak a nyelvi szerkezetek előfordulásának gyakorisági szempontjait vették figyelembe.

Alapvető volt az a felismerés, hogy a szövegekben az egyes szinteken a nyelvi szerkezetek és jelentések között fontos összefüggések, funkcionális logikai-tartalmi jellemzők vannak a beszédshándékoknak és beszédhelyzeteknek megfelelően, ezért a nyelvi formákat a kontextusba ágyazott retorikai szándékok jelentései szerint vizsgálták. A kutatások arra is kiterjedtek, hogy milyen mértékben vannak jelen az egyes szaknyelvekben az azoktól eltérő szaknyelvekben is fellelhető – univerzális – jellemzők. A szaknyelvoktatás gyakorlatához például lényeges univerzális jelenség, hogy bizonyos beszédhelyzetek hasonló vagy azonos nyelvhasználatot váltanak ki, ezért típusokba foglalhatók. A jellemző nyelvhasználat feltárása, valamint leírása többdimenziós szinteken, a kommunikációs szándékot megjelenítő írott és beszélt szakszövegek alapján lehetséges.

Az 1980-as évekre számos kutatás irányult a műfajok és a regiszterek elkülönítésére. Kimutatták, hogy a regiszter és a műfaj különböző szemiotikai síknak tekintendő (Varantola, 1984), ahol a kontextusbeli kategóriák (üzenet, résztvevők, közlésmód stb.) specifikus konfigurációja érvényesül. A regiszter foglalkozási nyelvváltozat, nyelvhasználat, míg a műfaj szervezett szöveg konvencionális megvalósulása (például kutatási eredmények közlése).

A kommunikációs szituáció és az üzenettípus szerint fogalma alapján határozta el a regisztert és a műfajt Ferguson (1982: 20–21).

Értelmezésében a regiszter a társadalomban szabályosan előforduló kommunikációs szituáció (például sportközvetítés), míg a műfaj a társadalomban szabályosan előforduló üzenettípus (például beszélgetés, útbairgázítás, újságcikk, jelentés). Biber kutatásai nyomán a műfaj az üzenet feladójának kommunikációs szándékaihoz köthető külső kritériumok alapján határozható meg, míg a szövegtípusok a műfajon belül a nyelvi síkok jellemzői (lexika, szintaktika) alapján jól elválaszthatók egymástól (Biber, 1989: 5–6).

Regiszterelemzéseik során a műfajok és a szövegtípusok közötti szerkezetbeli eltérések problematikájával többen is foglalkoztak (Biber 1988, Paltridge 1994, 1996, 1997). Megerősítették, hogy a műfaj külső kritériumok alapján szerveződik, míg a szövegtípusok (például leírás, elbeszélés, magyarázat, érvelés) nyelvi megformáltságuk alapján hasonlóak. Egy-egy műfaj különböző szövegtípust is magában foglalhat.

Nagy jelentősége van annak a felismerésnek, hogy az írott és beszélt szöveget a valóságosnak megfelelő környezetben kell vizsgálni, így az egyes regiszterek jellemzőit szakszöveg korpuszok alapján tárják fel. Ma már a regiszterelemzéseket multidimenzionális összefüggésekben, többféle perspektívát figyelembe véve, a korpuszelemzés módszerével végzik (Candlin–Sarangi, 2011).

A köznyelv használatától eltérően, a szaknyelvi regiszterek lényeges ismérve, hogy tudomány- és szakterületenként a szakmai kultúra tudás- és szabályrendszerként működik, a szakmai beszélőközösségek kommunikációs interakciói során megteremtett közös tudás, a háttérismeretek játszanak döntő szerepet. A közös tudásból azonban az egyes személyek vagy csoportok eltérő mértékben meríthetnek, társadalmi helyzetük és a tudáshoz való hozzáférhetőségükkel, a szakmai ismereteik szintjével összefüggésben.

Mindez ráirányítja a figyelmet a szaknyelvi regiszterek rétegzettségére. Egy-egy munkahelyen, intézményben egyszerre többféle szaknyelvi regiszter él együtt a dinamikusán változó beszédhelyzetekben, egy vagy több nyelvhez is kötötten (Clyne,

1994). A kutatások feltárták, hogy a kommunikációs zavarok, félreértések áthidalása érdekében folyamatos perspektíva-váltásra van szüksége a beszélőknek, akik értelmezési pontokat keresnek interakcióik során (Bowles, 2012).

A különböző kultúrákhoz kötött tudományterületek, regiszterek közötti kommunikációban a kognitív folyamatokat, logikai-tartalmi kapcsolatokat tükröző szövegszerkezet is megváltozik a szituációk változásával, így az értelmezési folyamatoknak ezt is követnie kell. A szaknyelvi regiszterek leírásához ezért van különös jelentősége a műfajkutatásoknak, az interakció-kutatásoknak, konverzáció-elemzéseknek, amelyek vizsgálják a műfaji-kognitív szerkezeti sémák szintjét, textuális szerveződését, leírják az interakciók szekvenciális elrendeződését, témaszerkezetét a szereplők valóságértelmezése alapján.

A kutatási eredmények bemutatását, a tapasztalatcserét teszik lehetővé a jelentős nemzetközi és hazai konferenciák, például az AILA (Alkalmazott Nyelvészek Nemzetközi Egyesülete) kongresszusok, az Európai Szaknyelvi Szimpózium (European LSP Symposium), a bécsi Terminológiai Kutató Központ, a felsőoktatási intézmények által szervezett konferenciák sorozata, a MANYE (Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesülete), vagy a SZOKOE (Szaknyelvoktatók és -Kutatók Egyesülete) konferenciák és publikációs kötetek. A Porta Lingua sorozat a tudományterületek nyelvhasználatának sokoldalú kutatási eredményeit teszi közzé 2002 óta, lapjain többféle regiszterre irányuló vizsgálatok olvashatók. A hazai doktori iskolák szaknyelvkutatásra irányuló programjai keretében ugyancsak figyelemre méltó kutatási eredmények születtek.

A legújabb kutatásokról nyújt átfogó helyzetképet a Szaknyelvi kommunikáció című tanulmánykötet (Dobos, 2010), amelynek első részében a szerzők különböző elméleti keretekben sokféle szempont és megközelítés alapján tárgyalják a szaknyelvi kommunikáció alapkérdéseit (például kommunikációelmélet, diskurzuselemzés, szövegnyelvészet, lexikográfia, terminológia, frazeológia, korpusznyelvészet). Tanulmányok ismertetik a szaknyelvi szövegek fordításának problémáit, a szaknyelvkutatás stilisztikai és

nyelvhelyességi kérdéseit, a szaktudás, a nyelvtudás és a szaknyelvtudás összefüggéseit, továbbá a magyar szaknyelv és szaknyelvkutatás határainkon túli helyzetét.

A regiszterelemzésekre vonatkozathatóan, a szerzők által kutatott és jól ismert többféle tudományterület jellemző nyelvhasználatának átfogó leírása olvasható ebben a kötetben (az orvostudomány, a gazdaságtudomány, a jogtudomány, a politikatudomány, a diplomácia, az Európai Unió nyelvhasználata, a zene, a matematika, az informatika, a műszaki tudományok, a reklám nyelve). A továbbiakban tömören áttekintem e körképet a következő szempontok kiemelésével: hogyan határozzák meg a tanulmányok szerzői a szaknyelvi regiszterek jellegét; milyen módszereket mutatnak be a nyelvhasználat leírásához; milyen szintekre térnek ki a leírások; milyen további kutatások szükségessége merül fel.

Átfogó szaknyelvi regiszterelemzések főbb jellemzői

Az egyes szak- és tudományterületeket átfogóan bemutató tanulmányok alapvetően összhangban állnak a nemzetközi kutatási eredményekkel. A szaknyelvi regisztereket a nyelvváltozatok között helyezik el, melyeket a szakmai diskurzusközösség képviselői használnak az egymással folytatott kommunikációjukban. Valamennyi szakterületre érvényesíthető például, hogy a szaknyelvi regiszter kognitív, szociális és makroszociális dinamikus folyamatok keretében vizsgálható. Ezek a folyamatok magukban foglalják egy adott tudományterület tudáshalmazát, kognitív rendszerét, az adott szakmai közösségre jellemző specifikumokat, valamint az adott közösségnek a társadalom egészében betöltött szerepét.

Általánosan alkalmazható eredményeket mutatnak a különböző szakterületeken belül végzett összehasonlító regiszterelemzések, műfajkutatások, és ugyancsak univerzális jelentőségűek a szakszövegekben megnyilvánuló szakmaiság szintjének vizsgálatai. Előtérbe került annak felismerése, hogy az átváltási műveleteket, közvetítő tevékenységeket nemcsak a nyelvek között, hanem nyelven belül, az egyes szaknyelvi regiszterrétegek közötti átváltási folyamatokban is szükséges bemutatni.

A történeti jellegű áttekintéseket is tartalmazó tanulmányok, valamint a regisztereket szinkrón megközelítésben leíró elemzések vizsgálati módszereire alapvetően jellemző, hogy a beszélt és írott szövegeket a valós nyelvhasználati helyzetben tanulmányozzák. Előtérbe kerültek az interakció kutatások, melyek keretében a szakszövegelemzéseket annak megállapítása érdekében végzik, hogy milyen nyelvhasználati követelményeket állítanak a szövegek a befogadók elé a szövegértelmezési folyamatokban, és milyen tevékenységeket végeznek a résztvevők a megfelelő interpretáció érdekében.

„A nyelvhasználat leírásához etnográfiai irányultságú, gyakorlat-orientált kutatási módszerre, empirikus elemzésre van szükség, amely a szociális változásokra és a szervezeti átalakulásokra egyaránt érzékeny és követi a kontextus dinamikáját.” (Demeter, 2010: 221).

Kiemelt jelentősége van annak, hogy korpusznyelvészeti módszerekkel párhuzamos szakszöveg-korpuszokban is elemzik a szakszavak és egyéb nyelvi szintek szerkezetét, kapcsolódásait, szöveggörnyezetét. A regiszterek leírásai többnyire valamennyi nyelvi szintre kiterjednek: pragmatikai szint, interakciók, műfajok, szövegszint, szintaktikai szint, szemantikai dimenziók, morfológia, lexika és terminológia.

A további kutatások irányainak kijelölésekor a tanulmányok szerzői a technológiai fejlődés adta lehetőségek erőteljes alkalmazását javasolják, a diskurzuselemzések társas tevékenységként történő vizsgálatának kiterjesztését, és a regiszterelemzések, valamint általában a szaknyelvi interdiszciplináris kutatások során többféle szakember együttműködésének szükségességét hangsúlyozzák.

Az egyes szaknyelvi regiszterek ismertetésében, az alkalmazott és elfogadott kutatási módszerekben, a nyelvi szintek leírásának megközelítésében, valamint az eredmények oktatáshoz való ajánlásában az eltérő szakterületek bemutatásának szerzői alapvetően egységes felfogást, szemléletet sugároznak, ami jó alapul szolgálhat a szaknyelvoktatás gyakorlatához.

Szaknyelvkutatási eredmények alkalmazása az oktatás színterein

Nemzetközi összevetésben megállapíthatjuk, hogy a hazai szaknyelvi kutatások összhangban állnak a nemzetközi kutatások irányjaival, eredményeivel, és szaknyelvoktatásunk alapvetően harmonizál az Európai Keretrendszer közösen kialakított nézeteivel, követelményeivel. Ahol még további lépésekre van szükség a nemzetközi mezőnytől való lemaradás miatt, az a kutatási eredmények megfelelően árnyalt beépítése az oktatás gyakorlatába, továbbá a széles körű szemléletformálás, az együttműködési lehetőségek kidolgozásával és alkalmazásával, ami a szakmai keretek mellett további oktatáspolitikai és gazdasági összefüggésekben tárgyalható.

Az előzőekben összegzett kutatási eredmények azt támasztják alá, hogy szaknyelvet oktató nyelvtanárok egy-egy szakterület idegen nyelvű szakmai nyelvhasználatában igen komoly jártasságot szereznek, minthogy ez tevékenységük elengedhetetlen része. A szaknyelvi képzést nem elkülönítve, hanem a szakmai képzés szerves részeként, azzal szinergikus egységet alkotó rendszerként értelmezik. Megállapíthatjuk azonban, hogy ez a meggyőződés, szemlélet további megerősítésre, intézményi támogatásra szorul döntéshozói, rendszer szinten. A felsőoktatási intézmények nyelvoktatási koncepciója ugyanis jellemzően a kimeneti követelményekre korlátozódik. Így az a diák, aki már rendelkezik a kimeneti követelményeknek megfelelő nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, mentesül attól, hogy felsőfokú tanulmányai során irányítottan szembesüljön választott szakterülete sajátos nyelvhasználati követelményeivel, a szaknyelvi regiszter rétegzettségének megfelelő nyelvi minták használatának megtapasztalásával.

Az intézmények küldetési nyilatkozatukban tipikusan ismétlik a szakképzés egységesen megfogalmazott céljaként olyan szakemberek képzését, akik *„képesek a szakmai tevékenységnek megfelelő korszerű ismeretek hazai és nemzetközi szintű alkalmazására”*.

A szaknyelvkutatási eredmények nézőpontjából e célt úgy értelmezzük, hogy valamennyi szinten és szakterületen a szakmai

képzés elválaszthatatlanul magában foglalja a szaknyelvi regiszterek anyanyelvi, magyar és idegen nyelvű használatát az oktatás, kutatás és a társadalmi, nemzetközi kapcsolatok valamennyi színterén. A szükséges nyelvtudás az ismeretek, a tudás konstruálásával szoros kölcsönhatásban működő olyan specifikus célú nyelvhasználat, ami által a diákok szocializálódnak leendő tudományos, szakmai közösségükbe.

A szaknyelv sajátos szerepet tölt be a diákok ismeret- és tapasztalatszerzésében nemcsak az oktatási rendszeren belül, hanem az intézményes oktatáson túl érvényesülő nyelvhasználati hatások összefüggéseiben is. Az oktatás nemzetközivé válása és az új információs technológiák hatásai újfajta nyelvhasználati tevékenységekre is készítetik a diákokat. Ezért az intézményeknek számba kell venniük, hogyan lehetséges a hallgatói tapasztalatokat minél hatékonyabban bevonni az oktatásba; milyen nyelvhasználati alkalmak teremthetők a diákok számára az oktatási rendszerben és az azon túl megszerzett szaknyelvi ismereteik integrálására. Olyan keretek kialakítása kívánatos, amelyek lehetővé teszik a diákok számára a digitális kompetencia és a kooperatív tanulás alkalmazását is.

Jelenleg a felsőoktatási intézményekben a szaktanszéki oktatók és a szaknyelvi képzést is ellátó nyelvtanárok közötti kapcsolat jellege igen erősen személy- és intézmény-függő. Lényeges lenne, hogy a nyelvtanárok és a szaktanszéki oktatók együttműködve segítsék a hallgatókat a szaktudáshoz kötött nyelvhasználat kialakításában és fejlesztésében, az egyes képzési szinteken alkalmazott feladatokkal és tevékenységekkel.

Például a következő – intézményileg szabályozott – kritérium-feltételekhez kötött feladat- és tevékenységsorok kialakítása adhatna értékes nyelvhasználati lehetőségeket a diákoknak:

- szakirodalom számonkérése;
- szakmai konvenciók számonkérése;
- hallgatók idegen nyelvű szakmai munkáinak értékelése;
- beszámoltatás külföldi/ösztöndíjas tanulmányutakról;
- diplomatéma összefoglaltatása idegen nyelven;

- diplomadolgozat megvédésének során idegen nyelvű összefoglalás;
- valamely szakmai probléma megoldására irányuló idegen nyelvű (on-line) vitafórum szervezése.

Ezek a tevékenységek alapvetően összhangban állnak a diákok leendő szakképzettségének megfelelő ismeretek megszerzésével, és előmozdíthatják annak kialakítását már a szakmai képzés szerves részeként. Az oktatás számos színterének tipikus beszédhelyzeteiben a megfelelő regiszterhasználatot igénylő feladatok alkalmat nyújthatnak a szaknyelvi jellemzők tudatosításához, továbbá hozzájárulhatnak a használható szaknyelvtudás fejlesztéséhez, nemzetközi szakmai tevékenységekhez, valamint az ott szerzett tapasztalatok visszacsatolásához a szakmai képzés egyes állomásain.

Összegzés

A tanulmányban áttekintettem a szaknyelvi regiszterek helyét, értelmezését a szaknyelvkutatáson belül; vázlatosan bemutattam a kutatás irányainak változását, a regiszterelemzések alakulását. Kiemeltem a napjainkra jellemző főbb csomópontokat, a korpusznyelvészeti módszerekkel, többféle perspektívából, többféle szakember együttműködésével végzett multidimenzionális kutatások szükségességét.

A szaknyelvi regiszterek nyelvhasználatának értelmezésére, tudatosítására és megfelelő használatára a nyelvhasználati színterek széles skáláján van igény. A szaknyelvkutatás eredményei az alapkutatások és az oktatás gyakorlata köztes területének alkalmazott kutatásai, a nyelvhasználat gyakorlati problémáinak megoldására irányuló további vizsgálatok szükségességét erősítik meg. Az új tudományos eredmények oktatásba való bevitele továbbra sem nélkülözheti a szakmai nyelvhasználat többdimenziójú elemzését. A szakemberképzés oktatási, kutatási és társadalmi kapcsolatainak valamennyi helyszínén ajánlott a szaknyelvi regiszterek használatának szisztematikus figyelembevétele, és a dinamikusan változó beszédhelyzetek szerint a nyelvhasználat fejlesztése a szakmai és a nyelvi képzés egymást erősítő folyamataiban.

Hivatkozások

- Bañcerowski, J. (2001): A szaknyelvek szerepe a civilizációs fejlődésben. *Magyar Nyelvőr*, 127/3. 277–282.
- Biber, D. (1988): *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (1994): An analytic framework for register studies. In Biber, D. – Finegan, E. (eds): *Sociolinguistic Perspectives on Register*. Oxford–New York: Oxford University Press, 31–56.
- Biber, D. (1995): *Cross-linguistics Patterns of Register Variation: a Multi-Dimensional Comparison of English, Tuvaluan, Korean, and Somali*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (2006): *University Language. A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bowles, H. (2012): Analyzing Languages for Specific Purpose Discourse. *Modern Language Journal* (96) 1, 43–58.
- Candlin, C. – Sarangi, S. (eds) (2011): *Handbook of Communication and Organisation*. Berlin: Mouton.
- Clyen, M. (1994): *Intercultural Communication at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demeter É. (2010): Az orvosi szaknyelv. In: Dobos Cs. (szerk.) (2010): *Szaknyelvi kommunikáció*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110. Miskolc–Budapest: Miskolci Egyetem, Tinta Könyvkiadó, 219–241.
- Dobos Cs. (szerk.) 2010: *Szaknyelvi kommunikáció*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110. Miskolc–Budapest: Miskolci Egyetem, Tinta Könyvkiadó.
- Ferguson, C. A. (1966): National sociolinguistic profile formulas. In: Bright, W. (ed): *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, 309–315.
- Ferguson, C. A. (1982): Simplified registers and linguistic theory. In: Obblerr, L. K. – Menn, I. (eds): *Exceptional language and linguistics*. New York: Academic Press, 49–66.
- Gumperz, J. J. (1968): Types of Linguistic Communities. In: Fishman, J. A. (ed): *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.
- Halliday, M. A. K. (1978): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978): *Language as Social Semiotics. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Paltridge, B. (1994): Genre analysis and the identification of textual boundaries. *Applied Linguistics*, 3, 288–299.
- Paltridge, B. (1996): Genre, text type, and the language learning classroom. *ELT Journal*, 3, 237–243.
- Paltridge, B. (1997): *Genre, Frames and Writing in Research Settings*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- Varantola, K. (1984): Special language and general language: Linguistic and diactic aspects. *Unesco ALSSED –LSP Newsletter*, 2, 23 –29.

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ,
SZAKFORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS

Beták Patrícia

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

Közösségi tolmácsolás: szociális és hatósági tolmácsolás

Közösségi tolmácsolás, szociális és hatósági tolmácsolás, community interpreting, public service interpreting, cultural interpreting, dialogue interpreting, ad-hoc interpreting – és még folytathatnánk a sort. A fenti elnevezésekben tapasztalható egyfajta következetlenség is jól mutatja, hogy az említett terület még épp csak kikristályosodóban van. Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy szociális és hatósági tolmácsolás (orvosi, jogi, bírósági, rendőrségi, közszolgálati területek) iránti igény a közelmúltban jelentősen megnövekedett, és ez bizonyos értelemben átrajzolja a tolmácsolás térképét. Egyetemünk számára rendkívül fontos, hogy a nemzetközi szinten megfigyelhető változásokat (globalizáció, az EU bővülése, a migrációs folyamatok erősödése) tolmácsképzéseink is lekövéssék annak érdekében, hogy hallgatóink piacképes tudással léphessenek ki a tolmácsolás világába.

Kulcsszavak: közösségi tolmácsolás, szociális és hatósági tolmácsolás, közszolgálati terület, jelnyelvi tolmácsolás, elhanyagolt tolmácsolási műfajok, módszertani támogatás, metodológiai buktatók, semlegesség, pártalanság, a véleményalkotás tilalma

Bevezetés

Jelen tanulmány a közösségi, másnéven szociális és hatósági tolmácsolás, valamint a konferenciatolmácsolás különböző aspektusait vizsgálja meg azok általános ismérvei, majd specifikus hátterük szempontjából. Kitér ezen kívül a szociális és hatósági tolmácsolás egyre nagyobb jelentőséget élvező területére, a szóban forgó műfaj gyakorlatában tapasztalható hatványozott nehézségekre, valamint az adott terület oktatásának szintjén megjelenő metodológiai buktatókra.

Meghatározás

Bevezetéképpen érdemes megemlítenünk, hogy a szóban forgó műfajt egyfajta következetlenség jellemzi az elnevezések terén, lévén számos elnevezés terjedt el ugyanazon területek és alterületek megnevezésére. A következő, értelmüket tekintve szeerteágazó elnevezésekkel találkozhatunk az említett kutatási területen: *social interpreting, cultural interpreting, community interpreting, public service interpreting, ad-hoc interpreting, dialogue interpreting, court/ legal/medical interpreting, közösségi tolmácsolás, szociális és hatósági tolmácsolás* – jelölve mindazon kommunikációs helyzetek összességét, amelyek során egy magánember egy származási országától eltérő országban kommunikál: egy adott szervezettel, intézménnyel, hatósággal, állami hivattal vagy egy adott közösséggel, ügyintézés kapcsán állami hivatalokban, egészségügyi ellátás alkalmával, az oktatási intézményekkel való kapcsolattartásban stb. Azonban az orvosi, menekültügyi, jogi, bírósági, rendőrségi, közösségi és szociális (közszolgálati) tolmácsoláson kívül még ide soroljuk a tolmácsolás egy speciális területét, a jelnyelvi tolmácsolást is.

Ebből a sokszínűségből adódóan a tolmácsolandó fél, az ügyfél személye is sok arcot ölthet. Az adott személy lehet bevándorló, menekült, menedékjogért folyamodó külföldi állampolgár, vendégmunkás, páciens, szülő, gyermek, vádlott, peres fél, sőt akár emberkereskedők vagy csempészek áldozata is.

Emiatt a lehetséges kommunikációs helyzetek köre is rendkívül tág, mely kommunikációs helyzetek során olyan fogalmak kerülhetnek elő, mint munkavállalási célú bevándorlás, családegyesítés, tiltott határátlépés, oltalomban részesülő személy, vagy akár személyes biztonság, üldöztetés, megalapozott félelem, katonai támadás, fizikai erőszak, jogtalan letartóztatás, terrorizmus, és még folytathatnánk a sort.

Ismérvek

A továbbiakban összevetem a szociális és hatósági tolmácsolás, illetve a konferenciatolmácsolás ismérveit. Általánosságban véve elmondható, hogy a következő jellegzetességek mindkét tolmácsolási műfaj szintjén megfigyelhetők:

1. táblázat

Konferenciatolmácsolás	Szociális és hatósági tolmácsolás
a tevékenység során nyelvi közvetítés folyik (<i>comprehension, conversion, production</i>)	
a műfaj gyakorlása során értelemközpontú tevékenységet végzünk	
tolmácsként célunk az, hogy a két fél megértse egymást	
kultúrát tolmácsolunk kultúrára	
az adott műfaj gyakorlásához konkrét készségek és ismeretek előzetes elsajátítása szükséges	
a szóban forgó műfajhoz specifikus technika járul	
az adott kommunikációs helyzetben tolmácsként döntő szerepet tudhatunk magunkénak	

Eltérések

Ezzel szemben a két területet élesen megkülönböztetik egymástól az alábbi aspektusok:

2. táblázat

ELTÉRÉSEK	Konferencia-tolmácsolás		Szociális és hatósági tolmácsolás
a területhez rendelt források: kulturális tőke (tanulmányok, kutatások)	- intézményesített, akkreditált képzések - évtizedek óta kutatási területként él	↔	- jelenleg nem létezik intézményesített, akkreditált képzés - újkeletű kutatási terület
a területhez rendelt források: társadalmi tőke	- népszerűség - kitűnő megítélés - tolmácsolás "par excellence"	↔	- ismeretlen terület - negatív megítélés - másodlagos műfaj
történelmi háttér	párizsi konferencia (többnyelvű konferenciák)	↔	XX.-XXI. századi globalizációs folyamatok
környezet	nemzetközi környezet	↔	egy adott országon belüli környezet
lehetséges nyelvek, nyelvkombinációk	kiszámíthatóság	↔	nyelvi sokszínűség
nyelvi norma tisztelete	elvárható (politikusok, szakértők)	↔	nem mindig várható el (iskolázottság hiánya)
interakció	monologikus	↔	dialogikus
felek közötti erőviszonyok	egyenlő	↔	alá-főrendelt viszony
kihívások, érzelmek	intellektuális kihívás	↔	intellektuális és egyben érzelmi kihívás, belső stressz
tolmácsolás típusa	szimultán	↔	liaison tolmácsolás, chuchotage, blatt
TÉT	a felek nem értik meg egymást	↔	emberi életék

Kihívások, etikai kérdések

Miután a szociális és hatósági tolmácsolás kapcsán általában elmondható, hogy a tolmács sokszor hátrányos helyzetű, kevésbé iskolázott, vagy a nyelvet nem (eléggő) beszélő, az adott országot nem ismerő embereknek tolmácsol, és az érintett területek is érzékenyek, ennek kapcsán nem csak nyelvi, hanem etikai kérdések is felmerülnek:

- átláthatóság (a tolmács szerepe, megbízhatósága),
- pártatlanság és a véleményalkotás „tilalma”,
- semlegesség,
- hitelesség,
- szavahihetőség ,
- titoktartás (plusz teher),
- hatalom kérdése³,
- érzelmi távolság kialakítása és megtartása,
- a tolmácsszerep kiszélesedése, nem szokványos tolmács-situáció: a tolmács „irányíthatja” a megbeszélés menetét, bizonyos tekintetben döntő, egyéni sorskérdések múlhatnak rajta,
 - a tolmácsolás mellett koordinációs szerep (*communicative pas de trois*- Wadensjö, C., 1998).

Össességében véve elmondható, hogy az említett etikai kihívások ellenére a szociális és hatósági tolmácsról ugyanúgy minőségi munkavégzést vár el a megrendelő, mint a konferenciatolmácsról.

Az említett területek az oktatásban

Oktatási szempontból mindkét területen megjelennek az alábbi elvárások és jellegzetességek:

³ „A tudás hatalom.” Hatalmat hoz magával az a tény, hogy a tolmács az egyetlen személy, aki az első mozzanattól az utolsóig pontosan követni tudja, mi történik, azaz fontos feltennünk bizonyos kérdéseket: ki a megrendelő? kinek a pártján áll a tolmács? stb.

- a nyelvi készségek és ismeretek fejlesztésének és bővítésének fontossága,
- az adott területre jellemző terminológia elsajátításának fontossága,
- kulturális háttérismeretek oktatásának fontossága,
- a beszédsebesség nehezítő tényezőként jelenhet meg,
- az akcentus nehezítő tényezőként jelenhet meg,
- a fáradtság nehezítő tényezőként jelenhet meg,
- bizonyos etikai elvárások tiszteletben tartásának fontossága (pl. titoktartás).

Összefoglalóan elmondható, hogy ezekre többé-kevésbé fel tudjuk készíteni tolmácsolóinkat. A szociális és hatósági tolmácsolás kapcsán léteznek azonban olyan aspektusok, amelyek nem jelennek meg a konferenciatolmácsolás esetében. Miután az említett műfaj nehézsége pontosan ezekben a kihívásokban rejlik – lévén nehezen tanítható készségekről van szó –, ezekre különösen nagy hangsúlyt kell fektetnünk mind az oktatásban, mind a jövőbeli metodológiai kutatások során, melyek keretében célzottan összpontosítanunk szükséges ezen buktatók kifejtésére és feloldására:

- a kulturális háttér alapos ismerete,
- igen változatos nyelvek, dialektusok,
- igen változatos nyelvi regiszterek,
- iskolázottság hiánya az ügyfél esetében,
- érzelmi töltet a tolmács szintjén,
- érzelmi stressz munkavégzés során,
- érzelmi távolságtartás,
- konfliktuskezelés,
- egyéb etikai kérdések figyelembevételének fontossága.

Összegzés

A szociális és hatósági tolmácsolás területén megjelenő nehézségeket tehát három, egymástól markánsan elkülönülő kategóriába sorolhatjuk:

1. nyelvi és kulturális aspektusok
2. etikai elvárások
3. érzelmi kihívások

A képzőintézményekre hárul az a feladat, hogy az erre a területre irányuló jövőbeli képzéseik megtervezése során ezeket a kategóriákat mind-mind beépítsék oktatási programjaikba. Azonban a szakma egészének feladata az, hogy megtegye a szükséges lépéseket a szociális és hatósági tolmácsolás hivatalos elismertetéséért, mely ugyanolyan értékkel bír, mint a “hagyományos” tolmácsolás, sőt, bizonyos értelemben hozzáadott-értéket is képvisel abból adódóan, hogy rendkívül fontos, sorsdöntő kérdések szintjén szükséges a gyakorlata.

Emiatt úgy gondolom, hogy a szociális és hatósági tolmácsolás a következő apró lépéseken keresztül kaphatja meg a méltó, kiemelt figyelmet:

- kutatások szükségesek a területen,
- a kutatási eredmények implementálása szükséges,
- elengedhetetlen a nagyközönség, a politikai döntéshozók és az egyes kommunikációs helyzetekben résztvevő felek “érzékenyítése”⁴,

⁴ **Dr. Kelemen Éva** docens az elsők között volt hazánkban, aki a közösségi tolmácsolás kérdésével foglalkozott. Az általa megkezdett munka szellemében megértettük, hogy az első és legfontosabb lépés az ún. *érzékenyítés*⁴. Képzőintézményként a mi feladatunk tájékoztatni nemcsak hallgatóinkat, hanem mindazon érdeklődőket és szakmabelieket, akiket valamilyen módon el tudunk érni. Fontos, hogy az emberek érzékenyek legyenek az említett problémakörre,

- szakirányú képzések szükségesek a területen,
- a területen képzettség nélkül tolmácsolók “professzionizációján” kívül egyfajta “szolidarizációs” folyamat elindítása is elengedhetetlen szakmai körökben, valamint
- egyes, megválaszolatlan kérdésekre nekünk, a szakma képviselőinek (*képzőintézmények, hatóságok, szakemberek, gyakorló tolmácsok, fordítók stb.*) **közösen** kell megtalálnunk a választ.

Hivatkozások

- Dr. Kelemen Éva docens kutatásai és konferenciákon tartott beszédei, többek között a 2011-ben Debrecenben megrendezett SZOKOE- (Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete) konferencián
- Jancsi, B. (2003): A közösségi tolmácsolás, Tudásmenedzsment, a Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetének Periodikája, Pécs, 76-83.
- Tuzinská, H. PhD (2011): Kommunikáció külföldiekkel: a tolmácsolás jelentősége a visegrádi országokban (Lengyelország, Magyarország, Csehország, Szlovákia) és az Ukrajnában alkalmazott gyakorlat összehasonlítása, Pozsony
- UNHCR (1993): *Tolmácsolás menekült környezetben*. Továbbképzés, Munkafüzet, Budapest
- Illés, K. (2001): *Tolmácsolás menekültügyben*. Menedék Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest

hiszen a megértésen keresztül vezet az út a megoldásig. A BME-TFK ennek az érzékenyítésnek a keretében 2013 februárjában szervezett egy szakmai előadást, mely a *Járatlan utak a tolmácsolásban. A szociális és hatósági tolmácsolás útvesztői* címet viselte, és melyre számos szakember és érdeklődő érkezett. A kerekasztal-beszélgetés meghívottjai sorában ültek a következő szervezetek képviselői: Menedék Egyesület, Magyar Helsinki Bizottság, Cordélia Alapítvány, ENSZ Menekültügyi Főbiztosság (UNHCR), Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal, illetve két, a területen jártas tolmács. Az előadás során az egyes szervezetek képviselői felhívták a közönség soraiban ülők figyelmét arra a megoldandó kérdésre, melyet a tárgyalt tolmácsolási válfaj jelent (az eseményről készült videófelvétel megtekinthető: <http://www.fordit.hu/cikkek/2013-03-12-szocialis-es-hatosagi-tolmacsolas/>)

Internetes hivatkozások

www.najit.org

Mikkelson, Holly: Is Court Interpreting finally coming of age in Europe?

<http://aiic.net/page/1546>

The professionalisation of community interpreting

<http://helsinki.hu>

Practices in interviewing immigrants: legal implications

http://www.hhrf.org/kisebbskutatas/kk_2005_02/cikk.php?id=1262

Kántás--Tóth: Nyelvhasználati jogok a hatósági eljárásban

MELLÉKLETEK

1.számú melléklet

KONFERENCIATOLMÁCSOLÁS	SZOCIÁLIS HATÓSÁGI TOLMÁCSOLÁS
nemzetközi környezet	hazai, egy országon belüli környezet
közszereplők közötti, üzleti vagy politikai jellegű nemzetközi kommunikáció lebonyolítása	egy magánember és egy szervezet, intézmény, vagy hatóság közötti kommunikáció keretében történő nyelvi közvetítés
a politikai vagy gazdasági élet befolyásos szereplői	a társadalom hatalommal nem rendelkező, perifériára szorult tagjai, kedvezőtlen társadalmi megítélés (alacsony iskolázottságú)- más típusú kihívás
a felek közötti viszonyt az egyenlőség jellemzi	a felek közötti viszonyt függőség, alárendelt viszony jellemzi
monologikus (alapanyaga a szöveg)	dialogikus, gyakori váltás, kérdés-válasz
nyelvi norma tisztelete (akcentus, nyelvhasználat terén) elvárható	változatos nyelvi regiszter, regionális, kisebbségi nyelvek, dialektusok használata
iskolázottság (előadó, tolmács, hallgatóság esetében egyaránt)	iskolázottság hiánya, írástudatlanság
passzív közönség	interaktív, kétirányú tolmácsolás
a konszekutív aránya mindössze 10-15%	a konszekutív aránya szinte 100%
az igényelt tolmácsnapok száma döntően, gyorsan nem változik, előre kalkulálható	az igény folyamatosan nő



Dévényi Márta
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar

Az üzleti tárgyalás szociálpszichológiai vonatkozásai

A üzleti tárgyalások folyamán a befolyásolás módja, kommunikációs formája és a kettő pszichikai hatása központi kérdés a tárgyalók számára. A dolgozat célja annak vizsgálata, hogy a meggyőzés és a manipuláció, valamint nyelvi eszközeik milyen hatást gyakorolnak a tárgyaló felek énképére, önbecsülésére, és ez miként befolyásolhatja a tárgyalás és az üzleti kapcsolat eredményességét.

Kulcsszavak: befolyásolás, meggyőzés, manipuláció, homlokzat, elveszíti homlokzatát, megóvja homlokzatát, homlokzatot ad, negatív és pozitív homlokzat, homlokzatfenyegető aktusok, udvariassági stratégiák

Bevezetés

Az üzleti tárgyalások folyamán a másik tárgyaló fél befolyásolása a szakmai eredmény elérése érdekében alapvető feladata a tárgyalóknak. A két alapvető interperszonális kommunikációs cselekvés, amellyel a tárgyaló felek befolyásolhatják egymás álláspontját és döntését a tárgyalásokon: a meggyőzés és a manipuláció. Mindkettő célja a befolyásolás, de a cselekvés módja és annak pszichikai hatása különböző. A következőkben a meggyőzés és a manipuláció hatásmechanizmusát vizsgálom az üzleti tárgyalások kontextusában, elméleti kutatás alapján.

A meggyőzés mint a befolyásolás elfogadott formája az üzleti tárgyalások kontextusában

A Magyar értelmező kéziszótár a 'meggyőz' igét a valósághoz, az igazsághoz való viszony megváltoztatásának szempontjából értelmezi: „Beláttatja valakivel, hogy valami való, igaz” (Magyar értelmező kéziszótár, 2003: 884). Az angol Collins Cobuild English Language Dictionary a 'convince' 'meggyőz' ige jelentésében az igazsághoz való viszony megváltoztatásán kívül cselekvésre való rábeszélést is értelmez: „Valaki vagy valami 1. elhiteti, hogy valami igaz, vagy valamit meg kellene tenni. 2. rábeszél, hogy tegyél meg

valamit” (Collins Cobuild, 1991: 311, ford. a szerzőtől). Megállapíthatjuk, hogy a ’meggyőzés’ fogalmának helyes értelmezéséhez a Magyar értelmező kéziszótár jelentésmagyarázatát ki kell egészítenünk az angol értelmező szótár jelentésmagyarázatával.

Síklaki meghatározása szerint: „meggyőzésről akkor beszélünk, ha a befolyásoló félnek szándékában áll a befolyásolt fél viselkedését megváltoztatni, a befolyásolt fél pedig ennek tudatában, saját döntése nyomán változtat magatartásán” (Síklaki, 1994: 11). Tehát szükséges mindkét fél szellemi közreműködése, az egyik fél meggyőző, a másik pedig meggyőződik valamiről.

Síklaki (1994) rámutat, hogy a dialógus formában történő meggyőzés kölcsönhatáson alapul: „Azaz, a meggyőzés folyamatában nem csupán egyirányú, a meggyőző féltől a meggyőzendő fél felé haladó hatásról beszélhetünk, hanem e folyamat során többé-kevésbé a meggyőző fél nézetei és viselkedése is módosulnak” (Síklaki, 1994: 3). Ebből következően kölcsönhatás jellegű a meggyőzés a tárgyalás alku szakaszában is, amikor a tárgyaló felek igyekeznek meggyőzni egymást álláspontjuk helyességéről. Az álláspontok kölcsönös módosulásának következtében így jön létre konszenzuson alapuló megegyezés vagy kompromisszumos döntés a felek között.

Manipuláció mint a befolyásolás nem elfogadott, de jelenlevő formája az üzleti tárgyalások kontextusában

Bár a manipuláció, a manipulatív taktikák használata a befolyásolás etikátlan módjának számítanak, jelen vannak az üzleti tárgyalások kontextusában. A manipuláció „Ravasz mesterkedés valamely (üzleti) ügyben” (Magyar értelmező kéziszótár, 2003: 862). Míg a meggyőzés esetében mindkét fél tudatában van szerepének, az a tárgyaló fél, akit manipulálnak, nincs tudatában annak.

Mastenbroek (1989) megállapítja, hogy az erőfölényt bizonyos esetekben manipuláció segítségével is lehet fokozni a tárgyalásokon. Az üzleti tárgyalásokon azonban elsősorban a meggyőzés és a meggyőzés taktikái a befolyásolás eszközei, és csak másodsorban az etikátlan eszközként számon tartott manipuláció és

annak taktikai jelentkeznek. A manipulatív taktikák alkalmazása kockázatos, mert a manipuláció kitudódása veszélyezteti a tárgyalások folytatását, s az üzleti kapcsolat fenntartását.

A meggyőzés és a manipuláció pszichikai következményeinek vizsgálata szociálpszichológiai nézőpontból

Harré (2001) szociálpszichológiai nézőpontból vizsgálta a két kommunikációs folyamat, a meggyőzés és a manipuláció lelkiállapotra gyakorolt hatását. Harré (2001) Arisztotelész meghatározását követve, a meggyőző interakció két szereplőjét szónoknak és hallgatónak nevezi (Arisztotelész, 1982: 19). A meggyőzés következménye a meggyőzöttség pszichikai állapota, amely a meggyőzött beleegyezésével jön létre, ugyanakkor „a manipuláció áldozata nincs tudatában az őt ért befolyásnak” (Harré, 2001: 627). A meggyőző interakció folyamán a szónok hatást gyakorol a hallgatóra, ezt a hallgató érdekében teszi, ugyanakkor nem kizárt, hogy a szónoknak is érdekében áll a hallgató meggyőzése. Fontos hangsúlyoznunk, hogy a szónok személyként bánt a hallgatóval: értelmére építve próbálja meggyőzni. A szónoknak a hallgató iránti tisztelete ad a meggyőzésnek erkölcsi minőséget (Harré, 2001: 628).

Ezzel szemben manipulációról akkor beszélünk, ha hatására valaki megváltozik, s ez a változás nem a hallgató, hanem a szónok érdekét szolgálja. A befolyásolt személy nincs tudatában ennek a változásnak, vagy legalábbis nem tud a szónok érdekeiről. A manipuláció során a szónok a hallgatót nem személyként, hanem dologként kezeli (Harré, 2001: 628). A manipulált személy helyzetét tekintve a manipulációnak negatív pszichológiai következményei vannak.

Az egyén társadalmilag megerősített énképének vizsgálata Goffman homlokzatelmélete alapján

Goffman (1967/2008) meghatározása szerint a társas érintkezések folyamatában résztvevő egyének saját homlokzatot (face) tudnak magukénak. Az egyén saját homlokzata (face): „olyan énkép,

amelyet a társadalmilag megerősített tulajdonságok körvonalaznak” (Goffman, 2008: 11). A homlokzatot Goffman pozitív társadalmi értéként határozza meg, amelyet az egyén fenn kíván tartani. Ha az egyén rossz homlokzatot mutat, akkor elveszíti homlokzatát (‘lose face’): megszégyenül. A homlokzat megóvása (‘save face’) „arra a folyamatra utal, melynek segítségével fenntarthatjuk másokban azt a benyomást, hogy nem veszítettük el homlokzatunkat” (Goffman, 2008: 13), megőriztük a társadalmilag megerősített képünket. Homlokzatot adni valakinek (‘give face’) azt jelenti, hogy az egyén lehetőséget kap arra, hogy homlokzatot/arcot kapjon, vagy visszakapja homlokzatát/arcát. A társas interakcióban az egyének magatartásukkal mind a saját, mind a többi résztvevő homlokzatát igyekeznek megóvni. Önbecsülésük és figyelmességük többnyire azt eredményezi, hogy kölcsönösen elfogadják az egymás által vitt ‘vonalat’ (szerepet). Egymás homlokzatának kölcsönös megóvása az érintkezés és kapcsolatfenntartás feltétele. Ha valakinek a vonala hitelét veszíti, az zavart okoz a társas interakcióban.

Az üzleti tárgyalás is a társas érintkezés, interakció egyik fajtája, így az üzleti tárgyalásra is igaz az a megállapítás, hogy a felek kölcsönösen az egymás által vitt ‘vonalra’ építik a kommunikációs interakciót, s ezért ragaszkodnak is fenntartásához. A résztvevők védik egymás homlokzatát, vagy azért, mert ezt elvárni erkölcsi joguk, vagy azért, mert kerülni akarják az ellenségeskedést. Az egyik tárgyaló fél homlokzatnyerése nem sértheti a másik fél homlokzatát. Az egyének védekező és védelmező szerepet egyaránt betöltenek: védik saját homlokzatukat, és védelmezik másokét. Homlokzatfenyegetést elkerülő eljárásként a tárgyalók a homlokzatoltalmazó manővereket alkalmazzák. Ilyenek a tisztelet kifejezése, az udvariassági formák alkalmazása és a nyílt ellentmondás elkerülése (Goffman, 2008: 17).

Több tárgyalási taktikaként alkalmazott beszédaktus is homlokzatoltalmazó, mert a nyílt ellentmondás elkerülésének eszköze. Ilyenek az üzleti tárgyalásokon elhangzó ajánlattételek taktikai közül azok, amelyek nem lépnek fel megmásíthatatlan követeléssel, hanem biztosítják a kétoldali alku lehetőségét. Ilyen például induló ajánlatként az értékesítő legmagasabb védhető árajánlata, mert lehetőséget ad alkura. A nyílt ütközés elkerülése a

célja a 'nincs felhatalmazásom,' a 'nincs rá mandátumom', a 'nem tehetem' taktikáknak, mert elodázzák vagy másra hárítják a tárgyalópartnerük számára negatív döntést, s így elkerülik a nyílt konfrontációt. Megállapíthatjuk, hogy a tárgyaló felek kölcsönös homlokzatoltalmazása együttműködési szándékukat erősíti meg a tárgyalás folyamán. Erre szolgálnak a homlokzatoltalmazás verbális eszközei: a tisztelet kifejezése, az udvariassági formák alkalmazása és a nyílt ellentmondás elkerülésére szolgáló taktikák.

Az egyén társadalmilag megerősített énképének vizsgálata Brown és Levinson két aspektusú homlokzatelmélete alapján

Goffman (1967/2008) homlokzatelméletéből kiindulva Brown és Levinson (1978/2008) a homlokzat, a 'nyilvános énkép', két egymással összefüggő aspektusát határozták meg, amelyeket negatív és pozitív homlokzatnak neveztek el (Brown–Levinson, 2008: 43). A két aspektus együtt eredményezi azokat az elvárásokat, amelyeknek a teljesülését az egyén megköveteli a társas interakciókban. A negatív homlokzat elvárásai: „a területhez, személyes vadászmezőhöz, a nem eltérítéshez való alapvető jogok, azaz a cselekvés szabadsága és a kényszertől való mentesség” (Brown–Levinson, 2008: 43). A pozitív homlokzat elvárásai: „az interakció résztvevői által maguknak követelt pozitív, konzisztens énkép vagy 'személyiség' (lényeges, hogy magában foglalja azt a vágyat, hogy ezt az énképet tartsák tiszteletben és támogassák meg)” (Brown–Levinson, 2008: 43).

Brown és Levinson (2008) meghatározták a két aspektusú homlokzat igényeit kielégítő udvariassági stratégiák rendszerét. Míg a negatív homlokzat igényeit a formális udvariassági stratégiák elégítik ki; a pozitív homlokzat igényei akkor teljesülnek, ha az egyént elfogadják, megértik, helyeselnek neki, kedvelik vagy megbecsülik (Brown–Levinson, 2008: 44).

A társas interakciókban a verbális vagy nem verbális kommunikációnak vannak olyan aktusai, amelyek természetüknél fogva fenyegetik az egyén pozitív vagy negatív homlokzatát (Brown–Levinson, 2008). A jelen dolgozat kizárólag a verbális

kommunikáció aktusaival foglalkozik, s azokat a homlokzatfenyegető aktusokat emeli ki, amelyek verbális taktikaként elhangozhatnak az üzleti tárgyalásokon. Brown és Levinson (2008) szerint az alábbi beszédaktusok az egyén negatív homlokzatát fenyegetik, mert arra készítetik, hogy megtegyen, vagy ne tegyen meg valamit, s így nyomást gyakorolnak rá (Brown–Levinson, 2008: 48):

a/ utasítás, kérés

b/ javaslat, tanács

c/ emlékeztetés

d/ fenyegetés, figyelmeztetés, intés

Vizsgálat céljából a taktikák hozzárendelhetők ezekhez a beszédaktusokhoz: például *javaslat az értékesítő legmagasabb, védhető nyitó árajánlata; emlékeztetés a 'status quo'-ra utalás ('nem tárgyalható');* *figyelmeztetés a 'Van jobb ajánlatom az egyik versenytársától!'; fenyegetés: 'Menjünk a bíróságra!'*. Megállapításom szerint azonban a Brown és Levinson (2008) által egy csoportba sorolt beszédaktusok különböző mértékben fenyegetik az egyén negatív homlokzatát, s így ugyanezt megállapíthatjuk a velük kifejezett tárgyalási taktikákról is. Egy kategóriába került a fenyegetés, a figyelmeztetés és az ígéretet, valamint az utasítás és a javaslat mint kommunikációs aktus. Ebből következik, hogy a velük kifejezett alkutaktikák erősen eltérő mértékben fenyegetik a másik fél homlokzatát, részben nyílt összeütközéshez vezethetnek (*utasítás, emlékeztetés, figyelmeztetés, fenyegetés, intés*), részben biztosítják az alku lehetőségét (*kérés, tanács, javaslat*).

A nyílt ellentmondás elkerülésére szolgáló alkutaktikákat elsősorban a homlokzatoltalmazás eszközének tartom. Igaz, hogy annyiban ezek a taktikák is fenyegetik a tárgyaló negatív homlokzatát, hogy valami megtételére vagy meg nem tételére készítetnek, de azzal, hogy mindkét fél számára biztosítják az alkuhelyzetben való érvelés lehetőségét, ezeknek a taktikáknak elsősorban a homlokzatoltalmazó szerepe érvényesül a tárgyalásokon.

Brown és Levinson (2008) elmélete szerint a tárgyaló felek pozitív homlokzatát azok a beszédaktusok fenyegetik, amelyek azt fejezik ki, hogy egymás pozitív homlokzatát negatívan értékelik. Ilyen taktikaként használt beszédaktusok a kritikát és az egyet nem értést kifejezők. A negatív és a pozitív homlokzatot fenyegető beszédaktusok között átfedéseket találhatunk, hiszen az egyet nem értést fenyegetéssel is kifejezhetjük, a kritika pedig figyelmeztetés formájában is jelentkezhetsz. Az egyet nem értés gyakran nyílt konfrontációval fejeződik ki a tárgyalásokon ('Menjünk a bíróságra!', 'Nem tárgyalható'), s ezért erősen homlokzatfenyegető. Az egyet nem értést másra áthárító taktikák ('Nincs felhatalmazásom', 'Nincs rá mandátumom', 'Nem tehetem') viszont éppen a nyílt összeütközést igyekeznek elkerülni vagy elodázni, így ezek a taktikák amellet, hogy fenyegetik a pozitív homlokzatot, egyben homlokzatoltalmazóak is.

A társas interakciókban, így a tárgyalásokon is a résztvevők homlokzata kölcsönösen sérülhet, arra törekszenek, hogy kerüljék a homlokzatfenyegető aktusokat (Brown–Levinson, 2008: 51). Mivel mind pozitív, mind negatív homlokzatunkat fenyegető nyelvi aktusokkal szembesülünk a társas interakciók során, így a verbális udvariassági stratégiáknak mind a pozitív, mind a negatív homlokzatot orvosolniuk kell. Pozitív udvariassági stratégia például a nézeteltérés kerülése színlelt egyetértéssel. Brown és Levinson (2008) Sacks (1973) angol és amerikai angol példáira hivatkoznak, aki leírta, hogy a beszélők hajlandóak „kiforgatni megnyilatkozásaikat”, hogy az egyetértés látszatát keltsék. Például nyílt 'nem' helyett 'Igen, de...' -vel, kezdik negatív válaszukat (Brown–Levinson, 2008: 83). Ilyen alapelven működik az ellenérvet udvarias formában közlő 'Igen, de' taktika is, amely lehetővé teszi a további érvelést a tárgyalásokon.

Goffman (2008) valamint Brown és Levinson (2008) szociálpszichológiai szempontú vizsgálatának eredményei alapján vizsgálható a taktikák homlokzatfenyegető és homlokzatoltalmazó hatása, és megállapítható, hogy ez a hatás hogyan befolyásolja a taktikák alkalmazását az üzleti tárgyalásokon.

Összegzés

Az egyén akár alkalmazza, akár elszenvedi a manipulációt, homlokzatát, nyilvános énképét a manipulatív taktikák egyértelműen veszélyeztetik. Ugyanakkor nemcsak a manipuláció, hanem a meggyőzés is „homlokzatot fenyegető cselekedet” mindkét fél számára (Síklaki, 1994: 21). Egymás homlokzatának kölcsönös megóvása a tárgyalási interakciókban a kapcsolat fenntartásának is, és az eredményes munkának is alapvető feltétele. Megállapíthatjuk, hogy a tárgyalók felhasználnak homlokzatfenyegető beszédaktusokat taktikaként az üzleti tárgyalásokon, ugyanakkor több tárgyalási taktika a nyílt ellentmondás elkerülésének eszköze, így homlokzatoltalmazó szerepet tölt be a tárgyalás interakciójában.

Hivatkozások

- Arisztotelész (1982): *Rétorika*. Gondolat: Budapest
- Brown, P. – Levinson, S. (2008): Univerzáliák a nyelvhasználatban: az udvariasság jelenségei. In: Síklaki I. (szerk.) (2008): *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció*. Typotex: Budapest
- Goffman, E. (2008): A homlokzatról. In: Síklaki I. (szerk.) (2008): *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció*. Typotex: Budapest
- Harré, R. (2001): Meggyőzés és manipulálás. In: Pléh T. – Síklaki I. – Terestyéni (szerk.) (2001): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris: Budapest
- Mastenbroek, W. (1989): *Negotiate*. Basil Blackwell: New York
- Pusztai F. (főszerk.), Kemény G. (szerk.) (2003): *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Síklaki I. (1994): *A meggyőzés pszichológiája*. Scientia Humana: Budapest
- Sinclair, J. (ed. in chief) (1991): *Collins Cobuild English Language Dictionary*. HarperCollins Publishers: London

Hrivíková, Tatiana
Department of Intercultural Communication
Faculty of Applied Languages
University of Economics in Bratislava

Developing cultural literacy through multimodal texts

The paper treats the topic of multimodal literacy as a practical approach to developing cultural literacy. The first part of the paper introduces the notions of cultural literacy, multimodality and multiple literacies. The main part deals with the advantages of multimodal texts in the classroom and presents advertisements as one kind of multimodal text, examining their analysis and practical use in intercultural communication classes.

Key terms: cultural literacy, multiple literacies, multimodality, modes, multimodal texts, semiotic systems, semiotic resources, cultural context, cultural discourse, multimodal text analysis

Introduction

The term ‘knowledge based society’ has become a catchphrase of present times, referring to a society that is needed to compete and succeed in the changing economic and political dynamics of the modern world; societies that are well educated, and who therefore rely on the knowledge of their citizens to drive the innovation, entrepreneurship and dynamism of that society’s economy. In addition, to face the multiple challenges of the modern world, people need to discard their ethnocentric and mostly monocultural views of the world and start to accommodate to a plurilingual and multicultural environment. Learning about other cultures and understanding their specifics has thus become a prerequisite of keeping pace with the rapidly changing world.

Cultural and multiple literacies

Cultural literacy can be defined as an ability to note and understand idioms, allusions, and informal content that create and constitute a culture. Cultural literacy requires familiarity with a broad range of general knowledge and implies the use of that knowledge in the

creation of language and communication. The present, ever more globalising world requires us to cope with variety of cultural contexts, to communicate across variety of cultural discourses, so to succeed in that we need the ability to utilise a variety of resources for information. Therefore it is very important to teach our students who are engaged with intercultural communication how to use those resources to their best advantage and develop cultural literacy through use of multiple literacies while employing them on multimodal texts.

The concept of multiple literacies has appeared in response to the emergence of new conditions of contemporary society. A number of factors can be identified as being at play, including an accelerated transnational flow of people as well as information, ideology, and materials in contexts in which up-to-date knowledge is rapidly changing, and is more diverse than ever before (Appadurai, 1990; Kalantzis, Cope, & Harvey, 2003). Alongside this, the communication environment is also changing in significant ways that can be described as a shift from print as the primary medium of information dissemination toward digital media (Boulter, 1999; Kress, 2003a). Against this backdrop, writing as the dominant mode is increasingly brought into new textual relationships with, and often even exchanged for visual and multimodal forms of representation (Bachmair, 2006).

The potential impact of new social and material conditions on intercultural communication and education is profound. Various literacies allow for new possibilities to represent and communicate. They also place growing demands on the communicative repertoires of people to participate in the global economy, as well as on the construction of knowledge and the performance of oneself in face-to-face, local, and virtual contexts (Bauman, 1998; Beck, 1992; Butler, 1990; Leander & Wells Rowe, 2006). Therefore, multimodal representation and globalization are close companions, providing foundations for remixing and remaking genres and modal resources in ways that produce new forms of global and commercial processes. Against this changing communicational landscape, which can be described as diverse and plural, the dominant view of literacy in the

old sense of ability to read and write as a universal, autonomous entity is outdated and in need of reconsideration.

Multimodality (Kress et al., 2001a; Kress & van Leeuwen, 2001a), has emerged in response to the changing social and semiotic landscape. Key to multimodal perspectives on literacy is the basic assumption that meanings are made as well as distributed, interpreted, and remade through many representational and communicational resources, of which language is but one (Kress & van Leeuwen, 2001b). Multimodality implies that meaning is created through combination of image, gesture, gaze, body posture, sound, writing, music, speech, and so on. From a multimodal perspective, image, action, etc. are referred to as modes, i.e. as organized sets of semiotic resources for meaning making. When considering multimodality from the perspective of intercultural communication we have to stress the fact that the semiotic resources constituting various modes are culture bound and vary from culture to culture.

Multimodal literacy explores the design of discourse by investigating the contributions of different semiotic resources (for example, language, gesture, images) as well as their interaction and integration in constructing a coherent message. Based on some of the work in multimodal literacy, it appears that the notion of multimodal literacy has two important dimensions (Kress, 2003b, 2010; Jewitt & Kress, 2003; Kress et al., 2001b, 2005, Walsh, 2009):

Media Literacy

This dimension stresses the need for literacy enabling production and access to information specifically through multimedia texts. Multimodal literacy acknowledges the equal significance of all the semiotic resources and modalities in meaning making. The semiotic resources are not reduced to paralinguistic resources which are subordinated to language, but are viewed as semiotic resources with the same status as language and are just as effective. The functional affordances and constraints of each semiotic resource and their contribution to the multimodal discourse are considered as well. Different semiotic resources bring with them their own affordances

and constraints, both individually and in combination, as well as challenges in terms of the natures of their media, and the complexities arising from the integration of variety of semiotic resources across media. Kress (1999: 79) argues that language “is necessarily a temporally and sequentially organized mode... while [t]he visual is by contrast a spatially and simultaneously organized mode”.

Following from this, it can be inferred that a ‘multimodally literate’ student must thus be sensitised to the meaning potentials and choices afforded in the production of the text/message, offering an enhanced ability to make deliberate and effective choices in the construction and presentation of knowledge. Armed with such an understanding, students will not only become consumers of multisemiotic texts but they will also become competent producers of multimodal texts themselves.

Multisemiotic Experience

The second dimension concerns the recognition that the experience of teaching and learning is intrinsically multisemiotic and multimodal. As O’Toole (1994: 15) observed, “[w]e ‘read’ people in everyday life: facial features and expression, stance, gesture, typical actions and clothing”.

While new media technology has brought to the foreground the multimodal nature of our communication, meanings have always been constructed multimodally through the use of semiotic resources like language and corporeal resources such as gesture and postures across different sensory modalities through sight, smell, taste and touch. Norris (2004: 2) observes that “[a]ll movements, all noises, and all material objects carry interactional meanings as soon as they are perceived by a person”. In this sense, all interaction is multimodal. Our communication is more than what is said and heard but by what we perceive through expressions, gazes, gestures and movements.

Hence, a need to understand how to build course content through the teacher’s use of a repertoire of semiotic resources is identified. Appreciating the functional affordances and constraints of

various semiotic resources and modalities as well as how they are used in the creation of the lesson can provide understandings which may lead to more effective teaching and learning in the classroom (Lim, 2010).

From the perspective of the previously described dimensions of multimodal literacy, we may formulate two major aims for the classroom:

- increase of sensitivity in the use of multimodal resources for teachers
- development of multimodal discourse analysis skills of students

Intercultural communication courses tackle a wide variety of topics. These involve various information resources and thus present an excellent opportunity for both setting and approaching the abovementioned aims. Use of literature, webpages, videos, blogs, projects and other types of resources offer an opportunity to develop and utilise multimodal literacy while aiming at intercultural competence and cultural literacy.

Multimodality and advertising

Advertising represents an easily accessible source of material that can be used in the classroom to develop multimodal analysis skills of students with reference to intercultural communication. Advertising strives to address the target audience with a persuasive message with the aim to induce expected reaction mostly in the form of action. But the authors of the advertisement have to harmonise two antagonistic interests; on the one hand to be as culture specific as possible to attract the attention of local population and on the other minimise the costs through standardisation across countries and cultures. The process of ‘glocalization’ in practise is a minute and sensitive task. By practicing analyses of various advertisements, the students have the opportunity to develop a sense for separating the various modes and extracting the meaning they offer and understanding the synergy effect of all those semiotic systems working together.

Classroom practice

Advertisements usually combine two semiotic systems – text and image. To carry out an analysis, the students are first given a set of leads and basic meta-language for description and analysis of first visual and then textual components.

Tables 1 and 2: Multimodal analysis of design and text

Design (Visual)		Design (Textual)	
Main visual display		Language	
Focus of attention		Headline	
Logo		Slogan	
Symbols/Icons		Brand/Product name	
Shape of texts (graphics)		Main text	
Visual puns		Sub-text	
Cultural specifics		Call to action	
‘Universal’ features		Contact details	

In addition to such a factual description, the students can identify a number of additional features used by the authors to catch the attention of the viewers and to impel them to act according to their expectations. There is a whole list of possible means:

- Unusual graphics
- Prominent aspects
 - Focus
 - Colour
 - Size
 - Lighting
 - Foreground/Background
- Address
- Power
- Distance
- Appeal to:
 - Emotions

- Authority
- Popularity
- Uniqueness
- Status ...

After analysing several advertisements the students are able to detect the specific manipulative techniques of the advertisements and describe their effects on the audience. Attention is paid to culture specific aspects, e.g. cultural symbols, works of art or literary allusions which can complete the message and influence the viewers subconsciously appealing to their patriotism or childhood memories. The opposite approach is represented by placing universal and humanistic messages into the advertisements to connect the particular product, service or political idea with higher, noble values of universal good. Again, the ability to discern the motives and techniques used for the creation of advertisements may encourage the students to handle the same multiple semiotic resources for production of their own successful multimodal texts in a mindful manner.

Conclusion

The ever-changing modern society places high demands on each individual in both private and professional life. Staying informed and earn good education require at present more than traditional literacy. Modern media and the high speed of information update require development of multiple literacies including due to advanced globalisation a cultural one. Putting the various types of literacy into use simultaneously creates space for multimodal approach to communication believing that any type of interaction/communication is multimodal in nature because it involves putting into operation more than one semiotic system. Multimodal approach to cultural studies enables a balanced use of variety of information resources through multimodal texts. So we propose that the goals of any up-to-date course should include also development of multimodal text analysis skills as the first step in developing from receptive towards more productive skills.

References

- Appadurai, A. (1990): Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Theory, Culture and Society*, 7, 295–310.
- Bachmair, B. (2006): Media socialisation and the culturally dominant mode of representation. *Medien Padagogik*. <http://www.medienpaed.com/2006/bachmair0606.pdf>
- Bauman, Z. (1998): *Globalization: The human consequences*. Polity: Oxford, UK.
- Beck, U. (1992): *Risk society: Towards a new modernity*. Sage: London.
- Boulter, J. D. (1999): *Writing space: The computer, hypertext, and the history of writing*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- Butler, J. (1990): *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge: London.
- Halliday, M. (1978): *Language as a social semiotic*. Edward Arnold: London.
- Hodge, R., - Kress, G. (1988): *Social semiotics*. Polity: Cambridge, UK.
- Jewitt, C., - Kress, G. (eds.). (2003): *Multimodal literacy*. Peter Lang: New York.
- Kalantzis, M., - Cope, B., - Harvey, A. (2003). Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(1), 15–26.
- Kress, G. (1999): *Early Spelling: From Convention to Creativity*. Taylor & Francis: London
- Kress, G. (2003): *Literacy in the new media age*. Routledge: London.
- Kress, G. (2010): *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge: London & New York.
- Kress, G., - van Leeuwen, T. (2001): *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold: London.
- Kress, G., et al. (2001): *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. Continuum: London.
- Kress, G., et al. (2005): *English in urban classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*. Routledge Falmer: London, UK.
- Leander, K., - Wells Rowe, D. (2006): Mapping literacy spaces in motion: A rhizomatic analysis of a classroom literacy performance. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 428–460.
- Lim, F.V. (2010): Language, gestures and space in the classroom of Dead Poets' Society. In Y. Fang - C. Wu (eds.), *Challenges to systemic functional linguistics: Theory and practice*. Proceedings of the Conference ISFC36 Beijing July 2009 (165-172). Tsinghua University and Macquarie University: Beijing.
- Norris, S. (2004): *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. Routledge: New York.
- O'Toole, M. (1994): *The language of displayed art*. Leicester University Press: London.
- Walsh, M. (2009): Pedagogic potentials of multimodal literacy. In Tan, W. H. L., - Subramanian, R. (eds.) (2009): *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. Science Reference: Hershey, USA.

Hrivíková, Tatiana

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

Multiculturalism and Education

The consequence of the present globalized world is an increased number of migrants who move around the world for a number of reasons. Various cultures live side by side and they look for forms of successful coexistence. Multiculturalism as a governmental policy has been the answer for several decades, although there are opinions in some political circles that it has failed. Our proposition is that it is not the policy, but rather the implemented strategies, which are to be blamed. We believe that it is important to focus the policy on both majority and minority cultures. The role of education in disseminating positive attitude towards multiculturalism is irreplaceable; all levels of educational systems should participate in improving cultural literacy. The paper presents a survey of the situation in the Slovak educational system and suggestions for systematic improvement. Special attention is paid to the situation at various pedagogical faculties in Slovakia. Future teachers, as well as experienced ones, could be utilized as the facilitators of any positive changes.

Key terms: multiculturalism, educational system, cultural literacy, state educational plans, microcultures, cultural diversity, migration, teacher training, social cognitive theory, multicultural education

Introduction

We live in a globalized world, full of serious consequences. Adapting to rapidly changing conditions is one of the most prominent challenges of our times. To be able to respond adequately to them, people have to learn how to cope with a variety of situations and discourses and utilize their experience for their own and society's benefit.

One of the major changes that globalization has initiated can be described as the increased propensity for migration. People move from one country to another and from place to place for a variety of reasons and time spans. Consequently, there are increasingly fewer areas that can be labeled monocultural and even those who believe

they live in such locations will be sooner or later faced with situations requiring intercultural or cross-cultural communication.

Multiculturalism

One of the possible solutions on the government level for tackling the issue of cultural coexistence is the promotion and facilitation of multiculturalism. The term can be defined either as a situation or area where members of several cultural communities live side by side or as “ideologies or policies that promote cultural diversity or its institutionalization” (Bloor, 2010). The policy of multiculturalism was first introduced back in the 1970s, in most so-called ‘western’ democracies, where it replaced the previous policies of assimilation (Claval, 2011). However, since its adoption, many voices have asserted its failure, especially as a reaction to modern terrorism. Among those who expressed their concern about the success of multiculturalism are many prominent politicians, such as David Cameron, Angela Merkel or Nicolas Sarkozy (Mail, 2011) (Clark, 2010).

Although a number of politicians believe that such a policy has failed and therefore needs reconsideration, there exist different views as well stating that not the concept itself, but only its inappropriate implementation, has failed. This is because most activities that have been included into the policy of multiculturalism have been focused on cultural minorities limited to preservation of specific cultural identities, e.g. supporting ethnic groups and thus unintentionally facilitating further isolation of various cultures from each other. If, simultaneously, those ethnic and other cultural groups are not shown or taught how to reconcile their various loyalties, there is still a danger of overstressing either of them with sometimes serious consequences for the individual, the cultural community and the main stream culture and society. The question is whether the government, through its various institutions, should target only those ‘foreign elements’ in society, rather than approaching all the population, both minority and majority. Such a more holistic approach requires education to be given a more prominent role as its point of departure. It is one of the fundamental functions of educational systems to facilitate learning that brings the hoped for

results at all levels. Through well aimed education, it is possible to bring up people who are more open and knowledgeable about other cultures and who do not perceive differentness as threatening and are at least warned against ethnocentrism.

Another important aspect of the issue of multiculturalism is its narrow interpretation, referring only to national cultures. We need to realize that cultural diversity is not only about ethnicity and nationality, but “it refers to the ways in which we differ from each other, including gender, age, ethnicity, race, religion, exceptionality, and socioeconomic status” (Tileston, 2004). Greene e.g. defined diversity as a socially constructed concept that indicates the mere presence of differences and stressed that while some of these differences are highly visible, others may escape notice altogether (Martinez, 2006). The scientific literature usually refers to these differences as attributes of subcultures or microcultures. Here again, the educational system can achieve certain increase of awareness and sensibility towards variety at a microcultural level as well.

Present situation

If we examine the system of education of majority of European countries, including Slovakia, we can recognize a strong tendency in the opposite direction, i.e. away from multiculturalism. Primary, secondary and even tertiary levels are constructed around the central idea of developing national identity, facilitating and nurturing patriotism and considering the citizens of the country one homogenous community. This is the consequence of the longstanding impact of educational policies, which have their foundations as far back as the 19th century, with the original aim of creating nation states. However, the Europe of the 21st century needs alternative systems that raise young people in a more cosmopolitan manner and requires new policies and approaches.

The system of education in Slovakia is based on the historical experience of being a part of Czechoslovakia and the Habsburg Empire. Curricula are focused on developing and maintaining Slovak identity, becoming increasingly proud of our history, culture and language. Although there are minority schools, these still follow the same pattern of isolation. The only space that is provided for

other cultures at all levels of education is the domain of foreign language instruction. There, based on the long tradition of small nations, we accept the idea of learning about others, although only for potential communicative goals and not for the benefits of coexistence.

Alternatives

It is important to pose a question about alternatives, of how the educational system can serve as a hotbed of cultural literacy and a more cosmopolitan worldview. The key idea is in the systematic approach starting at an early, even pre-school age. Although the USA is generally viewed as a melting pot of cultures with strong assimilation tendencies, there are still powerful attempts to meet the challenges of a modern society with an increasingly diverse composition. Some of their experience can serve as an inspiration for other countries, as well.

Early start

The pre-school age is considered by psychologists to be the ideal one to begin forming children's attitudes towards their world. Their views are developed based on examples. In Social Learning Theory (Social Cognitive Theory), learning is described as indirect, i.e. learning by observing the actions of others. In addition, the educators of that age group do not need to be limited to school teachers. In the USA, there are strong attempts to introduce multicultural education at early age and the tendency is to involve parents into the process (Irwin, 2011). Parents can be viewed as teachers in their homes; they can teach important values to their children through their own example and present them with multicultural literature. In addition to reading, encouragement of conversation about different cultures can be strongly recommended. Parents and teachers can use discussions about multicultural texts read in their home and kindergarten as a springboard for modeling acceptance and value of other cultures. Researchers have 'found that young children's attitudes were easier to change since these attitudes were still being formed' (Okoye-Johnson, 2011). As a consequence, adults who change or exhibit their behaviors to be a positive one can elicit change in children's behaviors and thoughts concerning different cultures. Behaviorism,

‘the theoretical perspective on learning that focuses on observable changes in behavior’ (Tracey, 2006) can be seen in practice here. Teachers and parents can be motivated by their reading experiences. These experiences with multicultural literature can then be used for discussions between parent and child. Such experience ‘helps children encounter emotional relationships and personal illuminations. In addition, they find intellectual challenges and associations to their wider world’ (Saracho, 2010). As they interact with the text, an aesthetic response to the text is created, one which is personally and emotionally based.

We can foresee two major objections to such an early introduction of multicultural education; the first one being raised in so called monocultural communities. In areas where the population can be still considered monocultural and the educators themselves belong to the same culture, an opinion may be presented that, in their case, multicultural education is redundant. Yet, in our opinion, exactly the opposite is the case. We believe that specifically this very population needs an increased attention in relationship with multicultural education, because they are not prepared to face the reality of the modern society and their closed community can elicit undesirable attitudes of nationalism, intolerance and prejudice. People, including the young generation, from such communities are not prepared for the culture shock they can fall victim to, if the world suddenly enters their community or they are compelled to leave their homes. That is why we recommend an even more intensive program of multicultural education in those territories to ensure a more balanced development of the younger generation.

The second objection may be a more general one and concerns the probability of future employment or the chance to travel abroad. An objection could be raised that if one does not have the means for such encounters, multicultural education is just waste of funds and effort that could be used for other more pressing purposes. The answer to such opposition is, as mentioned earlier, that multicultural education should be focused on the local variety of cultures and microcultures, instead of thinking only in the framework of cross-cultural communication with foreigners. An interesting and relevant example can be presented. One of the Slovak television channels

broadcasted in October 2013 a debate on a latest proposal for the solution of the so-called ‘Roma issue’ in Slovakia. Various debaters were present, among them teachers from villages in Eastern Slovakia with a high proportion of Roma population. These teachers expressed their concerns about the chances of re-educating Roma children and mentioned various extracurricular clubs they prepared under the guidance of the Ministry of Education. One of them dealt with intercultural communication. They were pessimistic about such topics, as the children would probably never travel abroad and they do not, in the teacher’s opinion, need such knowledge. It was an excellent example of a limited perception of the topic; it never crossed their mind that teaching Roma children about the culture of the majority population and the majority population about the Roma culture could be relevant for both groups and could bring more than just knowledge for both parties. Nevertheless, there we touch on another important issue: the education of future teachers.

As demonstrated by the mentioned debate, some attempts have already been made to draw the attention of the younger generation to the diversity of cultures and they have been included into the educational documentation on the ministerial level, like the State educational plans for individual educational levels. Even at pre-school level, the graduate profile of the State educational plan declares among interpersonal competences ‘the ability to accept intercultural differences among both adults and children’ (ŠPÚ, 2011).

Surprisingly, the educational plans for lower primary schools limit any mentioning of culture to development of awareness of their own culture and a statement that ‘foreign languages taught at school can help the children to learn about different ways of life in other countries’ (ŠPÚ, 2011). This finding supports our previous assertion that schools are fundamentally focused on developing patriotic feelings in their students rather than facilitating multiculturalism. The higher primary schools (or middle schools) go even further in their statement of competences; they only mention communicative competence in the mother tongue and two foreign languages and ‘openness towards cultural and ethnic variety’ compared to 12 clusters of competences with a total of 42 items listed (ŠPÚ, 2011).

Surprisingly, there is almost no change if we study the plans for secondary schools; there again we can find the mother tongue and two foreign languages mentioned and, later, the openness towards cultural and ethnic variety, but it is to a certain degree overbalanced by stressing civic competences where among others the following item can be found (ŠPÚ, 2011):

- He/she appreciates the fundamental human values, the importance of national cultural heritage and applies and protects the principles of democracy (author's translation)

We may interpret that approach as aimed at either national or universal values while if not fully ignoring than mostly overlooking the realities of a globalized multicultural society.

Studying the Slovak educational system, we can admit that it is the tertiary level of education which shows the strongest affinity to the idea of education towards multiculturalism. Courses such as Intercultural communication or Cultural literacy have been introduced mostly in faculties with orientation on foreign trade, diplomacy or languages. But again, these courses usually deal with other national cultures as political or trading partners, rather than taking into consideration and studying the multicultural character of our own population. The tertiary level education shows the most advanced attitude towards studying other cultures either on national or microcultural level but even there more focused effort should be advisable to make sure that all graduates regardless of their professional orientation would be able to cope with the challenges of a changing world.

Teacher education

It is impossible to advance in the area of cultural literacy in education without touching the domain of teacher training whether at under- or post-graduate level. Changes in the process of training are much desired, because the teachers are the ones who can make difference and introduce new ideas into the whole system. Their

intercultural competencies including knowledge, skills and especially attitudes are the desired triggers to start a process of adjustments. They all have to go through an extensive training with the specific aim of implementing cultural literacy into all their professional activities whether they would teach languages, natural sciences, history or any other subjects. A research was carried out by the Department of Sociology at the Philosophical faculty of Comenius University in Bratislava, mapping the state of multicultural education at various pedagogical faculties in Slovakia (Mistríková, 2001). The authors, based on their interviews with academics from various Slovak universities, arrived at the conclusion that there is no institutionalized form of multicultural education incorporated in pre- or post-graduate teacher training and any advance in such activity depends on the initiatives and personal drive of the trainers. They did, however, assert an increased interest in developing and strengthening multicultural education as an integral part of teacher education among both faculty and students and based on their collected data prepared a list of recommendations concerning the possible forms of multicultural education. There has been distinct support for the following suggestions presented in the order of their relevance for the interviewees:

- Presentation of principles of multiculturalism in various subjects incorporated into the syllabi
- Introduction of multiculturalism as another topic within one of the studied subjects
- Specific doctoral study program (PhD.) or postgraduate study program (PhD, PaeDr.)
- Presentation of principles of multiculturalism in various subjects without being incorporated into the syllabi
- One specialized subject within undergraduate study program
- On the job requalification or additional training courses for experienced teachers
- Special complete undergraduate study program

Unfortunately, these recommendations have not been as yet incorporated into the developmental policies of pedagogical faculties in Slovakia, and they still lack full institutional support. Still, without such reinforcement, the track towards a more multiculturally-oriented educational system can be long and difficult.

Another important step in that direction would be changing the approach of authorities towards multiculturalism and cultural literacy in general; it cannot be classified just as another topic within foreign language classes; it needs to be acknowledged as an important component of the development of a person's identity with consequences for the state educational plans and all the subsequent documentation at all levels of the educational system. The government represented by the Ministry of education should advertize, support and facilitate the re-training process to show them the importance and future benefits of implementing cultural literacy in their curricula.

Simultaneously, a stronger effort is required from all authorities in using informal education of the general public and presenting the multicultural character of our society as a benefit rather than threat for the population. There is a narrow line between patriotism and nationalism, opinion and prejudice or traditionalism and narrow-mindedness. The teachers are the ones who carry the responsibility of educating the young generation in a manner that would help them become self-confident, open-minded and knowledgeable. One should never stop learning and teachers are naturally expected to set an example.

Conclusion

The importance of flexibility has been spelled out in all possible contexts, including educational aims. To achieve the most important educational aim is to prepare the students to assume responsibility and to cope with their lives in the best possible way. As economic, environmental, political and cultural contexts are permanently changing, so too must the educational system change. Today, it is critical to prepare young people for the challenges of a globalized and multicultural world. This can be done by introducing more

cultural literacy oriented pedagogical activities into the teaching process without limiting it to the area of foreign language studies. Accordingly, a strong and practical support of all the authorities is necessary to bring the changes in more vigorously. The benefits would be visible soon, more successful young generation, more cooperation instead of argument and less conflicts among various cultural and microcultural communities.

References

- Bloor, K. 2010. *The Definitive Guide to Political Ideologies*. Central Milton Keynes : Author House, 2010. 9781449067618.
- Clark, M. 2010. Germany's Angela Merkel: Multiculturalism has 'utterly failed'. *The Christian Science Monitor*. [Online] October 17, 2010. [Cited: August 21, 2012.] <http://www.csmonitor.com/World/Global-News/2010/1017/Germany-s-Angela-MerkelMulticulturalism-has-utterly-failed..>
- Claval, P. 2011. Multiculturalism and the Dynamics of Modern Civilizations. <http://archive.unu.edu/dialogue/papers/claval-s2.pdf>. [Online] February 11, 2011. [Cited: September 29, 2012.]
- Daily Mail,. 2011. Nicolas Sarkozy joins David Cameron and Angela Merkel view that multiculturalism failed. 2011.
- Irwin, L. 2011. Welcome home multicultural literature. *The journal of Multiculturalism in Education*. [Online] 2011. <http://www.wtamu.edu/webres/File/Journals/MCJ/Volume%207-2/Irwin%20Leslie%20-%20Welcome%20Home%20Multicultural%20Literature.pdf>.
- Martinez, J.C. 2006. Diversity through a child's eye. *Multicultural Education*. 13, 2006, Vol. 3.
- Mistríková, L., - Vallo, A. 2001. Multikultúrna výchova na slovenských univerzitách. *Acta Culturologica*. 2001, Vol. 6.
- Okoye-Johnson, O. 2011. Does Multicultural Education Improve Students' Racial Attitudes? *Journal of Black Studies*. 2011.
- Saracho, O. N., - Spodek, B. 2010. Families' Selection of Children's Literature Books. *Early Childhood Education*. 2010.
- Štátny Pedagogický Ústav. 2011. Štátny vzdelávací program. <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program>. [Online] 2011.
- Tileston, D.W. 2004. *What every teacher should know about diverse learners*. Thousand Oaks : Corwin Press, 2004.
- Tracey, D. H., Morrow, L. M. 2006. *Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models*. New York : The Guilford Press, 2006.

Huszi Judit – Wéber Katalin
Pécsi Tudományegyetem Idegen Nyelvi Titkárság
ECL Országos Nyelvvizsga Központ
(Ars Linguae Kutatócsoport)

Interkulturális orvosi kommunikáció Európában Egy tananyagfejlesztés tanulságai

A 2012 októberében indult, az EU által támogatott LEONARDO DA VINCI Innovációs transzferprogram keretében öt intézmény az Institut für Interkulturelle Kommunikation e. V. irányításával vállalta, hogy kidolgoz egy orvosi szaknyelvi tananyagot. A projekt célja a Konzorcium országaiban dolgozó és az EU más tagállamaiban is munkát vállaló külföldi orvosok és egészségügyi szakemberek interkulturális szaknyelvi kompetenciáit fejlesztő modern, innovatív nyelvoktatási anyagok, tesztelési és nyelvtudásmérési technikák (ECL) kidolgozása, rendszerezése, modernizálása, kipróbálása és elterjesztése.

Kulcsszavak: *orvosi szaknyelvi kommunikáció, magyar mint idegen nyelv, blended learning*

Bevezetés

A külföldi sajtóban már több évtizede olvashatók beszámolók olyan sajnálatos esetekről, amikor a nem kielégítő idegennyelv-tudású orvosok a nyelvi deficitjük következményeként kockáztatták páciensük egészségét, szélsőséges esetben pedig a halálukat okozták (Marchione, 2003; Quan–Lynch, 2010). A probléma megoldásához nemzetközi összefogásra van szükség, hogy a nem megfelelő nyelvtudású migráns orvosok, akiket nem egy esetben valamelyik ország egészségügyi rendszeréből eltanácsoltak, ne folytathassanak praxist máshol sem. Az egészségügyi ápoló személyzet körében is ismertek hasonló hiányosságok. Egy 70 országra kiterjedő kísérlet szerint a gyógyszerelést végző ápolónők nagy része nem ismerte a *nil by mouth* kifejezést, aminek következtében nem láthatták el kompetensen feladatukat, és angol mint idegen nyelvi órákat kellett venniük (Borland, 2010).

Német nyelvterületen is több fórum hívta fel a figyelmet az orvosok és az egészségügyi személyzet nyelvtudásbeli

hiányosságából eredő potenciális veszélyre. A német orvosi kamara a külföldi orvosokat egy szaknyelvi nyelvvizsga letételére kötelezné a munkába állás feltételeként. A *Bild Zeitung* 2013. áprilisi számában Eugen Brysch, a Német Betegvédelmi Alapítvány elnöke szerint a külföldi orvosok német tudásának hiánya gyakran orvosi műhibákhoz vezet (Brysch, 2013). Azt feltételezik, hogy az orvosok által elkövetett hibák 20% a beteg és az orvos közötti kommunikáció nehézségeiből fakad, melynek oka a némettudás hiánya.

Amerikában is számos cikk bizonyítja, hogy az egészségügyben dolgozók nyelvi hiányosságai, az egymás közötti vagy a betegekkel folytatott kommunikáció korlátai negatívan hatnak a gyógyításra. Több amerikai államban a biztosítás tartalmazza a tolmácsolás (fordítás) költségeit, azonban a tolmácsok speciális orvosi szaknyelvi ismeretek hiányában nem mindig tudják áthidalni a nyelvi-kommunikációs problémákat (Fein, 1997).

E példákban is jól látható, hogy az *orvosi szaknyelvi* tananyagfejlesztésnek és a szaknyelvoktatásnak nem ugyanolyan mértékű a kockázata, mint az általános idegen nyelvű kommunikációénak. Az Európa szerte megfigyelhető intenzív nővér- és orvosmigráció miatt mindez egyre aktuálisabb problémává válik kontinensünkön is. A magyar Egészségügyi Engedélyezési és Közigazgatási Hivatal jelentései szerint (EEKH 2013) Magyarországról egyre több egészségügyi dolgozó távozik, hogy külföldön vállaljon munkát. Az egyre fokozódó tendenciának némiképp gátat vetettek a közelmúlt bérpolitikai intézkedései, azonban folyamatosan tapasztalhatjuk az egészségügyi ellátás romló színvonalát, az ellátó intézmények gazdasági nehézségeit, infrastruktúrájuk, eszközparkjuk leromlását, az OEP finanszírozási korlátjai miatt hosszú várólisták kialakulását. Az elmúlt évtizedekben a hazánkból történő orvoselvándorlás hosszú távon csak a külföldről ideérkező, a magyart idegen ajkúként beszélő orvosokkal lesz kompenzálható.

Az IMED-KOMM EU projekt bemutatása

A projekt koordinátora az Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. (Ansbach, Berlin, Jena), a bolgár nyelvet a

várnai Orvostudományi Egyetem, a cseh nyelvet a budweisi egyetem képviseli (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích), a konzorcium további tagja a szlovák nyelv képviselőjében egy magán nyelvoktató-hálózat, az EKV Nyitra. A magyar nyelvi tananyagok és tesztek a Pécsi Tudományegyetem Idegen Nyelvi Titkárságának gondozásában készülnek.

A PTE Idegen Nyelvi Titkárságán az IMED-KOMM EU projektben hat feladatfejlesztő és három programozó munkatárs vesz részt. Az orvosi szakmai háttérrel a PTE Általános Orvostudományi Kar Családorvostani Intézete biztosítja. Ebben az intézetben folyik az orvosi kommunikáció oktatása a magyar orvostanhallgatók számára. Az intézet munkatársának, Nagy Lajos professzornak és nyolc orvostól (családorvosok, gyermekorvosok, aneszteziológus, palliatív szakorvos) álló csapatának állandó szakmai kontrollja alatt áll a készülő tananyag. A tananyagfejlesztéshez szövegforrást biztosít a Literatura Medica Kiadó www.elitmed.hu honlapja, valamint a szikeblog honlap. A magyar projektoldalon megtalálható videofelvételek és hanganyagok egyrészt célirányosan e projekt számára készültek, másrészt az UNIV TV bocsátotta a projekt rendelkezésére archívumából.

A tananyag 5 egymással összekapcsolt, a német, a magyar, a szlovák, a cseh és a bolgár orvosi szaknyelv magas szintű elsajátítását segítő, kifejezetten erre a célra kifejlesztett interaktív honlapon kapott helyet az adott országban dolgozó külföldi orvosok és ápolók munkáját segítő egyéb hasznos információk kíséretében. Az oktató-gyakorló anyag nagyobb része programozott és ennek köszönhetően egyénileg önállóan végezhető, másik része tanári segédletet igénylő tantermi feladatokból áll. A keretet a projektpartnerek által kidolgozott, orvosok által véleményezett és a projektpartnerek által közösen jóváhagyott „Tematika” alkotja. A „Mellékletek” olyan hasznos információkat tartalmaznak, amelyek többek között a Magyarországon elhelyezkedni kívánó orvosoknak eligazítást adnak arról, hogy hogyan kell önéletrajzot írni, hogyan épül fel és működik a magyar egészségügyi rendszer. Ugyancsak a „Mellékletek”-ben kerültek elhelyezésre a Magyarországon dolgozó orvosok tevékenységére vonatkozó jogszabályok, a diplomák elismertetésének eljárásrendje, a szakmai szervezetek felsorolása és

elérhetősége. A 10. fejezet az emberi test és a gyógyászati eszközök bemutatását tartalmazza képek segítségével. A 11. fejezet az orvosi munka során használt nyomtatványokból ad válogatást.

A projekt további célja egy orvosi szaknyelvi ECL nyelvvizsga kidolgozása a projektben képviselt nyelvekből. A PTE Idegen Nyelvi Titkársága, mint az ECL nyelvvizsgarendszer nemzetközi központja, meghatározó szerepet vállalt a fenti vizsga specifikációjának kidolgozásában és validálásában, a tesztanyagok összeállításában és a vizsgák szervezésében. A projekt résztvevői az előzetes igényfelmérések alapján úgy döntöttek, hogy a vizsgát nemcsak orvosok, hanem az orvosok mellett a külföldről érkezett egészségügyi szakdolgozók számára is feljárnák. A partnerek megállapodtak abban, hogy a vizsga szintje a Közös Európai Referenciakeret szintbeosztása szerinti C1 az orvosok számára, és B2 az ápolók számára. A C1 szintű magyar orvosi szaknyelvi vizsga négy készséget mér – olvasott és hallott szöveg értése, szóbeli és írásbeli kommunikáció. Minden készséget két-két feladattal tesztel, biztosítva ezzel a mintavétel reprezentativitását. A szóbeli és az írásbeli kommunikáció vizsgarész egyik feladata egy megadott anamnézishez kapcsolódó megoldandó feladat. A szóbeli vizsga sajátossága, hogy páros vizsga, melynek során a vizsgázóknak különböző életszerű orvosi/betegellátási szituációkban kell teljesíteniük. A vizsga értékelésében a nyelvvizsgáztatási szakértők mellett a vizsgáztatásra kiképzett orvosok is részt vesznek.

A projekt befejezésének dátuma 2014. október vége. Az anyag készültsége jelenleg (2013 ősz) mintegy 70%-os. Egyes altémákra még csak kis számú feladat készült, illetve a minden tanegységet kiegészítő tantermi feladatok köre szorul további bővítésre.

A tananyag előkészítése

A magyar mint idegen nyelven írott orvosi szaknyelvi tananyag kialakításának elsődleges forrása a szakmaspecifikus háttéranyag, maga az orvostudomány volt. Az orvoslás klasszikus nagy területeinek feltérképezésében és szelektálásában az orvosokból álló csapat segítette munkánkat. Ezen túlmenően további

eseti vagy a projekt terepmunkájára kiterjedő, illetve szöveganyagának forrásait kijelölő szakmai partnerségi kapcsolatokat is kötöttünk.

A projektpartnerekkel a projekt kezdeti szakaszában közösen kialakított orvosszakmai-nyelvi tematika és ennek hangsúlyai további támpontokat jelentettek a beemelendő tudásanyag határainak kijelölésében. A magyar tananyagfejlesztő csapat mindenekelőtt a magas szintű magyar mint idegen nyelvi ismeretek és a tananyagot majdan használó számára hasznos szaknyelvi szöveg- és beszédhelyzettípusok összekapcsolására fektette a fő hangsúlyt. Az így körvonalazódó keretek tudatában, saját sarokpontjaink megtalálását követően már bátran tanulmányoztuk a rendelkezésre álló magyar mint idegen nyelvi orvosi szaknyelvi tananyagokat, tananyagelemzéseket és a szakirodalmi háttérrel (Györffy é. n.; Maher, 1990; Kurtán, 2004). Az online felület adottságai, vizuális sajátosságai miatt azonban a kezdetektől fogva az is világossá vált, hogy egyéni terepmunkán alapuló (rendelőkbe látogatás, fizikai és eszközdiagnosztikai vizsgálatok megtekintése, különféle háziorvosi, kórházi vizitek megismerése stb.) saját videófelvételeket is rögzítünk majd, amelyek kiváló hangzó-vizuális alapot jelenthetnek a feladatírók által készítendő programozott feladatok számára. S végül, de nem utolsó sorban a projekt munkatársai tisztázták azokat a specifikus magyar nyelvi problémákat, amelyeket funkciójukban (használatukban) integrálni kívántak a tananyagba.

Tananyag

A projekt magyar munkatársai a magyar mint idegen nyelvi tudás szempontjából a Közös Európai Referenciakeret B2+ és C1 szintjét célozták meg az anyag fejlesztésében. A KER e szintjein a deskriptorok előírják, hogy a beszélőnek számára ismeretlen helyzetekben, területeken és témákban is el kell tudnia igazodni, és ezekhez kapcsolódó nyelvi-kognitív műveleteket és beszédcselekvéseket kell tudnia végezni. Az orvosi tematikának és az élethelyzeteknek, a szakmai területeknek ez a szinte határtalan tágassága egy véges keretek által határolt tananyaggal nem könnyen

egyeztethető össze, ezért az anyag reprezentatív mintavételeire alapoztunk.

A beszédhelyzetek válogatásának kiemelt szempontja az volt, hogy a deskriptív, személytelenebb szakmai szövegek mellett kifejezetten a személyközi kommunikációra mintát adó, az interperszonális nyelvhasználat sajátosságait felmutató szövegeket is alkalmazzunk. Igyekeztünk minél sokfélébb, centrális és periférikus területekről egyaránt származó szöveget használni mind a négy alapkészség közegében (hallásértés, olvasásértés, beszédkésztség és fogalmazás) az osztálytermi, illetve a programozott feladatok kiindulópontjául egyaránt. Ez utóbbiakat kiegészítettük a felsőfokú speciális szakmai kommunikációban szükséges olyan részkompetenciákkal is, mint a helyesírás, a kiejtés, a B2+/C1 szinteken releváns nyelvtan és az idiomatikus nyelvhasználat aktivizálása.

A készségmodulok nem elkülönítetten, hanem a tematikai egységekben és feladatokban szétszórva vannak jelen. Gyakori szerepeltetésével külön hangsúlyt kapott viszont a hallásértés, hiszen az egészségügyi dolgozók gyors, szakszerű és nem egyszer rizikóval terhelt csapatmunkájában kiemelt fontosságú a kollégák és a betegek kommunikációjának megértése. Ugyancsak a csapatmunkát segítő kommunikációs kompetencia fejlesztése érdekében szerepeltettünk a nyelvi közvetítési készség fejlesztését szolgáló olyan feladatokat, mint a regiszterek közti váltás (gyermekhez vagy felnőtthöz intézett beszéd, hozzátartozókhöz, egészségügyi segítő személyhez intézett beszéd), átfogalmazás, tömörítés (ügyeletváltás, eset összefoglalása, jelentés a beteg állapotáról).

A szövegtípusok magját a projektpartnerekkel közösen kialakított „Tematika” jelentette, ezért elkerülhetetlen volt olyan, az orvosi kommunikációban mindennapos beszédhelyzetek központi anyagként történő alkalmazása, mint például anamnézis felvétele, diagnózis felállítása, fizikai vizsgálat és hasonlók. E súlyponti helyzeteknek a tananyagba emelésére még akkor is szükség volt, ha nem egyszer a megcélzott szint alatti nehézségű szövegeket kellett alkalmaznunk (pl. utasítások, konzílium, hír közlése). Mindezek ellensúlyozására és a felsőfok megközelítése céljából metakommunikációs, metanyelvi (explicit grammatikahasználattal

kapcsolatos) gyakorlatokat is írtunk. A tematikai súlypontokat az orvosi nyelvhasználatnak kevésbé tipikus helyzeteivel (pl. szakkönyrendelés, tudományos előadás) is szerteágazóbbá tettük. Jó néhány szakmailag és lexikálisan erősen telített, nehéz grammatikai, idiomatikus szövegeket is beválogattunk a tananyagba, amelyekben a specifikus téma részletgazdagon és nyelviileg igen igényes formában jelenik meg.

A fentiekből következően e-tananyagunk alapvető modalitásai a következők: képi-vizuális (pl. képek), auditív (hanganyagok), audiovizuális, (videók), verbális (pl. nyelvi, metanyelvi, metakommunikatív). De helyet kaptak benne ismeretközvetítő kiegészítő anyagok is, mint például kvízek, interkulturális ismeretek és a nemzetközi, az orvosi latin és a magyar orvosi szaknyelvi terminológia közötti átjárást a figyelem középpontjába állító feladatok is. A nyelvi anyag és a fent jelzett sokféle szempont illesztése, valamint az e-felületen történő alkalmazás terjedelmi korlátai megkívánták az autentikus anyagok szerkesztését, szöveggondozását.

Az e-tananyag legfontosabb sajátossága a feladatközpontúság, a felsorolt szövegtípusok is csak mint a feladatok inputját jelentő nyelvi anyagok vannak jelen. A feladat a tananyagot egyrészt feldolgozható egységekben adagolja, másrészt pedig mintákat kínál a tematika, a szakmai területek sokféleségéből. Ugyanez a sokféleség teszi lehetővé, hogy az eltérő szakterületek specialistái és az eltérő nyelvtudású felhasználók egyaránt be tudjanak kapcsolódni idegen nyelvi készségeik fejlesztésébe.

A feladatokat a projektpartnerek összekapcsolt honlapjai és a közös tematika miatt tematikusan rendeztük el. Egy-egy tematikai pont alá eső feladat nem a tematika egészére, hanem annak csak egy részére (mintaadás) összpontosít: pl. lexikai elemek, vagy grammatikai formák tudatosítása, esetleg egyes beszédaktusokhoz kötött nyelvi formák (Hegedűs, 2004).

A tematikai blokkok feladatai mindig a dominánsan nagyobb számú, egyéni tanulásra, gyakorlásra alkalmas programozott feladatokkal indulnak, és – ha rendelkezésre áll –, akkor a programozott feladatsor a tantermi, tanári kontrollt, csoportmunkát, élő interakciót igénylő tantermi feladatokkal egészül ki. A

programozott feladatok a legtöbb esetben a diszkrétpontos tesztelési technikára építenek, így gyakori feladattípus a párosítás, az igaz/hamis, a feleletválasztós teszt. A hosszabb magyarázatokat vagy adott esetben rövid választ váró kérdés-felelet típusú feladatok a legtipikusabb és legmegfelelőbb válaszmintát adják meg.

A programozásnak köszönhetően az e-tananyagban gyakorló jelölt a programozott feladatok esetében ellenőrizheti megoldásai helyességét és teljesítményének százalékos arányát. A tantermi feladatoknál az önértékelés sokkal kisebb szerepet kap, itt a tantermi munkát irányító tanár végzi el az értékelést, a visszajelzést és a korrekciót.

A cikkünkhöz fűzött Mellékletben egy programozott feladatot helyeztünk el, amelyben a lenyíló sávban összekeverve található a feladat egészére megadott megoldások. Az online felület sajátosságainak jobban megfelelő audiovizuális feladatok jelenleg a magyar projektoldal (<http://inyt.pte.hu/imedkomm/>) „Tananyag”, illetve „Munkanyag” menüpontjai alatt érhetők el.

Hivatkozások

- Borland, S. (2010): Revealed-Hospital-staff-70-countries-nurses-dont-understand-nil-mouth-forced-English-lessons
<http://www.dailymail.co.uk/news/article-1263803/Revealed-Hospital-staff-70-countries-nurses-dont-understand-nil-mouth-forced-English-lessons.html>
- Brysch, Eugen (2013). Behandlungsfehlern *Bild Zeitung* 2013. 04. 23.
- EEKH (2013): Beszámoló az egészségügyi ágazati humán erőforrás 2012. évi helyzetéről az egészségügyi ágazati humán erőforrás-monitoring rendszer alapján, Budapest 2013. november 25.
http://www.eekh.hu/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=45&Itemid=79
- Fein, E. B. (1997): Language Barriers Are Hindering Health Care. *The New York Times*, November 23, 1997.
- Győrffy Mária (é. n.): „Mi a panasz?”. Segédanyag az orvos és beteg közötti kommunikáció köréből külföldiek számára. Magyar nyelven. Pécs: Pécsi Orvostudományi Egyetem Idegennyelvi Intézet
- Hegedűs Rita (2004): Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Kurtán Zsuzsa (2004): Szaknyelvoktatási tananyagok fejlesztésének elméleti és gyakorlati kérdései. In: *A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje*. Debrecen: *Porta Lingua*. 77–87.

- Maher, John Christopher (1990): *International Medical Communication in English*. Ann Arbor: The University of Michigan Press
- Marchione, M. (2003): Language linked to medical mistakes: Study at Boston clinic examines growing problem of errors made by interpreters. *JS Online: Health & Science*:
<http://www.alcinc.com/PressRelease/2004/1stQt/PDF/1stQt04.pdf> (January 6, 2003)
- Quan, K.–Lynch, J. (2010): *The High Costs of Language Barriers in Medical Malpractice*. Berkeley: University of California

Internetes források:

- http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (Közös Európai Referenciakeret)
- <http://www.imed-komm.eu/> (német projektoldal)
- <http://dp.mu-varna.bg/?q=node> (bolgár projektoldal)
- <http://imed-komm.eku.sk/> (szlovák projektoldal)
- <http://imed-komm.jcu.cz/> (cseh projektoldal)
- <http://www.eekh.hu/> (Egészségügyi Engedélyezési és Közigazgatási Hivatal)
- <http://inyt.pte.hu/imedkomm/> (magyar projektoldal)

Melléklet

Feladatminta:

Az alábbiakban megadunk néhány emberi szervvel, orvosi területtel vagy betegségnévvel kapcsolatos listát. Párosítsa a bal oldali szavakat, kifejezéseket a jobb oldalon összekevert megoldások valamelyikével!

Példa: ginekológia → nőgyógyászat

csonttörés	<input type="text"/>
pajzsmirigy	<input type="text"/>
műtéti altatás	<input type="text"/>
caries	<input type="text"/>
angina pectoris	<input type="text"/>
epilepsziás görcs	<input type="text"/>
rövidlátás	<input type="text"/>
bárányhimlő	<input type="text"/>
dysuria	<input type="text"/>
lymphoma malignum	<input type="text"/>
gerincferdülés	<input type="text"/>
kórbonctan	<input type="text"/>
tinnitus	<input type="text"/>

Válaszok ellenőrzése

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

Spanyolországi szakmai gyakorlat néhány év távlatából a BME-n végzett hallgatók tapasztalatainak tükrében

2005-ben és 2006-ban a spanyol nyelvet tanuló BME-s hallgatók, Leonardo szakmai gyakorlaton vettek részt Spanyolországban, Sevillában és Soriában. Az akkori záró beszámolóik alapján mind nyelvtudás, mind szakmai szempontból nagyon hasznosnak értékelték a kint tartózkodást. Arra voltam kíváncsi, hogy hét, nyolc év távlatából visszatekintve most mennyire érzik ugyanúgy, illetve az élet mely területén tudják hasznosítani a megszerzett spanyol tudásukat és szakmai tapasztalataikat. Egy akkoriban készített kérdőíves felmérés alapján röviden azt is bemutatom, hogy a gyakornokok milyen területeken, milyen munkakörülmények között dolgoztak, és mennyire érezték hasznosnak a szakmai gyakorlatot.

Kulcsszavak: szakmai gyakorlat, nyelvtudás, szakmai tapasztalat, idegen nyelvi kultúra, munkalehetőségek

Bevezetés

2005 és 2006 nyarán, spanyolul tanuló BME hallgatók Leonardo da Vinci szakmai gyakorlatos programon vettek részt Spanyolországban: Soriában és Sevillában. A két év során összesen 25 diák utazott ki 12-12 hétre, július és szeptember között. Az első csoportban 10 fő utazott Soriába, a második évben pedig a nagy érdeklődésre való tekintettel 15 főre emeltük a kiutazó hallgatók létszámát. Tanulmányaikat nem szakították meg, a kiutazás nyári gyakorlatnak minősült. A programban résztvevő egyetemisták mindannyian az Idegen Nyelvi Központban tanulták a spanyol nyelvet, elsősorban már haladó vagy magasabb szintű nyelvi csoportokban, kredites kurzusokon.

Jelen cikkemben azt szeretném bemutatni, hogy az azóta eltelt időben, azaz a hét- nyolc év alatt milyen mértékben tudták hasznosítani az akkoriban megszerzett szakmai tudásukat és a

szakmai gyakorlat alatt tökéletesített nyelvtudásukat, akár a mindennapi, akár a szakmai élet területén.

Előzmények – A Leonardo da Vinci Programról röviden

A Leonardo da Vinci program az Európai Bizottság 1994-ben indult együttműködési programja a szakképzés területén. Fő célja, hogy a középiskolai és egyetemista diákok tanulmányaik során szakmai gyakorlaton is részt vegyenek külföldön, idegennyelvi környezetben.

A program első öt éves szakaszát, ami 1994-1999-ig tartott, egy hét éves ciklus követte 2000-ig. Később, 2007-től a program beépült az új *Egész életen át tartó tanulás programba*. Attól kezdve már csak frissen végzett egyetemisták pályázhattak Leonardo ösztöndíjra.

2014-től az Európai Bizottság új programja indul Erasmus+ néven, mely az oktatást, az ifjúsági területet és a sportot is magában foglalva hét programot egyesít (köztük a Leonardo programot is magában foglaló *Egész életen át tartó tanulás programot*).

Leonardo da Vinci Program a Műegyetemen

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem már a program első szakaszában bekapcsolódott a Leonardo programba, igaz, akkor még csak egyetemi szinten mindössze 15 hallgató (8 bejövő és 7 kimenő) szakmai gyakorlatát szervezte meg 1999-ben.

A szakmai gyakorlat lehetősége gyorsan terjedt a hallgatók között. A program második szakaszában 2000-2006 között 18 projekt keretében már 385 kiutazóval számolhattunk. A legsikeresebb év 2005 volt, amikor már 105 BME hallgatónknak szerveztük meg a szakmai gyakorlatát.

Abban az évben, 2005-ben kapcsolódott be a BME Idegen Nyelvi Központ is a projektbe, és szerveztük meg először a spanyolos hallgatóink számára külön projekt keretében a kiutazási lehetőséget. A nagy sikerre való tekintettel 2006-ban újra pályáztunk spanyolos hallgatók számára Spanyolországba, akkor már 15 fővel. Összesen a két év alatt, a két projekt keretében 25 spanyolos hallgató utazott a célországba.

Spanyolos projektek (2005; 2006)

Mindkét projektet közvetítő intézményen keresztül a Soriai Kereskedelmi Kamarán és a *Sevilla*-i Step közvetítő intézményen keresztül szerveztük. A Soriai Kereskedelmi Kamara, mint más kereskedelmi kamarák, számos tevékenységgel foglalkozik. A *Sevilla*-i Step közvetítő intézménynek azonban a fő profilja a szakmai gyakorlat szervezése. Mindkét projekt nyáron, a vizsgaidőszak után kezdődött és szeptember végén tértek haza a hallgatók.

A diákok kiválasztásának szempontjai és mentorálása

Spanyolországban munkahelyi környezetben spanyol nyelvtudás nélkül nem lehet boldogulni, így a diákok kiválasztásánál az elsődleges szempont a nyelvtudás volt. A spanyolországi cégeket a közvetítő intézményekkel együtt a hallgatók önéletrajza, motivációs levele alapján választottuk ki, általában azt mondhatjuk, hogy sikerrel.

A diákok nyelvi, kulturális és pszichológiai felkészítésen vettek részt a szakmai gyakorlat megkezdése előtt. Első évben Spanyolországban, második évben itthon az Idegen Nyelvi Központ tanárainak, illetve felkért pszichológus segítségével.

A kiutazó diákok nagy kalandvágygal és szakmai érdeklődéssel indultak neki sok esetben, életük első több hónapos idegen nyelvi környezetben megvalósuló kint tartózkodásuknak. A szakmai gyakorlat alatt folyamatosan tartottuk a kapcsolatot velük és mentoraikkal is. Összességében nagyon jól sikerültek a gyakorlatok, kisebb munkahelyi problémák, nézeteltérések voltak, de ezeket mindkét fél jól kezelte. A kint tartózkodás alatt a projektvezető¹ és az Idegen Nyelvi Központ egyik tanára² is kint járt náluk ezzel is segítve őket az esetlegesen felmerülő kérdések, kisebb gondok elrendezésében.

¹ Jámbor Emőke

² Németh Eszter

A hallgatók egyetemi szakjai és spanyolországi munkahelyeik

A hallgatók legnagyobb része a BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar különböző szakjain folytatta tanulmányait, de természetesen más tanszékek hallgatói is képviseltették magukat. Így voltak a csoportban közgazdász, építész, építőmérnök, műszaki menedzser, ipari formatervező, informatikus hallgatók is. A hosszú cégválasztási procedúra után a szakmai gyakorlatosok a szakirányuknak legmegfelelőbb munkahelyekre kerültek³.

A szakmai gyakorlat befejezésekor nyitott kérdőívet töltöttünk ki velük és a fogadó céggel is a nyelvtudásukra, szakmai fejlődésükre, munkahelyi körülményeikre, kapcsolataikra vonatkozóan. A gyakornokok nagyon hasznosnak ítélték meg a kint tartózkodást.

A 2005-ben és 2006-ban kitöltött kérdőívekből négy, a tanulmány szempontjából releváns kérdést és az azokra adott válaszokat szeretném kiemelni.

- Hogyan értékeled a helyedet a cégben?
- Véleményed szerint hasznos munkát végzel a cég számára?
- Mennyire fejlődött a spanyol nyelvtudásod a szakmai gyakorlat alatt, mennyire lesz hasznodra a jövőben?
- Véleményed szerint azok a készségek, amelyeket elsajátítottál, hasznodra válnak-e a jövőben?

Az első kérdésre, hogy *Hogyan értékeled a helyedet a cégben?* A következő válaszok születtek: *„Jó, ketten, hárman dolgozunk, jól kijövünk egymással”* *„Gyakornoki szerepem van, de nem a kávéfőzés a feladatom”*... *„A szakmai ismereteimnek és felkészültségemnek megfelelő helyen vagyok”* ... *„Gyakornok vagyok, de mivel bízom magamban, hagyták, hogy egyedül*

³ A cégek listája a teljesség igénye nélkül: El Golpe Cultura del Entorno; Grande Grupo Andaluz de Estudios; Genera Mobile; ABX Logistics España; ARQ XXI; WWF (Parque Doñana); Canal 4 Castilla y León; Galletas Tejedor

*dolgozzak”... „Olyan valaki, aki segít másoknak a cégben...”
„Kutató, fejlesztő... gyakornok vagyok....” „Hasznos voltam” stb.*

A második kérdésre, hogy *Véleményed szerint hasznos munkát végzel a cég számára?* A következőket válaszolták: *„Szerintem tényleg tudok nekik segíteni”... „Nem érzem úgy, hogy hasznukra lennék, van amikor csak faxot küldök, fénymásolok, archiválok, adatokat keresek a számítógépben”... „A munkámat hasznosnak ítélem meg”... „Sok mindenben segíték, de így nyáron kevesebb a munka...”... „Olyan dolgokat csinálok, amelyek hasznosak lesznek nekik, ám ezek a feladatok nem sürgősek”... „Igen, hasznos, de nem fontos feladatokat”.... „Igen, hasznos, de ez még most nem látszik, a jövőben fogják tudni értékelni (informatikus)”.... stb.*

A harmadik kérdésre, hogy *Mennyire fejlődött a spanyol nyelvtudásod?* Így válaszoltak: *„Sajátos szókinccse volt a munkámnak, ezért mindig tanultam új dolgokat és kifejezéseket”... „A szakmai szókinccset fogom tudni használni a jövőben”... „Sokat használtam a spanyolt és ez a jövőben is hasznomra válik”.... „Munka (rajzolás) közben nem nagyon beszélgettünk, de amikor bemutattam az alkotásomat spanyolul beszéltem”... „Du. elmentünk a kollégákkal, ott is gyakoroltam a spanyolt”... „Spanyolul használom a programokat (informatikai), minden nap tanulok valami újat”.... „A kollégákkal egymás között és az ügyfelekkel is spanyolul beszélünk” stb.*

A negyedik kérdésre, hogy *Véleményed szerint azok a készségek, amelyeket elsajátítottál, hasznodra válnak a jövőben?* Ezeket a válaszokat kaptuk: *„Igen, hasznos volt a szakmai gyakorlat, megismertem hogyan működik egy logisztikai cég”... „Igen, hasznosak és lényegesek is”... „Igen, mivel ezelőtt nem dolgoztam máshol”... „Igen, mivel ezt csináltam amivel a jövőben is szeretnék foglalkozni”... „Igen, mivel több informatikai programot is megismertem”.... „Igen és a spanyolt is fogom tudni használni” ... „Igen nagy szakmai tapasztalatot szereztem”... „Persze, mert ez volt az első munkahelyem” stb.*

A szakmai gyakorlat végén kitöltött kérdőívek alapján akkor úgy tűnt, hogy szakmai szempontból is fejlődtek a hallgatók, sok új ismerettel gyarapodtak; és akkor a kérdőívek alapján úgy ítélték, hogy hasznukra fog válni ez a néhány hónap mind szakmai, mind nyelvtudás szempontjából.

Hét-nyolc év elteltével arra voltam kíváncsi, hogy valóban volt-e hozadéka a Leonardo szakmai gyakorlatnak: azaz munkakeresésnél, munkahely választásnál előnyt jelentett-e a spanyol nyelvtudás.

Hét-nyolc év elteltével...

Az elmúlt években volt néhány fórum, ahol az Idegen Nyelvi Központ kérésére a volt „leonardós” diákok, akkor már frissen végzett munkavállalók előadásokat tartottak, beszámoltak a spanyolországi szakmai gyakorlatról az éppen aktuális hallgatók számára. Ezek a beszámolók mindenképpen hasznosak voltak, mert a diákok számára mindig hitelesebb az, ha maguk a volt hallgatók közvetlenül adják át tapasztalataikat az éppen érdeklődő diákoknak. Ezekon a rövid találkozókön kívül csak véletlenszerűen értesültem a volt gyakornokok szakmai előmeneteléről. Igaz, többen a BME valamelyik tanszékén dolgoznak, így velük gyakrabban összefutottunk a campus területén.

Kíváncsi voltam azonban arra, hogy valóban tudták-e hasznosítani az akkori diákok a spanyolországi szakmai és egyéb tapasztalataikat. Hét-nyolc év elég sok ahhoz, hogy az akkor működő elérhetőségek már ne működjenek, de a közösségi portálok és a még érvényes e-mail címek segítségével mégis sikerült a hallgatók több mint a felét, jellemzően inkább a második évben kiutazó hallgatókat elérni. Ennek részben az az oka, hogy ők már egy hosszabb, jobban megszervezett nyelvi, kulturális és pszichológiai felkészítésen vettek részt Budapesten, ami már összehozta őket itt Magyarországon. A másik oka pedig az, hogy akik Sevillában töltötték a szakmai gyakorlatot, ők egy nagy, közös házat béreltek, együtt laktak. Ez a több hónapos együttélés olyan mértékben meghatározta a barátságukat, hogy ők azóta is tartják a kapcsolatot és segítik egymást akár a munkakeresés területén is.

Arra kértem őket, hogy kérdések alapján, de kötetlen formában írják le, hogy volt-e hozadéka a Leonardo szakmai gyakorlatnak, és ha igen, akkor milyen területeken, akár magán illetve szakmai téren, hasznosult-e a Spanyolországban tökéletesített spanyol nyelvtudásuk⁴.

A válaszokat öt kategóriába soroltam, kezdve a nyelvvizsgák megszerzésétől, a tudományos előadásokon való részvételen, munkahelyeken keresztül a magánéleti eseményekig.

Nyelvvizsgák

Szinte mindenki jelezte, hogy általános és/vagy gazdasági nyelvvizsgát tett spanyolból a szakmai gyakorlat után. Ez nekik akkor, ahogy ma is, a diploma megszerzéséhez kellett. A kiutazás előtt többen letették már az általános középfokú nyelvvizsgát, de a közgazdász hallgatóknak a diplomához általános felsőfokú, illetve szakmai közép- vagy felsőfokú nyelvvizsga megszerzése is kötelező. Láthatjuk, hogy a szakmai gyakorlatnak elsődleges hozadéka mindenképpen a (gazdasági) nyelvvizsga letétele volt, ami a diplomához előfeltétel, a munkavállaláshoz pedig nagy előnyt jelentett.

Tudományos Diákköri Konferencia, projektek, publikációk

Az egyik volt szakmai gyakorlatos hallgató, 2007-ben a TDK konferencia újlatin szekciójában első díjat nyert el. Dolgozatában a spanyolországi, szakmai gyakorlatos munkahelyén⁵ szerzett tapasztalatokat használta fel. Mind szakmailag, mind nyelvileg nagyon értékes előadást tartott.

⁴ Ezúton szeretnék köszönetet mondani a volt szakmai gyakorlatos hallgatóinknak, különös tekintettel Csurgó Krisztinának, Domonkos Lászlónak, Ertl Orsolyának, Germán Tibornak, Herrmann Marinak, Krajcsovics Zsuzsának, Horváth Györgynek, Horváth Ritának, Ivanics Rékának, Marada Évának, Szemes Bernadettnek, Takács Zsófiának, Trábert Dórának, Zaletnyik Piroskának a nagyon készséges együttműködésért és a részletes beszámolókért.

⁵ Sevilla mellett a Doñana Nemzeti Parkban.

Egy építész hallgató több alkalommal spanyolul publikált a szakterületén, valamint uniós kutatási projekteken vett részt⁶.

Munkahelyek, ahol a spanyol nyelvet használta, illetve a spanyol a munka nyelve

Ahogy fentebb is már írtam, nagyon sok területen használták fel spanyol nyelvtudásukat a frissen végzett, volt szakmai gyakorlatos munkavállalók. A teljesség igénye nélkül szeretnék felsorolni néhány olyan munkahelyet, pozíciót, ahol éppen a spanyol nyelvtudásnak köszönhetően kerültek az adott pozícióba a volt hallgatók, illetve annak köszönhetően választották ki őket egy-egy akár rövidebb munkára, mint pl. egy külföldi kiküldetés.

Az egyik informatikus fiú a Sony Ericsson cégnél dolgozott Budapesten, ahonnan több alkalommal küldték ki Valenciába. Annak ellenére, hogy a cég ügyfeleivel a kommunikáció hivatalos nyelve az angol volt, a szakmai feladatok ellátásán túl, a személyes kapcsolatok kialakításában, a szimpátia elnyerésében, a közvetlenebb kapcsolatok kialakításában a spanyol nyelvtudása hozzásegítette a sikeres kiküldetéshez.

Ugyanez az informatikus azt a feladatot kapta a spanyolországi Leonardo ösztöndíjas munkaadójától, aki a magyarországi partnerekkel való együttműködést vizsgálta (pl. Vodafonnal), hogy küldöttjüket ő, azaz a régi Leonardo ösztöndíjas hallgató kísérje. Ahol a hivatalos tárgyalásokon kívül alapvetően spanyolul folyt a társalgás.

Az egyik építész hallgató saját tervező irodájában fogadott és mentorált Leonardo szakmai gyakorlatra érkező spanyol egyetemistákat. Így a másik oldalról is megtapasztalhatta a Leonardo szakmai gyakorlat szépségeit és természetesen nehézségeit is.

Egy másik hallgató a Citibanknál egy olyan csapatban dolgozott, ahol különböző országokban jelen levő Citibank vállalatok jelentését készítették el. A spanyol jelentések elkészítése hozzá került, és több hónapot Madridban töltött a jelentések fejlesztése és migrációja kapcsán. Annak ellenére, hogy a számok

⁶ A spanyol nyelvű cikkek a BME publikációs adattárában megtalálhatóak.

„nemzetközi”, a jelentések sorainak, sajátosságainak megértésében, a kollégákkal való gördülékenyebb kommunikáció tekintetében nagy előnyre tett szert a spanyolul nem beszélő kollégáival szemben.

Az egyik volt közgazdász hallgató azt írta, hogy neki gyökeresen meghatározta a spanyol nyelvtudás a szakmai útját. Több munkahelye is volt, ahol a spanyol nyelvet használta, használja nap mint nap. Két munkahelyet emelnék ki; az egyik a Vodafon, ahol a könyvelésen dolgozott, többször kiküldték Madridba. A másik a General Motors, ahol napi szinten használja a spanyolt, és ahonnan egy hónapra szintén kiküldték Madridba. Jelenleg is spanyol partnerekkel dolgozik egy projekten. Ugyanez a közgazdász lány írta, hogy sok fejtáncos cég keresi őt a spanyol miatt, mivel ritka a magas szinten spanyolul beszélő közgazdász. Elsősorban a multinacionális cégek keresik őt.

Egy szintén volt közgazdász hallgató írta, hogy tudatosan keresett olyan munkahelyet, ahol tudja hasznosítani a spanyolt. Első munkahelye a Nokia volt, ott a beszerzésen dolgozott, jelenleg a Lexmarknál tölt be egy állást a logisztikán. Mindkét helyen az angol mellett a spanyol a fő nyelve, amit folyamatosan használ is.

Egy terméktervező mérnök lány egy szauna termékek kereskedésével foglalkozó cégnél végzett fordítói, tolmácsolási feladatokat, illetve bonyolította a telefonbeszélgetéseket. Jelenleg műszaki kutatással foglalkozik, de most nem használja a spanyolt.

Egy másik közgazdász hallgató is írta, hogy használta a spanyol nyelvet a munkájában, sőt még spanyol magánórát is adott egyetemistáknak.

Volt olyan, aki önkéntes munkában vett részt egy éven keresztül Mexikóban az Európai Önkéntes Szolgálat (EVS) keretében. Majd utána az IBM-nél helyezkedett el, ahol jelenleg is spanyol ügyfelekkel dolgozik.

Az egyik közgazdász, volt szakmai gyakorlatos hallgató külföldön kezdett el dolgozni, Angliában az ExxonMobil cégnél, ahol a Spanyolországért felelős logisztika tervezője volt. Majd Spanyolországba költözött, ahol az Unilevernél talált állást mint logisztikai fejlesztő, majd mint trainer a felsőoktatásban. Öt éve a Vestas szélenergiával foglalkozó cégnél dolgozik, ahonnan beutazta

a Mediterrán térséget és a latin-amerikai régiót, valamint szakmai előadásokat tartott főként spanyolul és angolul. Jelenleg pedig középvezetői állásban alkalmazták a latin-amerikai térség üzletfejlesztési tanácsadójaként. A munka mellett az irodalom, az írás is foglalkoztatta, hamarosan megjelenik első novelláskötete spanyol nyelven Spanyolországban. Ez igazán nagy érdem magyar anyanyelvüként.

Többen az egyetemen folytatták pályafutásukat, a BME egy-egy tanszékén dolgoznak.

Az egyik kolléga külföldi reguláris és vendéghallgatókat oktat, köztük szép számmal spanyol ajkúakat, jellemzően angol nyelven. Ugyanakkor számos esetben előfordult, hogy bár a hallgatók rendelkeztek igazolással a nyelvi készségeikről: a fenntarthatósági szaknyelvet nem értették. Ilyen esetekben jól jött az a lehetőség, hogy az óra idején kívül spanyolul tudott velük konzultálni, illetve ők a vizsgát is megírhatták spanyolul. Ez a lelkesedésükön és az eredményeiken is meglátszott: a kezdeti kedvetlenségüket felváltotta az érdeklődés, és túl azon, hogy érezték, hogy foglalkoznak velük, belátták, hogy hasznos dolgot tanulnak. Továbbá, mivel a vizsga erősen épít a szakmai példákra, lehetőségük volt spanyol példát hozni (szabályozási, végrehajtási és ellenőrzési kérdésekből), melyet a Leonardo gyakorlat alatt megszerzett ismeretei segítségével tudott értékelni a ma már oktató kolléga. Azaz, ha hivatalosan nem is, de informális módon hasznosult a megszerzett spanyol nyelvtudása az oktatás területén is.

A másik kolléganő az egy éves amerikai ösztöndíja alatt tudta hasznosítani a spanyol nyelvtudását egy Argentínából érkező vendégkutató kolléganővel. Időnként az Erasmus hallgatókkal is gyakorolja a spanyol nyelvet.

Magánéleti események

Az élet számos területéről hoztak példákat a volt hallgatók arra, hogy tudták hasznosítani a magas szintű spanyol nyelvtudásukat, volt aki egyszerűen a baráti kapcsolatokat emelte ki, vagy a spanyol, latin-amerikai filmek eredetiben való megtekintését. Más megemlítette, hogy egy, a Budapesti Spanyol Nagykövetségen

tartott esküvőn tanúskodott mint spanyolul tudó tanú. Máskor egy magyar-mexikói lakodalomban volt konferanszié. Volt, aki végigjárta az El Camino zarándokutat és élménybeszámolót tartott a BME-n. Mások a turistaútjaik során használták a spanyol nyelvtudásukat.

Összegzés

A volt gyakornokok visszajelzéseiből jól látható, hogy ha valaki magas szinten sajátítja el az idegen nyelvet és az szakmai tudással is párosul, akkor a nyelv „ritkaságának” ellenére jó lehetőségei vannak a fiatal munkavállalóknak, és előnyt is kovácsolhatnak éppen abból, hogy kevesen beszélnek olyan magas szinten esetünkben a spanyol nyelvet, mint amit elvárnak a nemzetközi vállalatoknál.

Mi a BME-n, az Idegen Nyelvi Központban azt tartjuk szem előtt, hogy hallgatóinkat a legmagasabb szintre készítjük fel ahhoz, hogy Erasmus tanulmányi és szakmai gyakorlatos ösztöndíj elnyerése esetén a legtöbbet profitáljanak a kint tartózkodás alatt. Ehhez több kurzusunk is hozzásegíti a hallgatókat, különös tekintettel a „Külföldi szakmai célú (tanulmányok, munkavállalás) felkészítés – (adott nyelven)” című, amelyen azt tartjuk a legfontosabbnak, hogy valóban használható nyelvtudással és széles körű kulturális ismeretekkel kerüljenek ki az idegen nyelvi környezetbe.

Hivatkozások

- 15 éves a Leonardo da Vinci Program. Sikertörténetek az elmúlt másfél évtizedből, Tempus Közalapítvány 2010, Budapest
- Bocz, Zs. (2014): A nyelvi tantárgyak tananyagharmonizációja a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen. In: Bocz, Zs. (szerk): *Porta Lingua 2014 - Szaknyelvi regiszterek és használati szinterek. Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvtudásról és -kutatásról.* SZOKOE: Budapest, 297-310.

Keresztes Csilla

Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar
Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoport

Közölj vagy elveszel Publikáljunk, de melyik nyelven/nyelveken és hogyan

A tudományos közlemények írása minden szakma művelésének alapja, a tudás, a szakismeret továbbadásának legjelentősebb módja. A nemzetközi kapcsolattartás és a mai tudományos világ nyelve az angol. Ez a nyelv az orvostudomány nemzetközi nyelve a kutatásban résztvevő orvosok számára is. 2013 nyarán kérdőíves felmérést végeztünk a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán a publikálási szokásokról, valamint az ehhez kapcsolódó problémákról. 107 teljesen kitöltött, értékelhető kérdőívet kaptunk vissza: a válaszadók 25 és 65 év közötti kutatók voltak (60%-uk nő). Az összes válaszadó közül 2 fő kivételével mindenki publikált már angol nyelven, míg magyarul csak 59% jelentetett meg tudományos közleményt. Egyetértettek abban, hogy szükség van a tudományokban egy közös nyelvre, s ez lehet az angol nyelv, mivel angolul sokkal tömörebben adható vissza némely fogalom, mint magyarul, és funkcionálisan az angol nyelv valamelyest alkalmasabbnak tűnik a komplex vizsgálatok és beavatkozások leírására. Emellett más érveket is felhoztak az angol nyelv hasznosíthatósága mellett: angol nyelvtudás birtokában szakmai és anyagi előnyökre tehetnek szert, így az angol nyelvismeret egyértelműen előnyös számukra. A fentiek mellett még egy gyakorlati érv szól az angol nyelv mellett: a 45 évnél fiatalabb kutatók többsége első idegen nyelvként az angolt tanulta az iskolában, s egyetemi tanulmányaik során is ez a nyelv volt a fő választási lehetőség. Ahhoz azonban, hogy angol nyelven megjelenjen egy tudományos dolgozat, nem elegendő a magas szintű (szak)nyelvismeret, számos további készséget is el kell sajátítani a siker érdekében. Jelen írásunkban az itt kapott eredmények, válaszok és megjegyzések áttekintését és elemzését adjuk, valamint felhívjuk a figyelmet az anyanyelven történő publikálás fontosságára is.

Kulcsszavak: íráskészségek tanítása, lingua franca, műfajok, nyelvíjítás, orvostudomány, publikáció

Bevezető

A tudományos közlemények írása minden szakma művelésének alapja, a tudás, a szakismeret továbbadásának legjelentősebb módja. A folyóiratbeli publikálás 1665-ben kezdődött, ekkor jelent meg a *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, a világ

első tudományos folyóiratának első száma. Napjainkban a szakértői lektorálással (*peer reviewed*) kiadott folyóiratok száma 20 ezer körül van (Matthews and Matthews, 2008). Világszerte több mint 2000 tudományos–műszaki és orvosi kiadó létezik, s általuk több mint 1,2 millió lektorált cikk jelenik meg évente. Az *Elsevier*, a lektorált cikkek egyik legnagyobb kiadója, minden évben hozzávetőleg 500 ezer cikkbeadványt kezel, ezeket 200 ezer szakértő bírálja el, s e munka során 1 millió lektori jelentés készül évente. A lektorálási folyamat során azonban az összes beadvány 40–90%-át különböző szakmai, nyelvi okból visszautasítják (Elsevier, 2014).

A nemzetközi kapcsolattartás és a mai tudományos világ nyelve az angol (Research Trends, 2008). Ez a nyelv az orvostudomány nemzetközi nyelve a kutatásban résztvevő orvosok számára is. A magyar orvosoknak a történelem során mindig meg kellett tanulniuk egy második nyelvet az anyanyelvük mellett: latinul a magyar orvostörténelem során az első évezredtől, franciául és németül a XVIII. századtól, az 1950-es évektől oroszul és az 1980-as évektől angolul.

Magyar nyelven, sajnálatos módon, rendkívül kevés tudományos közlemény jelenik meg. Bár 2010-ben 37 magyar folyóirat kapott impakt faktort (http://minerva.mtak.hu/wp-content/uploads/2011/08/2010_if_hun.pdf), ezek többségében kizárólag angol nyelven megírt közleményeket lehet publikálni.

A „közölj vagy elveszel” (*publish or perish*) kifejezést először Harold Jefferson Coolidge használta 1932-ben. Ez a mondás az utóbbi évtizedekben világszerte, így hazánkban is a tudományos szakma alapvető jelmondatává vált. Tudományos közleményt írni nem könnyű. A szakemberek általában nem azért írnak, mert mondani akarnak valamit, hanem mert *valamit akarnak mondani* (Gaál, 2007). A publikálás során a tapasztalataikat, gondolataikat osztják meg a szakmai közönséggel. Ennek a „terméknek” a létrehozása hasznos és egyúttal intellektuális örömet is szerezhet a szerzőnek. A publikálást motiválhatja a szakmai érvényesülés, tudományos előrejutás lehetősége is, a szerző hírnévre tehet szert, szakmai kapcsolatokat építhet, időnként ez által anyagi előnyökre is szert tehet.

A szakmai csoportok formálódásában szerepet játszik a csoportidentitás, a csoport attitűdje, a csoport által elfogadott norma. Szükség van szakmai csoportidentításra és más csoportoktól való elkülönülésre az orvostudományon belül is. Ez az elkülönülési és összetartozási igény szerepet játszik a magyarul/angolul tanulmányt író kutatók nyelvhasználatának alakulásában: folytonos motiváció éri őket, ha az adott szakmai csoporthoz akarnak tartozni, el kell fogadniuk a csoport normáit és alkalmazkodniuk kell a csoport viselkedéséhez. Ugyanakkor ezzel bizonyos távolságot is tartanak más csoportoktól, diskurzusközösségektől, például más tudományágak művelőitől vagy éppen betegeiktől.

Korábbi vizsgálatunk (Keresztes, 2013) során a megkérdezett klinikusok egyetértettek abban, hogy szükség van a tudományokban egy közös nyelvre, s ez lehet az angol nyelv, mivel angolul sokkal tömörebben adható vissza némely fogalom, mint például magyarul, és funkcionálisan az angol nyelv valamelyest alkalmasabbnak tűnik a komplex vizsgálatok és beavatkozások leírására. Emellett más érveket is felhoztak az angol nyelv hasznosíthatósága mellett: angol nyelvtudás birtokában szakmai és anyagi előnyökre tehetnek szert, így az angol nyelvismeret egyértelműen előnyös számukra. A fentiek mellett még egy gyakorlati érv szól az angol nyelv mellett: a 45 évnél fiatalabb orvosok többsége első idegen nyelvként az angolt tanulta középiskolában, s egyetemi tanulmányaik során is ez a nyelv volt a fő választási lehetőség.

A megkérdezettek fele pozitívan nyilatkozott az angol nyelvről, s egyetértett a fent leírtakkal, mások azonban aggodalmukat fejezték ki a magyar nyelv romlásával, s az angol nyelv dominanciájával kapcsolatban. Szerintük félreértésekhez, kommunikációs problémákhoz vezethet ez a helyzet mind a szakmabeliek, mind az orvosok és betegek között, s szerintük gátat kellene szabni az angol nyelv ilyen mértékű térnyerésének.

Módszerek

Jelen vizsgálatunkban 2013 nyarán rövid, internetes kérdőíves felmérést végeztünk a Szegei Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán a publikálási szokásokról

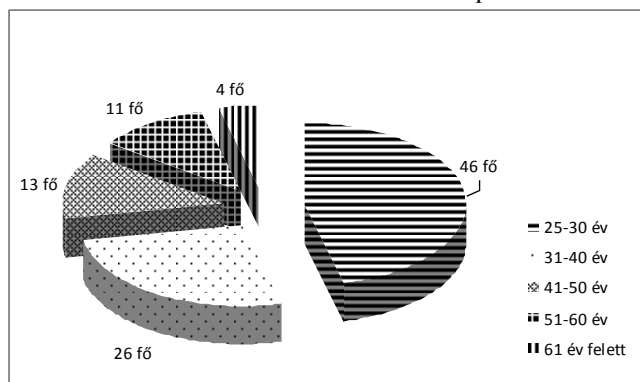
(<http://ripet.hu/feedback.php?kid=d0ecc64486c92cab11537e196929682f>), valamint az ehhez kapcsolódó problémákról. A demográfiai kérdések mellett nyolc témakörben érdeklődtünk a Karon dolgozó kutatók eddigi szakírási tevékenységéről, az itt szerzett tapasztalatokról, a felmerülő nehézségekről.

A válaszokat rendszereztük, elemeztük, jelen dolgozatban grafikus ábrázolással közöljük a kapott eredmények egy részét és röviden értékeljük. Az így szerzett információt a tananyagfejlesztésben, új tantárgyak indításában kívánjuk hasznosítani. 107 teljesen kitöltött, értékelhető kérdőívet kaptunk vissza, a válaszadók 25 és 65 év közötti kutatók voltak, 2 fő kivételével mindenki publikált már angol nyelven, míg magyarul csak 59% jelentetett meg tudományos közleményt.

Eredmények

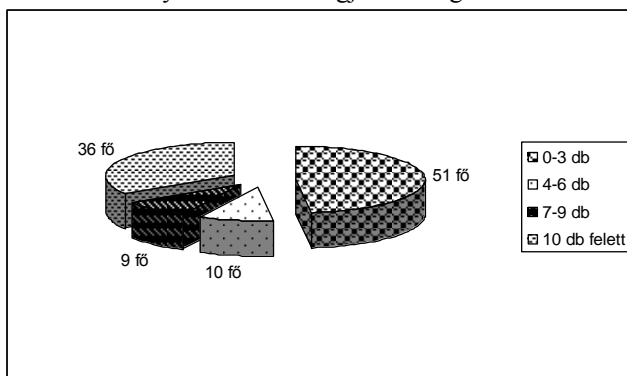
107 teljesen kitöltött, értékelhető kérdőívet kaptunk vissza: a válaszadók több mint 60%-a nő volt. A válaszadók többsége 40 év alatti kutató, életkori megoszlásuk 25–65 év (1. ábra).

1. ábra. A kérdőíves felmérés válaszadóinak korcsoport szerinti megoszlása



Életkorukból adódóan a többség még kevés tudományos közleményt jelentetett meg (0–3 közlemény), azonban közel 40%-uk már tíznél több kiadott dolgozattal rendelkezik (2. ábra).

2. ábra. A nyomtatásban megjelent dolgozatok száma



A PhD fokozat megszerzésének feltétele az elsőszerzős, impakt faktorral rendelkező lapban történt publikálás, s a szakmai előmenetel során is ez a legfőbb mérőeszköze a tudományos munkásságnak.

Melyik nyelve(ke)n publikál?

If it is not in English, it can't be important. A mottó szerint, ha valamit nem angolul írtak, akkor az nem is lehet olyan fontos (Gaál, 2005). A megkérdezett szakemberek szinte mindegyike (105 fő) angol nyelven publikál. A hivatásbeli érvényesüléshez (főként egyetemi pályafutás esetén) manapság elvárják, hogy a pályázó megfelelő számú és minőségű közleménnyel rendelkezzen. Ezt biztosítanak a nagy értékszámú (impakt faktorral rendelkező) folyóiratokban megjelent cikkek, amelyek gyakorlatilag angol nyelven íródnak. Ha egy cikket angolul írtak, 6-szor gyakrabban idézik (Garfield and Williams–Dorof, 1990). Az angol nyelvi közlési kényszer, de legalábbis a nagy nyomás, akkor szűnne meg, ha a tudományos fokozatok megítélésénél az értékszámoknak nem tulajdonítanak akkora jelentőséget. A megkérdezettek valamivel több, mint fele (63 fő) magyar nyelven is ír tudományos dolgozatot. Az egyéb nyelveken megjelentetett publikációk száma elenyésző (német 2 fő, spanyol és román 1-1 fő).

Melyik nyelven írja meg a dolgozatát?

A válaszadók 91%-a a cikket csak a publikálási nyelven (angolul) írja meg, a többi szerző először magyarul fogalmazza meg gondolatait, s utána lefordítja vagy lefordíttatja valakivel. Jelen felmérésben nem kérdeztük a válaszadókat angol nyelvtudásukról, azonban egy korábbi felmérés (Keresztes, 2013) alapján a magyar kutatásban is résztvevő orvosok napi szinten használják munkájuk során az angol nyelvet.

Az angol nyelvű szaklapban való publikálás során felmerülő problémák

A megkérdezettek válaszai alapján két csoportba soroltuk az említett problémákat: nyelvi (75%) és nem-nyelvi problémák. Nyelvi, nyelvhasználati problémák közül a többség a megfelelő tudományos stílus, szóhasználat és nyelvtan használatát jelölte. Mások számára a helyesírás (brit vagy amerikai angol) jelent nehézséget. Néhányan a jelentésmezők kongruenciáját, a magyaros, leegyszerűsített fogalmazástól való elszakadást, a célnyelven való gondolkodást említették.

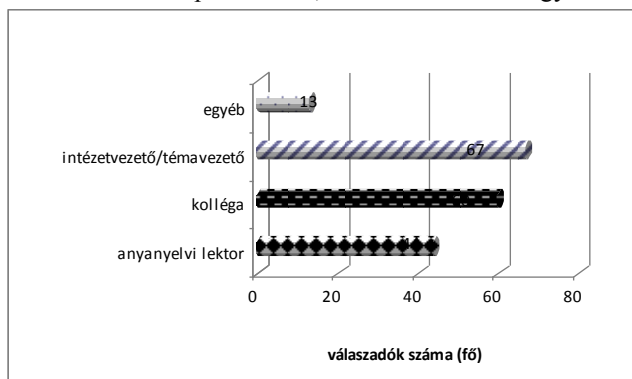
A nem-nyelvi problémák (25%) közül a publikációs költséget és a megfelelő szaklap kiválasztását jelölték. Bizonyos szaklapokban csak a színes ábrák megjelentetéséért kell fizetni, azonban például a legjelentősebb kiadó, az Elsevier, igen magas összeget kér a cikk megjelentetéséért is. Ez ellen 2012-ben a különböző tudományágak kutatói nemzetközi bojkottot hoztak létre Timothy Gowers, neves matematikus közreműködésével.

Átolvassa-e valaki a dolgozatát, mielőtt elküldi a szaklapnak?

A válaszadók 95%-a átolvastatja a publikálásra szánt cikkét. Többségük az intézetvezetőjét vagy a témavezetőjét kéri meg erre a munkára (63%). Ez valószínűleg szakmai lektorálást jelent. 57%-uk egy kollégájával olvastatja el a cikket, mely lehet szakmai és nyelvi lektorálás is. Anyanyelvi lektorhoz 41,5%-uk fordul és 12% kér

nyelvi segítséget egyéb módon: nyelvtanártól, nem anyanyelvi lektortól, szakfordítótól vagy jól beszélő, esetleg angol nyelvterületen élt kollégájától vagy ismerősétől (3. ábra).

3. ábra. Ki olvassa át a publikációt, mielőtt azt elküldi egy szaklapnak?



Egyéb: nyelvtanár (2), nem anyanyelvi lektor (2), szakfordító (1), jól beszélő/nyelvterületen élt kolléga/ismerős (3)

Tanulta-e Ön szervezett formában, hogyan kell angol nyelven tudományos közleményt írni? És Ön szerint hasznos lenne-e egy ilyen kurzus?

A válaszadók 31%-a látogatott olyan kurzust, ahol tanult a szócikkek megírásáról, 97%-uk hasznosnak találná/találta egy ilyen kurzuson való részvételt. 22%-uk szerint ezeket a kurzusokat PhD hallgatók, kezdő szakemberek, esetleg érdeklődő egyetemi hallgatók számára lehetne szervezni.

Megbeszélés

A vizsgálat során megkérdezettek többsége rendszeresen publikál, főként angol nyelven. Közleményeiket többnyire angol nyelven saját maguk írják, így különféle nyelvi (és nem nyelvi) problémákkal szembesülnek. Szinte minden válaszadó szerint a tudományos közlemény megírásához speciális ismeretek szükségesek, ezeket a szaknyelvi, műfaji sajátosságokat külön kurzuson kellene oktatni.

Kinek a feladata ezeknek a hiányzó ismereteknek a tanítása? Vajon nyelvtanárnak vagy egy szakmabelinek (egészségügyi szakembernek/klinikai kutatónak) kellene oktatnia egy ilyen tantárgyat?

2001-ben írtam erről a témáról egy rövid dolgozatot, akkor még nagyon kevés hazai és kelet-európai egyetemen folyt ilyen jellegű oktatás (Keresztes, 2002). Azóta sokat változott a helyzet, például hazai egyetemeink orvostudományi karain új tantárgyak kerültek bevezetésre, amelyek tematikájában szerepel ilyen jellegű ismeretek oktatása is (SOTE: A magyar orvosi nyelv, PTE és DT ÁOK: szaknyelvi kurzusok). Karunkon (SZTE ÁOK) is több új tantárgy jelent meg: „Műfajok és szövegtípusok az egészségtudományban” (szakfordító/kommunikátor szakon), *How to write scientific papers?* (PhD hallgatók kurzusa, élettudományok), *The linguistic aspects of writing a scientific article* (PhD hallgatók kurzusa, ÁOK).

A szakmai szókincs és a kódismeret elsajátítása, ismerete fontos, de nem elégséges feltétele a sikeres szakmai kommunikációnak. A szakterminológia szakmai ismeretekbe ágyazott szociokulturális jelenség, amelyet egy diskurzusközösség használ saját kommunikatív céljainak megvalósítására. A sikeres szakíráshoz idegen nyelven szükséges az adott diskurzusközösség által elfogadott általános kommunikációs szabályok és konvenciók megismerése. E kommunikációs szabályok és konvenciók a diskurzusközösség által elfogadott és használt műfajokat, szövegtípusokat, ezek szituatív használatát, s a hozzájuk kapcsolódó viselkedési normák ismeretét foglalják magukba (Rébék-Nagy, 1997).

A szaknyelvoktatásnak használatértékűnek kell lennie, bizonyos műfajokkal kapcsolatos konvenciók tanítását is fel kell ölelnie, s ezek a konvenciók nyelvenként némileg eltérőek lehetnek. A műfajok sajátosságai kultúránként, nyelvenként eltérhetnek, az alapok, az alapvető formai, tartalmi jellegzetességek viszont épp a szakmai sajátosságokat figyelembe véve közel azonosak. Pillanatnyilag sok felsőoktatási intézményben a szaknyelvtanár feladata az, hogy rámutasson a két nyelv/kultúra közötti különbségekre, s megadja a nyelvi kódot a műfajhoz (Szépe, 2001).

Az egyetemünkön indított szaknyelvi/műfajismereti kurzusokon hallgatóinkkal megismertettük az angol orvosi szaknyelv leggyakrabban használt műfaji sajátosságait, felmerül azonban a kérdés, hogy ismerik-e ugyanezen műfajok sajátosságait anyanyelvükön. A magyar hallgatók egy része egyáltalán nem, vagy nem eléggé tájékozott jövődöbeli szakmájának műfaji jellegzetességeivel kapcsolatban. Ezek oktatása a felsőoktatási intézmények egy részében még mindig hiányzik vagy hiányos. A hallgatók nagy része még mindig az idegen nyelven keresztül sajátítja el ezeket a készségeket. Bár mindez nem kifejezetten a nyelvtanár feladata, sokat segíthetünk hallgatóinknak a műfajismertetéssel–tanítással szakmai karrierjük hazai és külföldi alakulásában. A magyar nyelvű szakírás elősegítése érdekében karunkon javaslatot tettünk, s jelenleg elbírálás alatt áll „A magyar orvosi nyelv” című kurzus bevezetése szabadon választható tantárgyként.

Kivezető

Az angol nyelv az orvostudomány *lingua franca*-ja. Magas presztízséből és társadalmi/gazdasági dominanciájából adódóan az 1950-es évek óta az angol nyelv vált az orvostudomány nyelvévé világszerte. Az elméleti és egzakt tudományok: a matematika, a műszaki tudományok, az orvostudomány eredményei szinte kizárólag ezen a nyelven olvashatóak. A világon számon tartott közel 100.000 tudományos szaklap fele angol nyelvű, de a „kemény mag” kb. 4–5000 szaklap (amelyek referenciaként szolgálnak) szinte kizárólag angol nyelvűek. A Tudományos Citációs Index (USA, Philadelphia) által nyilvántartott adatok 90%-a angol nyelvű cikkből, angol nyelvű szaklapokból származik. Az angol nyelv azonban nemcsak a publikációkban van jelen, hanem a nemzetközi konferenciák, szimpóziumok nyelveként is: az orvos kongresszusok hivatalos nyelve szinte kizárólag az angol nyelv, a konferenciát rendező ország nemzeti nyelve csak elvétve jelenik meg hivatalos nyelvként.

A magyar orvosok mindennapi életében, szakmai nyelvhasználatában is egyre dominánsabb szerepet játszik az angol

nyelv; a tudomány, a kutatás mellett a mindennapi helyzetekben is megjelent: a nemzetközi szakmai levelezések (e-mail) kizárólagos nyelveként, valamint a nemzetközi telefon megbeszélések, konzultációk nyelveként, sőt a külföldi, átutazó vagy gyógykezelésért ideutazó betegek kikérdezésekor is ez a közös nyelv.

Az angol nyelv dominanciája a tudományokban magyarázható annak magas presztízsértékével. Az orvosi diskurzusközösségben az angol nyelvtudás, az angol nyelvi kontaktushatások használata növelheti a diskurzusközösség csoportidentitását és szolidaritását. A beszélők alkalmazkodnak a diskurzusközösség konvencióihoz és magukévá teszik annak normáit. A diskurzusközösség tagjaként magasabb társadalmi státuszt érhetnek el, mely gazdasági előnyökkel is jár. A magas szintű angol nyelvtudás előnyt jelent az oktatásban, az elhelyezkedésnél, a kutatásban és általában a szakmai karrier során. Az angol nyelvtudás egyenértékű a magasabb szintű tudással, ezért használói büszkék arra, s időnként „felvágnak” ezzel.

Az angol nyelv és a kontaktushatások használata nemcsak csoportazonosságot és szolidaritást fejez ki, de tekintélyt is biztosít, illetve mások (pl. a betegek vagy az egynyelvű egészségügyi dolgozók) kirekesztését is jelentheti (Candlin, 1999).

Természetesen a legtöbb európai nemzet, köztük a magyarok sem akarják, hogy nemzeti nyelvük helyébe az angol nyelv lépjen, így a tudományokban a közös nyelv, a *lingua franca* mellett úgy érzik, hogy meg kell őrizni a nemzeti szaknyelveket is. Míg az angol nyelv nagyon hasznos idegen nyelv a nemzetközi kommunikációban, amikor a hazai diskurzusközösség tagjai más nemzetek képviselőivel tárgyalnak, ugyanilyen fontos a magyar nyelv a magyar diskurzusközösség tagjainak egymás közötti párbeszédében is.

Pusztán nyelvészeti szempontból, az angol nyelv dominanciája az orvostudományban hasznos lehet az angolul beszélő, nem angol anyanyelvű orvosok számára karrierjük szempontjából, azonban negatív hatással lehet ezen orvosok anyanyelvhasználatára. Amennyiben többet publikálnak angol nyelven, kevesebbet fognak magyarul írni, s ennek komoly

következményei lehetnek a magyar szaknyelvre nézve: bizonyos műfajok, szövegtípusok megszűnhetnek magyar nyelven létezni. A magyar tudományos nyelvben tovább fokozódhat a terminológia hiánya, s ez elvezethet egy olyan állapothoz, amikor a magyar anyanyelvű tudósok már képtelenek a szakmájukról magyar nyelven beszélgetni egymással. Ez tovább bővítheti a már meglévő szakadékokat a szakemberek és a laikusok, vagy akár bizonyos szakmák képviselői között is.

Ez a kizárólagos angol nyelvhasználat, az „*English only*” (Phillipson, 2003), bármennyire is jellemző a tudományokban, közöttük az orvostudományban, alapjában véve kirekesztést jelent nemcsak az angolul nem beszélő szakemberek számára, hanem az Európai Unió jelenlegi polgárainak fele számára, hiszen egy 2010-es felmérés alapján a tagállamok lakosságának kb. 45%-a saját bevallása szerint nem beszél angolul. Vagyis számukra a tudományok, a legújabb ismeretek nem elérhetőek. Ezzel együtt jár az anyanyelvhasználat területének szűkülése a tudományokban, a régi (nemzeti/latin nyelvű) terminusok eltűnnek az orvostudományból, vagy legalábbis jelentősen csökken a számuk, ezáltal nem lehet kifejezni az anyanyelven bizonyos szükséges ismereteket. Mindez együtt jár a szakmabeliek és laikusok párbeszédének nehézségeivel, nyelvi eltávolodás alakul ki akár a szakmán belül is.

A tudományos közlemények magyar nyelven való írása rendkívül fontos feladata a szakembereknek. Egyértelmű és érthető magyar szakkifejezésekkel kell megfogalmazni az ismereteket: szükséges a szakmai nyelv fejlesztése, korszerűsítése, a folyamatos szakmai nyelvújítás (Grétsy, 2004).

Az élettudományok kutatásában résztvevők számára az angol nyelv nemcsak a kutatás nyelve, hanem egy olyan munkanyelv, melyet szakmájuk különböző területein alkalmaznak különböző célokra (Keresztes, 2013). Azonban számukra sem kérdéses, hogy a magyar nyelv használata elengedhetetlen bizonyos szakmai helyzetekben: a magyar hallgatók graduális és a szakmabeliek posztgraduális képzése során, és természetesen a napi betegkikérdezés, vizsgálat során, mely munkájuk túlnyomó többségét alkotja. Az orvosok körében az angol nyelv globális

terjedésének következtében kialakult diglosszia aggodalomra készítet számos nyelvészt és orvost (v.ö. Bősze, 2009; Kiss, 2009), mivel ez a magyar nyelvhasználat csökkenését és „csökevényesedését” eredményezheti. Az angol nyelv terjedése a tudományos nyelvhasználatban tovább mélyítheti a már meglévő szakadékokat a szakmai és laikus diskurzusközösségek között, s ezáltal további társadalmi megosztottsághoz vezethet. A magyar nyelvből hiányozni fognak bizonyos terminusok, s helyüket angol szavak veszik át. Ezáltal egy idő után a magyar kutatók képtelenek lesznek magyarul beszélni a szakmájuk legújabb vívmányairól. Ezért párbeszédet kell folytatni ennek elkerülésére, megelőzésére az érintett szakmák képviselői és a nyelvészek között.

A magyar szakmai/tudományos nyelv megújulását és fejlesztését magyar nyelvű publikálással lehetne elősegíteni. A szakszavak, kifejezések nem maguktól alakulnak ki egy adott nyelven, azokat a szakmabelieknek kell kialakítaniuk, s használniuk, csak így terjeszthetők el. „A szaknyelvek, az egyes tudományágak szókincsének megmagyarítása az adott szakma, tudományág művelőinek feladata [...], melynek legjobb ösztönzője a magyar nyelvű egyetemi oktatás, a magyar nyelvű tankönyvek, egyetemi jegyzetek készítése” (É. Kiss, 2004: 171).

A tudatos nyelvhasználatot erősíteni kell a szakemberek körében. A külső nyelvi hatások kiküszöbölése természetesen lehetetlen, és valószínűleg nem is kívánatos, de tudatos nyelvpolitikával, nyelvi tervezéssel a szaknyelveket és azok használóit is lehetne befolyásolni. Fontos lenne, hogy ne csak a szókölcsönzés ellen összpontosítsák a nyelvművelők az erejüket, hanem figyeljenek a háttérben zajló, sokkal mélyrehatóbb, a műfaj, diskurzus általános sajátosságait érintő változásokra is, hiszen „minden nemzet csak a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem” (Bessenyei, 1778).

Hivatkozások

- Bősze, P. (ed.) (2009): *A magyar orvosi nyelv tankönyve*. Budapest: Medicina.
 Candlin, C. N. (1999): *Medicine and Natural Sciences*. In: *LSP Forum '99*.
 Prague: The British Council.

- Coolidge, H. J. and Lord R.H. (1932): *Archibald Cary Coolidge: life and letters*. Houghton Mifflin Company: Boston, New York.
- É. Kiss, K. (2004): *Anyanyelvünk állapotáról*. Budapest: Osiris.
- Elsevier (2014): Guide for Authors of Elsevier journals
<http://owl.english.purdue.edu/owl>
- Gaál, Cs. (2005): Milyen nyelven írjunk? *Magyar Orvosi Nyelv*. 2. 11–48.
- Gaál, Cs. (2007): *Szakírás*. Budapest: Medicina.
- Garfield, E. and Williams–Dorof, A. (1990): Language use in national research: a citation analysis. *Curr Contents* 133. 5.
- Grétsy, Zs. (2004): Az orvosi nyelv magyarítása: Stratégiai kérdések a magyar orvosi szaknyelvben. In: Balázs, G. (ed.): *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője I*. Budapest: MTA Társadalomkutató Központ, 311–325.
- Hall, G. M. (1994): *How to Write a Scientific Article?* London: BMJ Publishing Group.
- Keresztes, Cs. (2002): Mégis kinek a feladata? Műfajok és diskurzusok a szaknyelvtanításban. In: *Porta Lingua*. Silye, M. (ed): *Szaknyelvtanításunk az EU kapujában*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 176–183.
- Keresztes, Cs. (2013): English language contact-induced features in the language of medicine. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Kiss, J. (2009): A tudományos nyelvek, az anyanyelv és az értelmiségi elit. *Magyar Tudomány*. 1. 67–73.
- Matthews, J. R. and Matthews, R. W. (2008): *Successful scientific writing. A Step-by-Step Guide for the Biological and Medical Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillipson, R. (2003): *English-only Europe? Challenging language policy*. London/New York: Routledge.
- Rébék-Nagy, G. (1997): Modulation of Authors' Claims in the Introduction and Discussion Sections of Medical Research Articles. Aston University.
- Research Trends* (2008): "English as the international language of science". *Research Trends*. 6.
- Szépe, Gy. (2001): *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra.

Lukács András
Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

A kulturális szótár jellemzői két olasz kulturális szótárunk alapján

*A kulturális szótár, e mindössze másfél évtizedes hazai múlttal rendelkező műfaj, olasz–magyar vonatkozásban két művel is büszkélkedhet: Juhász Zsuzsanna (2007) *Olasz élet – olasz kultúra (Kulturális szótár)* című munkáját a Holnap Kiadó; Sztanó László (2008) *Olasz–magyar kulturális szótárát* a Corvina jelentette meg. E két különböző kiadónál és szerzőtől, de ugyanazon kultúráról és nagyjából egy időben megjelent könyv jellemzőinek összegzésével a céloom nem az egyes könyvek értékelése, hanem az, hogy a különbségek és hasonlóságok számbavételével közelebb jussunk a kulturális szótár fogalmának, általános műfaji sajátosságainak megértéséhez, megismeréséhez. Tanulmányomban az összehasonlítás szempontjai a következők: a szótár szerkezete, szókészlete, a szótáron belüli tájékozódást szolgáló eszközei, továbbá a szócikkekben található fonológiai, morfológiai, szintaktikai, etimológiai, szemantikai és frazeológiai információk.*

Kulcsszavak: kulturális szótárak, olasz–magyar, elemzés, általános jellemzők, műfaj

Bevezetés

A kulturális szótár, e viszonylag új műfaj, olasz–magyar vonatkozásban két művel is büszkélkedhet: Juhász Zsuzsanna (2007) *Olasz élet – olasz kultúra. Kulturális szótár* c. munkáját a Holnap Kiadó; Sztanó László (2008) *Olasz–magyar kulturális szótárát* a Corvina jelentette meg.

E két különböző kiadónál és szerzőtől, de ugyanazon kultúráról és nagyjából egy időben megjelent könyv jellemzőinek összegyűjtése sokat segíthet abban, hogy közelebb jussunk a kulturális szótár fogalmának, műfaji sajátosságainak megértéséhez. Tanulmányom célja tehát nem az egyes könyvek értékelése, hanem az, hogy a különbségek és hasonlóságok számbavételével egy kis adalékot nyújthassak a kulturális szótár műfajának megismeréséhez. E szándékot az indokolja, hogy a recenziókon és az eddig megjelent kulturális szótárak előszavaiban tett szerzői megnyilatkozásokon

kívül csak néhány lexikográfiai tanulmány (Bernáth, 2009: 167–169, 172; Magay, 2004: 59; Németh, 2004: 154; Pálffy, 2004: 72; Szabó, 2004: 168) foglalkozik ezzel a szótártípussal, de ezek is többnyire csak érintőlegesen.

A két olasz kulturális szótár sajátosságainak rendszerezésénél elsősorban Fóris és Rihmer (2007) szempontrendszerére támaszkodtam, az egyes jellemzők részletezésénél Magay (2004) és Massariello Merzagora (1983) szótárelemzései nyújtottak segítséget. Ez utóbbi szerző általános megállapításaihoz igyekeztem gyakorlati példákat is hozni a legismertebb olasz forrásnyelvű szótárakból egy nyelvű és olasz–magyar kétnyelvű vonatkozásban is, hogy ezzel is szemléltessem, hogyan illeszkedik a kulturális szótár olasz szótáraink sorába.

Az olasz kulturális szótárak háttere

Olasz–magyar szótárak

Hazai olasz szótáraink nagy múltra tekintenek vissza és széles választékkal rendelkeznek mind az általános, mind a speciális szótárak vonatkozásában. Részletes felsorolás helyett – amely megtalálható Fábián (2004) bibliográfiájában – itt csak a speciális szótárak egyes típusainak említésére van mód. Mellettük zárójelben a szerzők, illetve az első kiadások évszámait szerepelnek.

Címszóállományuk tekintetében az általános szótárakhoz állnak közel, felépítésük alapján azonban a speciális szótárak közé sorolhatjuk a **képes-tematikus** szótárakat (Iker–Szendró, 1991; Haas, 2001; Nyerges, 2002; Marri, 2009).

Nem csak az egyes szavak megértését segítik elő a **frazeológiai** szótárak (Fábián–Gheno, 1986, 2003), illetve a **valenciaszótárak**, melyek közül igei (Angelini–Fábián, 1981), melléknévi (Fábián, 1996) és főnévi (Angelini–Fábián, 2005) vonzatszótár is napvilágot látott már.

Szakszótáraink között képviseli magát a gazdasági (Juhász, 1997), közigazgatási (Fábián, 1995), idegenforgalmi (Fehérvizi–Szokács–Termelné, 2002), külkereskedelmi (Józan, 1991), vendéglátóipari (Lukács, 1990; Vizi, 2002), vadászati (Horváth, 1974), matematikai (Pelles–Szörényi, 1997), műszaki-tudományos (Fóris, 2005) szaknyelv is, továbbá az utóbbi években a Grimm

Kiadó németből fordított sorozatai között olasz változatban is kiadta gasztronómiai (Iker–Schroeder, 2008) és turisztikai szótárát (Iker–Schroeder, 2009), és megjelent ruhaipari szakszótára (Hertel–Rebmann, 2009) is, amely az olasz mellett angolul, magyarul, németül, franciául, spanyolul rögzíti a divat, öltözködés és szabás-varrás legfontosabbnak tartott kifejezéseit.

A széles kínálat ellenére több szakmának még nincs vagy elavult az olasz szótára: 1912 óta nem jelent meg pl. jogi szótár; az orvostudomány, természettudomány, vallás, sport szakszókincse például még sohasem jelent meg olasz–magyar szótár formájában. Örömteli tény azonban, hogy e sajátos területről, a kultúra világából két szótár is napvilágot látott az utóbbi években.

Kulturális szótárak

Kulturális szótár címmel legelőször Bart István angol–magyar kulturális szótára jelent meg 1998-ban, amelyet a következő években a Corvina Kiadó újabb kötetei követtek a japán (Gy. Horváth, 1999), amerikai (Bart, 2000), német (Györffy, 2003), francia (Ádám, 2004), orosz (Soproni, 2007) és olasz (Sztanó, 2008) kultúra bemutatására. Az olasz kultúra ismertetésére azonban – a Corvinát megelőzve – egy másik kiadó is jelentetett meg kulturális szótárt: a Holnap Kiadó Juhász Zsuzsanna (2007) könyvét.

Megastruktúra

Juhász szótárának megastruktúráját a következők alkotják: Előszó, szótári rész, A szótárban használt jelölések, Néhány kiejtési szabály az olasz nyelvben, Felhasznált irodalom. Sztanó szerkesztése ettől kissé eltér: Előszó, Bevezetés, szótári rész, Névmutató.

A minimális szerkezeti hasonlóság azonban nem feltétlenül jelent lényegi különbségeket a tartalomban. A Juhász-féle kiejtési tájékoztatót leszámítva, többé-kevésbé megfeleltethetők egymásnak a két kötet egyes részei. Sztanó hosszabb előszava ugyanis bőségesen tartalmaz bibliográfiai adatokat, bevezetéséhez pedig, még ha szűkszavúan is, de fűz néhány sort a szótárában használt jelöléseiről, Juhász pedig a szótári részbe tagolta a neveket, így nem volt szüksége elkülönített névmutatóra.

Makrostruktúra – szókészlet

Látszólagos nagy terjedelme (Juhász 359 oldal, Sztanó 304 oldal) ellenére mindkét kulturális szótár a kimondottan kis címszóállományú szótárak közé tartozik. A Czochralski-féle felosztás szerint például a mindössze 5 ezer lemmát tartalmazó, ún. minimális szótárak (Földes, 2004: 31) szintjét sem éri el, hiszen Juhász címszavainak száma 3210 (ebből 2760 szócikkkel), míg Sztanónál 1291 lemma (ebből 1217 szócikkkel) olvasható.

Bár egy kulturális szótár esetében talán a tematikus szervezési elv is elképzelhető lenne, mindkét szerző tisztán **alfabetikus rendbe** sorolja a címszavakat. Ennek kivitelezésében, értelmezésében azonban vannak különbségek. Több szóból álló címszavak esetén a legtöbb szótár (Battaglia, Garzanti, Migliorini, Zingarelli, Herczeg) nincs tekintettel a szóközökre az alfabetikus sorrend követésében. Ennek megfelelően rendezi a címszavakat Juhász is (pl. *missino*, *Miss Italia*; *venticinque aprile*, *ventisette*, *Venti Settembre*), míg Sztanó inkább a címszó szavainak kezdőbetűit veszi figyelembe (pl. *Miss Italia*, *missino*; *Venti settembre*, *Venticinque aprile*, *ventisette*). Mégis előfordul azonban Juhásznál is, hogy csak a címszó első tagja alapján sorol, ha az egybetűs (pl. *a perdere*, *abbacchio*), valamint, ha aposztróf követi (pl. *C'eravamo tanto (amati)*, *Ca' d'Oro*, *Ca' Foscari*, *cacciagione*).

A betűrövidítések, illetve mozaikszók (pl. EUR, FIAT, S.P.Q.R.) a legtöbb szótárban a függelékben szerepelnek. Ezeket mindkét kulturális szótár betagozza a szótár törzsanyagába. Sztanó a már említett alfabetikus sorrendben, Juhász többnyire az adott betűvel kezdődő címszavak előtt, legalábbis ha a betűrövidítés/mozaikszó egyes betűi pontokkal vannak elválasztva. Ellenkező esetben Juhász is inkább „elvegyíti” a többi címszó között.

Az elrendezésnél azonban talán fontosabb kérdés az, hogy mit is tartalmaznak ezek a szótárak. A címükre hagyatkozva látszólag egyszerű a válasz: „kulturális” szavakat, kifejezéseket. De mi az, hogy kulturális, mely szavak, kifejezések számítanak „kulturális”-nak? Ha belelapozunk ezekbe a szótárakba, hamar világossá válik, hogy a szerzők kultúra alatt nemcsak a „magas” vagy „elit” kultúrát értik, hiszen nemcsak olyan címszavakat

találunk benne mint a *Neorealismo* vagy *Cinecittà*, hanem olyanokat is, mint a *pandoro* vagy a *vendetta*.

A kulturális szótárak szerzőinek koncepciójához feltehetőleg akkor járunk legközelebb, ha a lexikográfiai és fordítástudományi szaknyelvben is használt kultúra-specifikus szavak felől közelítjük meg a kiválasztott címszavakat. Ezeknek a reáliáknak vagy ekvivalens nélküli lexikának a körébe tartozó szavak jellemzője, hogy úgymond lefordíthatatlanok, vagy legalábbis „kevésbé fordíthatók”, mert „egy-egy nyelvközösségre sajátosan jellemző jeltárgyat” jelölnek, amely nem ismeretes a célnyelvi közösségben (Klaudy, 1994: 25). Ilyen olasz szó pl. *panettone*, *bruschetta*, *gorgonzola*, *pesto*.

A kulturális szótár azonban semmiképp sem nevezhető csak a lefordíthatatlan elemek szótárának. Helyet kapnak benne olyan szavak is, amelyek nem a denotatív, hanem a konnotatív jelentésük miatt minősülhetnek kultúra-függőnek, hiszen ugyanazt a referenst jelölő szó is más és más asszociatív, emotív komponensekkel rendelkezhet az adott nyelvközösségtől függően (Valló, 2000). Pl. *cavolo* (ld. lejjebb).

A kulturális szótár lexikája ideális esetben tehát a tágabb értelemben vett kultúra-függő szavak köre, amelyek közé sorolhatunk „minden olyan nyelvi megnyilvánulást, amelyben kifejeződik egy adott kultúrközösség sajátos élmény- és ismeretanyaga, tárgyai, fogalmai, mentális, emotív sémái, amelyek az adott kulturális kontextusban speciális jelentéssel bírnak” (Valló, 2000: 45).

A kulturális szótárak lemmáit alkotó nyelvi megnyilvánulások sokszínűsége sokakban megkérdőjelezi a *szótár* megnevezés jogosságát. A hagyományos általános szótárra jellemző szavak mellett ugyanis számos olyan címszó található bennük, amely más műfajokat idéz. A frazeológiai egységek (*In bocca al lupo!*) szólásgyűjteményekre, a tulajdonnevek (*Amarcord*) lexikonokra, a dátumok, évszámok (*venti settembre*), műemlékek (*Vittoriano*) történeti munkákra és útikalauzokra emlékeztetnek. Pálfy például e „nagyon sok nyelven kívüli vonatkozás” miatt, amely „enciklopédikus ismeretet tükröz”, a nyelvi szótáraktól

elkülöníti és az enciklopédikus szótárak, azaz lexikonok közé sorolja a kulturális szótárakat (Pálfy, 2004: 72).

Az enciklopédikus adatok közül különösen a **tulajdonnevek** magas száma feltűnő. Ezek különböző fajtáira mindkét kötetben bőségesen találhatunk példát: személynévre (*Dante, Papa Sisto*), intézménynévre (*La Sapienza, Palazzo Chigi*), földrajzi névre (*Tevere, Parioli*), címnévre (*'O sole mio, Corriere della Sera*), márkanévre (*Gucci, Benetton*) is, nagy számban fordulnak elő különböző ünnepek, rendezvények, történelmi események is, akár megnevezés, akár dátum formájában (*venticinque aprile, Festival di San Remo*).

Fontos különbség a személynevek tekintetében, hogy míg Juhász igyekszik minél több nevet betagolni a szótári részbe, Sztanó gyakran csak ragadványneveket (*Recanatese, Professore*) lemmáz, a kötet végén azonban számos olasz hírességet tartalmazó külön névmutatóval informálja az olvasót. A lista sem törekszik minden fontosnak tartott személyt felsorolni: benne van ugyan *Leopardi, Giacomo* és *Prodi, Romano*, de hiányzik *Moravia* és *Leonardo da Vinci* is. Így semmiképpen sem mondható, hogy a szótár egyfajta életrajzi lexikon szerepét is betöltené. Összességében a lexikonok tartalmához viszonyítva a kulturális szótárakban lényegesen nagyobb arányban vannak jelen nyelvi adatok. Lexikájukat tekintve tehát közelítenek a lexikonokhoz, mégsem azonosíthatók velük.

A **frazémák** lemmázása azzal magyarázható, hogy reprezentatívabb képet nyújt az olasz kultúra elemeiről egy olyan szótár, amely a címszavak a megszokott szótári formája helyett abban a formában kínálja az olasz kultúra jelenségeit, ahogyan azokkal az olvasó a kultúrával való ismerkedése során valószínűsíthetően találkozhat. Ezért szerepelnek többnyire névelős formában mindkét szerzőnél az újságcímek (pl. Juhász: *Il Resto del Carlino*, Sztanó: *La Stampa*), és ugyanezen okból található mindkettőjükénél az *i* kezdőbetűs lemmák között az *in bocca al lupo!*.

A hagyományos szótárakétól eltérő a címszóválogatás szempontrendszer is. Hogy mennyire szubjektív elgondolások alapján szűkíti le a két (vagy legalább az egyik) szerző a szótárába bekerülő kultúra-specifikus jelenségek körét, arra talán rávilágíthat a két kulturális szótár címszóállományának összehasonlítása.

A két kulturális szótár hasonló terjedelme és (szinte) azonos címe/célja miatt nagyarányú átfedést váránk a címszavak tekintetében is, az összehasonlítás azonban más eredményt hoz.

A több mint háromezer címszavas Juhász és mintegy ezerkétszáz címszavas Sztanó közösen előforduló lemmáinak száma nem éri el az ötszázat (486), tehát a két kulturális szótárban rögzített címszavaknak csak alig több mint tíz százaléka közös. Ráadásul e közösnek mondott lemmáknak sem mindegyike mutat pontos egyezést, bár e különbségek nem számottevőek.

Az alábbiakban néhány példa a két kötet hasonló lemmái között apró eltérésekre (A zárójelben szereplő első példa Juhász, a második Sztanó szótárában szerepel.):

- főnév vagy ige (imbroglio ↔ imbrogliare; fregarsene ↔ menefreghismo)
- a főnév névelővel vagy névelő nélkül (la dotta ↔ Dotta)
- egyes szám vagy többes szám (grissini ↔ grissino)
- alapfok vagy felsőfok (veglionissimo ↔ veglione)
- kisbetű vagy nagybetű (amarcord ↔ Amarcord)
- különírás vagy egybeírás (terra ferma ↔ terraferma)
- teljes szó vagy rövidítés (tabaccheria ↔ T)
- teljes megnevezés vagy rövidebb alak (Grande Raccordo Anulare ↔ raccordo anulare)
- több megnevezés vagy egy megnevezés (limoncello, limoncè, limoncino ↔ limoncello)
- rokon értelmű szavak (santo protettore ↔ santo patrono)
- ugyanarra a denotátumra vonatkozó, eltérő megnevezések (L'italiano ↔ Lasciatemi cantare)
- szállóigék, idézetek különböző variánsai (S'è fatta l'Italia, ora si devono fare gli italiani. ↔ Abbiamo fatto l'Italia, si tratta adesso di fare gli italiani.)
- ugyanahhoz a jelenséghez köthető címszavak (Berlusconi, Silvio ↔ berlusconata)
- város vagy híres szülöttje (Recanati ↔ Recanatese)
- tartomány vagy lakói (Veneto ↔ veneto)
- hiperonimás viszony (cigno di Busseto, cigno di Pesaro ↔ cigno)

A fenti példák apró, néha mindössze helyesírási különbségeket illusztrálnak, de olyan esetre is találhatunk példát, hogy a két kulturális szótár ugyanazon (vagy inkább azonos alakú) címszóhoz más-más jelentést társít. Pl. *Madonna* Juhásznál az amerikai popénekes, Sztanónál a Szűzanya; *madama* Juhásznál a Juventus, Sztanónál a rendőrség megnevezése.

A két címszóállomány összehasonlításával azonban sokkal több olyan, az olasz kultúrára tipikusan jellemzőnek tartott szót, kifejezést lehet találni, amelyet csak egyik szerző ítélt fontosnak, a másik nem, így nem része a két kulturális szótár közös „szókincsének”: *gelato, gnocchi, piadina, dolce far niente, cazzo, macedonia, chinotto, cachi, canzone napoletana, santino, Lira italiana, ecc.* Hosszan lehetne sorolni példát a különbségekre, érdemesebb azonban rendszerben látni, hogy melyik szerző milyen címszavakat tartott fontosnak.

Azt a kérdést, hogy mely területek kerülnek be az ő kulturális szótárába, Juhász az előszavában részletes felsorolással válaszolja meg: a legfontosabb fogalmak, tárgyak, személyek; a mai olasz nyelvhasználat és társadalmi érintkezés alapvető, meghatározó elemei; sajátos nyelvhasználat; ünnepek, dátumok; helynevek, műtárgyak, utak, alagutak; ételek, italok, népszokások; olasz nyelv története, nyelvi játékok, nyelvtörők, mondókák, versikék, slágerek, nyelvemlékek, szólások; jókívánságok, feliratok; az olasz történelem máig meghatározó eseményei; zenei, művészeti alapfogalmak; olasz–magyar kapcsolatokhoz tartozó nyelvi elemek, tárgyak; politikai és gazdasági élet; olasz fesztiválok, irodalmi díjak; színházak, történelmi kávézók; Nobel-díjasok, Oscar-díjas filmek, színészek, rendezők; a latin örökség máig látható emlékei és megnyilvánulásai; az állam berendezkedése, szimbólumai, működése; közéleti események, botrányok; a maffia szövevényes múltja és jelene.

A kultúra területekre való felosztása és ezek felsorolása csak ritkán lehet teljes. Ha Juhász listáját párhuzamba állítjuk akár Vlahov és Florin, akár más szerzők reália-kategorizációjával (Mujzer-Varga, 2007: 75-80), észrevesszük, hogy olyan, az olasz kultúrában meghatározó területek maradtak ki a felsorolásból, mint például a vallás vagy a sport. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a

szótárból hiányoznának az olyan vallási szavak, mint a *cresima* vagy az olyan, sporttal kapcsolatos kifejezések, mint a *calcio*.

A címszavak kiválasztása terén Sztanó vállalásának számonkérése nehezebb, hiszen ő az előszavában a tárgyalt területek felsorolása helyett „csupán” arról biztosítja az olvasót, hogy „a tárgyalt jelenségek elsősorban olasz vonatkozásúak” és „az átlagos olasz műveltség részét képezik”. Azt is hozzáteszi: „hogya kerüljön bele és milyen előadásban, bizonyos határokon belül, illetve az alapvető anyagon túl megérzés, ízlés és személyes tapasztalat kérdése” (Sztanó, 2008: 6).

A kulturális szótárak címszóválogatásában tehát teljes alkotói szabadságnak lehetünk tanúi. Minthogy maga a kultúra nehezen körülhatárolható jelenség, a kulturális szótár nem kényszerít(het) a szerzőjére objektív szempontrendszert a szótárba kerülő lemmák körének szűkítésére. A szótárírók saját belátásuk szerint ragadhatják meg és rendezhetik a kultúra elemeit, illetve szabadon dönthetnek egy-egy kultúra-specifikus szó, név, illetve kifejezés rögzítése mellett vagy ellen.

Mezostruktúra

A szótáron belül való tájékozódást – a többi szótárhoz hasonlóan – mindkét szerző elősegíti a fejlécen található szavakkal, amelyek az adott oldalpáron olvasható első és utolsó címszót jelenítik meg. A kötetben belüli utalásokat mindkét kulturális szótárban nyíl (→) jelzi. Intern utalás három helyzetben fordulhat elő: a szócikk helyett, amikor az adott címszóról egy másik szócikkben tudunk meg információ(ka)t; a szócikk közben, amikor a magyarázatban olyan szavak, kifejezések szerepelnek, amelyeket önálló szócikk fejt ki; valamint a szócikk végén, egyfajta ajánlásként más, hasonló témájú szócikkekhez.

Sztanó ez utóbbi jelölést tovább fejlesztette: kettős nyíllal (=>) utal a többi eddig megjelent kulturális szótár (1. 1.2) címszavára.

Az utalások – formai jelenlétük ellenére – nem mindig töltik be a hagyományos szótárakra jellemző funkciójukat. A címszóállomány szigorú rendszert nélkülöző rendezésére példa Juhásznál a *Sud* és a *Meridione*, amelyek – noha szinonimák –

külön-külön önálló szócikkkel rendelkeznek, anélkül, hogy utalnának egymásra.

Mikrostruktúra – szócikkek

Juhásznál is, Sztanónál is félkövér szedésben olvasható a címszó, de míg Juhásznál a lemmák listaszerűen, a szócikküktől elválasztva, mintegy külön hasámban szerepelnek, addig Sztanó szótárában a címszó egy bekezdésben található a hozzá tartozó szócikkkel. Utóbbiban a szócikkek kéthasábos beosztásban követik egymást.

A szócikkek nincsenek igazán tagolva, inkább kisesszéknek tűnnek. Ez különösen Sztanóra igaz, aki a Corvina kiadó köteteire jellemző, anekdotázó stílusban magyarázza a címszavak nagy részét.

A címszó kifejtéséhez kapcsolódó anyaga természetesen mindkét szótárnak szöveges jellegű, bár Sztanó könyvében megjelenik a kép is: az egyes kifejezésekhez kapcsolódó gesztusok ismertetését rajzos illusztrációkkal is kiegészíti, így az olasz kultúra bizonyos nonverbális jeleit is igyekszik a szótárba csempészni.

Fonológiai/grafémikai információk

A hazai olasz lexikográfiai hagyományban a címszó helyesejtési útmutatást is ad: tartalmazza a hangsúlyos *e* és *o* nyílt vagy zárt ejtését, illetve jelöli az affrikáták zöngességét. (pl. Herceg – Juhász: *ventisette, scirocco, neorealistico, buzzurro, negligente, biologico, duetto*)

A kulturális szótárak nem tartalmazzák e kiejtésbeli sajátosságokat. Egyedül a hangsúlyra ügyelnek. Megemlítik, hogy az olasz szavak többségében az utolsó előtti szótagra esik a hangsúly és a lemmákban csak az ettől eltérő hangsúlyú szavak kiejtését jelölik: Juhász – a Herczeg-féle hagyomány szerint – a hangsúlyos magánhangzó utáni ponttal (*go-ndola*), Sztanó a hangsúlyos magánhangzó aláhúzásával (*gondola*). Juhász ugyan gondot fordít arra, hogy betekintést nyújtson az olasz nyelv egyéb kiejtési szabályaiba is a *Néhány kiejtési szabály az olasz nyelvben* (Juhász, 2007: 357–359) cím alatt, de az egyes címszavaknál már semmilyen utalást nem tesz ezekre a kiejtési tudnivalókra.

Sztanó munkája, a Corvina eddig megjelent kulturális szótáraihoz hasonlóan, a szabályostól eltérő hangsúlyok jelölésén túl teljességgel mellőzi a kiejtésbeli sajátosságok ismertetését.

Morfológiai információk

Egy adott, alakjait változtatni képes szó különböző alakjaihoz egyetlen címszó, az egyezményes szótári alak tartozik a szótárban. Az olaszban a főnévi igeneves alak az igékhez, egyes számú hímnemű alak a főnevekhez és a melléknevekhez.

Ez a szigorú lemmatizálás sem Juhásznál, sem Sztanónál nem valósul meg maradéktalanul. Ez nem is céljuk, hiszen kulturális szótárak lemmái között nemcsak szavak, hanem kifejezések, frazémák (frazeológiai egységek) is találhatóak. (ld. Megastruktúrában.)

A szótár nyelvtani eligazításának részét képezi a szófaj (főnév, ige, melléknév) és a nem, illetve szám feltüntetése. Szakszótárakban azonban gyakran elmarad a szófaj megadása, néha pedig a nem és a szám jelölése is hiányozhat. Ez utóbbi esetben a definíció tartalmazhat (implicit módon) utalást a szó nemére és számára (Massariello Merzagora, 1983: 111).

A Herczeg – Juhász is tájékoztat a szófajról, főnév esetében a neméről is, magyar nyelvű rövidítések alkalmazásával (**amo•re** *h fn*). A kizárólag többes számú alakjukban használatos főneveknél a *tsz* rövidítés utal a rendhagyóságra (**macchero•ni** *h fn tsz*).

A kulturális szótár – egyes szakszótárakhoz hasonlóan – nem jelöli a szófajt. A főneveknél azonban többnyire feltünteteti a nemet. Különbség a két kulturális szótár között, hogy Juhász magyar nyelvű, Sztanó olasz nyelvű rövidítéseket használ. Mindkét szótárra jellemző, hogy nemcsak a kizárólag, hanem az általában többes számban használatos főneveket is *tsz* (*grissini*, *focolarini*), illetve *pl.* rövidítéssel (*spaghetti*) illeti. A szerzők számára tehát fontosabb szempont a tipikus nyelvi előfordulás szerinti rögzítés, mint a hagyományos szótárírási normák követése. Ezt a szemléletet támasztja alá Juhásznál az egyes és többes számú alak párhuzamos szerepeltetése a címszóban, *pl. raviolo/i, sfogliatella/e*.

Látszólagos következetlenség figyelhető meg Juhásznál egyes melléknevek lemmatizálásában. Előfordul, hogy az egyes

szám hímnemű és nőnemű alak is jelen van a címszóban (pl. *cornuto/a*, *stronzo/a*) olyankor, amikor a melléknevek mindkét nemre való érvényesíthetőségét hangsúlyozza, megintcsak inkább a kulturális tartalmat részesítve előnyben a szótári konvenciókkal szemben.

Amikor egy címszó két nyelvtani funkcióhoz is (pl. melléknév és főnév) kapcsolható, több megoldás is kínálkozik ezek következetes elkülönítésére. A kulturális szótárakban azonban ezek az esetek nincsenek világosan elkülönítve: pl. *giallo*.

Juhász:

giallo A *Mondadori* kiadó sorozata, az *i gialli di Mondadori* nyomán a 'sárga' könyvek (sárga volt a borítójuk) a krimiket jelentik. Film is lehet.

Sztanó:

giallo m. a bűnügyi regényeknek, azaz a krimiknek jellegzetesen olasz elnevezése, az Olaszországban először a → **Mondadori** kiadó által megjelentetett sorozat borítójának sárga színéről.

Az ún. nőnemű foglalkozásnevek, címek, rangok általában a neki megfelelő hímnemű alakú címszó alatt szerepelnek (Massariello Merzagora, 1983: 112). Zingarelli így tesz (**dottore** [vc. *dotta*, lat. *doctōre(m)* 'insegnante', da *dōctus* 'dotto (1)'] s. m. (f. *-essa*, scherz. †*-a*, †*-trice*)), Herczeg külön címszavakban hozza a hímnemű és nőnemű alakot (**dotto-re** *h fn*, **dottore-ssa** *n fn*).

A kulturális szótáraknál mindkét megoldásra található példa. Juhász a **dott.** és a **dott.ssa** címszavakat a **dottore** címszóhoz utalja, ahol egy mondat erejéig kitér a nőnemű variánsra: „Hölgyek esetében a *dottoressa* használandó.” Sztanó pedig egyfajta osztott lemmaként említi a két nem eltérő alakjait (**dottore** m. / **dottoressa** f.), így a szócikken belül már nem kell kitérnie a nőnemű alakra.

A morfológiai többes számmal nem rendelkező főneveket invariábilisként szokás jelölni (Massariello Merzagora, 1983: 112). Zingarelli, Herczeg használja e jelölést (*inv.*), Juhász szintén, Sztanó nem (pl. *gorgonzola*, *matusa*, *tiramisù*).

Ragozásra vonatkozó információk, utalások is megtalálhatók az általános szótárakban a különleges, nehezebb esetekben. Pl. a Zingarelli (**focàccia** s.f. (pl. *-ce*)), Herczeg (**foca•ccia** [-cce] *n fn*). A kulturális szótárak a többes számra vonatkozó adatokat nem tartalmazzák.

Szintaxisra vonatkozó információk

Bár ragozásról, vonzatokról külön nem informálnak a kulturális szótárak, néha egy-egy példamondattal tájékoztatnak egyes szavak mondatban való használhatóságáról. (Pl. a **cavolo** címszó esetében: Juhász: *nascono sotto i cavoli* (a káposzta alatt születnek, és ott találják őket szüleik), Sztanó: *che ~ vuoi* = 'mi a fenét akarsz'). A példamondatok előfordulása azonban nagyon ritka a szócikkekben.

Etimológiai információk

Az etimológia jelenléte az etimológiai szótárakon kívül az egynyelvű szótárak esetleges jellemzője: ez utóbbiban rendszerint a címszó után, a szótári definíció előtt szerepel, hogy tájékoztasson a szó eredetéről, diakronikus szempontból. Van ilyenre példa kulturális szótárban is, de nem jellemző és nincs is rögzített helye a szócikkekben. Pl. Sztanó: **ciao** világszerte ismert, általános, bizalmas köszönés. (Nálunk magyarosan ejtve a 'csaó', illetve a 'csá, cső, császtok' stb. torzult formában is használják.) A velencei dialektális *s'ciao* szóból ered, mely olaszul *schiaivo*, 'rabszolga'. (...)

Szemantikai információk (szótári minősítés)

Szótári minősítésre azért van szükség, hogy a szótárhasználó értesüljön arról, hogy mi az adott nyelvi adatnak a nyelvi státusza, illetve használati köre. A stílusminősítéseket a szótárak általában rövidítésként adják meg a szavak előtt vagy után, vagyis címkézés formájában jelennek meg azon szavak esetében, amelyek stílusa eltér a köznyelviétől, illetve a semleges stílustól. (Magay, 2004: 64) Pl. Zingarelli: **tàta** [vc. infant.] s. f. 1 (*infant.*) Bambinaia | Donna che ha cura di un bambino, lo vezzeggia o gli si dimostra amica. 2 (*infant.*) Sorella maggiore.

Herczeg: **ta•ta** *n fn biz* 1. néni; dadus 2. *biz* nővér

A kulturális szótárak nem feltétlenül informálnak a szó használati köréről. A *tata* szónál egyik kulturális szótár sem utal a fent említett stiláris tudnivalóra. A kulturális szótárak is tartalmazhatnak ugyan szótári minősítést, de – akárcsak az etimológiai közléseknél – nem a címszó után, hanem a szócikkbe betagolva.

pl. Juhász: **busta** 'Boríték': az olasz kábítószeres szlengben egy adag heroin.

pl. Sztanó: **te pareva?** beszélt nyelvi kiszólás, főként így, római tájszólásban. (→ *romanesco*). Körülbelül annyit tesz: 'miért, mit vártál?'

Jelentések

Magay szerint a „szótár elsőrendű feladata a jelentésközvetítés. A szócikk felépítése, belső elrendezése, tagolása a jelentésmegkülönböztetésen alapul. [...] az összegyűjtött nyelvi anyag szótári szócikké szervezésének központi feladata a szemantikai analízis, a jelentésekre bontás.” (Magay, 2004: 63) A legtöbb szótár esetében ez jól látható abból is, hogy tipográfiailag is különbséget tesznek az azonos alakú és a többjelentésű szavak között.

Míg az azonos alakú szavakat külön szavaknak tekintve önálló lemmákként rögzítik, a többjelentésű szó esetében egy szócikkben sorolják fel az egyes aljelentéseket.

Mindkét jelenséget jól példázza a *bar* szó:

Zingarelli:

bar (1) s. m. inv. / Locale pubblico in cui si consumano caffè, liquori, bibite, panini, spec. al banco. 2 Mobile per tenere liquori e bevande in genere.

bar (2) s. m. inv. Unità di misura della pressione pari a 10^5 pascal.

Herczeg:

bar1 *h fn inv* 1. bár; eszpresszó 2. [otthoni] bárszekrény

bar2 *h fn inv* fiz bar

A kulturális szótárakban azonban nem figyelhető meg ez az akkurátusság sem a jelentés rendszerezésében, sem a megjelenítésében. Mind Juhász, mind Sztanó csak a homonimapár

fentebb elsőként hozott, a kulturális szempontból fontosnak tartott jelentését említik a *bar* szó kapcsán.

Juhász:

bar *h* A 'bár' mást jelent egy olasz és egy magyar számára. Olaszországban a kávézó büfé, presszó és kocsmá egyben, de mindenképpen kulturált, kellemes környezet. [...]

Sztanó:

bar *m.* jellegzetesen olasz vendéglátóipari egység. [...] A magyar bárral ellentétben nem éjszakai és nem szórakozóhely [...] A ~ lényege a városi olasz számára a pultnál állva, kutyafuttában vagy rövid beszélgetés közben rituálisan elfogyasztott kávé, péksütemény vagy ital. [...]

Az egyetlen jelentés közlése valóban jellemzőbb a speciális szótárakra, hiszen „az általános lexikának a polyszemiáját szembe szokás állítani a tudományos nyelv monoszemiájával, ahol minden terminusnak egyértelmű szemantikai értéke van.” (Massariello Merzagora, 1983: 120). A kulturális szótárakra ez annyiban jellemző lehet, hogy itt is csak egy-egy aspektus érdekes kulturális szempontból, hiszen egy szónak nem minden jelentése számít kultúra-specifikusnak.

A jelentések definiálása is a hagyományos szótárakétól eltérő módon történhet.

- Nagyon ritkán előfordul, hogy csak fordítást, illetve ekvivalens jelentést közöl, mint a kétnyelvű, fordító szótárak.
pl. Juhásznál **uva passa** 'Aszalt szőlő', mazsola
- Szerepelhet csak – célnyelven megadott – körülírás, illetve magyarázat, mint az egynyelvű szótárak esetében, általában olyan szavaknál, amelyeknek nincs magyar megfelelőjük
pl. Juhásznál **arancino** Darált húsos, zöldborsós rántott rizsgolyó.

Sztanónál: **caprese** *f.* a nevezetes olasz salátaköltevények (insalata) egyik legnépszerűbb változata. Alapanyagai a

paradicsom, az olívbogyó és a → **mozzarella**. Állítólag Capri szigetéről származik.

- Legtöbbször a címszó fordítása és a magyarázat együtt alkotják a szócikket.

pl. Juhásznál **rompicapo** 'Fejtörés', azaz nehezen megoldható probléma átvitt értelemben, és persze játék is. Sztanónál: **pantera** f. 'párduc', a rendőrség rohamkocsija

A jelentésnek a fordítás helyett a körülírás útján történő közlése inkább a lexikonokkal, enciklopédiákkal rokonítaná a kulturális szótárt, de – amint a példák mutatják – nem kizárólagos ez az eljárás a jelentés közvetítésében.

Ráadásul az egyes definíciók felépítésében nincsenek szabályszerűségek. Az értelmezések inkább kisesszék, illetve (nem teljesen) szabad asszociációk formájában jelennek meg.

A definíciók szabályozottságának hiányát legjobban talán Sztanó két, focicsapatra vonatkozó szócikkével lehet illusztrálni:

biancoazzurri m. pl. vagy *biancocelesti*, a Lazio labdarúgócsapata vagy szurkolótábora, a csapat kék-fehér színéről.

rossoneri m. pl. a Milan AC labdarúgó-csapatának játékosai, illetve maga a csapat.

A két szócikk – minthogy hasonló sémájú jelenséget tárgyal – egymással teljesen megfeleltethető lehetne. Elegendő lenne, ha csak a színek fordításai és a klubok nevei különböznenek. Ez azonban nincs így: nemcsak a megfogalmazások eltérőek, hanem a szerkezet, illetve információmennyiség is különböző. Az első esetben utal a címszó elsődleges jelentésére és így érthetőbbé válik a jelenség, a másodikban nem kapjuk meg ezt a fajta tájékoztatást.

Frazeológiai információk

A kulturális szótárak jellemzője, hogy a frazémákat nagyon gyakran nem a szócikkben tárgyalja, hanem a lemma szintjére emeli, így ez a kérdés itt inkább a szótárak makrostruktúrájához tartozik.

Összegzés

Magay szerint csak akkor beszélhetünk szótárról, ha annak szócikkeiben megvan a három fő elem: a lexikai, a grammatikai és a

szemantikai (Magay, 2004: 68). A vizsgált kulturális szótárakban mindhárom elem fellelhető, de jelentős hiányosságokkal, így Magay szempontjai alapján nem minősülnének (teljes értékű) szótáraknak. A hiányosságok azonban nem a szerzők kompetenciáját kérdőjelezzik meg, hiszen szándékosak, tendenciózusak, tehát az új műfaj jellemzői közé sorolhatók.

A címszóállomány kiválasztása mindkét olasz kulturális szótár esetében szubjektív alapokon történt. E szótárak általában nem bokrosítanak, sőt önálló címszóként hoznak képzett alakokat, illetve frazeológiai egységeket is aszerint, hogy a szerző mit tart jellemzőnek az olasz kultúrára.

A grammatikai információkat – a kisszótárak gyakorlatához hasonlóan – szükszavúság jellemzi. A kiejtés szabályai közül csak a szabályostól eltérő hangsúly jelölése valósul meg maradéktalanul. Rendszerint utalás történik a főnév nemére, a számára viszont csak többes szám esetén. Ragozásról, vonzatokról általában nem ad tájékoztatást.

Etimológiai, szótárminősítési kérdésekkel ritkán foglalkozik. Szemantikai téren fő jellemzője, hogy többnyire csak azokat a jelentéseket említi a kulturális szótár, amelyeket kulturális szempontból érdekesnek tart. A kultúraspecifikus jelentéseknek – akárcsak a kultúraspecifikus címszavaknak – a kiválasztása azonban, valamint e jelentések definiálásának mikéntje szintén a szerző szubjektív döntéseinek eredménye.

Az olasz kulturális szótár fentebb összegzett jellemzőiből inkább egy „Lesebuch”, mint egy „Nachschlagewerk” (Bernáth, 2004: 165) körvonalai rajzolódnak ki: ezeket „egyszer kézbe véve az ember hajlamos izgalmas olvasmányként végigolvasni” (Bernáth, 2004: 172). Élvezetes stílusuk mellett rengeteg hasznos információval szolgálnak, így az olasz kulturális szótárak megjelenése mindenképpen nyeresége a hazai italianisztikának.

Hivatkozások

- Ádám P. (2004): *Francia–magyar kulturális szótár*. Corvina: Budapest
- Bart I. (1995, 2002): *Magyar–angol kulturális szótár*. Corvina: Budapest
- Bernáth Cs. (2009): Gondolatok egy új típusú szótárról. (Burget Lajos: Retró szótár. Tinta Könyvkiadó, Budapest 2008). In: Fábíán Zsuzsanna (szerk.) *Szótárírás és szótárírók. Lexikográfiai füzetek 4.* Akadémiai Kiadó: Budapest. 145–160.
- Dogliotti, M. – Rosiello, L. (1997): *Lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana di Nicola Zingarelli* Zanichelli: Bologna
- Fábíán Zs. – Vásárhelyi J. (1982): *Olasz–magyar és magyar–olasz útiszótár*. Terra-Akadémiai Kiadó: Budapest
- Fábíán Zs. (2004): *Az olasz–magyar szótárak bibliográfiája*. In: Magay T. (szerk.) (2004.): *A magyar szótárírodalom bibliográfiája*. Akadémiai Kiadó, 2004: Budapest. 134–140
- Fábíán Zs. (2005): Bibliografia dei dizionari tra italiano e ungherese. In: Gheno, D. – Fábíán Zs. (szerk.) *Giano Pannonio. Annali italo-ungheresi di cultura* 6. Padova – Budapest, 131–141.
- Fóris Á. – Rihmer Z. (2007): A szótárak minősítési kritériumairól. *Fordítástudomány* IX. évf. 1. szám. 109–113.
- Fóris Á. (2005): *Olasz–magyar műszaki-tudományos szótár. Vocabolario tecnico-scientifico italiano–ungherese*. Dialóg Campus Kiadó.: Budapest–Pécs
- Földes Cs. (2004): A szótárak nagyságrendi osztályzásáról és elnevezéséről. In: Fóris Á. – Pálfy M. (szerk.) (2004): *A lexikográfia Magyarországon*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 29–38.
- Gy. Horváth L. (1999): *Japán kulturális lexikon*. Corvina: Budapest
- Györffy M. (2003): *Német–magyar kulturális szótár*. Corvina: Budapest
- Herczeg Gy. – Juhász Zs. (szerk.) (2000): *Olasz–magyar szótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Hertel K. – Rebmán G. (2009): *Ruhaipari szakszótár. Angol–magyar–német–francia–olasz–spanyol*. Grimm Kiadó: Budapest
- Iker B. – Schroeder, G. (2008): *Gasztronómiai szótár. Olasz–magyar. Magyar–olasz*. Grimm Kiadó: Budapest
- Iker B. – Schroeder, G. (2009): *Turisztikai szótár. Olasz–magyar. Magyar–olasz*. Grimm Kiadó: Budapest
- Juhász Zs. (2007): *Olasz élet – olasz kultúra. Kulturális szótár*. Holnap Kiadó: Budapest
- Klaudy K. (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica: Budapest
- Magay T. (2004): *A magyar szótárírodalom bibliográfiája. Lexikográfiai füzetek 1.* Akadémiai Kiadó: Budapest
- Magay T. (2004): Szó, ami szó. Lexikológia és lexikográfia angol nyelvtudományi megközelítésben. In: Fóris Á. – Pálfy M. (szerk.) (2004): *A lexikográfia Magyarországon*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 53–71.

- Migliorini, B. – Tagliavini, C. – Fiorelli, P. (1969): *Dizionario d'ortografia e di pronunzia*. ERI: Torino
- Mujzer-Varga K. (2007): A reálfogalom változásai és változatai. *Fordítástudomány*. IX. évf. 2. (18), 55–84.
- Pálfy M. (2004): Szótári típus és címszóállomány. A címszó kiválasztás szempontjai. In: Fóris Á. – Pálfy M. (szerk.) (2004): *A lexikográfia Magyarországon*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 72-80.
- Németh A. (2004): Jelentés és kulturális háttér: a szótárhasználat problémái a nyelvtanításban. In: Fóris Á. – Pálfy M. (szerk.) (2004): *A lexikográfia Magyarországon*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 151–155.
- Massariello Merzagora, G. (1983): *La lessicografia*. Zanichelli: Bologna
- Soproni A. (2007): *Orosz kulturális szótár*. Corvina: Budapest
- Szabó Cs. (2004): Kék mikulás vagy szomorú télapó? In: Fóris Á. – Pálfy M. (szerk.) (2004): *A lexikográfia Magyarországon*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 163–175.
- Sztanó L. (2008): *Olasz–magyar kulturális szótár*. Corvina: Budapest
- Valló Zs. (2000): A fordítás pragmatikai dimenziói és kulturális reáliák. *Fordítástudomány*. II. évf. 1. (3), 34–49.

Neumayer Dénes
 Budapesti Gazdasági Főiskola
 Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar

Fizika közlemények egykor és ma

A tudományos világ egyik legfontosabb kommunikációs eszköze a tudományos közlemény (Swales, 1990: 110). Egy ilyen műfajú szöveg megírása igen sok nyelvi ismeretet és képességet követel meg. Épp ezért, a közlemények vizsgálata már jó ideje fontos területe a nyelvészetnek. A különböző tudományágak különálló diskurzusközösségeket alkotnak, melyekben a tudományos közlemények elvárt szerkezete igen különböző lehet. Ennek az elvárt szerkezetnek az ismerete elengedhetetlen a sikeres publikációs tevékenységhez (Swales, 1990: 127). Az elvárt szerkezet azonban az idők során változik, és ami néhány évtizede kiváló példa volt, az ma már valószínűleg nem elfogadható. Elemzésemben egy olyan diakrón kutatást mutatok be, mely az elmúlt fél évszázad során keletkezett fizika közlemények bevezetőinek retorikai szerkezetét vizsgálta meg és vetette össze. Ennek a kis mintán végzett, feltáró jellegű kutatásnak a célja az volt, hogy megvizsgálja, hogy a magyar fizikusok által írt dolgozatok retorikája változott-e, és ha igen, akkor hogyan és mennyit. A vizsgálathoz Swales KTM (angolul CARS, magyar honosítás: Károly, 2007) modelljét használtuk föl, melynek alkalmazhatóságát már számos kutatás bizonyította.

Kulcsszavak: tudományos közlemény, retorikai szerkezet, diakrón, KTM (CARS) modell, fizika, természettudomány, Swales, bevezetés, írás, írási képességek

Bevezetés

Mint arra Swales (1990: 110) és sokan mások is rámutatnak a közlemény a tudományos kutatók egyik legfontosabb szakmai kommunikációs eszköze: ennek a műfajnak a segítségével közlik egymással eredményeiket; és a kutatók szakmai megítélését erősen befolyásolja, hogy hol, mit és mennyit publikálnak tanulmányként. A tanulmányoknak azonban nemcsak a tartalmát nehéz megalkotni, hanem az is alapos nyelvi háttérismereteket és írói képességeket követel meg, hogy a megcélzott diskurzusközösség normáit felmérni és követni tudjuk. Az ebben rejlő tudományos lehetőségeket felismerve a diskurzuselemző kutatások már régóta foglalkoznak a tanulmány műfajának elemzésével és jellemzésével.

A kutatók diskurzusközösségei két tengely mentén csoportosíthatók: a tudományágak és a kultúrák mentén. A

tudományágak normái átívelnek a kultúrákon, és bárhonnan is származik az adott kutató, ugyanúgy ismernie és követnie kell azokat. A kulturális normák országokhoz, népekhez, azonos nyelvet beszélő emberek közösségeihez köthető normák, melyeket a közös kulturális háttér határoz meg. A tanulmányok esetén általában erősebb a diszciplináris, mint a kulturális hatás, de valamilyen arányban mindkettő jelen van az egyedi produktumokban, hiszen a kulturális hatást nem könnyű kiküszöbölni. Az biztos azonban, hogy minden kutatói diskurzusközösségnek különböző normái alakultak ki azzal kapcsolatban, hogy hogyan kell felépülni egy tanulmány, és hogy mit kell tartalmazzon, és amennyiben valaki nem követi ezeket a normákat, valószínű, hogy nem publikálhat az adott közösségben (Swales, 1990: 127).

Továbbá jellemző tendencia manapság, hogy a kutatók – anyanyelvüktől függetlenül – igyekeznek angol nyelven publikálni munkájukat, mert így szélesebb közönség ismerheti meg eredményeiket (Swales, 2004: 33). Azonban ahhoz, hogy valaki egy idegen nyelven publikálni tudjon, először meg kell tanulja a célnyelv szókészletét és nyelvtani szerkezeteit, valamint azt is meg kell tanulja, hogy mik a nyelv beszélőközösségének elvárásai az adott nyelven írt tudományos közlemény retorikai szerkezetével kapcsolatban. Amennyiben ezt nem tanulják meg, vagy nem veszik figyelembe, cikkeiket könnyen unalmasnak, zavarosnak vagy érthetetlennek nyilváníthatják a nyelv anyanyelvi beszélői, sőt egy szokatlanul szerkesztett szöveg akár félreértésekhez is vezethet (lásd például Connor és Mayberry, 1996).

Az angol nyelvű kutató tanulmányok prototipikus szerkezetének leggyakrabban hivatkozott leírását Swales dolgozta ki *Genre Analysis* című, 1990-es könyvében. Ebben a műben tette közzé a cikkek bevezetőinek leírását szolgáló javított CARS modellt (Create a Research Space, magyarul a kutatás terének megalkotása, KTM; magyarítás: Károly, 2007) is. Ezt a modellt (és korábbi, 1981-es verzióját) mind a tudományágak, mind pedig a kultúrák közötti összehasonlításra sokan felhasználták már, így például Hopkins és Dudley-Evans 1988, Ahmad 1997 és Kanoksilapatham 2005.

Bár a nemzetközi irodalomban igen sok kutatást találunk a különböző tudományágakból és kultúrákból származó tanulmányok

jellemzőiről, a magyar nyelvű közleményeket még csak kevesen vizsgálták. Továbbá a magyar tudományos nyelvről sem született még átfogó elemzés: a meglévő irodalom részleges és gyakran elavult (pl. Baintner, 1982), vagy csak érintőlegesen tárgyalja a szerzők számára fontos retorikai kérdéseket (pl. Koltay, 1999).

Elemzésünkben egy olyan kutatást mutatunk be, mely a fizika szakcikkék retorikai szerkezetét diakrón szempontból vizsgálta meg. Célunk az volt, hogy megvizsgáljuk, vannak-e jellegzetes eltérések a bevezetők retorikai szerkezetében két időszakban született dolgozatok között, illetve hogy ezzel alapot teremtsünk későbbi, átfogóbb jellegű kutatásokhoz. Összesen 14 dolgozatot vizsgáltunk, melyek közül 7 dolgozat az 1950-es és 1960-as években jelent meg, 7 pedig 2013-ban. Mindegyik közlemény a Fizikai Szemle című folyóiratból származik. Eredményeink azt mutatják, hogy a mai dolgozatok bevezetői jellemzően hosszabbak a régiéknél, de retorikailag nem változatosabbak, valamint az 50-60 évvel ezelőtti dolgozatokban az írók nagyobb hangsúlyt fektetettek a kutatás helyének a megjelölésére, míg ma inkább az adott kutatás bemutatását tartják fontosabbnak a fizikusok.

Irodalmi áttekintés

Swales műfajfelfogása és a KTM

Swales műfajfelfogása szerint a műfajok összetett jelenségek, melyeket a nyelvészeti, a kognitív és a szociális környezet egyszerre határoz meg (Swales, 1990). Ahhoz, hogy egy műfaj kialakulhasson, a diskurzusközösség tagjainak ezeket a faktorokat nagyjából egyformán kell érzékelniük. Ha ez megtörténik, akkor a közösség tagjainak egyetértése nyomán lehetővé válik a műfaj sematikus szerkezetének felállítása úgynevezett retorikai mozzanatok segítségével, melyek tulajdonképpen a műfajpéldányok tartalmi felépítését határozzák meg. A mozzanatok tovább lehet bontani úgynevezett lépésekre, melyek a mozzanatok megvalósítását szolgálják, és gyakran opcionálisak, esetleg egymást kizáróak. A lépéseket jellegzetes nyelvtani szerkezetek és szókészlet alkotják, tehát ezen a szinten lehetőség nyílik a szisztematikus nyelvi leírásra.

Swales a tanulmányok minden részére felállította a szerinte jellemző prototipikus struktúrát, mégis leginkább a bevezetőkre alkotott modellje, a KTM lett ismert a kutatók körében. A „bevezetők finom kidolgozású retorikai remekművek” (Swales, 1990: 157), melyekben az írók először a kutatási területük fontosságát és elismertségét jellemzik, majd kijelölik munkájuk helyét a tudományos kánonban, végül pedig összefoglalják az aktuális kutatás fontosabb jellemzőit. Mint az az 1. táblázatban is látható, ez a három retorikai cél inspirálja a modell 3 mozzanatát, míg a lépések ezek megvalósításának lehetséges elemei (a számozott lépések kiegészítik, a betűvel jelöltek azonban kizárják egymást).

1. táblázat. A KTM modell

Mozzanat	Lépés	Kommunikációs cél	Példa
1. A vizsgálendő terület kijelölése	(1.) A téma központi jellegének megállapítása	A kutatás élénk érdeklődést kiváltó, fontos területe a tudományoknak	Az utóbbi időben egyre nagyobb érdeklődést váltott ki...
	(2.) Általánosítások megfogalmazása a témában	Tudással, módszerekkel vagy jelenségekkel kapcsolatos általánosítások megfogalmazása	Az elektromos áram mágneses teret kelt...
	(3.) A korábbi kutatások áttekintése	Egy vagy több műre való hivatkozás	Faraday (1831) kimutatta, hogy ...
2. A hiányzó vizsgálatok helyének kijelölése	(1A) Ellentétes állítások megfogalmazása	A korábbi módszerek vagy ismeretek erőteljes megkérdőjelezése	Ez a módszer azonban nem megfelelő....
	(1B) Kutatási űr megjelölése	A korábbi módszerek és ismeretek hiányosságaira való utalás	Mégis, azt eddig senki sem kutatta, hogy ...
	(1C) Kérdésfelvetés	Figyelmet irányítani az eddig még meg nem oldott problémákra	Korábban még nem foglalkoztak azzal, hogy...
	(1D) Hagyomány folytatása	A korábbi módszerek vagy ismeretek enyhe megkérdőjelezése szervesen kapcsolódó, új problémák felvetésével	Elfogadva, hogy..., azonban...

3. A hiányok pótlása	(1A) Célok meghatározása	A kutatás céljainak bemutatása	Kutatásom célja...
	(1B) A kutatás bejelentése	Utalás a bemutatandó kutatásra	A dolgozatban bemutatjuk...
	(2.) A kutatás fő eredményeinek bejelentése	A leglényegesebb eredmények összefoglalása	Ami az eredményeket illeti...
	(3.) A tanulmány felépítésének áttekintése	A dolgozat szerkezetének ismertetése	A harmadik fejezetben bemutatjuk...

Bár az M1-M2-M3 a legjellemzőbb előfordulási sorrend, könnyen lehet, hogy a mozzanatok (M) nem így követik egymást. Továbbá a mozzanatok és lépések ciklikusak is lehetnek, vagyis akár többször is szerepelhetnek egy bevezetőn belül, így például lehetséges, hogy egy bevezető az M1-M2-M1-M2-M3 formát követi.

Kapcsolódó kutatások

Amióta a nyelvészek az 1970-es években legelőször felfedezték a közleményekben rejlő kutatási potenciált, igen sokféle módon, mértékben és mélységben vizsgálták már őket. Swales volt az első, akinek sikerült ezeket a megközelítéseket egységes módszertanba összefoglalni, ezzel pedig egy olyan módszert alkotott meg, mely lehetővé teszi sokrétű, tudományágakon belüli és közötti, illetve kultúrákon belüli és közötti vizsgálatok lefolytatását.

Néhány példa a tudományágak közötti összehasonlításokra: Samraj (2005) a biológia két ágának absztraktjait és bevezetőit vetette össze; Holmes (1997) három tudományág „eredmények” fejezeteinek összehasonlítását végezte el; Young és Desmond (2003) alkalmazott nyelvészeti dolgozatok szerkezetét vette össze Swales prototípusával; Flowerdew és Dudley-Evans (2002) pedig a folyóirat szerkesztők által a tudósoknak küldött levelek szerkezetét vizsgálták meg.

A kultúrák közötti összehasonlítást célzó kutatások nagy része az angolhoz hasonlít valamilyen más kultúrát. Így például az olaszt (Gotti, 2012) ; a portugált (Hirano, 2009) ; a lengyelt (Duszak, 1994; Golebiowski, 1999) ; a csehet (Čmerjková, 1996) ; a magyart (Árvey–Tankó, 2004; Károly, 2006; Neumayer, 2009; Neumayer,

2013) ; az orosz (Yakhontova, 2006) ; a kínait (Loi–Evans, 2010); az arabot (Fakhri, 2004); és a thait (Jogthong, 2001) is összehasonlították már az angollal. Ezekből a kutatásokból kitűnik, hogy akár jelentős eltéréseket is találhatunk bizonyos kultúrák retorikai szokási között.

A magyar tudományos nyelvről viszonylag kevés kutatás született eddig. Árvai és Tankó munkája elméleti cikkek bevezetőit vizsgálta, és több jellemző különbséget is feltárt: az angol nyelvű bevezetők gyakran hosszabbak, több bekezdésre vannak tagolva, és több retorikai lépést tartalmaznak, mint a magyar nyelvű szövegek. Az utóbbiak összességében kevésbé egységes képet sugalltak, melynek okai talán a kevésbé szigorú szerkesztői elvekben keresendők. Károly 2006-os kutatásában is hasonló eredményekre jutott. Neumayer cikkeiben pedig rámutatott, hogy a fizikai szakcikkek bevezetőiben az angol írók szisztematikusabban és gyakrabban hivatkoznak, kevesebb M2-t használnak, és többet írnak az aktuális kutatásról, mint a magyar fizikusok.

Módszerek

A kutatás kis mintán történt, összesen 14 szöveget vizsgáltunk meg, ebből 7 származott az 1950-es és 60-as évekből, 7 pedig 2013-ból. A szövegek kiválasztása teljes mértékben hozzáférhetőségen alapult, ugyanis tudunkkal (és többek szóbeli tájékoztatása alapján) nem létezik más magyar nyelvű fizika szakcikket közlő folyóirat, mint a Fizikai Szemle, és ennek ebből a korai időszakából csak korlátozott számban állnak cikkek digitálisan rendelkezésre. A viszonylag kis korpusz miatt eredményeink általánosíthatósága korlátozott, ez azonban nem is volt cél.

A szövegeket digitális formátumban gyűjtöttük össze, és az annotációt is számítógépen végeztük, de manuálisan (vagyis a jelölőket mi vezettük föl a korpuszba, nem szoftver). A jelölt korpuszt kvalitatív és kvantitatív elemzésnek is alávetettük: a szövegek hosszát, a mozzanatok és lépések helyét és gyakoriságát, valamint a lépések megvalósítását, az esetleges visszatérő motívumokat és szóhasználati és nyelvtani jellegzetességeket vizsgáltuk.

Eredmények és elemzés

A két alkorpusz összehasonlítása az alábbi eredményekre vezetett.

Először is, jelentős különbséget találtunk a bevezető részek átlag hosszában (szószám). Míg az 5-6 évtizeddel ezelőtt íródott cikkek esetén az átlag hossz 239 szó volt, addig a 2013-ban megjelent cikkeket már átlag 425 szóban vezették be a fizikusok, ami 78%-os emelkedést jelent. Érdekes módon azonban a hosszabb bevezetésekhez nem tartozik arányosan több mozzanat/lépés. Van ugyan különbség a korábbi és a mai egy lépésre eső átlagos szószám között, azonban itt az eltérés körülbelül fele akkora, mint a szószámnál. Míg a régebbi tanulmányoknál átlag 78 szóból áll egy lépés, addig ez a frissebbek esetében 108 szó, vagyis 38%-kal több, de a szószámemelkedés 78%-ához képest ez kis szám, így összességében elmondható, hogy a szövegek retorikai sűrűsége (szószám/lépés) kevesebb.

A következő fontos vizsgálati szempont a mozzanatok száma volt. Az M1 esetében lényegében nem mutatható ki eltérés (16 eset a régebbi és 17 előfordulás a mai szövegekben), vagyis a kutatási terület kijelölését régen is és ma is ugyanannyira tartották, tartják fontosnak a fizikusok. Az M2 és az M3 esetében azonban jelentős eltéréseket találtunk. M2-ből összesen 5 előfordulást jegyeztünk fel a régi szövegek alkorpuszában, de csak 1-et a mai szövegekében. Úgy tűnik tehát, hogy manapság nem tekintik annyira fontosnak kihangsúlyozni, hogy hogyan is kapcsolódnak a már meglévő kutatási kánonhoz az adott közleménnyel.

Az M3 esetében is jelentősebb különbségeket fedeztünk fel az előfordulások gyakoriságában. Itt viszont fordított az arány: a régebbi cikkek bevezetőiben van kevesebb (2 db), az újabb cikkek bevezetőiben pedig több ilyen mozzanat (9 db). E szerint tehát a régebbi bevezetőkből jóval kisebb hangsúlyt fektetettek az aktuális kutatás bemutatására, mint 2013-ban. Az összességében is elmondható, hogy a régebbi bevezetőkből alig lehetett megtudni valamit az adott cikkben bemutatott kutatásról, leszámítva azt, hogy hogyan is kapcsolódik a kutatási tradíciókhoz. Ehhez képest a mai cikkekben erről csak ritkán tudunk meg valamit, annál többet viszont az adott kutatás céljairól és módszereiről.

Még egy apró különbséget figyeltünk meg a két alkorpusz között, mégpedig azt, hogy a 2013-as szövegekben kiugróan sok M1S2-t (Általánosítások megfogalmazása a témában) számoltunk össze, összesen 11 darabot, míg a maradék két lépés mindösszesen 6-szor fordul elő, a régebbi szövegeknél pedig viszonylag kiegyenlített az arány: M1-M2-M3 4-7-5 darab. Ez azt jelenti, hogy bár körülbelül ugyanannyi az M1 összes száma a két alkorpuszban, minőségileg eléggé eltérő a megvalósítás, és az újabb szövegekben sokkal több az általánosítás, mint a régebbiekben.

Megfigyeltünk hasonlóságokat is a szövegek között. Először is, a mozzanatok ciklizálása mindkét alkorpuszban jellemző. A vizsgálat terét gyakran úgy jelölik ki a fizikusok, hogy ismétlik az M1-M2/M3 ciklusokat, vagyis ismétléssel hangsúlyozzák, hogy lényeges kérdést kutatnak, és hogy az hogyan kapcsolódik az eddigiekhez, vagy hogy milyen aktuális kutatással járulnak hozzá a téma további kifejtéséhez. Az ismétlésen kívül azt is felfedeztük, hogy az M1S2 (Általánosítások megfogalmazása a témában) és M1S3 (A korábbi kutatások áttekintése) gyakran teljesen összeolvadnak, és szinte képtelenség megállapítani, hogy mely állítások általánosítások és melyeket támogatnak a hivatkozások, melyek találhatóak meg a szövegben. Ez a megállapítás egyébként megegyezik a Neumayer 2009 és 2013 cikkekben a magyar korpuszokkal kapcsolatban észlelt jelenségekkel, így ez egy olyan jellemzőjének tűnik a magyarok által írt tanulmányoknak, mely már régóta jelen van.

Végezetül kiemelnénk még egy jellemzőt, mely szintén egybecseng Neumayer eddigi tanulmányainak eredményeivel, ez pedig az anekdoták, vagy anekdota-szerű szövegrészek viszonylagos gyakorisága a magyar szövegekben, különösen az M1-ben. Ilyeneket a jelen kutatásban is mindkét alkorpuszban találtunk, viszont például az eredeti angol cikkekben egyáltalán nem jelentek meg sehol, vagyis ezek semmiképp sem általános jellemzői a fizika szakcikkeknek. Egy példa ezek közül.

„A rádióaktív források több MeV alfa részeivel létrehozott átalakulások tanulmányozása igen nagy jelentőséggel bírt a magfizika kezdeti időszakában. Ilyen módszerrel sikerült először magreakciót megfigyelni 1919-ben. Az ezt követő években a kísérleti technika kifejlődésével

lehetőség nyílt az alfa részekkel létrehozott reakciók részletes tanulmányozására is.” (Erő, 1958: 103).

Konklúzió

Az ismertetett kutatásban magyar nyelvű fizika közleményeket vetettünk össze diakrón szempontból. Összesen 14 cikket dolgoztunk fel, ebből 7 cikket az 1950-60-as évekből 7 cikket pedig 2013-ból vettünk. A cél az volt, hogy megvizsgáljuk, vannak-e jellegzetes különbségek a két időszakban született közlemények bevezetőinek retorikai szerkezetében. A kis számú szöveg miatt eredményeink nem általánosíthatóak, azonban kiválóan hasznosíthatók további, kiterjedtebb kutatások alapjául.

Eredményeink szerint az 50-60 évvel ezelőtti és a mai cikkek retorikai szerkezete több ponton is jellegzetesen eltér. A mai bevezetők jelentősen hosszabbak, mint a régiek, viszont a retorikai lépések száma nem nőtt a hosszal arányosan, vagyis a szöveg retorikai sűrűsége csökkent. Az első mozzanattól összesen ugyanannyit találtunk a két alkorpuszban, azonban míg a régi szövegekben viszonylag egyenletesen mind a három lépés szerepel, addig az újabb szövegekben erős eltolódás van az általánosítások felé. A második mozzanattól jelentősen többet találtunk a régi szövegek alkorpuszában, viszont a harmadik mozzanattól az újabb szövegek alkorpuszában találtunk többet, ami arra enged következtetni, hogy egyfajta váltás ment végbe a korábbi kutatásokhoz való kapcsolódás hangsúlyozásáról az aktuális kutatás jellemzőinek bemutatására.

Hasonlóságokat is találtunk a két alkorpusz között. Mindkettőben jellemző a mozzanatok ciklizálása, vagyis nem a lineáris témakifejtés a tipikus, hanem a visszatérő, körkörös. További közös jellemző, hogy az első mozzanat megvalósításakor, a magyar kutatók összemoszák a hivatkozott tartalmakat az általánosításokkal, hivatkozásaik határai nem azonosíthatóak be pontosan. Végül pedig az is általános jelenség, hogy a dolgozatokban anekdota-szerű szövegrészek vannak, melyben a kutatók mintegy elmesélik mondandójukat, nem pedig tényként közlik azokat. Ezek a hasonlóságok egyébként nemcsak ezekre a dolgozatokra jellemzőek, hanem Neumayer korábbi kutatásaiban

(2009, 2014) is hasonló jellemzőket talált mind a magyar, mind pedig a magyarok által angolul írt szövegekben.

Miután jelen kutatás bizonyította, hogy érdemes diakrón szempontú kutatásokat végezni e területen, a jövőben szeretnénk munkánkat kibővíteni, és több szöveggel megismételni. Továbbá szeretnénk ugyanezt a kutatást egy angol alkorpuszsal is kibővíteni, mellyel lehetségessé válna nemcsak a magyar, hanem az angol cikkek diakrón vizsgálata is. Érdekes lenne megvizsgálni, hogy az angol nyelv nagy mértékű elterjedése az elmúlt néhány évtizedben befolyásolhatta-e a magyar cikkek szerkezetét. A megbízhatóság növelésének érdekében szeretnénk statisztikai módszereket is alkalmazni, továbbá, hogy szociokulturális szempontból mélyebben elemezhesük a jelenségeket, a diskurzusközösség tagjait is meg szeretnénk kérdezni írási és publikálási szokásaikról.

Hivatkozások

- Ahmad, U. K. (1997): Research article introductions in Malay. In: Duszak, A. (ed.) *Culture Styles of Academic Discourse*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 273-304.
- Árvai A.–Tankó Gy. (2004): A contrastive analysis of English and Hungarian research article introductions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 42. 71-100.
- Baintner K. (1982): *Hogyan írjunk tudományos közleményeket?* Budapest: TAKE FT.
- Čmerjková, S. (1996): Academic Writing in Czech and English. In: Ventola, E.–Mauranen, A. (eds.) *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam: John Benjamins. 137–152.
- Connor, U.–Mayberry, S. (1996): Learning discipline-specific academic writing: A case study of a Finnish graduate student in the United States. In: Ventola, E.–Mauranen, A. (eds.) *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- Duszak, A. (1994): Academic discourse and intellectual styles. *Journal of Pragmatics* Vol. 21. 291-313.
- Fakhri, A. (2004): Rhetorical properties of Arabic research article introductions. *Journal of Pragmatics* 36. 1119–1138 .
- Flowerdew, J.–Dudley-Evans, T. (2002): Genre Analysis of Editorial Letters to International Journal Contributors. *Applied Linguistics*. 23/4. 463–489.
- Golebiowski, Z. (1999): Application of Swales' model in the analysis of research papers written by Polish authors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 37. 231-247.
- Gotti, M. (2012): Cross-cultural Aspects of Academic Discourse. *Brno Studies in English* 38/2.

- Hirano, E. (2009): Research article introductions in English for specific purposes: A comparison between Brazilian Portuguese and English. *English for Specific Purposes*. 28. 240–250.
- Holmes, R. (1997): Genre Analysis, and the social sciences: an investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines. *English for Specific Purposes* Vol. 16. No. 4. 321-337.
- Hopkins, A.–Dudley-Evans, T. (1988): A genre based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*. Vol. 7. No.2. 113-121.
- Jogthong, C. (2001): *Research Article Introductions in Thai: Genre Analysis of Academic Writing*. Dissertation submitted to the College of Human Resources and Education at West Virginia University, Morgantown, West Virginia.
- Kanoksilapatham, B. (2005): Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes*. Vol. 24. No. 3. 269-292.
- Károly K. (2006): The rhetorical move structure of English academic discourse. A comparative analysis of expert and EFL student writing. In: Heltai P. (ed.) *A XVI. Országos MANYE Kongresszus előadásainak gyűjteményes kiadása*. Gödöllő: Szent István Egyetem, GTK.
- Károly, K. (2007): *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Koltay T. (szerk.) (1999): *Kutatás és közlés a természettudományokban*. Budapest: Osiris
- Loi, C. K.–Evans M. S. (2010): Cultural differences in the organization of research article introductions from the field of educational psychology: English and Chinese. *Journal of Pragmatics*. 42. 2814–2825.
- Neumayer D. (2009): Tudományos közlemények a fizikában: műfaj alapú vizsgálat. In: Váradí T. (ed.) II. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia. 109–122. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Neumayer D. (2014): A Comparative Study of Physics Research Article Introductions: Native and Non-native Authors. In: Pletl R. (ed.) *Nyelvi sokszínűség Európában* (megjelenés alatt). Kolozsvár: Scientia Kiadó.
- Samraj, B. (2005): An exploration of a genre set: research article abstracts and introductions in two disciplines. *English for Specific Purposes* Vol. 24. No. 2. 141-156.
- Swales, J. (1981): Aspects of article introductions. *Aston Research Reports* 1. Birmingham: University of Aston.
- Swales, J. M. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP
- Swales, J. M. (2004): *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: CUP.
- Yakhontova, T. (2006): Cultural and disciplinary variation in academic discourse: The issue of influencing factors. *Journal of English for Academic Purposes*. 5/2. 153-167.
- Young, R.–Desmond, A. (2003): Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusion. *English for Specific Purposes*. Vol. 22. No. 14. 368-385.

Források

- Baji Zs.–Mikula G. J. (2013): Rétegépítés atomi pontossággal a mikro- és nanotechnológiában. *Fizikai Szemle*. 2013/9. 305-309.
- Erő J. (1958): Statikus gyorsító-berendezések. *Fizikai Szemle*. 1958/4. 103-118.
- Gáspár R. (1952): Röntgen és nagysebességű elektronsugarak koherens szóródása atomokon. Az atomalakfaktor. *Fizikai Szemle*. 1952/12. 151-155.
- Györgyi G. (1960): Fényhullámok dinamikájáról. *Fizikai Szemle*. 1960/11. 337-344.
- Györgyi G. (1965): A Kepler-problémáról. *Fizikai Szemle*. 1965/3. 74-92.
- Herman E.–Kádár J.–Martinás K.–Bezegh A. (2013): A kukorica alapú bioetanol magyarországi előállításának exergiaelemzése. *Fizikai Szemle*. 2013/4. 125-129.
- Kereszturi. A. (2013): A marsi vizek fizikája. *Fizikai Szemle*. 2013/3. 77-82.
- Kertész K.–Piszter G.–Vértesy Z.–Bíró L. P.–Bálint Zs. (2013): Színek harmóniája: a boglárkalepkék szerkezeti kék színének fajfelismerési szerepe – I. rész. *Fizikai Szemle*. 2013/7-8.
- Nagy P.–Tasnádi P. (2013): Parrondo-paradoxon – avagy a kevert stratégiák csodája. *Fizikai Szemle*. 2013/2. 37-42.
- Neugebauer T. (1950): A szupravezetés. *Fizikai Szemle*. 1950/1. 2-7.
- Pócs L.–Simonyi K. (1957): A szabályozható fúziós energiatermelés megvalósításának lehetőségéről. *Fizikai Szemle*. 1957/2-3. 39-69.
- Sándor E. (1955): Finomszerkezet vizsgálat röntgensugarakkal I. *Fizikai Szemle*. 1955/07. 103-123.
- Völgyesi L. (2013): A föld precessziós mozgása. *Fizikai Szemle*. 2013/5. 152-156.
- Zölei-Szénási D.–Smausz K. T.–Bari F.–Domoki F.–Hopp B. (2013): A lézeres szórás interferencia jelenségének felhasználása szöveti vérellátás nagy pontosságú, költséghatékony mérésére. *Fizikai Szemle*. 2013/10. 329-333.

Németh Tímea¹-Kajos Attila²
¹Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet
²Pécsi Tudományegyetem
Természettudományi Kar
Sporttudományi és Testnevelési Intézet

How to develop the intercultural competence of Hungarian students

Since 2004, the EU job market has been open to Hungarians, including professionals holding a degree. However, during undergraduate years, hardly any credit courses are offered to students to develop their intercultural awareness and competencies to prepare them for European Citizenship before they enter the EU market. The long term impact of such courses is also vital in the everyday life of professionals locally, as from a homogenous society, Hungary has been gradually transforming into a heterogeneous, multicultural society with an increasing number of minorities, ethnic groups and immigrants. Due to the considerable growth in the number of international students, the town of Pécs has been turning into a multicultural urban location with challenges and opportunities to deal with the issues above. This paper seeks to give an insight into the various means and methods that Hungarian higher education can adopt to increase students' intercultural competence, thus prepare them for the global market.

Key words: intercultural, multicultural, awareness, urban university, higher education, Internationalisation at Home, Erasmus, mobility programmes, European citizenship, university students

Introduction

One can like or dislike globalization, agree or disagree with it; however, as Kofi Annan claims (Annan, 2010), arguing against globalization is like arguing against the laws of gravity. Along with the growing internationalisation of many economic sectors, globalization has brought not only the rapid spread of new technologies, political and information systems, but significant migration of work force, which have resulted in regular contacts of people with multicultural backgrounds. Due to globalization and

geopolitical factors, Europe has changed radically since the end of World War II - not only in its geographical, political, economic and demographic structures, but in the mentality and life quality of its people equally (Németh et al, 2010). Many Europeans start their studies in one country, continue in another and work in a third. European societies are hence stimulating world-wide migration and demographic changes, which have an impact on all social institutions including education (Németh, 2010). The diversity of people coming from different countries and working together in multicultural groups may lead to cultural synergy as well as misunderstandings. As Hofstede asserts, "Culture is more often a source of conflict than of synergy. Cultural differences are a nuisance at best and often a disaster" (Hofstede, 2011)

The challenges of cultural diversity

Cultural diversity is increasingly becoming a fundamental challenge for European universities and schools alike. European-level actions and programmes in culture are indispensable for promoting common values and a sense of European citizenship, while supporting an evolving European identity, which is one of the main pillars of a unified Europe (European Commission Education and Training, 2010). However, for people from all walks of life, including those involved in higher education, the challenge of how to manage diversity and change in a multicultural Europe remains a task. What kind of competencies should the students of higher education, the future employees of Europe, possess in order to easily adapt to the culture of their new work environment if they start their career in a foreign country or at home working with people from different cultural backgrounds? Is higher education prepared to integrate these needs into the curricula?

The challenges of cultural diversity in Hungary

With each passing year Hungary is becoming increasingly multicultural. Comparing the latest census data with that of 2001, there is a significant increase in the number of foreign nationals residing in the country (Központi Statisztikai Hivatal, 2013). The

number of Arabic, Chinese, Russian and Vietnamese nationals has more than tripled during the past ten years, whereas the number of those claiming to be Hungarians has decreased by more than a million. This latest figure also indicates the outward migration tendencies within the country.

As per Világgazdaság Online (Világgazdaság Online, 2013<http://www.vg.hu/gazdasag/gazdasagpolitika/kiderult-felgyorsult-a-kivandorlas-magyarorszagrol-404090>), the number of immigrants settling in Hungary has been increasing by 22-25,000 annually since the country joined the EU. It is claimed that in 2012, there were an estimated 230,000 Hungarians living outside the country in one of the EU member states. With the continuously growing number of migrants in the country and the outward migration tendencies of Hungarians, it is an imperative for higher education to contribute to the development of those skills and competencies for both students and staff which are inevitable in the multicultural world. Mobility programmes are essential means in achieving the above goals.

Why mobility programmes?

Several international studies have proved (Nilsson, 1999, Wächter, 2000, BIHUNE, 2003, Callen and Lee, 2009) that a period spent abroad enriches students' lives not only in the academic field but also in the acquisition of intercultural skills and self-reliance. In the globalised world an international education is a must-have for talented young people, however, several research on the topic have highlighted (McCabe, 2006, Flakerud, 2007, Callen and Lee 2009) that mere international knowledge is not enough and that encounters with diverse cultures are vital in providing a learning environment for the development of intercultural competences. Most employers already understand that, hence they want and need globally-minded and experienced employees. They seek for mobile, flexible, cosmopolitan-minded and multilingual staff, which they can find partly attributed to mobility programmes (Pozsgai et al, 2012). The experiences students gain during their stay abroad changes their lives forever and have impact on their environment.

The Erasmus Experience - A Cultural Phenomenon

For many European university students, the Erasmus programme provides them with their first experience in living and studying abroad. Therefore, it has become a cultural phenomenon and is very popular among European students. Even popular movies, such as the French film *L'Auberge espagnole* (The Spanish Inn), which was released in 2002, were made about the Erasmus experience and feeling. Apparently, the film has led to an increase in the number of potential Erasmus students in France. The Erasmus experience is considered both a time for learning, as well as a chance to socialize in a multicultural background. Some academics have even contemplated that former Erasmus students will prove to be a powerful force in creating a pan-European identity in the future. Political scientist Stefan Wolff, a professor at the University of Bath/UK, argues that what he calls the Erasmus generation are the founders of a first time ever seen European identity (Bennhold, 2005). He also claims that within a few decades, Europe will be run by leaders with a completely different socialization from those of today, thus leading to more unity in EU policymaking. Former French President Valéry Giscard d'Estaing shares the same view, claiming that the idea of Europe is in transition and therefore a different generation of leaders are in demand (Bennhold, 2005). Thus, we have those young people for whom mobility and having the Erasmus experience is almost innate; however, in my experience, in Hungary, there is also another new generation growing up often referred to as the "Hotel Mamma" or parasite singles' generation (Györffy, 2010, Horváth, 2013, Mariko, 2006) referring to the fact that they are absolutely immobile, cannot leave the safety net provided to them by their friends and family, enjoy living at home, start work as late as possible, not to mention their perception of establishing a family: "the later, the better". So the question arises: what about those who are simply NOT MOBILE EVER? The notion of internationalisation at home has been around for quite some years now and it needs further elaboration and implementation all over the continent as this may be the key to bringing up a new European

generation with a cosmopolitan mind-set and international background, knowledge and skills (Nemeth, 2010). Erasmus students and alumni should also play a primary role in it by sharing their know-how and expertise with those who prefer to live the Erasmus experience from the safety of their home.

How can the curriculum be internationalised?

As not all of the students grab the opportunity of participating in mobility programmes, internationalisation at home (IaH) is also an imperative in higher education. The primary aim of IaH is to teach undergraduates how to function and operate across borders and cultures in order to be able to provide culturally competent work. (Nilsson B., 1999, Wächter B., 2000, BIHUNE, 2003, Callen B. and Lee J., 2009). In order to understand the idea of internationalisation, this needs to be defined first. IaH has been in use for several centuries in political science and governmental relations, but has become a buzz word in higher education since the late 1980s early 1990s. However, it means different things to different people and is often confused or used interchangeably with the term of globalisation. Knight and de Wit (Knight and de Wit, 1997) argue that whilst globalisation is the flow of technology, economy, people and culture across borders, internationalisation of higher education is one of the ways a country can react to the challenges and impact of globalisation. Therefore, these terms can be interpreted as different in meanings, but closely interrelated dynamic processes. As Knight claims (Knight, 1999:14), "globalisation can be thought of as the catalyst, whilst internationalisation as the response, albeit a response in a proactive way". One of the earliest and most commonly quoted and accepted definitions of internationalisation also comes from Knight (Knight, 1993), according to whom it means the process of integrating an international/intercultural dimension into the research, teaching and services function of higher education. The importance of including both an international and an intercultural approach highlights the fact that internationalisation is not oriented to countries and nations exclusively, but includes cultures, minorities and ethnic groups within their territories. As Sheppard and Bellis

(Sheppard and Bellis, 2010) argue, internationalisation is a more holistic approach to embedding international and global values into all aspects of the institutions as it also highlights other issues and agendas, such as employability, mobility, lifelong learning and curriculum development. As Bentling and Lennander maintain (Bentling and Lennander, 2008) internationalisation is to promote cultural competence. Nevertheless, with the continuous and rapid changes in the past decades Knight felt the classification of internationalisation had to be updated in the early 21st century and she came up with the following definition (Knight 2003: 2): “internationalization at the national, sector and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education”. She uses the three terms of international-intercultural-global intentionally as a triad, whereby international refers to the relationships between nations, intercultural manifests the diversity of cultures within a country and global reflects to the worldwide scope of the term. Knight (Knight, 2003) also claims that with the use of more general terms of the updated version the meaning of internationalization can be relevant for the sector and institution levels as well as the different providers in postsecondary education.

Internationalisation at Home is a substantial component of the process of internationalisation as not all stakeholders of this agenda have the opportunity to study, work, teach, or do research abroad. The primary aim of IaH is to teach undergraduates how to function and operate across borders and cultures in order to be able to provide culturally competent health care (BIHUNE, 2003). There are several means of accomplishing the internationalisation of the curricula in higher health care education, such as participating in international projects, research, events, including international content in the seminars and lectures by using international case studies, examples and literature, employing international staff, offering international programmes and foreign language classes to both national and international students, facilitating tandem and blended learning, participating in mobility programmes and many more, which all contribute to giving an international dimension and

view to all stakeholders of higher education with the primary goal to prepare students to live and work anywhere in the world by providing them with the indispensable skills, expertise and cultural sensitivity to do so. Exchange and mobility programmes are both major components of internationalising the curriculum.

Conclusion

This paper intended to elucidate some means and methods that Hungarian higher education can and should adopt to increase students' intercultural competence, thus preparing them for the global market. Authors conclude that study abroad programmes still need to be further expanded as their intercultural impact is of considerable importance. To achieve this goal more emphasis needs to be put on marketing and PR activities to increase students' awareness. The importance of foreign language courses for specific purposes has to be highlighted again as lack of sufficient foreign language competency seems to be the bottleneck of the problems. Students with insufficient language skills will never be able to participate neither in mobility programmes nor in any intercultural courses or events organised locally. Intercultural orientation programmes need to be developed to prepare students for their studies abroad. However, internationalization at home is also of great significance as not all students and staff have the prospect to study abroad. Therefore, internationalisation of the curricula is an imperative for Hungarian higher education in the future to provide its students with all the necessary skills and competencies that the globalized world demands.

References

- Annan, K. (2010): http://thinkexist.com/quotes/kofi_annan/
Retrieved on 15 October, 2010
- Bennhold, K. (2005): Quietly sprouting: A European identity. *International Herald Tribune*,
<http://www.iht.com/articles/2005/04/26/news/enlarge2.php>,
Retrieved on 11 December, 2010

- Bentling, S.— Lennander, A.(2008): Visible, invisible and Made visible, *The Nordic Journal of Nursing Research* nr 3.
<http://www.vardinorden.no/vin/english>
 Retrieved on 10 December, 2008.
- Bentling, S. (2008): „Cultural diversities in health, illness & daily life” Lecture held on 8 April 2008 at the Faculty of Health Sciences, University of Pécs, Hungary.
- Betlehem, J. — Sütő-Németh, T. — Goján R. (2003): Nemzetköziesedés az ápolóképzésben. *Magyar Felsőoktatás*. Vol. 7, (9-10):18-21.
- BIHUNE Benchmarking Internationalisation at Home (IaH) in Undergraduate Nursing Education in Europe. (2003): Final Report. Socrates Programme “General Activities of Observation and Analysis”. Action 6.1. Vaxjö Universitet.
- Callen, B.L. — Lee, J.L. (2009): Ready for the world: Preparing nursing students for tomorrow. *Journal of Professional Nursing*, Vol. 25, No 5: 292-298. European Commission Education and Training. 2010.
http://ec.europa.eu/education/Erasmus/doc920_en.htm Retrieved on 1 October, 2010.
- Flaskerud, J.H. (2007): Cultural Competence: What is it? *Issues in Mental Health Nursing*. 28: 121-123.
- Györffy, K. (2010): A Mama Hotel korszak és „lakóinak” fogyasztói sajátossága http://elib.kkf.hu/edip/D_15279.pdf
 Retrieved on 10 June, 2013.
- Hofstede, G. 2011. <http://www.geert-hofstede.com/>, Retrieved on 16 September, 2011.
- Horváth J. (2013): Otthon, édes otthon, avagy a Mama Hotel lakói.
http://pszichoblog.blog.hu/2013/04/21/mama_hotel_510
 Retrieved on 1 June, 2013.
- Knight, J. (1993): Internationalization: Management Strategies and Issues, *International Education Magazine*. Vol.9, (1): 6-22.
- Knight, J. (1994): Internationalization: Elements and Checkpoints, *Canadian Bureau for international Education*. Ottawa.
- Knight, J.— de Wit, H. (1997): Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries, EAIE Conference, Amsterdam, .
- Knight, J. (1999): Internationalisation of Higher Education. In: Quality and Internationalisation in Higher Education (1999), OECD, Paris, pp.13-29.
- Knight, J. (2003): Needed: updated internationalization definition. *International Higher Education*. Vol. 33 pp.2-3.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013):
http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_00
 Retrieved on 1 December, 2013.
- Mariko, T. (2006): Unable or Unwilling to Leave the Nest?
<http://www.japanesestudies.org.uk/discussionpapers/2006/Tran.html>
 Retrieved on 7 January, 2014.

- McCabe, J.A. (2006): An assignment for building an awareness of the intersection of health literacy and cultural competence skills. *Journal of Medical Library Assoc.* October; 94(4): 458–461.
- Nemeth, T.— Barakonyi, E.— Pozsgai, Gy. (2010): The role of education and training in the Hungarian labour market. Szellemi tőke, mint versenyelőny, avagy a tudásmenedzsment szerepe a versenyképességben Nemzetközi Tudományos konferencia - Komárom 2010. június 19. pp. 1098-1106. ISBN 978-963-216-270-6
- Nemeth, T. (2010): A new era is a must. Erasmus Student Publications. pp. 18-19. <http://www.esn-eu.org/publications/index.html>
Retrieved on 20 November, 2010.
- Nilsson, B. (1999): Internationalization at Home EAIE Conference. Maastricht, December.
- Pozsgai, Gy.— Kajos, A.— Németh, T. (2012): The challenges of a multicultural university environment in the area of crisis. In: Komlósi, I.L — Coudenys W. (eds.): Culture in/and Crisis, V. Annual Conference of the University Network of the European Capitals of Culture, *The proceedings of the UNEEC Forum Vol.4.* Antwerpen, Belgium, 27-28. October, 2011, ISSN: 2068-2123, pp. 191-199.
- Sheppard, M. — Bellis, P. 2010. The Bologna Process: Supporting the internationalisation of higher education in the UK. <http://eunis.dk/papers/p37.pdf>
Retrieved on 10 January 2010
- Világgazdaság Online (2013): Kiderült: felgyorsult a kivándorlás Magyarországról. <http://www.vg.hu/gazdasag/gazdasagpolitika/kiderult-felgyorsult-a-kivandorlas-magyarorszagrol-404090>
Retrieved on 20 December, 2013.
- Wächter, B. (2000): Internationalization at home – the context. In: Crowter, J., Joris, M., Otten, M. et al. (eds.) Internationalization at Home A Position Paper. EAIE: 5-15.

Némethová, Ildikó

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

Ethical Issues in Intercultural Communication

This paper analyzes various approaches which help individuals interpret and apply their current values and convictions in intercultural encounters and to motivate them to think about the effects of their decisions on intercultural encounters and culture. Furthermore, it also highlights that making a mindful ethical judgement demands both breadth and depth of context-sensitive, culture-specific knowledge and genuine humanistic concern.

Keywords: *intercultural communication, ethics, culture, ethical norms, intelligence, ethical communication.*

Introduction

The changes and challenges brought about by globalisation have considerably influenced the study of intercultural communication as a vibrant and energetic discipline. The ability to engage successfully in intercultural communication has become one of the most salient skills individuals will ever develop, because in the 21st century, more than ever, they are being challenged by a future in which they will have to interact with people from a wide range of dissimilar cultural backgrounds. Developing effective and mindful intercultural communication skills will require that an individual acquires new ways of thinking and interacting. This will not be easy, for two very important reasons. First, because an individual's view is shaped by the perspectives of his own culture, it is often very difficult to understand and appreciate many of the actions originating from other individuals of different cultures. Second, a successful intercultural communicator must be open to new and different communication experiences, have empathy towards dissimilar others, develop a universalistic, realistic worldview, and learn to be tolerant of views that differ from his own. It is the individual's ability to change, to make adjustments in his communication habits and behaviour, which gives him the potential to engage in successful

and effective intercultural encounters. There has been a growing sense of urgency that individuals need to increase their understanding of people from diverse cultural backgrounds. Globalisation has brought about the realisation that modern cultures or societies must learn to cooperate in order to prevent their mutual self-destruction.

The Role of Ethical and Emotional Intelligence in Intercultural Communication

Many problematic issues in intercultural encounters can be resolved or avoided through an awareness and understanding of the components of intercultural communication. Intercultural communication is a symbolic exchange process whereby individuals from two or more different cultural communities negotiate shared meanings in an interactive situation. Intercultural communication competence is behaviour that is appropriate and effective in a given context. Affective and cognitive filters refer to those reactive emotions and the perceptual lenses that individuals use in interpreting and evaluating the behaviours of culturally diverse others. The interpretation and evaluation of the behaviours of dissimilar others require a very general mental capability that involves the ability to reason, plan, solve problems, think abstractly, comprehend complex ideas, learn quickly and learn from experience. It is not merely book learning or a narrow academic skill. Rather, it reflects a broader and deeper capability for comprehending our surroundings, or catching on, or making sense of things. Values are based on beliefs and determine the attitudes of individuals from various different cultures. A value typically includes an evaluation of a particular communication event. Value systems form proscriptions and prescriptions that guide an individual's communication encounters. Values also affect how individuals interpret and perceive things and events around them. To understand people's actions, individuals have to look behind specific values to uncover how an individual determines a value. This is the individual's operating philosophy, and this philosophy is the way individuals determine their values.

Ethical intelligence is a mental capacity to determine how universal human principles should be applied to values, goals, and actions. It is also the ability to differentiate right from wrong as defined by universal principles. Universal principles are those beliefs about human conduct that are common to all cultures around the world.

Emotional intelligence is the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions. Emotional competence allows to rein in emotional impulse, to read the innermost feelings of diverse others, and to handle intercultural communication events smoothly. An emotional competence is a learned capability based on emotional intelligence that results in successful intercultural interactions. Emotional competencies determine how individuals manage themselves, and how they handle intercultural relationships. Affective and cognitive lenses such as perception, ethnocentrism, stereotypes, and prejudice act as major barriers to effective ethical intercultural communication. In counterbalancing the concept of ethnocentrism, we draw attention to the concept of ethnorelativism. The latter emphasizes the fact that members of different cultural groups are able to display a strong sense of respect and empathy for the others' cultural frame of reference. Empathy refers to a strong affective resonance component, the ability to temporarily set aside one's own perception or experience of the world and assume an alternative perspective. While by understanding we mean accurate cognitive comprehension, empathy is a state of affective transformation in which individuals transpose themselves to the field of the others' cultural context. Through empathy, individuals are willing to imaginatively place themselves in the dissimilar other's cultural world and experience what he is experiencing. Empathy is the ability to sense accurately, perceive accurately, and respond appropriately. Empathy involves a cognitive component (thinking), an affective (emotional identification) dimension, a communication element (activity). Cognitively, an emphatic individual strives to see the world from the other person's perspective. Affectively, an emphatic individual experiences the emotions of the other individual. Communicatively,

an emphatic individual signals understanding and concern through verbal and non-verbal cues.

An intercultural communicator with a brilliant intellect remains emotionally distant from the dissimilar others and fails to understand the nuances of the interactions. Intercultural communicators need emotional and ethical intelligence to cope successfully and mindfully with cognitively understood ethical standards. Five components of intercultural competence influence the individual's ability to behave effectively and appropriately in a given context: motivation to communicate, an appropriate pool of knowledge, appropriate communication skills, sensitivity, character. Character is the sum of an individual's choices.

Ethics can be seen as a reflection of the individual's choices or convictions, which are rooted in culture. These convictions provide guidelines that influence the manner in which individuals communicate with people from different cultures. Ethics are principles used to guide the behaviour of individuals in various interactions, and they typically emerge as responses to a culture's judgments about what are good and bad behaviours. Ethics are based on values, and since values are determined by culture, ideas about what constitutes ethical behaviour differ across cultures.

Ethics deals with the identification, assessment and selection of values to be used as standards for judgement and guidelines for action. Values lie at the heart of all decisions and provide the normative basis for choosing among alternative conclusions and courses of action. Ethical analysis offers a way to examine the values that guide daily decisions in all aspects of human life. Decisions involve choice, and choice is guided by values. Ethics matters because its methodologies offer a way to identify, understand and consciously choose among the values embodied in different judgements and actions. The fundamental importance of ethics stems from the belief that intentional, informed choice produces the best decisions and outcomes. Globalisation fosters an array of complex ethical dilemmas where clear assessment and informed choice become difficult.

In order to really understand other cultures and, consequently, to be able to find mutually beneficial solutions in

intercultural interactions, we must delve below superficial cultural knowledge and try to find foundational principles that can be used to ground moral decisions. That main problem that underlies ethical issues in intercultural communication is that culture is a complex and deep-seated psychological structure that runs the lives of millions of people who share a similar history, language, physical environment, or religious beliefs. Successful intercultural communication cannot be achieved without proper understanding of the ethical dimensions of intercultural encounters. As a branch of philosophy, ethics addresses the questions of how we ought to lead our lives. Various ethical theories tend to reflect the culture in which they were produced and, therefore, present challenges in intercultural communication.

Culture and Intercultural Ethics

Culture is defined here in a broadly anthropological or sociological framework as a complex frame of reference that consists of patterns of traditions, beliefs, values, norms, symbols, and meanings that are shared to varying degrees by interacting members of a community. Perceiving culture as a set of rules motivates us to examine how individuals acquire these rules. Perceiving culture as a set of traditions drives us to explore why some features of behaviour withstand to be transmitted to later generations and some do not. Perceiving culture as a specific way of thinking urges us to scrutinise how the human mind is formed and the association between individual cognition and collective cognition. Each definition of culture can introduce a different pathway, and all of these pathways are conceivably effective.

Ethics are principles of conduct that govern the behaviour of individuals and groups. Ethics is based on values and norms. Values are fundamental, long-term benchmarks of orientation, rooted in and justified by specified worldviews. Norms are mid-term applications of values to specific contexts. Ethical approaches represent a culture's perspective on what is good and bad in human conduct and lead to norms that regulate actions. Ethics regulate what ought to be and help set standards for human behaviour. Ethics is regarded here,

based on the constructivist approach, as arising out of the particular form of life shared by people within a given culture at a particular moment in history. As new forms of life emerge, new ethical formulations are needed which not only take into account the differing forms of life of the respective cultures but are also able to effectively address the common problems they face. Ethical norms can be constructed which govern the behaviour of a given culture's members not only with respect to the relations they have among themselves, but also with respect to the relations they have with people from other cultures.

However, it cannot be assumed that individuals from different cultures will automatically arrive at a shared perspective on the basis of shared understandings, values, or reasoning strategies, common ground can nonetheless be constructed through a communication process in which both sides critically reflect on what is positive and negative within their respective traditions and imaginatively seek to integrated positive aspects of both traditions into a wider conceptual framework. New ethical norms can be generated out of specific intercultural interactions and agreement can be arrived at independently from attempts to establish the validity of universal moral truths.

The ethical-absolutism approach minimizes the importance of the cultural context. It emphasises the principles of right and wrong in accordance with a set of universally fixed standards regardless of cultural differences. The ethical-relativism approach claims that right and wrong are determined predominantly by the culture of the individual. The ethical-universalism approach emphasizes the importance of deriving universal ethical guidelines while placing ethical evaluations within the proper cultural context. Judgements about ethical behaviour require understanding both underlying similarities across cultures and the idiosyncratic identity features of a culture. This approach highlights a combined culture-universal and culture-specific evaluative framework. The contextual-relativism approach emphasizes the importance of understanding the problematic practice from a contextual perspective. A contextual perspective means that the application of ethics can only be understood on a case-by-case basis and context-by-context basis.

Each ethical case is a unique case, and each context is unique ethical context.

Understanding the role of context in making a meta-ethical decision connotes an in-depth understanding of the many factors (socio-historical, economic-political, religious, and cultural) that frame the questioning behaviours. A meta-ethical decision is to move beyond the objectionable practice and go deeper to gather information in an effort to understand the reasons giving rise to such a practice. After understanding the reasons behind that practice, we can then decide to accept, or condemn such problematic customs.

A communicative approach to ethics recognises that while individuals are situated in a particular culture and socialised into certain norms, they are nonetheless able to reflect back on those norms and change them if necessary. Individuals are also able to critically reflect on the norms of other cultures and to selectively adopt (or reject) those norms which seem plausible to them, and such reflection results in greater objectivity. A communicative approach to intercultural ethics is relational and regards individuals as having relationships both with others in society and with one's natural environment. Ethical intercultural communication can occur at a variety of different levels; at the personal level there is intrapersonal communication through which decisions are made with respect to how we live our lives as individuals; at the social level there is interpersonal and intergroup communication through which decisions are made with respect to how we live together with others; at the global level there is international communication through which decisions are made with respect to the relations which exist between nations and wider cultural groups. It can be suggested that the main principle for deciding the level at which norms should be created is related to the scope of the consequences which a particular action has. If an individual's action affects others, then those who are affected should have the right to participate in the process by which a decision is reached regarding that action.

The communicative approach to intercultural ethics is always pragmatic since it is only concerned with solving particular problems faced by particular people in particular situations. As new problems emerge, new ethical solutions must be found; we cannot

simply fall back on past ethical traditions for guidance. Ethical systems can be both abandoned and created. Ethics should not be seen as fixed and unchanging, and therefore the communicative approach considers ethics as dynamic and creative. This approach recognizes that intercultural interactions are by their very nature anomic because the norms to govern behaviour in certain situations have not yet been created. The ethical norms individuals have accepted usually tell them how to deal with people in their own culture, not how to deal with people from other cultures. Various solutions are available to individuals to deal with different cultures with differing ethical traditions; individuals can avoid having contact with people from different cultures; individuals can become obliged to conform to the norms of the other culture; or the two participants can communicate with each other about which norms should be adopted in a particular situation.

Conclusion

Successful ethical intercultural communication is realised through the mutual understanding of specific individuals involved in an intercultural communication process; in such communication events norms and principles are pragmatically produced. These individuals are aware of the restrictions of their own perspectives and remain open to the diverse perspectives of others. Intercultural communication performed in such a manner allows the participants to change their respective views in light of what they learn from each other. The task of creating new norms and values is never-ending. Intercultural encounters create entirely new social situations, and since the rules necessary to lead intercultural encounters do not yet exist, they can only be formed through a communication process in which all participants are given equal opportunities to participate. It is insufficient for one culture to simply impose its own norms on other cultures or for one culture to uncritically adopt the norms of the other group of individuals because the relationship between the two cultures would then be based on domination and control. There should be a dialectical process of reflection to arrive at an agreement and negotiate a shared meaning in which the participants are able to

criticise existing ethical principles and norms, to integrate the positive features of those principles and norms, and to invent completely unique principles and norms to adequately deal with anomic situations.

References

- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- MacKinnon, B. (2011): *Ethics: Theory and Contemporary Issues*. Cengage Learning, Wadsworth.

Sárvári Judit

Budapest University of Technology and Economics
Centre of Modern Languages

Different cultures: different learning styles and strategies

This paper presents an investigation that is aimed at determining the preconditions for successful study achievement in a multilingual class in a special learning context. The basic elements of study achievement are the learning styles of the pupils in the class, and those strategies they choose in consequence of their learning styles to fulfil their aims. The learning styles and strategies depend on their personalities, and they are culturally preconditioned. Learning style is an important element of study achievement because the pupils as a consequence of their learning styles accept or reject the methods of the educational context, in this case one which is culturally different. The learning styles and strategies present in the class influence the process of group formation and intragroup cohesion, thus influencing the study achievement of the class and that of the individuals in it. The research instrument to investigate the personal traits, learning styles and strategies of the individuals in the class – representing a multicultural, multilingual group of 16 nationalities with 14 native languages - was a questionnaire. To investigate the formation of group cohesion a sociometric test was used. The research also includes the investigation of personal characteristics like attitude and motivation the positive or negative signs of which also promote or hinder the processes that influence the teaching/learning outcome.

Key words: cognitive, affective learning styles, direct, indirect learning strategies, culture-specific variations, group dynamics, group cohesiveness

Introduction

The English-only educational programme which forms the subject of the present study was born out of necessity: foreigners came to work in Hungary for varying lengths of time and wanted their children to continue their studies. Many of the nationalities who come to work in Hungary will not find schools where the

medium of instruction is their native language. An obvious option for them was to find a school where the medium of instruction is entirely English, the language in which their children had previously studied. For financial reasons they chose a school which follows the Hungarian national curriculum. The tuition fee in this school is much lower than that of the American or British schools. The fact that dual language schools do not offer all subjects in English narrowed the range of schools these migrant parents could choose from. The existence of such a school also attracted Hungarian pupils, whose parents judged it to be better for language development purposes than dual language schools. The same tendency can be found in some Central European institutions (Olomouc, Czech Republic, Sucany-Martin, Slovakia) and Western European institutions (Delft, The Netherlands) to mention only those I have had direct personal contact with. The above tendency was promoted by the fact that English has become an international language (Kachru, 1985), which is an umbrella term for multifunctional varieties of Englishes used across cultures and countries. As Pálincás (2012) notes, people learn English to communicate with other non-native speakers of English.

Literature review

The following review surveys the categorisation of individual differences focusing on the development of four of them: **learning strategies, learning styles, attitude and motivation**. Given the culturally and linguistically diverse composition of the class, individual and cultural differences in learning strategies, learning styles, and attitude/motivation are crucial from the point of view how the pupils can create a cooperative working group. Cooperative learning is an instructional approach where the group's achievement as a group is carefully evaluated and highly rewarded (Dörnyei and Malderez, 1997). As outlined above, one of the foci of the present study is the **formation of a group** to which the learners adapt to various degrees.

Learning strategies

“A learning strategy is a device or procedure used by learners to develop their interlanguages. ... Learning strategies account for how learners acquire and automatise L2 knowledge. ... Learning strategies contrast with communication and production strategies, both of which account for how learners use rather than acquire L2 competence” (Ellis, 1994, p. 712). The theoretical basis for learning strategies can be found in cognitive psychology as described by O’Malley and Chamot (1990), a concept which provides a theoretical framework for the way in which learning strategies transform the manner in which material is processed. Oxford (1990) lists about 200 instances of strategy use applied when practising the four skills in a second language. Based on earlier findings she provides the most comprehensive classification of learning strategies. She proposes a strategy system with two major categories: direct and indirect strategies. Direct strategies operate on the second language material to store and recall information whereas indirect strategies are used by students to adjust the learning situation to their needs. The purpose of direct strategies is to improve memory and comprehension processes, while the purpose of indirect strategies is the same but they are applied on the situational level. Direct strategies include memory, cognitive and compensation strategies and indirect strategies include metacognitive, affective and social strategies. The major strategy categories are subdivided into six groups that support each other, and each can connect with and assist any other strategy group. According to some researchers (Rubin, 1981) students of different proficiency levels use different strategies, which reflect the level at which the student is able to operate. Ellis (1994) notes that insufficient research has been done to establish a direct relationship between the type of strategy used and the stage of the learner’s language development. Students very often use strategies across levels of strategy typology. Unsuccessful learners may use learning strategies but not the appropriate ones. Many variables such as attitude, motivation anxiety interact to produce willingness or unwillingness to employ a strategy, as is demonstrated in a study by

Oxford and Nyikos (1989). It is clear from these findings that motivation plays an important role in the use of learning strategies. Motivated students develop strategies to promote further learning. Strategies emerge from previous learning experiences and can be developed by training.

Learning styles

Following Gregorc (1979), Oxford (1990), Oxford, Ehrman and Lavine (1991) learning styles can be defined as approaches applied by the individuals to the process of learning. Each style is a general disposition toward processing information in a particular way and is a consistent approach to learning with considerable individual variability. Reid (1995) categorises learning styles in three major groups: cognitive learning styles, sensory learning styles and affective/temperament learning styles. Cognitive learning styles include those which are field-independent/field-dependent, analytic/global, reflective/impulsive and tolerant/intolerant of ambiguity. These styles reflect the cognitive processes applied by the learner in the learning process. Sensory learning styles include perceptual (visual, auditory, kinaesthetic, tactile, haptic) learning styles, environmental (sound, light, temperature, classroom design, food intake, time, mobility) learning styles and sociological (group, individual, teacher authority, team, pair) learning styles. These learning styles also depend on the learners' perception in a physical and social sense. Affective/temperament learning styles include temperament indicators (extroversion/introversion, sensing/intuition, thinking/feeling, judging/perceiving), and brain hemisphericity (right/left hemisphere). These styles are based on the learners' personality characteristics. Oxford and Ehrman (1993) list four major aspects of learning styles important for language learning: 1. the analytic-global parameter, 2. sensory preferences, 3. intuitive/random vs. sensory/sequential learning, 4. relative orientation toward closure or openness. Analytic (field-dependent) students concentrate on details while global (field-independent) students concentrate on main ideas. Sensory preference (visual, auditory, hands-on /kinaesthetic-tactile orientation/) refers to the

perceptual learning channel which is preferred by the student. Intuitive/random students think in abstract, non-sequential ways, while sensing/sequential students focus on concrete facts and operate in an organised way. Orientation to closure refers to the degree to which the individual needs clarity. It is closely related to tolerance of ambiguity. Nelson (1995) discusses the culturally dependent nature of learning styles. They are culture bound in two aspects: the notion of learning styles implies individuals, but individuals each belong to a culture that determines individual choices, as noted above. The other aspect is that culture is learned, and individuals acquire the knowledge of how to learn in the process of their socialization. Singleton (1991) calls this the “hidden curriculum” (p. 120).

Attitude, motivation

The use of the terms `attitude` and `motivation` has varied across the areas of second language acquisition. Ellis (1985) discusses the use of the terms in the literature of second language acquisition and concludes that “there is no general agreement about what precisely ‘motivation’ or ‘attitudes’ consists of, nor of the relationship between the two. This is entirely understandable given the abstractness of these concepts, but it makes it difficult to compare theoretical propositions” (p. 117). According to Gardner (1985) “(motivation) involves four aspects: a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favourable attitudes towards the activity in question. Of these four, the goal is not a measurable component of motivation, but the stimulus giving rise to it. The reasons of wanting to attain the goal have been incorporated under the banner of orientation” (p. 5).) Gardner (1985) in his Socio-educational Model seeks to interrelate four aspects of L2 acquisition: 1. social, cultural milieu 2. individual learner differences 3. setting 4. learning outcomes. Dörnyei (2001) affirms this model, stating that integrativeness and attitude toward language learning are correlated core variables that influence motivation, which, along with language aptitude, influence language achievement. Davidson and Thompson (1980) state that "an attitude is a learned

predisposition to respond in an evaluative (from extremely favourable to extremely unfavourable) manner towards some attitude object.” (p. 27). Dörnyei (1994) welcomes the addition of the social dimension to the study of motivation by Gardner and points out that attitudes and motivation were originally different concepts and derive from different disciplines of psychology, but “...due to the multifaceted nature and role of language (i.e. the fact that it is at the same time a *communication coding system*, an *integral part of the individual’s identity*, and the most important *channel of social organisation*), the motivational background of L2 learning involves a unique and necessarily eclectic construct where ‘motivational’ and ‘attitudinal’ approaches should meet” (p. 282). He proposes a general framework of L2 motivation consisting of three levels – the language, the learner and the learning situation. The three levels reflect the three basic constituents of the second language learning process (the L2, the L2 learner, and the L2 learning environment) and three different aspects of language (social, personal and educational dimension).

Group processes: group, group formation, group cohesiveness

According to Bass (1960) a group is a collection of individuals whose existence as a collection is rewarding to the individuals or enables them to avoid punishment. Avery and Baker (1990) go further and state that the members of a group are aware of their belonging to a group and that they share common goals. They add a further dimension of a group: the members are interdependent in the sense that what happens to any of the group members can – to some degree – affect the others. Avery and Baker’s definition is a workable one in learning contexts. Dörnyei and Malderez, (1997) list some benefits to an individual of being a member of a group: access to a collection of resources, guidelines and standards for evaluating attitudes and behaviour, source of motivation and support. Groups create their own slogans, values and norms that are internalised. Dörnyei and Malderez (1997) claim that – in a learner group – group norms (“...the rules or standards that describe behaviour that is essential for the effective functioning of the group”

[p.69]) are internalised if an explicit norm-building procedure is introduced early in the group's life, and that group characteristics and processes promote or hinder the learners' achievement in class. They state that group cohesiveness is the strength of relationships between members, and the strength of the relationship linking the members to the group itself. Group cohesion can be achieved by the amount of time spent together, shared group history, positive intermember relations, rewards or group legends. Group leaders can also enhance group cohesion. They argue that the key concept of group dynamics is that group cohesiveness can be achieved regardless of initial intermember relationships, in other words that negative or positive feelings toward each other can change during the course of development of the group. Dörnyei (2001) refers to research findings documenting that "group cohesivenesslead(s) to increased group productivity" (p. 40.), and claims that group cohesiveness influences the individual's motivation.

The setting and the participants

The school where the research took place attempts to combine the advantages of international and the dual language schools: all subjects are taught in English thus making it accessible for Hungarians and foreigners alike.

As a consequence of the characteristics of this school, the pupil population is multicultural with differing linguistic backgrounds. At the time of the research the ethnic makeup of the school population was as follows: 69 Hungarians and 81 foreigners (Albanian: 1, American: 5, Bosnian: 1, British: 1, Bulgarian: 1, Canadian: 4, Chinese: 29, Italian: 1, Indian:1, Kazakh: 1, Russian: 11, Serbian: 12, Turkish: 3, Ukrainian: 3, Vietnamese: 7). The total number of pupils was 150, representing 16 nationalities.

The research instruments

The research instruments used		The function of the instruments
1	Personal trait questionnaire 1 Intergroup behaviour questionnaire	Learning about preferred ways of working in groups: by themselves, with a single partner, in a group, with pupils of the same ethnicity, with pupils from other ethnic groups, with pupils of higher or lower English proficiency levels, in groups formed by the teacher or by themselves
2	Personal trait questionnaire 2 Learning style questionnaire	Learning about the personality factor of introversion/extroversion determining preferred learning styles
3	Attitude questionnaire	Learning about the pupils' attitude toward learning English, and toward English speaking communities, learning Hungarian, Hungary and the school.
4	Sociometric test	Learning about ingroup relationships and how they have changed, with the number of mutual choices as the indicator of group cohesion.

Procedures of analysis

1	Identifying intergroup behaviour patterns at individual and group level
2	Identifying personality factor of extroversion/introversion at individual and group level
3	Analysing quantified attitude data at individual, group, gender, item and nationality level
4	Comparing quantified attitude data at individual, group, gender and item level performing statistical analysis for significance
5	Calculating group structure indices and comparing the data gained at different times
6	Identifying the sociometric status of individuals and group structures

Summary of the results

Language learning

As detailed above, three languages were investigated in the research from the point of view of the pupils' attitudes to them, what improvement they showed in these languages during the period studied and what role these languages played in their school and social life.

The overall positive attitude of the pupils toward English shows their commitment to conduct their studies in this language. Their interest in the English language is clearly pragmatic: they see it as the means to further their careers in the short and long run, the means to pursue their academic career as well as a means to find their place in the English speaking community, the school and the class.

The lower scores for the second foreign language in general suggest that compared to English it is less important because they see less benefit from knowing it.

The non-Hungarian pupils are friendly toward the local language and the community, they intend to learn Hungarian as it is they will gain immediate benefit from knowing the language as a means of finding their place in the wider community.

Group formation

The results of the intergroup behaviour and the learning style questionnaires – the majority of the pupils declared that they preferred working with others to working by themselves – show the potential in the class for the pupils to work well together.

The sociometric test indicates that the deciding factor in the group formation process is gender when the question is about their social life. In the case of the non-Hungarians, ethnicity also forms strong ties. When the requirement is to fulfil a task, the choices show attempts to break gender and ethnicity barriers and point to the appreciation of study achievement. The subgroups are strong during

the one-year period. The pupils' attitude regarding the task-related aspect of the test does not change.

Conclusion

The research was aimed at determining the preconditions of study achievement in multilingual classes and at investigating the personal traits, learning styles and strategies of the individuals in a special learning context. The research also included the investigation of such personal characteristics as attitude and motivation, the positive or negative signs of which could promote or hinder the processes that influence the teaching/learning outcome.

This small-scale study does not claim to be generalizable but provides in-depth data about one particular teaching context in which many factors of well researched issues are present but in a unique composition. The speciality of this context is the presence of the following three factors: its temporary nature, the international setting and the international community and the English language as the medium of instruction with the pupils having no other language in common. The results highlight the importance of further analysis of such learning situations, and offer a possible analytic device to explore the complexity of such contexts.

References

- Avery, G. & Baker, E. (1990). *Psychology at work*. Prentice Hall: Sydney
- Bass, B. M. (1960). *Leadership, Psychology and Organisational Behaviour*. Harper & Row New York
- Davidson, A. R., & Thomson, E. (1980). Cross-cultural studies on attitudes and beliefs (pp. 25-71). In H. C. Triandis, & R. Brislin (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology* Vol. 5, Allyn and Bacon: Boston
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-84.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Longman (Pearson Education): Harlow
- Dörnyei, Z., Malderez, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. In: *System*, Vol. 25, No. 1, pp. 65-81.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press: Oxford
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press: Oxford

- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. Edward Arnold Publishers: London
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: Potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36. 234-236.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codifications, and sociolinguistic realism: The English Language in the outer circle. In R. Quirk, & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning Language and Literatures*. (pp. 11-30) Cambridge University Press: Cambridge
- Nelson, G. L. (1995). Cultural Differences in Learning Styles. In J. M. Reid (Ed.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. (pp.3-18). Heinle and Heinle: New York 3-18.
- O'Malley J.M. and Chamot A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House: New York
- Oxford, R.L., & Ehrman, M. (1993). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13., 188-205.
- Oxford, R., Ehrman, M., & Lavine, R. Z. (1991). Style wars: Teacher-student style conflicts in the language classroom. In S. S.Magnan (Ed.), *Challenges in the 1990's for college foreign language programs*. 1-25. Heinle & Heinle: Boston Ma.
- Oxford, R. & M. Nyikos (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal* 73: 291-300.
- Pálinkás, M. (2012) The language learning motivational characteristics of technical university students: The case of English. In *Szaknyelvutatósi irányzatok és alkalmazások. Porta Lingua: Debrecen*
- Reid, J. M. (1995). Preface In J. M. Reid (Ed.). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. (pp. viii-xvii) New York: Heinle & Heinle: New York
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11: 117-31.
- Singleton, J. (1991.) The spirit of gamburu. In A. E. Finkelstein, A. E. Imamura, & J. J. Tobin (Eds.). *Transcending stereotypes: Discovering Japanese culture and education*. (pp. 120-125) Yarmouth, ME: Intercultural Press: Yarmouth, ME

Szigethi András
Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Szláv Filológia Tanszék

Irodalmi hermeneutika – fordításhermeneutika – szaknyelv

Bármely két - forrásnyelvi és célnyelvi - szöveg lehetséges (relatív) szemantikai ekvivalenciájának sine qua non feltétele a referenciális interpretáció. Az esztétikailag kódolt irodalmi szövegek fordításakor - optimális esetben - a hermeneutikai interpretáció alkalmazott, fordításhermeneutikai változatának szempontjai érvényesülnek, melynek során az eredeti szövegnek adekvát polisziémia megtartása követelmény, azonban a fordítói szubjektum rekonstrukciós törekvéseit a célnyelvi kulturális recepció korlátai moderálják. A szaknyelvi szövegek fordításakor más helyzet: itt mind a polisziémia, mind a fordítói szubjektum megjelenése zavaró tényező. Ritka esetben azonban a szaknyelv megtermékenyítheti a hermeneutikai interpretációt.

Kulcsszavak: Ludmilla Ulickaja, hermeneutikai értelmezés, subtextus, névpoétika, fordításhermeneutika, button, szaknyelv, befogadás

Némileg profán módon továbbgondolva Heidegger szállóigévé, sőt filológiai közhellyé vált metaforáját, mely szerint a nyelv a lét háza (Heidegger, 1947), meg kell állapítanunk, hogy a szaknyelv ennek a háznak a munkaszobája; míg talán a művészetek nyelve – nem leszűkítendően a költői nyelv verbális jelrendszerére – lehet a szalon. Ugyanakkor, ha figyelembe vesszük Menenius Agrippa latin tanmeséjének bölcsességét a gyomor ellen fellázadt testrészek gyors elgyengüléséről, valamint azt az empirikus tény, hogy a funkcionális építészeti térhódításával a szalonok egyre kisebbek, a munkaszobák pedig egyre nagyobbak, legalábbis e kettő egymást kiegészítő voltából kell kiindulnunk az irodalmi szöveg, ill. műfordítás, valamint a szakszöveg, ill. szakfordítás hermeneutikai természetének összevető vizsgálatához.

Bármely két – forrásnyelvi és célnyelvi – szöveg lehetséges (optimális esetben is – ha egyáltalán létezik ilyen – csak relatív)

szemantikai ekvivalenciájának *sine qua non* feltétele a referenciális interpretáció.

Az esztétikailag kódolt irodalmi szövegek fordításakor – kívánatos feltételként – a hermeneutikai interpretáció alkalmazott, fordításhermeneutikai változatának szempontjai érvényesülnek, melynek során az eredeti szövegnek adekvát poliszémia megtartása kívánatos követelmény, azonban a fordítói szubjektum reprodukciós törekvéseit a célnyelvi kulturális recepció korlátai moderálják.

A szaknyelvi szövegek fordításakor más prioritások kerülnek elő: itt mind a poliszémia, mind a fordítói szubjektum érzékelhető kreatív aktivitása a fordítás folyamatában zavaró tényező lehet.

A fenti különbségek ellenére – a latin bölcsesség jegyében – én az egymást termékenyen kiegészítő fordításhermeneutikai figyelemmegosztás mellett szeretnék érvelni – két területen:

1. Az orosz irodalom prózapoétikájában már Puskin és Gogol műveiben kimutatható az a tendencia, amely Dosztojevszkijnél megerősödik, majd Csehovnál és a szimbolistáknál, ill. posztszimbolistáknál kulminál, nevezetesen az, hogy a verbális jelrendszer textusán túl az esztétikai kód, ill. a szöveg szemantikájának szerves részévé válik egy látens szemiotikai szféra, amelyet Csehov drámáiban a subtextus terminussal, vagy a „víz alatti áramlatok” kifejezéssel szokás illetni. Ha fordításhermeneutikai szempontból vizsgáljuk ezt a jelenséget, arra a következtetésre juthatunk, hogy például a csehovi textus fordítása olyan jéghegy csúcsának a megmutatását jelenti csupán, amelynek víz alatti része a fordítás aktusában már el is olvadt. Így Csehov hősei a célnyelvi szövegben teázgatnak, panaszkodnak az időjárásra, és – jó fordítás esetén – autentikus szöveghűséggel elbeszélnek egymás mellett, de a szöveg eredeti szemantikája nem, vagy csak töredékeiben jut át a „túlsó partra”. Ha mégis – a textus sugallatára – erőt vesz a célnyelvi befogadón az eredeti szöveg mélyszemantikája iránti olthatatlan vágy, marad a rendezői interpretáció kétes hitelességébe vetett bizalom, vagy a hunyorgó intuíció bizonytalansága. Belátható tehát, hogy a textus nélkül nincs

subtextus banális igazságával szemben ennek reciproka is megfogalmazható: subtextus nélkül sincs textus.

Ezen a ponton kell megidéznünk a szaknyelvi szövegek fordításakor követendő stratégiát, ugyanis az irodalmi szöveg fordításában sem a *szövegről* való gondolkodásnak, hanem a *szövegben* való gondolkodásnak kell tükröződnie, a forrásnyelvi szöveg poliszémiája nem ad felmentést az interpretáció önkényességének fordításhermeneutikai tilalma alól.

2. A technológiai forradalom öngerjesztő technokratizmusa áthatja az élet minden területét. A művészet, irodalom, a költő nem lóg a „mesék tején”, „valódi világot” hörpint, elemi közege a valóság. A művészi szó antropológiai missziójának betöltése is, paradox módon, abban a közegben történik, ahol a terminológia az úr. Azonban nemcsak az irodalmi nyelv telítődik az ipari társadalom és virtuális világ különböző regisztereivel, hanem az u.n. subtextus szemiotikája – kép, motívum, szimbólum, asszociáció – is ebből a nyersanyagból épül fel. Szövegszemantikai szinten ennek gyakori hordozói az exponált szöveghelyek, így a cím, mottó, kezdő- és zárómondat, valamint a nevek világa (személynevek, hidronímák, toponímák stb.). Ez utóbbiakhoz folyamodom segítségül érvelésem igazolására – bizonyos óvintézkedések betartása mellett.

Amióta Móra Ferenc évődése (Móra, 1980) felhívta figyelmemet a magyar matematikai szaknyelv megteremtőjének, Dugonics Andrásnak a 'fejedelem' szavunkat érintő etimológiájára, mely szerint a 'fejedelem' csak a 'fejés' szóból származhat, azóta sokkal óvatosabban élek a szófejtés hermeneutikai eszköztárával. Ennek dacára, ha orosz irodalmi szöveg értelmezésére vállalkozom, nem hagyhatom figyelmen kívül azt a körülményt, hogy a címpoétika és névpoétika az esztétikailag kódolt orosz nyelvű szövegek szemantikájának – az utóbbi esetében a patrisztikáig visszavezethető kultúratörténeti okokból – két kitüntetett tényezője, tehát az irodalom-hermeneutikai vizsgálódásoknak is kiemelt fontosságú területe. A névpoétika kapcsán azt is meg kell említenem, hogy a tulajdonnév, sajátos referencia-funkciója okán, a fordításhermeneutikai értelmezésnek is eminens tárgya, arról nem is beszélve, hogy éppen a tulajdonnevek – többnyire változatlan

formában – mind a forrásnyelvi, mind a célnyelvi szövegnek részét képezik, tehát egyfajta szemantikai hidat alkotnak a két különböző jelrendszer vonatkozásában, esetenként rávilágítva a közös kultúratörténeti gyökerekből következő konverziós lehetőségekre. Nem kívánok itt kitérni az első megközelítésre is érthető u. n. „beszélő nevekre”, amelyek, koncepcióm szerint, a textus részét képezik, és a műfordítók többnyire így is kezelik azokat, tehát különösebb fordításhermeneutikai fejtörést nem igényelnek.

A szaknyelv, mindenekelőtt az orvosi szaknyelv irodalomra, ill. irodalom-hermeneutikára gyakorolt megtermékenyítő hatására a példát Ludmilla Ulickaja *Médea és gyermekei* című regényéből (Ulickaja, 2003) választottam – nem kizárólag a *genius loci*¹ hatására. Az orosz író nő írásmódja, műveinek motívumvilága sok tekintetben emlékeztet Csehov és az orosz posztszimbolisták művészetére. Mindenekelőtt az orvos-írók – Csehov és Bulgakov – írásművészetének tematikája, poétikája, ill. *ars poetica*-jának szellemi antropológiája jelenthet szilárd bázist az említett mű értelmező vizsgálatához. Ez a feltevés egyben az orvosi terminológiának a mű nyelvezetében és képalkotásában betöltött szerepét is megfontolás tárgyává teszi, melynek fordításhermeneutikai konzekvenciái is lehetnek.

Ulickaja regénye – medicinális regény, melynek névpoétikája kirajzolja a mű adekvát recepciójának hermeneutikai erővonalait, rávezetheti a szöveghez fordításhermeneutikai igénnyel közelítő fordítót a textusba rejtett subtextus elemeit kiemelő kódra, melynek birtokában lehetősége nyílik a könyvpiaci marketing szempontjai által oly gyakran behatárolt egydimenziós szövegfordítás szemantikai elmélyítésére. Természetesen a fordításhermeneutikai megközelítés nem helyettesítheti sem a forrásnyelvi kompetenciát, sem a fordítástechnikai jártasságot, sem pedig a célnyelvi (anyanyelvi) stílusérzéklet. Nem kompetitív követelményekről, hanem egymásra épülő, egymás hatását erősítő, kiegészítő szempontrendszerrel kell beszélnünk, melynek *sublimor mathesis*-e

¹ Jelen konferencia helyszínén tartott 2012. október 1-jén Vizi E. Szilveszter akadémikus előadást ideglettani kutatásairól, melyben elhangzott az Ulickaja-regény értelmezéséhez nélkülözhetetlen terminus technicus.

a fordításhermeneutikai interpretáció által kínált információ. Ez, magától értetődően, nem nyújt immunitást a fordítói bakikkal, felszínességgel és színtelenséggel szemben. Biztosít azonban a fordító számára egy olyan értelmezési alapot, ahol szabadon mozoghat az alternatív fordítási lehetőségek közötti konkrét választások során, ill. garanciája lehet annak, hogy, például Dosztojevszkij filozófiai regénye ne lényegülhessen át a fordítás során avított detektívregénnyé, vagy – jelen esetben – Ulickaja posztzimbolista ihletésű képi világának és szimbólumképzésének antropológikus prózája ne degradálódhassék didaktikus „multikulti” programregénnyé.

Az allopatikus (klasszikus nyugati) gyógyászati princípium és a homeopatikus (a hasonszenvi gyógymód – *similia similibus curantur* elve szerinti) antropológiai princípium szembeállításának poétikai alapján szerveződő szöveg motívum-világát a 'med' szótó uralja domináns etimonként. A görög genealógiával és etimológiával ábrázolt Medea Szinopli felcsernőként a klasszikus görög kultúra kulcsfogalmát, a katarzist jeleníti meg a műben, mint a medicinális és esztétikai gyógyító terápia antropológiailag közös eredőjét, amely a történelmi tisztátalanságoktól való megszabadulás szimbóluma is egyben. A görög antikvitást idéző, hangsúlyozottan anonim krími település, mint a cselekmény alapvető helyszíne (a csehovi Cseresznyés kert analógiájára a tatárok által ültetett diófák kivágása jelenik meg a kulturális genocídium motívumaként) az ősi tatár kultúra metonímiájaként is poétikai funkcióval rendelkezik. Medea – zsidó származású fogorvos férje után – a Mendesz vezetéknevet kapja, amely paronimikus egybeesés révén a 'med' hangsor megkettőzését jelenti a főhős alakjában, és az azonos tőből képzett rézkígyó motívumának közbeiktatásával az ókori zsidó kultúra felé is összekötő kapocsként funkcionál, amennyiben az ószövetségi rézkígyó Mózes IV. könyvében az ősi homeopátiás gyógyítás ('hasonlót a hasonlóval') univerzális metódusának a kifejeződése.

A fentiekből kitűnik, hogy az író – a görög és zsidó nevek dominanciája mellett a tatár kultúra motívumainak halmozásával – a történelmi idő léptékében jelentéktelen, az okozott emberi szenvedés mértéke szerint viszont mértéktelen szovjet barbárság elleni homeopátiás, „tisztító” gyógymódként alkalmazza a kultúra verbális

relikviáit. Mindezt az esztétikai katarzis kanonikus alkotáspszichológiai és pszichopatológiai mechanizmusai szerint teszi: a kollektív rettegés traumáitól csak a homeopátiás gyógyítás természetével rokon esztétikai hatáskiváltás szabályai szerint újraélt emóciók szabadíthatnak meg. Így válik a névpoétika a szöveg szemantikájának szerves részévé, pontosabban a szöveg alatti szöveg, a subtextus indukciós közegévé, melynek csomópontjaiban a szemiotikailag figyelmen kívül semmiképpen nem hagyható, irodalomhermeneutikailag és fordításhermeneutikailag releváns nevek találhatók. Belátható tehát, hogy a nevek pusztán mechanikus átírása a fordítás során olyan szemiotikai torzítást idézhet – adott esetben idéz – elő a forrásszöveg szemantikájában, ami a célnyelvi szöveg recepciós és interpretációs lehetőségeit egy egydimenziós, csonkolt szemantika előállítására kárhoztatja, hisz eleve kizárja az eredeti subtextus rekonstrukciójának lehetőségét a befogadó részéről. Így előáll egy olyan jelenség, mintha a szillabo-tonika (szótagszámláló – hangsúlyváltó) szigorúan kötött versrendszerében írt költeményt a fordító prózaversként próbálná közvetíteni. Ehhez képest a szöveg lexikai elemeinek fel nem ismeréséből fakadó fordítói balfogások bocsánatos bűnnek tekinthetők. Járulékos eleme a fordításhermeneutikai szempontú névpoétikai vizsgálódás elmulasztásának az a bizonytalanság, amely a fordítás során a világos szemiotikai keretek hiánya miatt törvényszerűen zavaró tényezőként jelentkezik, és további pontatlanságot eredményez.

Az Ulickaja-regényben megidézett antik szellemi kultúra és értékvilág ó- és újszövetségi elemeit tükröző héber és görög eredetű nevek poétikai szövetének filológiai felfejtése – a vektoriálisan egy irányba mutató számos szövegrésznek köszönhetően – nem rendkívüli feladat. Más jellegű kutatást és erudíciót feltételeznek a hermeneuta részéről a mű névpoétikájának azon elemei, amelyek a hermeneutikailag hiteles értelmezés szempontjából szintén nélkülözhetetlenek, azonban a tradicionális filológiai apparátus számára elérhetetlen információra épülnek, vagy azt tartalmazzák. További részletezés nélkül nevezzük ezt az információt szaknyelvnek. Az ilyen esetekben az interdiszciplináris kitekintés, a természettudományos érdeklődés fokozása, ritkábban a szerencse segíthet. Ebbe a kategóriába sorolható az adott műalkotás

vonatkozásában az egyik főszereplő, Butonov alakja, akinek vezetékneve – az orosz irodalmi nyelv szókészletét tekintve – semmilyen szemantikailag kézenfekvő etimonra nem vezethető vissza – látszólag. A hiányzó láncszemet a jegyzetekben hivatkozott idegéletani tárgyú előadás szolgáltatta egy e diszciplinában használt terminus formájában, nevezetesen a praeszintaptikus neuron axonjának végződését jelölő ’bouton’, más formájában ’button’ szó. A genetikusi végzettséggel rendelkező író számára az idegsejtek szinaptikus kapcsolódásának sematikus ábrázolása nyilvánvalóan alapinformációnak számított, így az ábrából kivehető forma és a hős ábrázolt alakjának összevetéséből az a következtetés tehető, hogy a név poétikájában a testiséget megjelenítő fallikus szimbolika a domináns elem. Ebben a kontextusban értelmet nyer az irodalmi nyelv szókészletéből etimonként szóba jöhető lexéma is: ’buton’ = bimbó.

Ez a névpoétikából kiolvasható mozzanat ismét az orosz kultúra továbbra sem meghaladott – és részben elfeledett – csúcspontjának, de mindenképpen virágkorának, az orosz „reneszánsz”-nak a világát idézi. Szolovjovi hatásra alakult ki a fiziológia, pszichológia, pneumatológia antropológiai hármassága, amely változatlanul szemléleti alapját képezi az orosz irodalom és gondolkodás kiemelkedő teljesítményeinek.

A regény névpoétikája pontos lenyomatát mutatja annak az antropológiai folytonosságnak, amely a mítikus korszak emberét összekapcsolja a testi és szellemi katarzis nélkülözhetetlen szükségletében a génebeszét korának emberével. A fordító missziója, hogy ezt az üzenetet ne „szűrje ki” a fordítás mégoly tiszteletreméltó aktusa az eredeti szövegből.

Hivatkozások

Heidegger, M. (1947): *Platons Lehre von der Wahrheit*. Bern

Móra, F.(1980): *Napok, holdak, elmúlt csillagok. A fele sem tudomány.*

Szépirodalmi Kiadó, Békéscsaba

Ulickaja, L. (2003): *Médea és gyermekei*. Magvető. Budapest

Vincze András
Pannon Egyetem
Georgikon Kar
Idegennyelvi Lektorátus

Raising Cultural Sensitivity and the Awareness of Difficulties in Translation in ESP Classes for Tourism and Catering Majors

Many agree that the English rendering of tourist texts all over the world tend to be of poor quality due to the lack of professionalism and the right attitude regarding their translation including the pre- and post-translation activities too. It seems to be a common practice that neither translation nor copywriting are done by professionals due to various reasons, including the underestimation of the complexity of the discourse of tourism and the difficulties of its translation. It is to be believed that the availability and training of professional translators specialized in the tourism domain will probably not improve the situation unless tourist industry stakeholders' intercultural sensitivities and awareness of the pitfalls of translation are increased. The purpose of the present paper is to suggest some simple methods that might provide future tourism professionals with some experience regarding the process of translation, in general, and dealing with its difficulties, in particular. The methods tested also highlight that readers of various cultural backgrounds perceive culture-bound content differently. Exercises like the ones presented herein may serve as a humble contribution towards training tourism professionals who will realize the inevitable importance of professional practices in producing promotional materials for a highly competitive international market.

Keywords: ESP, intercultural communication, specialized translation, translation quality, tourist brochures, tourism

Introduction

Years of experience related directly and indirectly to the Hungarian tourist industry and teaching English for tourism majors suggests that the root of many flaws encountered in the English translations of tourist brochures may lie in certain neglected areas in the education of future tourism professionals. The same assumption is also confirmed when one is confronted with a lack of understanding of the consequences of communicating across languages and

cultures on the part of examinees taking ESP language exams for tourism as one of the final steps to be qualified as a professional in the tourism trade. Since – obviously – the focus of education within tourism programmes is not on translation, or even intercultural communication, and in Hungary neither general English nor ESP language classes tend to require practicing translation any more, most students do not acquire much experience in this skill, not to mention the special dilemmas of translating tourist texts.

This paper suggests three realia-based exercises for raising cultural sensitivity and the awareness of difficulties in translation. In order to establish their usefulness they were tested in class.

Background – the problem

The translation quality assessment of tourist brochures done by the author (Vincze, 2013) as well as many authorities in translation studies and specialised translation attest the fact that tourist texts all over the world are often of poor quality (e.g. Dann, 1996; Snell-Hornby, 1999; Federici, 2006; Bellos, 2011). A major reason for that may be the lack of professionalism and the right attitude towards the translation process as well as the pre- and post-translation activities¹. It seems to be a common practice that neither translation nor copywriting are done by professionals and pre-translation activities, such as the checking of the ST for potential translation problems and difficulties, adapting the ST to target readers' needs (linguistically, culturally) and briefing for translators (translation brief) as well as the post-translation activities of quality control and proofreading are often neglected (Vincze, 2013). Besides such reasons as the shortage of funding, personnel and time, the underestimation of the complexity of tourism discourse and the difficulties of its translation probably plays a key-role in this problem too. It is a common belief that compared to e.g. law or medicine the translation of tourist texts is not even specialized translation since the discourse of tourism had not been regarded as specialized discourse until recently (Muñoz,

¹ By pre-translation activities the activities prior to the actual translation are meant here and not pre-translation as in the pre-translation or batch translation of texts using a translation memory database.

2011). Nevertheless, besides the fact that it is specialized translation involving topics from a wide range of various disciplines, tourist brochure translations pose several special dilemmas, especially translations into English deriving from the heterogeneity of the readership.

Solution?

The question whether the training of professional translators specialized in the tourism domain and their availability would improve the situation is difficult to answer. However, the reasons for not commissioning qualified professionals mentioned above suggest that the availability of well-trained professionals alone cannot alter the situation unless those who contract them are not convinced that it is necessary. Thus, it seems reasonable to suggest that tourist industry stakeholders' intercultural sensitivities and awareness of the pitfalls of translation need to be increased.

An obvious place to embark upon this project would be the classrooms where the tourism professionals of the future are trained. The availability and curricula of language courses and courses related to business communication vary greatly from institution to institution offering programmes in tourism in Hungary. Courses in communication or especially intercultural communication would provide ideal opportunities to familiarize students with the issues outlined above. If such courses are not available or their scope does not allow the inclusion of these topics, ESP (LSP) classes may accommodate them. However, language education offered by Hungarian universities and colleges to tourism majors is often seen by students as too limited regarding the fact that two LSP language exams at B2-level are required of them upon graduation. It also follows as a logical consequence that LSP classes mostly concentrate on preparing students for their language exams.

Nevertheless, some exercises involving well-chosen realia, adequate preparation and follow-up may provide students with the experience that will make them realize the difficulties inherent in communicating across languages and cultures and – more specifically – in translating tourism-related texts.

Exercises tested

Three exercises for raising cultural sensitivity and the awareness of difficulties in translation were tested at the Georgikon Faculty of the University of Pannonia. The participating students were all tourism and catering majors attending either ESP classes for tourism, where preparation for their LSP language exam was in the focus of education, or an optional course on communication offered in English, which provided the students with an introduction into communication studies with a special emphasis on communication in the tourism industry and cross-cultural communication, in general.

The three exercises presented herein are all based on realia of destination marketing publications which were selected according to the criteria of availability in both the SL and the TL and the familiarity of the destination(s) to the students. Because of the limited time allowed for the exercises and in order to present the students with more concentrated material excerpts were chosen to work with. Their selection was based on the particular task they were meant for and prior revision of both the STs and TTs by native speakers of English and the teacher preparing the tasks, a native Hungarian. It might seem unusual for an ESP class but two of the exercises actually used Hungarian STs as realia, thusly accentuating the role of ST in translation quality.

All three exercises were preceded by introductory explanations about translation, cross-cultural communication and the role of invitative destination marketing publications in tourism promotion. After doing the exercises a discussion followed to see how students' perceptions of potential and/or actual problems in translation matched the observations of their teacher and the native English speakers. Students' ideas on how to eliminate the potential pitfalls and/or solving the respective problems were also encouraged.

Exercise 1 – Spot 'funny' language and mistakes in a Hungarian ST

The objective of this task was to demonstrate how ST quality may influence TT quality, to raise students' awareness of translation/cultural issues and to stress the importance of pre-translation activities.

For the purpose of this exercise excerpts from the Hungarian versions of two tourist brochures promoting tourist destinations at Lake Balaton were used. After introductory explanations about the purpose and nature of the exercise students were asked to read through the texts and mark any parts that they found either ambiguous/incomprehensible or awkward (sounding 'funny') to them as native speakers of Hungarian.

After they had finished, their findings were compared to those of the native speakers of English and a Hungarian native with experience in translation who had revised the English translation. It was pointed out that almost all the problematic parts thusly identified in the TT had also been marked by the students in the ST, which was clear proof that ST quality had influenced TT quality in a negative way. It was interesting to observe that the lack of clarity, wordiness and bombastic style had been criticized by both Hungarian and English readers. On the other hand, the fact that the translations of some culture-bound terms (e.g. mansion, fresco, settlement, castle museum, sacristy) had only been spotted by the American readers of the TT as unclear or ambiguous highlighted cultural differences that should be considered in translation too. Another interesting result was that both Hungarian and English speaking readers spotted *animációs programok* – translated as *animation programmes* as unclear: That demonstrated, on the one hand, that students were witnessing cross-cultural communication in action not only on the level of national and linguistic cultures but also on the level of a professional culture communicating with lay readers. On the other hand, participants also found out that *animáció* – rendered as *animation* and *program* – *programme* were false friends having utterly different meanings in the two languages. During the ensuing discussion various solutions for adapting the ST and/or alternative translations were suggested by the students.

Exercise 2 – Spot those parts of the Hungarian ST that you think may create difficulties in translation and highlight those that may do so due to cultural differences.

The objective of this task was the same as that of the previous one: to demonstrate how ST quality may influence TT quality, to raise students' awareness of translation/cultural issues and to stress the importance of pre-translation activities.

For the purpose of this exercise excerpts from the Hungarian version of a tourist brochure promoting resorts at Lake Balaton were chosen with a view to demonstrating potential difficulties due to culturally loaded content. After a similar introduction as in the case of the first exercise students were asked to read through the texts and mark any parts that might create difficulties in translation in their opinion and to put a different mark to those that may cause problems specifically due to cultural differences.

Once the students had finished, their results were compared to those of the native speakers of American English and a Hungarian native with experience in translation who had revised the English translation. It was again pointed out that the findings of the readers of the TT and those of the ST matched almost completely, which very well illustrated the point that ST quality played a determining role in TT quality. However, it was interesting to note that (probably due to the introductory explanations) students seemed to be more critical of the ST than the English-speaking 'target readers' were of the TT. Just like in the above exercise the lack of clarity, wordiness and (over)poetic style were heavily criticized. As for items that might cause cultural problems, mostly culture-bound terms (realia) pertaining largely to the Hungarian cult of Lake Balaton (e.g., '*a Magyar Tenger*', '*Nekem a Balaton a Riviéra ...*' beach life and Hungarian history had been identified. Interestingly, realia belonging to the jargon of the tourism industry were also marked again. The session was wound up by a similar discussion and brainstorming as in the case of the first exercise.

Exercise 3 – Back-translation of faulty translation

The objective of this task was to demonstrate how translation quality and cultural and linguistic backgrounds affect comprehension, to raise students' awareness of intercultural communication (national as well as professional), to stress the importance of post-translation activities and to teach students new specialist vocabulary.

For this exercise phrases and short passages from the English version of a tourist brochure promoting Lake Balaton were used. The basis of the selection was the ambiguity or incomprehensibility of the given excerpts that either both the Hungarian and the native English-speaking reviewers or only the English speaking readers had identified as such. Following the explanation about the purpose of the exercise and the background of the selected text fragments, students were asked to read and translate the phrases and short passages from English back into Hungarian without using a dictionary.

After they had finished, their translations were compared to the respective excerpts from the original STs to see whether they matched or not, and the possible causes of the mismatches were examined (e.g., linguistic, cultural). In the course of the discussion that followed various alternative translations from Hungarian into English were suggested by the students. It was also highlighted that some wrong translations that had been classified as incomprehensible or ambiguous by native speakers of English remained understandable to Hungarian readers, and it was pointed out that the reason for that might have been the different national, linguistic and professional cultural backgrounds of the foreign and the Hungarian readers. It is noteworthy that while cultural items related to Hungarian history and gastronomy were relatively clearly understood by the students, the technical terms of balneology and wellness services remained incomprehensible to some of them, even though they were all tourism majors.

Conclusion

Working with the texts (i.e. excerpts) above in class showed that translation and intercultural issues can be identified in the TT before translation if one is familiar with S and T languages and cultures

including professional cultures and ‘lay tourist’ culture. Thus, it must also be possible to create target texts with a view of future translation. However, the fact that students could back translate phrases/expressions from the English translations native speakers of English had classified as incomprehensible or ambiguous to them suggests that native Hungarian and English-speaking readers’ perceptions were greatly influenced by their cultural ‘lenses’, which confirms that raising intercultural awareness is of paramount importance.

The students’ reactions to the activities were positive; they showed enthusiasm and emotional involvement, probably because they understood the problem and its ‘gravity’ and wanted to prove themselves that such difficulties in communication can be overcome.

References

- Bellos, D. (2011): *Is That a Fish in Your Ear?: Translation and the Meaning of Everything*. Faber & Faber: New York
- Dann, G. (1996): *The language of tourism: a sociolinguistic perspective*. CAB International: Oxford
- Federici, E. (2006): *The Translator as Intercultural Mediator*. Editrice UNI Service: Trento
- Muñoz, I. D. (2011): Tourist Translations as a Mediation Tool: Misunderstandings and Difficulties. *Cadernos de Tradução*. 1/27. 29-49
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p29/19791>
- Snell-Hornby, M. (1999): The ‘Ultimate Comfort’: Word, Text and the Translation of Tourist Brochures. In: G. Anderman & M. Rogers (eds.) (1999): *Word, Text, Translation. Liber Amicorum for Peter Newmark*. Multilingual Matters: Clevedon
- Vincze, A. (2013): Translation quality in the English translations of Hungarian tourist brochures. In: Silye, M. (ed.) (2013): *Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelvoktatásában és kutatásában. Porta Lingua*: Debrecen

TERMINOLÓGIA, LEXIKOLÓGIA

B. Papp Eszter¹ – Fóris Ágota² – Bölcskei Andrea³
LEG Zrt., Károli Gáspár Református Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Terminológiai Kutatócsoport

Terminográfiai módszerek és eszközök a terminológusképzésben*

A cikk célja a Károli Gáspár Református Egyetemen folyó MA szintű terminológusképzés bemutatása, konkrétan pedig annak tárgyalása, hogy a képzésben milyen hangsúlyt fektetünk a modern terminográfiai módszerek és eszközök hallgatókkal történő megismertetésére. A Terminológia mesterszak létesítése és indítása több évvel ezelőtt kezdődött meg azért, hogy bevezethessük Magyarországon is az egyetemi szintű terminológusképzést. A Terminológia mesterszak két éves egyetemi képzés, a bölcsészkaron folyik. A képzés bemenete kettős: egyrészt bölcsész BA végzettségűek jelentkezhetnek rá (magyar és idegen nyelv szakosok), másrészt más, szakmai BA/BSc vagy MA/MSc végzettséggel rendelkezők (például mérnökök, közgazdászok, jogászok, orvosok) jelentkezését is várjuk. A terminológia nemcsak mint önmagáért létező (bölcsészeti) tudomány működik. Valódi gyakorlati haszna kimutatható akár egy vállalkozás sikerességében is. A rendszerben gondolkodó terminológus mozgatórugója lehet nemcsak a fordítóirodáknak, hanem – éppen a rendszerszemléletnek köszönhetően – bármely multilingvális, multinacionális cégnek. A terminológusok oktatása során a tananyag tervezésében az egyik fontos kérdés annak meghatározása, hogy a lexikográfia és a terminológia legfontosabb elveinek, módszereinek tárgyalásán túl milyen modern eszközök használatára, tartalmi és formai jellemzőinek bemutatására fektessünk hangsúlyt a képzésben.

Kulcsszavak: terminológia mesterszak, terminológia, terminográfiai módszerek és eszközök, Károli Gáspár Református Egyetem, tudásmenedzsment, információkezelés

1. Magyarországon az egyetemi szintű terminológusképzés a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán indult meg 2011-ben. A Terminológia mesterszak létesítését és indítását azonban több éves munkálatok előzték meg, amelyekhez előzetes

¹ LEG Zrt., Károli Gáspár Református Egyetem

² Károli Gáspár Református Egyetem

³ Károli Gáspár Református Egyetem

* A tanulmány a Bolyai János Posztdoktori Ösztöndíj támogatásával készült.

oktatási tapasztalatokra és kutatási eredményekre, valamint a külföldi képzések tapasztalataira támaszkodtunk (a részleteket lásd: Fóris, 2012). A szak létesítésének célja, hogy olyan, korszerű elméleti és módszertani ismeretekkel rendelkező, a terminológia hazai és nemzetközi folyamatait és módszereit ismerő szakembereket képezzünk, akik jelentős szerepet vállalhatnak a magyar vonatkozású terminológiai problémák megoldásában.

Az első évfolyam a 2011/2012. tanév őszi szemeszterében kezdte meg tanulmányait, a hallgatók többsége azóta diplomát szerzett, majd sikeresen el is helyezkedett.

2. Mivel a 'terminológus' kifejezés Magyarországon nem elég széles körben ismert, először határozzuk meg, hogy mit takar ez az elnevezés. A terminológus olyan szakember, aki rendelkezik azokkal a terminológiai, módszertani, anyanyelvi, idegen nyelvi és szaktárgyi ismeretekkel, valamint kompetenciákkal, amelyekkel képes a terminológia elveinek megfelelően terminológiai dokumentációs munkák végzésére, a terminológia területén használt eszközök és módszerek alkalmazására. A terminológiai munka célja a folyamatosan bővülő fogalmi rendszer és a fogalmakat leképező terminológiai rendszer egyértelmű használatának fenntartása, ezáltal a szakmai kommunikációs folyamat résztvevőinek segítése, támogatása a terminológia eszközeivel, módszereivel. Ez a tevékenység a fogalmakból való kiindulást követeli meg, és magában foglalja a fogalmi rendezést, a nyelv rendszerébe illő terminusok megkeresését vagy alkotását, rendszerezését, és más idegen nyelvekbeli ekvivalensekkel való harmonizációjukat.

Ennek megfelelően a terminológus feladata is nagyon sokrétű: ha általánosságban kívánjuk megfogalmazni, akkor feladata a tudásmenedzsment, azaz a céggel, a termékkel és a szakterülettel kapcsolatos információk gyűjtése, rendszerezése, karbantartása és hozzáférhetővé tétele, ha szükséges, több nyelven. A terminológusok konkrét feladatköre a munkaadó pontos tevékenységeinek és igényeinek megfelelően nagyon változatos lehet. Bár Magyarországon csak mostanában jelennek meg a

terminológus munkakör betöltésére vonatkozó igények, külföldi tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a terminológus szakképzettséggel szerzett kompetenciák széles körben felhasználhatóak a termelés, az irányítás, a szolgáltatás és a gazdaság különböző szektoraiban.

A végzett terminológusok több területen helyezkedhetnek el. Mind a multinacionális vállalatok, mind a kis- és középvállalkozások foglalkoztathatnak terminológusokat. A nagy nemzetközi cégeknél a sok nemzetre és nyelvterületre kiterjedő piacon okozhat gondot, ha akad az információáramlás, és nem érhető el minden információ az összes használatba vont nyelven. Az információáramlás akadása az egy országon belüli kisebb vállalkozások esetében is gyakran probléma, hiszen a kis- és középvállalkozások tevékenységében a különböző termelő, szolgáltató és kereskedelmi cégek, partnerek adatbázisai közötti átjárhatóságot is biztosítani kell (lásd Varga, 2009). Így mindkét esetben ki kell építeni egy terminológiai hálózatot, amely biztosítja, hogy a termékek/szolgáltatások valamennyi információs anyaga (honlap, az árun lévő feliratok, a műszaki leírás, a vezérlőrendszer szövege, a reklám stb.) pontosan jelenjen meg minden érdekelt fél számára. A lényegi különbség az, hogy egy multinacionális vállalat esetén az egységesített információ sok nyelven kell, hogy hozzáférhető legyen. Nemzetközi vállalat esetén további szempont a *terméklokalizáció* (a termékeknek a helyi piacra való adaptálása), amelynek terminológiai alapozása együtt zajlik a kutatással, a gyártással és az értékesítés-szervezéssel (Demeczky, 2008). Így, általánosságban fogalmazva, a terminológus szerepe tulajdonképpen az információkezelés: közös arcukat kialakítása a nyelvhasználaton keresztül, pl. többnyelvű, terminológiai egységes adatbázisok kialakításával, vállalati szabványosítással stb.

A kiadók és általában a média, a tömegkommunikáció területén is igen fontos a magas szinten megalapozott terminológiai szakértelem, amelynek segítségével meg lehet előzni a fogalmi/terminológiai ismeretek hiányából származó nehézségeket.

A fordítóipar az a terület, ahol a legkevésbé kell bizonygatni, hogy szükség van terminológusokra. Az első végzett terminológusok is többnyire ezen a területen helyezkedtek el (lásd Faludi–Papp, 2014). Egy fordítóirodában a terminológiai feladatok elvégzése a számítógéppel támogatott fordítás legtöbb lépésében fontos szerepet játszik, a terminológiai előkészítés, kivonatolás lépésétől kezdve az előfordítás és a tényleges fordítás folyamatán át egészen a lektorálásig. Ezáltal a fordítási tevékenység során a terminológus a minőségbiztosítás legfontosabb szereplőjévé válik. A fordítás kapcsán külön ki kell térni az Európai Unió intézményeire, amelyekben nagy számban dolgoznak fordítók és tolmácsok, az utóbbi években a magyar fordítószolgáltatnál dolgozó terminológusok száma pedig háromra emelkedett.

Említést kell tennünk az igazgatás területéről. Itt nem annyira kézzelfogható és azonnal pénzre váltható a terminológus tevékenységének haszna, de hosszú távon szintén elengedhetetlen a megfelelő terminológiai képzettséggel rendelkező szakemberek bevonása. Az EU teljes területén bevezetésre kerül az e-kormányzat, amely közvetlenül érint minden uniós polgárt, hivatalt, termelő- és kereskedelmi egységet. A rendszer bevezetésének egyik alapvető feltétele a fogalmak egységes értelmezése és nyelvi megjelenítése (lásd Majzikné Bausz, 2008). Ugyanígy, a minisztériumok, főhatóságok szintjén is hiányoznak a terminológusok. Az EU-csatlakozásunk előtt nagyon komoly terminológiai munka zajlott a jogszabályfordítások támogatására, de ez a folyamat sajnos a csatlakozásunkkor leállt. A munkát folytatni kellene, ebben a legtöbb érintett fél egyetért.

Végül elmondhatjuk, hogy hasznos lenne terminológust alkalmazni a nemzetközi kapcsolatokban érdekelt összes gazdasági, kulturális intézménynél, továbbá a szabványosítás és minőségirányítás területein is. Utóbbival kapcsolatban fontos elmondanunk, hogy a szabványok szövege jellemzően azoknak a terminusoknak a meghatározásával kezdődik (szabványcsaládok esetében gyakran önálló terminológiai szabvány formájában), amelyeket a szöveg később használ. A szabványkidolgozás folyamatát tehát meg kell,

hogy előzze az aktuálisan szükséges egységes terminológia kialakítása. E feladat elvégzésére jellemzően egy önálló munkacsoportot hoznak létre, melynek tevékenységében – a nyelvileg is jó minőségű eredmény elérésére – célszerű, ha a szakembereken kívül terminológus is részt vesz. A Magyarországon kötelezően bevezetésre kerülő angol nyelvű uniós szabványoknak csak kis hányadát fordítják le magyarra, ami hosszabb távon nyilvánvalóan negatívan érinti a magyar szaknyelvek állapotát (Bölcskei, 2011).

3. Miután áttekintettük, hogy mennyire sokrétű elhelyezkedési lehetőségeik vannak a terminológusi oklevéllel rendelkezőknek, lássuk, hogy a képzés hogyan képes felkészíteni a hallgatókat ennyire szerteágazó feladatokra. A cél olyan gyakorlati szakemberek képzése, akik egyrészt megfelelő nyelvészeti és terminológiai szakértelemmel rendelkeznek, másrészt kiismerik magukat az alapvető nyelvtechnológiai alkalmazásokban, adatbázisokban, valamint alapvető szervezési, menedzseri képességekkel is rendelkeznek. A fent vázolt területek sokfélesége miatt nem célunk konkrét adatok, anyagok egy az egyben történő elsajátíttatása, hanem az önálló, kreatív munkára való felkészítést tekintjük feladatunknak a megfelelő tudás megszerzésére való képesség fejlesztésével, illetve egyéb szükséges készségek kialakításával.

A terminológia mesterszakon humán és műszaki vagy természettudományi előképzettségű hallgatókra egyaránt számítunk. Az első évben a háttérismeretek kiegyenlítése folyik, azaz a humán előtanulmányokkal rendelkező hallgatók további nyelvészeti tanulmányokon túl főként matematikát, statisztikát, közgazdaságtant, valamint informatikát tanulnak. A nyelvi képzettséggel nem rendelkezők pedig nyelvészeti, nyelvtudományi, jelentéstani ismereteket kapnak. Az alapozó órák után következnek a közös szakmai törzstárgyak: jelentés tan; névtani ismeretek; szóalaktan, szóalkotás, terminusalkotás; terminológia, lexikográfia; nyelvpolitika, nyelvtervezés, nyelvi jogok; korpusznyelvészet; terminológia-menedzsment, terminográfia (erről lent bővebben), dokumentáció; szabványosítási és minőségirányítási ismeretek.

A képzés differenciált szakmai ismeretek elsajátításával zárul, az alábbi tárgyak keretében: adatbázisok kezelése; fogalomalapú információkezelés; számítógépes nyelvészet; a fordítás elmélete és gyakorlata; szabványosítási és minőségirányítási szakmai gyakorlat; a tudományos kutatás és közlés; projektmenedzsment; a terminológia oktatási vonatkozásai, kompetenciafejlesztés; valamint új irányzatok a terminológiában. Mint a fentiekből is látszik, az informatikának kiemelt jelentősége van a képzésben, a hallgatók a két év alatt elsajátítják az adatbázisok kezelésének alapjait, jártasságot szereznek a nyelvtechnológiában és az adatbányászatban, megismerkednek a fordítóiparban használt legfontosabb szoftverekkel. A jó terminológusnak – a tárgyi tudáson túlmenően – fontos tulajdonsága a rugalmasság, a tolerancia, a határozott döntésképeség, a jó kommunikációs készség, a folyamatos tanulási készség és a rendszerben való gondolkozás képessége. A képzésben ezen tulajdonságok fejlesztésére is nagy hangsúlyt helyezünk.

4. Zárásként tekintsük át, hogy mit is takar a 'terminográfia' kifejezés. Ez a gyakorlati tevékenységet, illetve a mögötte rejlő elméleti tudást is jelöli. Konkrétan terminológiai adatbázisok, gyűjtemények, szótárak szerkesztésének elmélete és gyakorlata értendő alatta. A terminológiai adatbázis adatbank vagy tudástár, amely az egy cégre, termékre vagy tárgykörre jellemző terminusokkal kapcsolatos adatokat tárolja, egy vagy több nyelven. Ezek az adatok nagyon sokfélék lehetnek, hiszen egy terminológiai adatbázis a szokásos nyelvi ismereteken kívül tartalmaz definíciókat, ábrákat, illusztrációkat (akár multimédiás felvételt is), adatokat más terminusokkal való viszonyról, sőt az adatbázisba történő felvételre vonatkozó információkat is (ki vette fel, mikor, milyen forrásból stb.). A cél mindenképpen az, hogy ezek az adatbázisok minél több adatot tartalmazzanak, és nyilvánosan hozzáférhetőek legyenek. Szerencsére léteznek már hatalmas és nyilvános többnyelvű adatbázisok, ilyen például a IATE (InterActive Terminology for Europe) vagy a TermWiki (többnyelvű, szabadon szerkeszthető online terminológiai adatbázis). Az adatbázisok készítésekor figyelembe kell venni, hogy a közeljövőben az „okos”, mobil alkalmazások térhódítása várható. Aki terminográfiai tevékenységet

kíván végezni, annak rendelkeznie kell lexikográfiai és terminológiai ismeretekkel. A terminográfia ma már erősen számítógépesített tevékenység, így a megfelelő eszközök és szoftverek (terminuskivonatolók, adatbáziskezelők) ismerete és használata elengedhetetlen.

5. Összegzésként elmondható tehát, hogy a terminológus szakképzettséggel szerzett kompetenciák széles körben felhasználhatóak az irányítás, a szolgáltatás és a gazdaság különböző szektoraiban, mivel a fogalmak és terminusok rendezésének igénye minden területen és szinten, a tudományoktól az ipari, kereskedelmi, hivatali, közigazgatási stb. gyakorlaton keresztül az oktatás minden színteréig megtalálható.

A társadalom működésének különböző szintjein lejátszódó gyors átalakulások a gazdasági, kulturális kapcsolatok kiszélesedését eredményezik. E kapcsolatok kiépítése és fenntartása a kommunikációs zavarok elhárítása érdekében a fogalmi/terminológiai rendszerek összehangolt kialakítását kívánja meg. Számos szakterületen van igény kiemelten terminológiával kapcsolatos feladatok megoldására, terminológus képzettségű szakemberekre.

Hivatkozások

- Bölcskei A. (2011): A szabványügy és a magyar nyelv: a szabványosítás online forrásai az információszerzés, a terminológiai munka és az oktatás szolgálatában. *Magyar Nyelvőr*. 135/3. 274–285.
- Demeczky J. (2008): Terminológia a szoftveriparban. *Magyar Terminológia*. 1/2. 189–204.
- Faludi A.–Papp E. (2014): Terminológiai csütörtök.
<http://www.nyest.hu/hirek/terminologiai-csutortok>
- Fóris Á. (2012): Terminológusok képzése – A terminológia mesterképzés elindulása. *Magyar Tudomány*. 173/8. 969–976.
- Majzikné Bausz Á. (2008): Az e-kormányzat, e-közigazgatás problémái és terminológiai vonatkozásai Magyarországon. *Magyar Terminológia*. 1/1. 59–76.
- Varga E. (2009): A PET flakonfűvés terminológiája. Terminológiai kérdések egy kisvállalkozásnál. *Magyar Terminológia*. 2/1. 47–66.

TERMINOLÓGIA, LEXIKOLÓGIA

Szerzők elérhetősége:

B. Papp Eszter eszter: papp@gmail.com, Fóris Ágota: aforis@t-online.hu, Bölcskei Andre: bolcskeiandre@hotmail.com

Bakó Alexandra Vivien
Simmelweis Egyetem
Egészségtudományi Kar
Szaknyelvi és Kommunikációs Csoport

Tudatos terminológiai választás vagy esetleges szóhasználat? – egészség tudományi hallgatók regiszterhasználatának vizsgálata

Az egészség tudományi terminológia kettőssége, azaz a szakemberek egymás közötti és a betegekkel folytatott kommunikáció eltérő jellege, különös tudatosságot kíván a nyelvhasználoktól, mivel a terminusok regiszternek megfelelő megválasztása nagyban befolyásolja a kommunikáció eredményességét. Kutatásom célja, hogy feltérképezzem, a hallgatók mennyire következetesen részesítenek előnyben egy regisztert valamint, hogy milyen mértékben veszik figyelembe a kontextust a terminusok kiválasztásánál. A kutatásba harmadéves egyetemi hallgatókat, illetve egy tanulmányaik elején lévő szakfordító-tolmács képzésben résztvevő csoportot vontam be. A hallgatók egy magyar és egy angol szöveget fordítottak le, majd a rögzített fordítási folyamatot a hallgatókkal együtt elemezve megvizsgáltam, hogy az egyes terminológiai egységek fordításánál milyen tényezők alapján döntöttek egy-egy szó megtartásáról vagy elvetéséről. Az eredmények támpontot nyújtanak arra vonatkozóan, hogy a szaknyelvi órákon milyen stratégiák elsajátítását érdemes megcélozni, hogy segítségükkel a szaknyelvhasználók képessé váljanak mindig az adott kontextusnak megfelelő terminusok kiválasztására.

Kulcsszavak: egészségügyi/orvosi terminológia, terminológiai tudatosság, regiszterhasználat, kontextus, egészség tudományi/orvosi szaknyelv, orvosi szakfordítás, nyelvhasználat, orvosi műfajok, autonóm nyelvhasználó

Bevezetés

Az angol szaknyelvi oktatás két szempontból mondható speciálisnak. Egyfelől egy adott diskurzusközösség kommunikációjának, nyelvhasználatának elsajátítását célozza meg, amely orvosi és egészség tudományi szaknyelvi oktatás terén egy számos területre kiterjedő és nagyon sokrétű nyelvhasználatot foglal magában. Másfelől a szaknyelvoktatás jellemzően a felnőttoktatásban, azon belül is leginkább egyetemeken van jelen,

ahol igen szűkös időkeretek között kell a rendkívül változatos szaknyelvhasználatot tanítani. Ez a tény magától értetődően komoly felelősséget ró a szaknyelvoktatásért felelős tanárookra, akiknek minél pontosabban fel kell mérniük, mire van szükségük a szaknyelvet elsajátítani vágyó tanulóknak. Ennek megfelelően a szaknyelvoktatás elsődleges fókusza olyan tantervek és tanórák kialakítása, amelyek a hallgatói igények kielégítését célozzák meg (vö. Hutchinson-Waters, 1987; Dudley-Evans-St John, 1998; Kurtán, 2003). Ugyanakkor, mint minden nyelvoktatási szituációban, így a szaknyelvoktatásban sem lehet tökéletesen felmérni, milyen tudás és készségek birtokában kell lennie a hallgatónak annak érdekében, hogy a jövőben bármilyen kommunikációs szituációban maradéktalanul megállja a helyét. Következésképpen a hallgatót egy bizonyos fokú önállóságra kell felkészíteni, amelynek segítségével képes autonóm módon alakítani nyelvi készségeit. Ellentétben bizonyos felfogásokkal (Benson, 2006; Holec, 1981) ez az autonómia nem azt jelenti, hogy a nyelvtanulónak pedagógiai döntéseket kell hoznia a saját nyelvtanulás-szervezésével kapcsolatban, hanem olyan autonómiára kell őt sarkallni, amely arra a tudásra és készségekre épül, amelynek már birtokában van (Illés, 2012). A szaknyelvtanuló esetében ez a szakmai tudást és az anyanyelvi szakmai nyelvhasználatban való jártasságot jelenti. A szaknyelvi órán tehát erre a tudásbázisra építve kell kialakítani a tanulóban egyfajta képességet – *capacity* (Widdowson, 1983), amelynek birtokában önálló problémamegoldásra válik alkalmassá szakmai idegen nyelvi kommunikációs szituációkban.

Orvosi és egészségtudományi kommunikáció esetén az egyik legnagyobb kihívást a terminológia használata jelenti, ugyanis a nyelvhasználatot jelentősen befolyásolja az adott kommunikációs szituáció. Ebből kifolyólag a regiszter pontatlan felmérése, vagy a regiszternek nem megfelelő terminológia komoly hatással lehet a kommunikáció sikerességére. Ez alapvetően annak tulajdonítható, hogy az orvosi szaknyelvben magas számban fordul elő szinonímia, amely leginkább a latin nyelvi ekvivalensek miatti kettős nomenklatúrának köszönhető. Számos esetben találhatunk egy köznyelvi és egy latin megfelelőt ugyanannak a fogalomnak a

megjelölésére, ám használatuk és megértésük más-más háttértudást követel a kommunikációban résztvevő felektől. Például míg a latin *vertebra* kifejezést széles körben használják magyar egészségügyi szakemberek mindennapi kommunikációjukban, egy laikus számára ugyanennek a fogalomnak a jelölője a *csigolya* terminus. Ebből pedig egyenesen következik, hogy a szakember részéről külön figyelmet kíván az adott kommunikációs szituáció jellemzőinek felmérése, hogy a regiszternek megfelelő terminust válassza ki, különösen olyan esetekben, amikor laikusokkal kommunikál. Widdowson (1998) külön hangsúlyozza a szakember személyes felelősségét a kommunikáció sikerességének elérésében, hiszen a szakember az, aki a kiterjedtebb fogalmi és nyelvi struktúrákkal rendelkezik.

Az orvosi nyelvre jellemző kettősség további problémákat akkor okoz, amikor egy nyelvben a latin szavak köznyelvi használatban is elterjednek, elsősorban mint egyedüli jelölői egy fogalomnak. Ilyenkor egy idegen nyelvre való átültetés a regiszter tévesztésének – Pilegaard (1997) elnevezésében a *register mismatch* – lehetőségét hordozza magában. A fent említett *vertebra/csigolya* kettős jelölő (*doublet*) például az angol nyelvben egyetlen terminusként létezik a nyelvhasználatban (*vertebra*), legyen az egy szűk szakmai diskurzusközösség berkein belül használt terminus, vagy egy a páciensekkel folytatott kommunikáció során megjelölt fogalom. Következésképpen egy magyar egészségügyi szakember kommunikációs felelőssége tovább nő, ha angol nyelvű források alapján nyújt tájékoztatást magyar közönségnek, vagy ha angolul kommunikál laikusokkal.

Az eddigiek fényében jól látszik, hogy a szaknyelvoktatásnak az elsődleges feladata kialakítani egy olyan autonóm nyelvhasználói magatartást, amely képessé teszi a szakembert terminológiai döntések meghozatalára a kommunikációs kontextus és szituáció jellemzőinek felmérése alapján. Annak érdekében, hogy képet kapjunk a hallgatók autonómiájáról, a jelen tanulmány azt a célt tűzte ki, hogy feltérképezi, milyen fokú szaknyelvhasználói tudatossággal rendelkeznek az angol egészségtudományi szaknyelvet tanuló magyar hallgatók. Egy írásbeli fordítási feladat

végrehajtása során az alábbi szempontok szerint vizsgáltuk a hallgatókat:

1. Milyen mértékben veszik figyelembe az adott kommunikációs szituáció jellemzőit: kontextus, műfaj, regiszter?
2. Mennyire tükrözi szóválasztásuk regiszterhasználati tudatosságukat?
3. Milyen fokú tudatossággal fordulnak a különböző forrásokhoz az ekvivalensek felkutatása közben?

Módszerek

A regiszterhasználat feltérképezése egy fordítási feladat segítségével történt, amely során képet kaptunk a hallgatók szaknyelvhasználatáról, terminológiai döntéseiről, forráshasználati stratégiáikról, valamint a kontextus, műfaj és regiszter iránti érzékenységükről.

Adatközlők

A kutatás két csoportban zajlott, amelyben minden hallgató közép-, illetve felsőfokú angol nyelvtudással rendelkezett. Az egyik csoportban négy harmadéves gyógytornász BSc hallgató fordította le a szöveget. Ezek a hallgatók második féléve tanultak szaknyelvet, illetve jellemzően találkoztak néhány alkalommal angol nyelvű szakmai szövegekkel tanulmányaik során. A másik csoport hat elsőéves szakfordító-tolmács hallgatóból állt, akik már tanultak a terminológiai egyezések feltérképezéséről egy nyolc órás bevezető terminológia kurzus során.

Eszközök

Fordítási feladatok (angol és magyar)

A fordítási feladat egy angol és egy magyar nyelvű egészségtudományi szövegből állt. A kutatási eszközként használt

szövegek kiválasztása egy előszelekció során történt. Öt magyar és öt angol, megbízhatónak ítélt internetes egészségtudományi forrásokból származó informatív, terminusokban gazdag szöveg szolgált alapul a végső szöveg kiválasztásához. Az angol szöveg egy a WHO (World Health Organisation, who.int) honlapján közzétett media facts sheet lett, amely a nőket érintő szexuális úton terjedő fertőzésekről ad tájékoztatást. A magyar szöveg a weborvos.hu internetes oldal középfülgyulladás szócikkből került ki. A két szöveg megtalálható a Mellékletben.

Rögzített fordítási folyamatok (screenshot)

A hallgatók a fordítási feladatot elektronikus formában (Open Office dokumentumként) kapták meg, és egy olyan számítógépes tanteremben dolgoztak, ahol nem láthatták egymás monitorját. Egy hordozható, vagyis pendrive-ról futtatható, screenshot szoftver (Ashampoo 6, v. 6.0.3) segítségével a számítógépen végzett munkájuk rögzítésre került. Ez a program képes videó fájlként rögzíteni a monitor képét, így az elemzés során újra és újra végignézhető, megállítható és visszatekerhető a fordítási folyamat.

Irányított retrospektív interjúk

Az interjúk két részből álltak. Az első szakasz a hallgatók szakmai és nyelvi háttéréről volt hivatott adatot gyűjteni. A második részben az előre kiválasztott terminológiai egységek – az angol szövegben tizenöt, a magyarban tizenhét terminus – fordításáról adtak számot a hallgatók. A kérdések arra irányultak, hogy a hallgatók részletesen leírják mit, miért, és hogyan fordítottak. Sokszor elég volt felidézni, milyen forrásokat konzultáltak, és ez elindította a hallgatók érvelését a fordítási technikáikat illetően, de több alkalommal került sor a screenshot-ok megtekintésére, hogy segítsék a hallgatókat a döntéseik rekonstruálásában.

Adatgyűjtés

Az adatok gyűjtése és elemzése több, egymásra épülő fázisban történt. Először a screenshot-okat vizsgáltuk meg tüzetesen, amikor is minden lépés, forráshasználat, szóválasztás, fordítás, vagy épp javítás, írásban rögzítve lett, majd ezeket az adatokat a kiválasztott terminológiai egységekre fókuszálva még tüzetesebben felvázoltuk. Hallgatónként minden vizsgált terminológiai egység ekvivalense, forrása és fordításának lépései le lettek jegyezve. Az így kapott adathalmaz szolgált alapul a retrospektív interjúkhoz.

Az interjúk során a harminckét terminológiai egység (tizenöt angol és tizenhét magyar) fordításáról nyilatkoztak a hallgatók. Elmondták, miért választották az adott célnyelvi megfelelőt, milyen motívumok vezérelték forráshasználatukat, és milyen nehézségekkel szembesültek az ekvivalensek megtalálása során. Az interjúk rögzítve lettek, és az adatelemzés további lépéseiben az általuk szolgáltatott adat össze lett vetve a screenshot-ok adataival. Egy további lépésben maguk a terminológiai megoldások lettek megvizsgálva. Azt figyeltük, hogy jellemzően milyen típusú célnyelvi terminusokat részesítenek előnyben a hallgatók, és ez mennyiben van harmóniában a szövegről alkotott véleményükkel.

Adatelemzés

A kutatási kérdéseket követve az adatelemzés három tágabb témakör köré épült. A **kommunikációs szituáció jellemzői iránti érzékenység** feltérképezéséhez elsősorban a hallgatók által a retrospektív interjúk során megfogalmazott attitűdök szolgáltak alapul. Ezeket az adatokat összevetve **a hallgatók terminológiai választásaival** tovább pontosítható a regiszterhasználati tudatosságról alkotható képünk. A **hallgatók forráshasználatának vizsgálata** pedig informálhat minket arról, mennyire képesek önállóan megkeresni vagy leellenőrizni egy-egy terminológiai megfelelőt az Internet segítségével.

A kommunikációs szituáció jellemzői iránti érzékenység vizsgálata

A két csoport közt különbség volt megfigyelhető a **kontextus** felmérését illetően. A szakfordító-tolmács hallgatók több esetben

feltételeztek konkrét közönséget, figyelembe vették a forrás sajátosságait, és törekedtek az adott szituációhoz igazítani nyelvhasználatukat. Egy hallgató így idézte fel nyelvhasználati attitűdjét: „azon is gondolkoztam még, hogy mennyire legyen hétköznapias, szóval hogy ki a közönség, akit így meg kéne célozni” (TrS4 32-34). Egy másik hallgató, aki „félíg hivatalosnak” (TrS6 206) ítélte a WHO tájékoztató szövegét, úgy fogalmazott, hogy „valószínűleg olyan emberek olvassák, akik tisztában vannak az anatómiával” (TrS6 216-217). A szakfordító-tolmács hallgatók tudatosabb hozzáállásával ellentétben a harmadéves BSc hallgatók közül egyik sem tért ki az adott forrás vizsgálatára, és alapvetően a szövegre koncentráltak, nyelvhasználatukat pedig egy általuk feltételezett általános normának megfelelően alakították. Jellemző volt, hogy észre sem vették, hogy meg van adva a szöveg forrása – „nem tudtam, hogy ez most mennyire olyan szöveg, ami mondjuk egy orvosi lapban jelent meg, vagy csak benyomták a Metro újság hátuljára” (PhS1 159-161).

A retrospektív interjúk alapján megállapíthatjuk, hogy ahogy a forrást figyelmen kívül hagyták a BSc hallgatók, úgy a szöveg **műfaját** sem igyekeztek meghatározni. Jellemzően a textuális jegyeket figyelték, és az ekvivalenciákat a szavak szintjén vizsgálták. Velük ellentétben a szakfordító-tolmács csoport hallgatói többször is utaltak a szövegek műfaji jellegzetességeire, például az egyik hallgató megjegyezte, hogy a WHO-nak milyen fontos szerepe van az információ terjesztésében, és így a pontos terminushasználat is elvárt egy ilyen szövegben. Ahogy a hallgató fogalmazott, olyan az angol a WHO számára, mint egy „jogi nyelvezet” (TrS1 180).

Ahogy a szövegek kontextusát sem szűkítették le a BSc hallgatók, úgy a **regiszter** tekintetében is a minél tágabb közönség érdekeit tartották szem előtt. Az egyik hallgató fordítási problémának ezt jelölte meg: „Az volt nehéz, hogy a laikus is értse.” (PhS2 29). A szakfordító-tolmács hallgatók közül egyikük a WHO szöveg fordításánál a *reproduktív* szó használatát azzal indokolta, utalva a szöveg regiszterére, hogy „formálisabb, hivatalosabb szövegbe inkább ezt raknám” (TrS2 91). Egy másik szakfordító hallgató a *posztinfekciós tuba károsodás* megoldása kapcsán elmondta, hogy „ugye az a kérdés itt, hogy mennyire hagyhatom benne latinosan,

hogy mennyire szakszöveg, vagy mennyire a betegek szóló tájékoztató. És hát arra gondoltam, hogy mivel ez egy WHO-s szöveg, lehet, hogy maradhat benne. (...) Mert ugyanúgy használható betegtájékoztatónak is, mert hogy ez egy ilyen félig mégiscsak hivatalos szöveg.” (TrS6 203-207).

Elmondható tehát, hogy a tudatosabb nyelvhasználók a regiszter megítéléséhez segítségül hívták a forrásszöveg jellemzőit és kontextusát. A kevésbé tudatos hallgatók pedig inkább arra törekedtek, hogy bárki is olvassa az általuk produkált célnyelvi szöveget, megértse a nyelvezetét. Ahhoz viszont, hogy lássuk, a célközönségük elérését mennyire tartják fontosnak, érdemes megvizsgálni, mennyire következetesen választják a célnyelvi terminusokat.

A szóválasztás igazítása a regiszterhez

Amikor **angolról magyarra** kellett fordítani a WHO tájékoztató szövegét, a BSc hallgatók véleménye megoszlott a latin terminusok használatát illetően. Az egyik hallgató a *chlamydia* szó megtartása és latinos írásmódja kapcsán így fogalmazott: „kellenek ezek az idegen szavak a szövegben, pláne, hogy ha valami egészségügyben... tehát, hogy... úgy az egészségügy és a latin szervesen összekapcsolódik” (PhS1 223-225). Ám leginkább a magyar megfelelők használatát tartották a jó megoldásnak. Így az egyik hallgató: „Le akartam fordítani magyarosra.” (PhS2 191). A szakfordító-tolmács hallgatóknál is többször felmerült az igény a magyarításra. Így érvelt egyikük: „azt, hogy *reprodukción*, azt általában érti az átlagember is, ezért maradtam végül is ennél. (...) Azért szerintem az emberek nagyobb százaléka ismeri, meg mondjuk, használja. Nők Lapjában is írnak olyat, hogy reprodukció.” (TrS4 113-116). Két másik szakfordító-tolmács hallgató is hasonlóan közelítette meg a szöveg fordítását – ahogy egyikük fogalmaz: „Az volt a célom, hogy lehetőleg minél magyarosabban <fordítsam>, és a latin kifejezéseket annyiban használni, amennyire szükséges.” (TrS1 290-291).

Összességében nem látható különösebb eltérés a két csoport között, amikor az angol nyelvi megfelelőket választják.

Szóhasználatuk megvizsgálásakor viszont azt tapasztaljuk, hogy míg a tágabb közönséget megcélzó BSc hallgatók összességében kevesebb latin kifejezést használnak (15%), addig a szakfordító-tolmács hallgatók a kontextuális és műfaji jellemzők figyelembevételére alapján formálisabb szöveget kívánnak alkotni, és ezt tükrözi a magasabb számú latin eredetű és latin terminus a célnyelvi produktumukban (26%).

1. táblázat

Az angolról magyarra fordított szöveg terminusainak típus szerinti megoszlása (rövidítések: pop: köznyelvi megfelelő, lat: latin eredetű szó magyar helyesírással, LAT: latin szó latin helyesírással)

	BSc hallgatók			Szakfordító-tolmács hallgatók		
	HU pop	HU lat	HU LAT	HU pop	HU lat	HU LAT
EN pop (2)	100 %	0 %	0 %	83 %	0 %	17 %
EN lat (13)	82 %	14 %	4 %	73 %	20 %	7 %
Σ=	85 %	12 %	3 %	74 %	18 %	8 %

A **magyarról angolra** fordítandó betegtájékoztatóval kapcsolatban is megoszlottak a vélemények. Két BSc hallgató fogalmazta meg pontosabban, milyen irányelvek vezérelték a fordítását, és kettőjük megközelítése jelentősen eltért egymástól. Egyikük két szempontot is megjelölt. Egyfelől a szöveg tudományosságát akarta érzékeltetni a latinos szóhasználattal. A *lacerated* szó használata kapcsán így fogalmazott: „ez olyan tudományosabbnak hangzik, mert ugye a *tear*-t azt használod hétköznap is.” (PhS2 506). Továbbá a hallgató úgy érvelt, hogy „az egész szöveget Latin-style-ra akartam” (PhS2 565). Vele ellentétben a másik hallgató arról számolt be, hogy egy angol anyanyelvű orvostanhallgatóval folytatott beszélgetés kapcsán arra a következtetésre jutott, hogy az ő feltételezésével ellentétben az angolban nincs annyi latin kifejezés. Ez alapján pedig, amikor csak lehetett, az angol megfelelőt választotta a latinnal szemben, ahogy ő fogalmazta: „azóta én így ódzkodtam az angolok előtt, bármilyen latint is...” (PhS3 453). Ennek viszont

ellentmondott az, amikor azért választott egy latin kifejezést a köznyelvi angol helyett – például az *eardrum* helyett a *tympanum*-ot, mert „ha valamelyik szót már ismertem, akkor azt használtam inkább” (PhS3 604-605).

Ahogy láthatjuk, itt is általánosabb érvek vezérik terminusválasztási stratégiájukat, és ezeket sem követik mindig teljes határozottsággal, ellentétben a szakfordító-tolmács hallgatókkal, akik a kontextus és a műfaj által megkövetelt regisztert igyekeztek szem előtt tartani, és több esetben törekedtek összehasonlítani forrás- és célnyelvi szövegeket a minél biztosabb regiszterhasználat érdekében. Például az *otitis media* fordításakor egy laikus szóhasználatot előnyben részesítő hallgató ezzel a problémával szembesült: „A kérdés az, hogy mi a *középfülgyulladás* szintű szó az angol nyelvben, tehát ami nem orvosi, nem latin” (TrS1 430-431). Egy másik hallgató viszont azzal érvelt a latin kifejezés megtartása mellett, hogy egy olyan internetes forrásnál látta az *otitis media* kifejezést, „ami nem szaklap volt” (TrS5 242). Ha megvizsgáljuk a terminológiai választások százalékos eloszlását az angolra fordított betegájékoztató esetében (2. táblázat), akkor azt láthatjuk, hogy a legnagyobb eltérés a két csoport között a köznyelvi szavak számában van. A szakfordító-tolmács hallgatók 9%-kal több esetben döntöttek az angol köznyelvi alak mellett, mint a BSc hallgatók. Ez leginkább annak köszönhető, hogy sokkal tudatosabban igyekeztek minél érthetőbb nyelvezetet használni.

2.táblázat

A magyarról angolra fordított szöveg terminusainak típus szerinti megoszlása (rövidítések: pop: köznyelvi megfelelő, lat: latin eredetű szó magyar helyesírással, LAT: latin szó latin helyesírással)

	BSc hallgatók			Szakfordító-tolmács hallgatók		
	EN pop	EN lat	EN LAT	EN pop	EN lat	EN LAT
HU pop (14)	30 %	53 %	17 %	45 %	45 %	10 %
HU lat	17 %	83 %	0 %	0 %	100 %	0 %

(3)

Σ=	28 %	58 %	14 %	37 %	55 %	8 %
----	------	------	------	------	------	-----

A források használata

Az egyik hallgató, aki hangsúlyozta a kontextus jelentőségét, bevallotta, hogy túl időigényesnek tartotta a feltételezett kontextus által megkövetelt célnyelvi jellemzők feltérképezését, így inkább a szótárhasználat mellett döntött. „... mert ha lett volna időm, akkor beírom a Google-ba én is, hogy például középfülgyulladás, és akkor keresek hozzá egy angol szöveget, és akkor elolvasom, hogy az milyen, átültetem az én kis saját szövegembe, de a szótár gyorsabb.” (PhS1 44-46). Hasonló tendencia volt megfigyelhető a többi BSc hallgató esetében is. Az egyik hallgató szinte teljes mértékben a Google Translate-re hagyatkozott, egy az egyben bemásolta a forrásszövegeket, és utána alakította belátása szerint a program által felajánlott megoldást. Amikor a latin szavak használatáról beszélt, így indokolta „Azok alapján, hogy az angol elég sok latint átvett, így gondoltam, hogy azt így használják.” (PhS4 126). Az angol nyelvhasználat megítélésére tehát egy kontextustól független gépi fordítást vett alapul. A magyarra fordítás során alapvetően inkább anyanyelvi tapasztalataikra hagyatkoztak. Ha elbizonytalanodtak egy ekvivalens kapcsán, akkor is jellemzően kétnyelvű online szótárakhoz fordultak.

A szakfordító-tolmács hallgatók körében változatosabb technikákat figyelhetünk meg. Mivel törekedtek megvizsgálni mindkét nyelvben a regiszterhasználatot, vagyis az egyes kifejezések formalitásának mértékét, igyekeztek olyan forrásokat használni, amelyek több információt nyújtanak terminológiai döntéseikhez. Az alapvető attitűd ez volt: „Hogy ezt a laikus angol szóhasználatot hogy mondja, ennek akartam utánanézni.” (TrS1 427). Ez a hallgató ehhez a Wikipédia *otitis media* szócikkét használta, amelyet megnézett angol és magyar nyelven is. „Ekvivalenciát láttam a kettő között, tehát hogy az *otitis media* és az *ear infection* kifejezés csereszabatos egymással.” (TrS1 436-437). Majd a Google keresőmotorjának segítségével leellenőrizte más szövegekben is az *ear infection* használatát.

Egy kontextus keresés során az egyik hallgató az NIDCD oldalán találkozott a *cold infections* kifejezéssel, és ezt a kifejezést meg is tartotta a *náthás fertőzések* végleges fordításakor, arra hivatkozva, hogy „ez az NIDCD oldal olyan hivatalosnak tűnt, és hogy ha már ott is, akkor én is.” (TrS3 374). Ezen kívül, ahogy a BSc hallgatók, úgy a szakfordító-tolmacsok is nagyban támaszkodtak anyanyelvi tapasztalataikra. Az egyik szakfordító hallgató az *ektópiás* és *méhen kívüli terhesség* denominációk közötti egyezést azzal bizonyítja, hogy „Mind a kettőt használják. (...) És mivel ezzel én napi munkám során találkozom, ezzel a kifejezéssel, ezért tudom, hogy az, hogy méhen kívüli terhesség, az teljesen rendben van, és fedi egymást a két fogalom.” (TrS1 322-325).

A kutatás eredményei

Láthattuk, hogy habár a tanulmány minden adatközlője törekedett szövegenként egy irányelvet követni a nyelvhasználat megválasztásában, a szakmai szövegek terminológiai ekvivalenciáinak kiválasztása során használt forráshasználati technikák nagyban befolyásolták ehhez az irányelvhez való ragaszkodást. Azok a hallgatók, akik alapvetően a kétnyelvű online szótárak használatára támaszkodtak, kevésbé sikeresen értek el konzisztens nyelvhasználatot a szövegeken belül. Ez leginkább azért alakult így, mert ezek a hallgatók a szöveg egészének és kontextusának vizsgálata helyett megrekedtek a lexikális megfeleltetések szintjén.

A sikeresnek mondható hallgatók, vagyis azok, akik következetesen választották a célnyelvi terminusokat, abban különböztek a többi hallgatótól, hogy sokkal kiterjedtebb eszköztár állt rendelkezésükre az ekvivalensek keresése közben, mivel távolabbról voltak képesek vizsgálni a fordítandó szövegeket. Figyelembe vették a szövegek forrását, és így a tágabb kontextusát, amely alapján feltételezték a célközönséget. Hasonlóképpen igyekeztek meghatározni a szöveg műfaját, és az általa megkövetelt regisztert, amelyet nyelvhasználatuk alapjául vettek. Ennek megfelelően a célnyelvi ekvivalensek kiválasztásakor törekedtek figyelembe venni a forrás- és a célnyelv közötti esetleges

nyelvhasználati különbségeket ugyanabban a regiszterben. A valós nyelvhasználat felkutatásához pedig a szótárakon kívül segítségül hívtak célnyelvi szövegeket, és azokat nemcsak nyelvi, hanem kommunikációs szempontok alapján is a fordítandó szöveggel összevetve próbálták meghatározni az azonos formalitású ekvivalenseket.

Összegzés

A regiszterhasználati tudatosság tehát olyan nyelvhasználói autonómiát követel meg, amely képessé teszi a szaknyelven kommunikáló feleket a kommunikatív kontextus és szituáció felmérésére, és ez alapján terminológiai döntések sorának megtételére. A fenti tanulmány arra kereste a választ, hogy mennyiben figyelhető meg ez a képesség a hallgatók körében, és azt találta, hogy azok tudtak kellően önálló nyelvhasználói magatartást tanúsítani, akik gazdagabb problémamegoldási eszköztárral rendelkeztek a fordítások során. Természetesen jelen tanulmány elsősorban feltáró jellegű, és ebből kifolyólag az eredmények nem általánosíthatók bármilyen szaknyelvi környezetre, vagy más – például alacsonyabb szintű egészségügyi szaknyelvhasználókra. Ugyanakkor a kutatás során nyert adatok rávilágítanak arra, hogy a felsőoktatás szűkös időkeretei között milyen módon lehet fejleszteni a szaknyelvtanulók nyelvhasználói autonómiáját.

Hivatkozások

- Benson, P. (2006): Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40/1. 21-40
- Dudley-Evans, T. - St John, M. J. (1998): *Developments in English for Specific Purposes - A Multi-disciplinary Approach*. CUP: Cambridge
- Holec, H. (1981): *Autonomy in foreign language learning*. Pergamon: Oxford
- Hutchinson, T.- Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes*. CUP: Cambridge
- Illés, É. (2012): Learner autonomy revisited. *ELT Journal*. 66/4. 505-516
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

TERMINOLÓGIA, LEXIKOLÓGIA

- Pilegaard, M. (1997): Translation of medical research articles. In Trosborg, A. (ed.): *Text typology and translation* (pp. 159-183). John Benjamins: Amsterdam, Philadelphia
- Widdowson, H. G. (1983): *Language Purpose and Language Use*. OUP: Oxford
- Widdowson, H. G. (1998): Communication and community: the pragmatics of ESP. *English for Specific Purposes*. 17/1. 3-14

Melléklet

A fordítási feladathoz használt angol és magyar szöveg

A terminológiai egységek, amelyek alapul szolgáltak a retrospektív interjúk során az adatgyűjtéshez és az adatelemzéshez, félkövérrel vannak kiemelve.

STIs in women's health (who.int)

Untreated STIs can have critical implications for **reproductive, maternal and newborn** health. STIs are the main **preventable cause of infertility**, particularly in women. For example, 10 - 40% of women **with untreated chlamydial infection** develop **symptomatic pelvic inflammatory disease**. **Post-infection tubal damage** is responsible for 30 - 40% of **cases of female infertility**. Furthermore, women who have had pelvic inflammatory disease are 6 - 10 times more likely to **develop an ectopic (tubal) pregnancy** than those who have not, and 40 - 50% of ectopic pregnancies can be attributed to previous pelvic inflammatory disease. Infection with **certain types of the human papillomavirus** can lead to the development of **genital cancers**, particularly **cervical cancer in women**.

Középfülgyulladás (weborvos.hu)

A téli-tavaszi időszak **náthás fertőzései** sok kisgyereknél **rendszeresen visszatérő középfülgyulladás**hoz vezethet. Ennek egyik fajtája az **akut gennyes középfülgyulladás nagy fájdalommal és magas lázzal** jár. Ezt a **vírusos nátha bakteriális felülfertőződése** okozza. Ilyenkor **ha a betegség nincs jól kezelve**, egy idő után **fel is szakadhat a dobhártya**. Ritka esetben **súlyos szövődményt okozhat**. Amikor például az agy, vagy a **belső fül irányába továbbterjed**, akár **életet veszélyeztető agyhártyagyulladás**hoz, **agytályog**hoz, **arcidegbénulás**hoz is vezethet.

TERMINOLÓGIA, LEXIKOLÓGIA

Dósa Ildikó

Budapesti Gazdasági Főiskola
Pénzügyi és Számviteli Kar

A számviteli mérleg terminológiai jellegzetességei

Cikkünk a számviteli mérleg terminusainak vizsgálatára vállalkozik, melynek során a terminusok képzési jellegzetességeit mutatjuk be. A terminusok morfológiai szempontból is csoportosíthatók, a mérlegben szereplő terminusok szerkezete jelentősen függ a fogalom jellemzőitől. Ugyanakkor a terminusok képzése, felépítése mégis a fogalomtól függetlenül tükrözi a magyar nyelv jellegzetességeit és a számviteli szaknyelv jellemzőit is. A terminusokat alkotó lexémákról megállapítjuk, hogy köznyelvi elemeket, általános gazdasági elemeket, valamint speciális számviteli elemeket is tartalmaznak. A terminusok csak részben felelnek meg a szaknyelvekkel szemben támasztott követelményeknek, azaz pontosak, egyértelműek, átláthatók és szemléletesek. Többségében azonban nem érvényes rájuk a kényelmes használhatóság követelménye, mivel igen hosszúak és összetettek, és a terminológiai egyöntetűség, a rendszeren belüli fogalmak hasonló szerkezete sem mindig valósul meg.

Kulcsszavak: terminológia, terminus, számvitel, mérleg, szóképzés, lexéma, szószerkezet, szókapcsolat, szaknyelv, fogalom

Bevezetés

A mérlegben szereplő terminusok szerkezete jelentősen függ a fogalom jellemzőitől. Ugyanakkor a terminusok képzése, felépítése mégis a fogalomtól függetlenül tükrözi a magyar nyelv jellegzetességeit és a számviteli szaknyelv jellemzőit is. A számviteli mérleg terminusainak bemutatásához a mérleg Számviteli Törvényben előírt 'A' típusú változatát használjuk.

A szakszókincs felosztása

A szakszókincset (Hoffmann, 1987; Kurtán, 2003) nyomán három csoportra bontjuk:

1. általános köznyelvi szókincs
2. közös szakszókincs
3. specifikus szakszókincs

A mérleg terminusai is besorolhatók a fenti csoportokba.

1. Megtalálhatók azok a tételek, amelyek a laikus olvasó számára is könnyen érthetők, mivel köznyelvi szavakat, kifejezéseket alkalmaznak, változatlan jelentésben. Ilyenek például az: *anyagok, áruk, késztermékek, berendezések, gépek, járművek.*
2. Számos olyan lexéma található, amelyekben több tudományág által használt közös szókincs lelhető fel: *jogok, kötvény, hitelviszony, bankbetét, tőke, előleg, értékpapír.*
3. Végül jelen van azon terminusok csoportja, amelyek speciális jelentésűek, a köznyelvben, vagy más diszciplínákban nem használatosak: *mérleg, elhatárolás, értékhelyesbítés, immateriális javak, hátrasorolt kötelezettségek, halasztott ráfordítások.*

Kurtán (2003) és Hoffmann (1987) csupán a harmadik csoport elemeit tekintik terminusoknak, és e terminusok összességét az adott szakma terminológiájának. A mérleg tételei között azonban legnagyobb számban azok a szakkifejezések fordulnak elő, amelyek a köznyelv, illetve a közös szakszókincs elemeiből összetett többtagú szerkezetek. Ezeknek a szószerkezeteknek egyes elemei részben egészen egyszerű, köznyelvi elemek, részben a pénzügyi, gazdasági nyelvhasználat jellemző szakszavai, azonban jelen összetételükben specifikus jelentésük van, meghatározott tárgykörön belüli fogalmat jelölnek (Fóris, 2005), amelyek jelentése definiálással egyértelműen adott (Kurtán, 2003). E meghatározás alapján ezek a szókapcsolatok is terminusnak tekinthetők. Néhány példa:

- tartós hitelviszonyt megtestesítő értékpapír,
- kísérleti fejlesztés aktivált értéke,
- eredménytartalék,
- egyéb hosszú lejáratú kötelezettségek,
- mérleg szerinti eredmény.

A mérleg terminusainak képzése

A terminusok morfológiai szempontból is csoportosíthatók. Alaki érték alapján megkülönböztetünk tőszavakat, képzett szavakat, szóösszetételeket, illetve többtagú szószerkezeteket. Hoffmann (1987) az első három típust az egyszavas, a többit a többszavas terminusok közé sorolja. Az egyszavas terminusok általában a fölérendelt, egyszerű fogalmakat jelölik, míg a szóösszetételek többé-kevésbé szűkebb fogalomviszonyt. A többszavas terminusok minden esetben fogalmi viszonyokat jelölnek, a terminust alkotó elemek közti viszony is tükröződik a terminusban.

Tőszavak

A mérleg terminusaira jellemző, hogy a főnevek többes számban vannak, hiszen mindig egy-egy csoportot jelölnek. Legjellemzőbb tőszavak a fent említett, köznyelvből átkerült szavak, amelyek megőrizték eredeti jelentésüket. Ilyenek például: *jogok, áruk, anyagok, készletek, állatok*.

Ebbe a kategóriába tartoznak azok a köznyelvből átvett szavak is, amelyek a mérlegben speciális jelentést kapnak, azaz jelentésmódosuláson mennek át. Ezek a *mérleg, eszközök, források, vevők, szállítók*. A mérleg például a köznyelvi nyelvhasználó számára azt az eszközt jelenti, amellyel súlyt mérünk.

Képzett szavak

Mivel a mérleg a vállalkozások eszközeit és forrásait sorolja fel, ezért a használt terminusok kivétel nélkül névszók. A mérleg terminusai között kevés a tőszó, jóval több a képzett névszó, de legjellemzőbb a szóösszetétel, illetve a több szóból álló jelzős szerkezet.

A leggyakoribb névszóképző az -ás, -és képző igéből képez főnevet, így a névszó tartalmazza azt a megelőző cselekvést, amelyből az adott tétel származik, ezáltal szemléletessé téve a terminust:

- -ás, -és: felújítás, beruházás, elhatárolás, követelés, tartozás, ráfordítás
- -ság, -ség: kötelezettség, költség
- -ó, -ő: vevő, szállító, gazdálkodó

Szóösszetételek

Szóösszetételekről két vagy több szó egyetlen szóvá való összeolvadása esetén beszélhetünk. A mérleg terminusainak vizsgálata során számos szóösszetétellel találkozunk. A szóösszetétel a szakmai nyelvhasználat szóképzési technikáinak egyik legproduktívabb típusa. A szóösszetétel típusai:

- Jelzős alárendelések
forgóeszköz, késztermék
- Jelentéssűrítő összetételek
céltartalék, tőketartalék, hitelviszony, pénzeszköz, értékpapír, bankbetét, eredménytartalék, váltókötelezettség
- Tárgyas alárendelések
áruszállítás, kötvénykibocsátás, váltókövetelés, értékhelyesbítés

A szóösszetételek, akárcsak a többtagú szó szerkezetek a fogalom pontosabb meghatározását szolgálják. A szóösszetételek esetleg egy ilyen többtagú szerkezet, vagy akár egy alárendelt vonatkozó mellékmondat kiváltására is alkalmasak (Ablonczyné, 2006), ezzel pedig a nyelvi gazdaságosságot valósítják meg.

Többtagú szó szerkezetek

Birtokos szerkezetű terminusok

A szakmai kommunikáció a birtokos szerkezetű terminusok gyakori használatával, a szóösszetételekhez hasonlóan a fogalmak minél pontosabb meghatározásra törekszik. Ezáltal a szakkifejezések egyre specializáltabbakká válnak (Roelcke, 1999):

- értékhelyesbítés értékelési tartaléka
- bevételek aktív időbeli elhatárolása
- immateriális javak értékhelyesbítése
- alapítás-átstruktúrázás aktivált értéke
- befektetett pénzügyi eszközök értékelési különbözete

Jelzős összetételek

Mivel a terminusok képzésében jelentős szerepet kapnak a jelzők, a jelzős összetételű terminusok vizsgálata előtt érdemes elemezni a használt jelzők legfontosabb típusait:

- befejezett melléknévi igenév: adott, kapott, kapcsolt, aktivált, befektetett, hátrасorolt, halasztott, jegyzett
- főnévből képzett melléknevek: értékű, tárgyi, értékelési, beruházási, fejlesztési
- folyamatos melléknévi igenév: kapcsolódó, álló, megtestesítő, lévő, átváltoztatható, lejáratú

A befejezett melléknévi igenevek egy múltbeli történést szemléltetnek, a főnévből képzett melléknevek egy mondat rövidítéseként szerepelnek. Például a *beruházási és fejlesztési hitelek* olyan hitelek, amelyeket beruházásokra, illetve fejlesztésekre különítettek el, az *értékelési tartalék* a mérlegben szereplő bizonyos eszközök könyv szerinti és piaci értékének pozitív különbözetét jelenti (Sztanó-Vörös, 2001), vagyis egyfajta felértékelési különbözetből származó tartalék. Ugyanígy lehet visszaalakítani a folyamatos melléknévi igeneves szerkezeteket is, például a *tartós hitelviszonyt megtestesítő értékpapír* terminus tulajdonképpen magát a definíciót rövidíti le: olyan értékpapírok tartoznak ide, amelyek tartós hitelviszonyt testesítenek meg.

Vizsgáljuk meg, hogyan épülnek föl a jelzős összetételű terminusok. Ezeket a több tagból álló szerkezeteket három csoportra bonthatjuk, attól függően, hogy az alapfőnévhez rendelt jelzők a főnevet megelőző vagy hátravetett helyzetben, illetve mindkét pozícióban vannak.

Jelzői pozíciós összetételek

Jellemzően azok a terminusok tartoznak ebbe a csoportba, amelyek két, három, legfeljebb négy tagból állnak:

- beruházásokra adott előlegek
- egyéb tartósan adott kölcsön
- tartós hitelviszonyt megtestesítő értékpapír
- mérleg szerinti eredmény
- vagyoni értékű jogok

A magyar nyelvben elfogadott a több szóból álló jelző a jelzett főnév előtt, azonban a túl sok szóból álló összetétel, ami a szakember számára szükséges és elfogadott a pontos megfogalmazáshoz, már erőltetettnek hangzik a köznyelvben. Erre is találunk példát a mérlegben: *jegyzett, de még be nem fizetett tőke*.

Hátravetett jelzős összetételek

Ezeknél a terminusoknál az első szó jelöli azt a főlérendelt csoportot, amelynek szűkítését a főnév utáni hátravetett jelzők adják meg. Ezzel a szerkezettel a figyelem azonnal a terminusok esetében lényeges fogalomra irányul, majd ezután kerül pontosításra a jelölt fogalom:

- részesedés kapcsolt vállalkozásban
- követelések kapcsolt vállalkozással szemben
- követelések áruszállításból és szolgáltatásból

Ez az összetétel típus elsősorban a mérleg terminusai között szerepel, mondatban való szerepeltetése nehézkes, amint azt a következő példa mutatja, amelyet a Számviteli Törvényből vettünk: *„Követelések kapcsolt vállalkozással szemben mérlegtétel azokat az (1) bekezdés szerinti követeléseket tartalmazza, ...”* (29.3§)

Jelzői pozíciós és hátravetett jelzős összetételek

Számos terminus esetén a fogalom szűkítése, pontosítása nem oldható meg sem csupán jelzői pozícióban lévő, sem kizárólag hátravetett jelzőkkel, mindkét pozícióra szükség van ahhoz, hogy az összes pontosító jellemző meghatározásra kerüljön:

- tartósan adott kölcsön kapcsolt vállalkozásban
- hátratorolt kötelezettségek egyéb gazdálkodóval szemben
- tartós kötelezettségek egyéb részesedési viszonyban lévő vállalkozással szemben

Figyeljük meg a következő terminusokat:

- tartósan adott kölcsön egyéb részesedési viszonyban álló vállalkozásban
- tartós kötelezettségek egyéb részesedési viszonyban lévő vállalkozással szemben
- követelések egyéb részesedési viszonyban lévő vállalkozással szemben
- hátrasorolt kötelezettségek egyéb részesedési viszonyban lévő vállalkozással szemben

Nincs egységes használat a *lévő*, illetve *álló* melléknévi igenevek terén. A fenti példák azt sugallják, hogy azoknál a szerkezeteknél, amelyeknél a szemben viszonzó használatos, a *lévő* melléknévi igenevet használják a terminusok. Erre azonban semmiféle ésszerű magyarázat nem kínálkozik, illetve a két melléknévi igenév teljesen egyenértékű, azaz egymás helyett használható jelentésmódosulás nélkül, tehát valószínű, hogy ez a jelenség egyszerűen következetlenséget, megrögzült szóhasználatot takar.

A fenti példák alapján jól látható, hogy a számviteli szaknyelvben használt terminusok – más szaknyelvekhez hasonlóan – elsősorban főnevekből állnak, de erősen jellemzi őket a pontosító jelzők használata. Ezek a pontosító jelzők, amelyek számos esetben hátravetett helyzetben lévő birtokos főnevek, illetve viszonzszavas főnevek, hozzájárulnak a terminusok komplexitásához. Jellemző továbbá az igéből képzett főnevek használata és az igék teljes hiánya.

A terminusokkal szembeni követelményeknek a mérleg terminusai nem minden esetben tesznek eleget. Nyilvánvalóan az elsődleges szempont a pontosság, egyértelműség, ezért találunk sok összetett, bonyolult terminust. Ez a követelmény azonban nehezen egyeztethető össze a kényelmesség és a rövideg szempontjával. Egy különösen hosszú terminus például a *rövid lejáratú kötelezettségek egyéb részesedési viszonyban lévő vállalkozással szemben*. Ez a terminus igen pontos, és kiválóan mutatja a rendszerben elfoglalt helyét, vagyis azt, hogy a *rövid lejáratú kötelezettségek* közé tartozik, azonban szinte használhatatlanul hosszú. Természetesen jelen esetben mindig az írott szaknyelvről beszélünk, hiszen a

mérleget mindenképpen írásban kell összeállítani, ahol az ilyen hosszú terminusok is viszonylag könnyebben használhatók. A beszélt nyelv már nem tudja kezelni az ilyen hosszú terminusokat és a legfontosabb, leggyakrabban használt terminusoknál hajlamos a rövidítésre. Erre kiváló példa a *követelések áruszállításból és szolgáltatásból (vevők)* és a *kötelezettségek áruszállításból és szolgáltatásból (szállítók)* terminus. A zárójelben megadott rövid verzió szolgálja a kényelmet, a nyelvi gazdaságosságot, tükrözi a beszélt nyelvi variációját ennek a hosszú terminusnak, egyúttal a törvény rugalmasságára vall, hogy ezt a beszélt nyelvi variációt is feltünteti.

Összegzés

A mérleg terminusainak vizsgálata rámutatott számos jellegzetességre. Megállapíthatjuk, hogy a mérleg terminusaira jellemző a pontosság, a szemléletesség, illetve a terminusok nagyon specializáltak. A terminusokat alkotó lexémák köznyelvi elemeket, általános gazdasági elemeket, valamint speciális számviteli elemeket is tartalmaznak. A terminusok csak részben felelnek meg a szakterminusokkal szemben támasztott általános követelményeknek, (pontosak, egyértelműek, átláthatók és szemléletesek). Többségében nem érvényes rájuk a kényelmes használhatóság követelménye, mivel igen hosszúak és összetettek, és a terminológiai egyöntetűség, a rendszeren belüli fogalmak hasonló szerkezete sem mindig valósul meg.

Hivatkozások

- A számviteli törvény* 2006. A 2001. évi L., a 2001. évi LXXIV., a 2002. évi XLII., a 2003. évi LXXXV., a 2004. évi XCIX. És a 2005. évi CXII. törvény által módosított 2000. évi C. törvény a számvitelről. Perfekt Kiadó: Budapest
- Ablonczyné Mihályka, L. (2006): *Gazdaság és nyelv*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek I. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Hoffmann, L. (1987): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Tübingen
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Roelcke, T. (1999): *Fachsprachen*. Grundlagen der Germanistik. Herausgegeben von Werner Besch und Hartmut Steinecke 37. Erich Schmidt Verlag: Berlin
- Sztanó, I. – Vörös, M. (2001): *Számviteli alapismeretek 2001*. SALDO

Gilioli, Alessandro

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Állam- és Jogtudományi Kar

Idegen Nyelvi Oktatásszervezési Központ

Gli anglicismi nel linguaggio giuridico italiano

Molte fattispecie di contratti internazionali in uso nella pratica degli affari hanno una dicitura straniera, in particolare inglese. Si tratta per lo più di figure contrattuali atipiche che sono state elaborate in un ambiente giuridico anglosassone. Tali istituti essendosi diffusi rapidamente nella pratica degli affari prima di ricevere un'adeguata regolazione legislativa e giurisprudenziale, non hanno incontrato ostacoli linguistici. È mia intenzione, nel corso di questo intervento, seguire le tracce, attraverso la dottrina giuridica, le leggi e le sentenze dei giudici, del termine leasing.

Parole chiave: Linguaggio giuridico, anglicismi, contratti atipici, locazione finanziaria, leasing, dottrina, giurisprudenza, legislazione

Molte fattispecie di contratti internazionali hanno una dicitura straniera, in particolare inglese. Il motivo è presto spiegato. Si tratta per lo più di figure contrattuali atipiche che sono state elaborate in un ambiente giuridico anglosassone, per lo più americano ed erano sconosciute all'ordinamento giuridico italiano. Tali istituti essendosi diffusi rapidamente nella pratica degli affari prima di ricevere un'adeguata regolazione legislativa e giurisprudenziale, non hanno incontrato ostacoli linguistici al pari di molte altre parole straniere comunemente in uso nell'italiano. Solo quando si è iniziato a dettare la disciplina in materia di leasing, franchising, know-out, joint venture, e altre figure giuridiche di provenienza straniera sono sorti anche i primi dubbi di carattere linguistico su come nominarli. È mia intenzione, nel corso di questo intervento, seguire le tracce, attraverso la dottrina giuridica, le leggi e le sentenze dei giudici, di alcuni anglicismi di comune uso nel linguaggio giuridico. Prima di tutto è doveroso riportare la suddivisione che i giuristi sono soliti operare tra dottrina, come insieme dei manuali e commentari giuridici, giurisprudenza, cioè le decisioni del giudice (sentenze del

Tribunale, Corte d'Appello, Corte di Cassazione, Corte Costituzionale, ecc.), e legge, il complesso degli atti normativi (legge ordinaria, decreto legislativo, legge regionale, ecc.). Traccio un elenco approssimativo dei termini più usati in ambito giuridico: *leasing, franchising, factoring, joint venture, marketing, licensing, trust, performand bond, know-how, incoterms, merchandising, common law, civil law, buyer, competitor, consumer, delivery, welfare state, authority, devolution, spending review*. Si tratta in genere di istituti giuridici che non erano contemplati nel nostro ordinamento ma mutuati da quelli anglosassoni e dominano la scena giuridica del nostro tempo. Penso sia interessante riportare la testimonianza di Francesco Galgano, scritta in tempi non sospetti, metà degli anni 80, quando non si parlava ancora di globalizzazione, ma che può essere considerata come il manifesto della stessa. Francesco Galgano nel saggio *Il diritto nella società post-industriale* a proposito di alcuni termini giuridici inglesi scrive: „sono, il più delle volte, contratti atipici: a crearli non sono i legislatori nazionali, ma sono gli uffici legali delle grandi multinazionali, sono i consulenti delle associazioni internazionali delle diverse categorie imprenditoriali. Il loro nome che è quasi sempre un nome inglese, testimonia l'origine americana di quei modelli; ma dal paese d'origine *leasing, franchising, performance bond* e così via si sono propagati per l'intero planisfero. Essi non hanno nazionalità: la loro funzione è di realizzare l'unità del diritto entro l'unità dei mercati. L'uniformità internazionale di questi modelli è, per le imprese che li praticano, un valore sommo. Basti questa testimonianza: le case madri delle multinazionali trasmettono alle società figlie operanti nei sei continenti le condizioni generali predisposte per i contratti da concludere, accompagnate da una tassativa raccomandazione, che i testi contrattuali ricevano una pura e semplice trasposizione linguistica, senza alcun adattamento, neppure concettuale, ai diritti nazionali dei singoli Stati; ciò che potrebbe compromettere la loro uniformità internazionale”. La trasposizione linguistica a cui Galgano fa riferimento riguarda le varie clausole del contratto, lasciandone immutato il nome. Ecco quindi individuata la strada che questi anglicismi hanno percorso; ma dalla pratica contrattuale che li utilizzava e dalla dottrina giuridica che ne dava la spiegazione, con

le prime controversie legali questi istituti giuridici stranieri sono giunti all'attenzione del giudice e successivamente del legislatore. Secondo il nostro ordinamento giuridico il giudice nella sentenza applica al caso concreto i principi previsti dalla normativa in vigore. Nei primi casi giurisprudenziali in materia di *leasing*, *factoring*, *franchising*, *ecc.* non esisteva ancora una legge organica che disciplinasse gli istituti mutuati dagli ordinamenti anglosassoni, quindi il giudice cercava nella normativa italiana la regola da applicare al caso concreto quando si trovava di fronte ad esempio parti che litigavano sugli obblighi derivanti dal *factoring*, figura contrattuale che nel frattempo si era già diffusa nella pratica degli affari e quindi consolidata anche dal punto di vista linguistico. È evidente che articolare una decisione attorno a un istituto giuridico espresso con una parola straniera in un atto ufficiale pronunciato in nome del popolo italiano poteva suscitare perplessità. La necessità di precisione e chiarezza insita nel linguaggio giuridico, ha prevalso. Ecco quindi che il giudice, e in particolare la Corte di Cassazione competente sulle questioni di diritto che riguardano l'interpretazione delle norme, una volta data la spiegazione giuridica dell'istituto di provenienza straniera, lo utilizzava creando il precedente. L'anglicismo era così „libero” di circolare, avendo acquistato ufficialità, anche nelle successive sentenze fino ad arrivare al pieno riconoscimento nella legge che non poteva disconoscere la pratica giurisprudenziale e contrattuale ormai consolidata. Tra i vari anglicismi presenti nel linguaggio giuridico ho scelto di analizzare il termine *leasing*. Si tratta di un contratto atipico largamente presente, sulla base dei modelli americani, anche in Italia. Bisogna fare capo, per comprenderne il senso, ad una peculiare figura d'impresa, l'impresa di *leasing*, che si interpone fra produttore e utilizzatore. Questa compera o fa costruire dal produttore il bene, su indicazione dell'utilizzatore, e quindi, restandone proprietaria, lo concede in godimento all'utilizzatore, che ne assume i rischi. La dottrina¹ nel tentativo di dare un nome a questa creazione giuridica l'ha ribattezzata locazione finanziaria, precisando che il contratto ha in sé elementi della locazione, del prestito e della vendita a rate con

¹ Francesco Galgano: Diritto privato, Padova, Cedam, 1987. Pg. 215 e 527-528.

riserva di proprietà. Successivamente accanto alla figura del *leasing* (*locazione*) *finanziario(a)* (che non prevede l'acquisto del bene da parte dell'utilizzatore) si è affiancata quella del *leasing traslativo* (che prevede il trasferimento all'utilizzatore della proprietà del bene a conclusione del rapporto) e il *sale e lease back* (che prevede il riacquisto del bene da parte del produttore al termine del rapporto). Quindi con locazione finanziaria si poteva fare riferimento a un solo tipo di *leasing* risultando la locuzione non adatta nelle altre ipotesi. Ai fini del presente scritto seguono le tracce del termine *leasing* solo attraverso la legislazione italiana a livello nazionale. Accenno solo al fatto che nella dottrina giuridica, nella legislazione europea in lingua italiana e nelle sentenze della Corte di Cassazione italiana il termine è molto frequente. Per quanto riguarda la dottrina, i giuristi che si occupano di *common law* e di istituti giuridici mutuati dai sistemi anglosassoni non mostrano imbarazzo dell'uso di anglicismi. D'altra parte la dottrina è tipicamente più recettiva all'uso di forestierismi, che sono presenti in tutti i manuali di diritto privato in uso presso le università italiane e nella manualistica di settore. L'analisi dei documenti giurisprudenziali è più complessa sia per la quantità di atti che per il soggetto redigente. Prendendo in considerazione le sole decisioni della Cassazione l'istituto è oggetto di svariate decisioni. Riporto in seguito l'attestazione di termini locazione finanziaria e *leasing* nella normativa nazionale con breve commento. Il primo termine compare in 11 atti normativi, il secondo in 3 e in un atto entrambi. Dal punto di vista diacronico non esiste un'evoluzione temporale. È vero che fino al 1986 viene utilizzato solo il termine locazione finanziaria, nel 1988 entrambi e nel 1993 per la prima volta *leasing*, anche se in recepimento di una convenzione internazionale ad hoc. Ma nel 2003 in due atti normativi appaiono rispettivamente e separatamente entrambi i termini. Per quanto riguarda l'uso del carattere avviene in "allegria". Nell'atto del 1993 corsivo, ma non sempre. Negli atti del 1988 carattere normale, del 2000 corsivo, del 2003 normale. Non è facile stabilire se il legislatore quando non usa il corsivo è perché considera il termine straniero come entrato nell'uso comune. Oltre alla legge di recepimento della convenzione internazionale che riporta la traduzione non ufficiale della Convenzione UNIDROIT, e

quindi la normativa dettagliata sull'istituto giuridico, la spiegazione di entrambi i termini/istituti giuridici, locazione finanziaria e *leasing*, è presente in vari atti con formulazioni diverse, testimonianza che il termine da solo non è sufficiente a spiegare il concetto giuridico.

1) **L. 10.10.1975 n. 517 Credito agevolato al commercio.**

Art. 5. Locazione finanziaria.

2) **L. 2.5.1976 n. 183** Art. 17. Norme concernenti la locazione finanziaria di attività industriali.

3) Ministero del tesoro **D.M. 4.8.1977** Determinazione del tasso di attualizzazione del contributo in conto canoni sulle operazioni di locazione finanziaria, (...)

4) **L. 12.08.1977 n. 675** Art. 8. Qualora i progetti di cui al precedente articolo 3, secondo comma, siano realizzati, anche parzialmente, mediante operazioni di locazione finanziaria.

5) **L. 24.04.1980 n. 146**

Art. 34. Per le iniziative realizzate con la locazione finanziaria (...)

6) Ministero dell'industria, del commercio e dell'artigianato **D.M. 23.07.1980**

Art. 1. Per le operazioni di locazione finanziaria previste dagli *articoli 5 della legge 10 ottobre 1975, n. 517 e 34 della legge 24 aprile 1980, n. 146*, si intendono le operazioni di locazione di beni mobili ed immobili acquistati o fatti costruire dal locatore, su scelta ed indicazione del conduttore, rientranti nei programmi di investimento di cui all'*art. 2 della legge n. 517* medesima.

7) Ministero dell'industria, del commercio e dell'artigianato **D.M. 23.06.1981**

Art. 1. Per operazioni di locazione finanziaria, previsti dall'*art. 8 della legge 12 agosto 1977, n. 675* si intendono le operazioni di locazione di beni mobili e immobili contro pagamento di un canone di cui all'*art. 17, secondo comma, della L. 2 maggio 1976, n. 183*.

8) **L. 30.07.1985 n. 404** Provvedimenti urgenti per la ristrutturazione del mercato dell'autotrasporto.

Art. 9. Locazione finanziaria.

9) Ministero del tesoro **D.M. 21.07.1986** Criteri e modalità relativi alla locazione finanziaria

agevolata ai sensi dell'art. 9 della legge 30 luglio 1985, n. 404, concernente provvedimenti

urgenti per la ristrutturazione del mercato dell'autotrasporto.

10) Ministero dell'industria, del commercio e dell'artigianato **D.M. 12.07.1988** Disposizioni concernenti i contratti di leasing agevolato e i requisiti per la stipula delle relative convenzioni.

Visto il *D.M. 23 luglio 1980*, registrato alla Corte dei conti il 12 dicembre 1980, registro n. 10, foglio n. 80, con il quale sono state fissate modalità e procedure per la concessione di contributi in conto canoni alle imprese commerciali per investimenti effettuati con il sistema della locazione finanziaria ai sensi della *legge 10 ottobre 1975, n. 517*, e successive modificazioni ed integrazioni.

11) **L. 14.07.1993 n. 259** Ratifica ed esecuzione della convenzione UNIDROIT sul leasing finanziario internazionale, fatta ad Ottawa il 28 maggio 1988.

12) Ministero delle finanze **D.M. 24.04.1998** Modalità di calcolo per la determinazione della parte di canone, relativo ai contratti di locazione finanziaria, non ammessa in deduzione dalla base imponibile dell'imposta regionale sulle attività produttive.

13) **DECRETO C.N.R. 14.01.2000**

Art. 69. *Contratti di leasing finanziario*. Per acquisire la disponibilità di beni mobili od immobili, il C.N.R. può concludere contratti di *leasing* con intermediari finanziari. (...)

14) DPR 17.02.2003, n. 84

Art. 2 Finalità e Ambito di applicazione. Il presente regolamento è finalizzato a fornire ai consumatori informazioni relative al consumo di carburante ed alle emissioni di CO₂ delle autovetture nuove, in vendita o in leasing, così come definite ai sensi dell'articolo 1, comma 1, lettera b).

15) **DECRETO-LEGGE 24.12.2003 n. 354**

Art. 7. Disposizioni in tema di effetti delle procedure concorsuali sui contratti di locazione finanziaria. (...)

L'uso di anglicismi nella lingua italiana non è un fenomeno recente. Migliorini nella Storia della lingua italiana nel capitolo dedicato ai forestierismi fa risalire all'Ottocento l'arrivo dall'Inghilterra di

alcuni anglicismi politici (*budget, leader, meeting, self government*)². Gian Luigi Beccaria nell'opera *I linguaggi settoriali in Italia*, indica le “denominazioni di professioni totalmente nuove (dovute non solo alle nuove scoperte della scienza e delle conseguenti applicazioni della tecnica, ma anche dalle più moderne forme commerciali e specializzazioni imposte da nuove attività)” che “hanno oggi diffusione universale, e sono per grossa parte anglosassoni”. (*steward, account executive*) e i frequenti calchi come *contattare* (ingl. *to contact*), *disincentivare* (ingl. *to disincentive*), *controllo della qualità* (ingl. *quality control*). Lorenzo Renzi accanto ai numerosi prestiti lessicali ha individuato una piccola serie di anglicismi sintattici molto significativi. Tra questi si ricorda: “*giorno dopo giorno*” verosimilmente costruito sull'inglese *day after day*, e “*grazie di non fumare*”, costruito su “*thank you for...*”. Il fenomeno non è allarmante. Tullio De Mauro nel nuovo *Dizionario italiano dell'uso*, ideato e diretto per l'Utet, presta particolare attenzione ai termini tecnico-scientifici, dimostrando che le frequenti lamentele sulla morte della nostra lingua, aggredita da parole straniere provenienti dall'informatica, sono del tutto infondate. Nella mia analisi relativa alla presenza di anglicismi nel linguaggio giuridico sono arrivato alla conclusione che l'uso di termini stranieri nell'ordinamento giuridico italiano può essere considerato anche come il segno dei tempi. La normativa in vigore in Italia fonda le sue radici nel diritto romano dal quale derivano molti istituti civilistici (obbligazioni, contratti, successioni, ecc) che ancora oggi regolano i conflitti tra i privati. Ecco perchè nel linguaggio giuridico ricorrono spesso espressioni in latino come *pacta sunt servanda, quid iuris, iura novit curia, ecc.* Questi cosiddetti „broccardi” che riassumevano un principio del diritto romano poi accolto in quello italiano erano spesso usati dai giuristi, soprattutto da quelli formati fino a tre decenni fa, che avevano un'educazione scolastica rigidamente classica e che nei primi anni del corso di laurea in giurisprudenza studiavano intensamente le istituzioni di diritto romano. Ora, come si è detto nel corso di questa trattazione, sono le fattispecie mutate dagli ordinamenti giuridici

² Migliorini, B. (1991): *Storia della lingua italiana*. Sansoni: Firenze. p. 664.

anglosassoni ad interessare il nostro sistema giuridico, quindi accanto ai latinismi si stanno affiancando sempre più gli anglicismi giuridici.

Referenze

- AA. VV. (1983): *I linguaggi settoriali in Italia* Beccaria G. L. Bompiani: Milano
- Bianchi, M. – Saluzzo, D. (1995): *Contratti internazionali*. Pirola legale: Milano
- Cagnolati, G. - Cagnolati, M.: (1999) *Dizionario dei termini giuridici*. A. Vallardi: Milano
- De Agostini Leggi d'Italia <http://www.leggiditaliaprofessionale.it/>
- De Mauro, T. (1999): *Dizionario italiano dell'uso*. Utet: Torino
- Del Giudice, F. (1992): *Dizionario giuridico*. Simone: Napoli
- Galgano, F. (1987): *Diritto privato*. Cedam: Padova
- Galgano, F. (1990): *Il diritto nella società post-industriale*, lezioni all'Università di Bologna
- Migliorini, B. (1991): *Storia della lingua italiana*. Sansoni: Firenze
- Renzi, L.(2000): *Studi di lessicologia italiana*. Il Mulino: Bologna
- Repertorio della giurisprudenza italiana (2001) Utet: Torino
- Zingarelli, N. (1996): *Vocabolario della lingua italiana*. Zingarelli: Bologna

Jakusné Harnos Éva

Nemzeti Közszerológati Egyetem
Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar
Idegen Nyelvi és Szaknyelvi Központ

A tudásszerzőzés formáinak szerepe a szakmai nyelvhasználatban

A cikk felvázol néhány szempontot annak vizsgálatához, hogyan jön létre egy szöveg szaknyelvi értelme a nyelven kívüli, szakmai ismereteknek és a szakmai eljárások folyamán konvencionálódott dokumentumok ismeretének az összekapcsolódásából. Az angol nyelvű katonai szakmai kommunikációban használt szövegen mutatja be a megállapításait alátámasztó példákat. A szövegszerűség ismérvei közül kiemeli a koherenciát, amely definíciója szerint a szövegvilág összetevői, vagyis a szövegfelszín alatt megjelenő fogalmak és viszonyok kölcsönösen elérhető voltára utal. A viszonyok, azaz a fogalmak közötti kapcsolatok gyakran nincsenek explicitté téve a szövegben, ezért a befogadónak kell kiegészítenie a szöveget a saját háttértudásából, a világismeretéből, annyival, hogy az értelmezhető legyen. Áttekinti, hogy a kognitív pszichológia és a kognitív nyelvészet elmélete szerint hogyan tárolódik a tudás a szövegbefogadó, illetve a szövegalkotó elméjében. Megvizsgálja, hogyan függenek össze a terminológia és a szövegnyelvészet bizonyos területei. Bemutatja, milyen nehézségekkel szembesül a nyelvtanár, amikor szakmai szövegek megértését, illetve létrehozását igyekszik a tananyagba foglalni.

Kulcsszavak: fogalmak, tudástípusok, koherencia, szövegvilág, tartalmi séma

A szakmai nyelvhasználat fogalomalapú megközelítése

Az utóbbi évtized szakmai nyelvhasználatlall foglalkozó szakirodalma egyetért abban, hogy a terminológiai kutatásokat nem a lexikai egységekből kiindulva, hanem a fogalmak értelmezése és rendszerezése által érdemes végezni (Fóris, 2006; Kurtán, 2003; Heltai, 2010; Muráth, 2010). A szerzők hangsúlyozzák, hogy a fogalmak nyelvtől és terminustól függetlenek; mentális folyamatok eredményei.

A fogalmat úgy határozhatjuk meg, mint ismeretek valamely alakzatát, amely az elmében többé-kevésbé következetesen elérhető és aktivizálható. Egyetértés van abban, hogy a fogalmak ziláltak, nehezen megfoghatók, és határozott, valamint esetleges

ismeretekből jönnek létre. A fogalmak valószínűleg lebonthatók egyszerűbb egységekre, ám ennek módszerei még nem kiforrottak. Használatukról elmondható, hogy a tipikus vagy normális esetek megragadására alkalmasak. (Beaugrande- Dressler, 2000: 120-123).

A kognitív pszichológia elmélete szerint a fogalmak egyik funkciója, hogy elősegítik a kognitív gazdaságosságot: a dolgok egyes példányairól szerzett tudás absztrakció útján fogalmakba szerveződik. Így, amikor a társadalom, a beszélőközösség tagjai kapcsolatba kerülnek a korábban már megtapasztalt dolgokkal, már strukturált tudást vesznek át, amelyet a kultúra rendelt a tapasztalathoz (Eysenck-Keane, 1997: 268).

A szakmai nyelvhasználatban különösen szembetűnő, ahogyan a fogalmak rendszert alkotnak és bonyolult sémákat hívnak elő az emlékezetből. Ezért nem okoz gondot a terminológiában a poliszémia, amikor egy nyelvi jel többféle szakterület eltérő fogalmakat megjelenítő kognitív egységeit jelölheti. Például a *század* egyaránt használatos a történelemtudományban, a matematikában és a hadtudományban. Szinkrón vizsgálat folyamán is bebizonyosodik, hogy összefügg a három szaknyelvi fogalom jelentése. Amint Michel Foucault rámutat (2001: 76), a fogalom jelenléti mezőjétől eltérő kísérő mező, amely más tárgyterületekre vonatkozik, hat az adott fogalom tartalmára és használatára. Így kerülhet át egy fogalom az egyik alkalmazási mezőről a másikra. Tehát a diakrón vizsgálat is fontos szerepet játszhat egy terminológiai rendszer értelmezésében. Például szinkrón vizsgálat nem tudja megindokolni, miért egymás fogalmi megfelelői az angol *quarters* és a magyar *körlet* terminusok, de a diakrón vizsgálat kideríti, hogy mindkettő az adott katonai kultúrában egykor alkalmazott katonai alakzatokra és elszállásolási módokra vezethető vissza, amelyeket viszont a hadviselés módja határozott meg. Tehát Foucault fogalom előtti elemzésről szóló megállapításának megfelelően egy fogalom jegyei valószínűleg még a fogalom előtti szakmai tudást is közvetíthetik a beszélőközösség tagjainak.

A tudás és az emlékezet fajtáinak összefüggése kognitív pszichológiai szempontból

A tudás típusait tekintve a kognitív pszichológia megkülönbözteti a szemantikus és az epizodikus emlékezetben tárolt tudást. A szemantikus emlékezet a kontextusból kiemelt dolgokról és a köztük fennálló összefüggésekről szól. Ez a tudástípus deklaratív formában tárolódik („tudni valamit”). Az epizodikus emlékezetben tárolt tudás eseményekről, azaz epizódokról szól, amelyek időpontokhoz is kötődhetnek. Ez a tudástípus procedurális formában tárolódik („tudni, hogyan”). Mindezek alapján a készségtanulás úgy magyarázható, hogy az újonnan megtanult dolgok az elmében tárolódnak, majd a gyakorlat megszerzése után procedurális tudásra „fordítódnak le” (Eysenck-Keane, 1997: 266-267).

A deklaratív tudás megfeleltethető a nómenklatúrának, amely Kurtán Zsuzsa szerint „egy összefüggő ismereti zóna megnevezéseinek rendszere” (2003: 157). A dolgozatomban csak a katonai terminológiában használatos verbális megnevezésekkel foglalkozom, kihagyva például a térképjeleket. A terminológián egy szakterület fogalmait megjelenítő lexikai egységeket értek. A procedurális tudás a hétköznapi események, történések, tevékenységek ismerete. Sok szempontból megfeleltethető a szakmai nyelvhasználatban a szakmai eljárásokra vonatkozó tudásnak.

A sémák szerepe a szöveg koherenciájának létrejöttében

A kognitív pszichológiából és nyelvészetből ismert megállapítás, hogy a fogalmak strukturált csoportokat alkotva sémákba szerveződnek. A sémák olyan általános tudást jelenítenek meg, amely alkalmas események, eseménysorozatok, szituációk, viszonyok reprezentációjára. A sémák elősegítik a szövegekben tapasztalható információhiányok, látszólagos logikai hiányosságok kiküszöbölését.

A Beaugrande és Dressler által globális mintáknak nevezett sémák fajtái a keretek, a forgatókönyvek és a tervek. A keretek egy eseménysor résztvevőire és a köztük lévő viszonyokra vonatkozó

információt tartalmaznak. A forgatókönyvek az események időrendjét és ebből következőleg az ok-okozati, illetve az előzmény-következmény összefüggéseket is rögzítik. A tervek események célra irányulását tartalmazzák. (Eysenck-Keane, 1997: 292-297 és Beaugrande-Dressler, 2000: 127-128). A sémák szerepe tehát a közlés hatékonyságának növelése, mert megkönnyítik, illetve lerövidítik egy esemény(sor) kognitív feldolgozását.

A séma szerepe egy szakmai szövegben

Milyen szerepet játszanak a sémák a szaknyelvi szövegekben? Találhatók példák arra, hogy egy szakmai beszélőközösség erősen támaszkodik a sémákra a szövegek szerkezetének létrehozásakor és a szövegek értelmezésekor. Hasonlóan más nyelvi jelekhez, a terminusok a szövegben nyernek értelmet. A szakszöveg a szakmai kommunikációs rendszerben a szaktudás kifejezője. A hadműveleti parancs, amelynek a szerkezeti egységeit az alábbiakban szeretném bemutatni (1. melléklet), csak akkor értelmezhető koherens szöveggént, ha a hadműveletek előkészítésének és végrehajtásának bonyolult folyamatait ismerő szakember a befogadója, aki képes megteremteni a szöveg koherenciáját biztosító fogalmi kapcsolatokat a szöveg komponensei között. A szöveg sémáját szigorú előírások szabályozzák (2. melléklet). A kötött séma gyorsabbá és hatékonyabbá teszi a kommunikációt és magát a dokumentum létrehozását is, hiszen azt egy szakmai közösség, a törzs szerkeszti, és különféle szakmai csoportoknak szól.

A hadműveleti parancs szerkezeti sémájára vonatkozó utasításból kiderül, hogy ez egyaránt szóbeli és írásbeli közlési műfaj. Az utasítás két szerkezeti egység esetében példát tartalmaz arra vonatkozóan, hogyan közölje az információt az illetékes parancsnok. Ez a két rész a III. A, A műveletre vonatkozó elgondolás és a III. B, a Manőverek. A közlés egyes és többes szám első személyben, egyszerű jövő időben, rövid mondatokban történik és erősen frazeologizált (3. melléklet).

Tehát a katonai értelemben vett forgatókönyv nyelvészeti értelemben is forgatókönyv, mert tartalmazza a szakmai ismeretek

felhasználásának módját (tartalmi séma), és a róluk szóló kommunikáció mikéntjét (formai séma) (Rébék-Nagy, 2010: 200). A szakmai események sorrendjét is szem előtt kell tartani a szöveg értelmezésekor: miután a törzs kidolgozta a hadműveleti terveket, a parancsnok egy eligazításon ismerteti a tervek kivonatát. A hadműveleti parancs sémája azért is segítheti a csapatok együttműködését és kommunikációját, mert a magasabb egységre vonatkozó teljes dokumentumot nem ismerheti meg mindenki. Az egyes csapatrészekkel gyakran csak a rájuk vonatkozó részt közlik, mégis világosan érteniük kell a célkitűzéseket és a feladataikat.

Következtetések

A hadműveleti parancs szóbeli ismertetésének kötött frazeológiája valószínűleg leképezi a szakmai eljárásokra vonatkozó tudást, amelynek segítségével a befogadók koherens szöveggént értelmezik a dokumentumot. *A szaknyelvi frazeológia kérdései* című tanulmányában Heltai Pál felhívja a figyelmet arra, hogy fontos volna feltérképezni az egyes szakterületekhez tartozó frazeológiai egységeket (2010: 181-194).

A fentiek alapján megállapítható, hogy bizonyos szaknyelvi szövegeknek az idegen nyelvi tananyagban való feldolgozásához elengedhetetlen a tágabb értelemben vett kontextus, azaz a szövegelőzmények és a közlési helyzet ismerete. A nyelvtanár azonban egy adott szakmai közösséghez képest kívülálló, ezért például interjúkat kell készítenie a szakmai közösség tagjaival, vagy más saját kutatást kell végeznie, hogy a megfelelő szakmai szituációban elhelyezhesse a szaknyelvi szöveget.

Hivatkozások

- Beaugrande, Robert de - Dressler, Wolfgang (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Corvina
- Eysenck, Michael W.- Keane, Mark T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Fóris Ágota (2006): A terminológiai vizsgálatok tapasztalatai. In: Fóris Ágota - Pusztay János szerk. (2006): *Utak a terminológiához*. Berzsenyi Dániel Főiskola: Szombathely. 219-237
- Foucault, Michel (2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz Kiadó

TERMINOLÓGIA, LEXIKOLÓGIA

- Heltai Pál (2010): A szaknyelvi frazeológia kérdései. In: Dobos Csilla szerk.(2010): *Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolci Egyetem: Miskolc - Tinta Könyvkiadó: Budapest. 73-106
- Kurtán Zsuzsa (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Muráth Judit (2010): Szaknyelv és lexikográfia. In: Dobos Csilla szerk.(2010): *Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolci Egyetem: Miskolc - Tinta Könyvkiadó: Budapest. 23-50
- Rébék-Nagy Gábor (2010): Szaktudás, nyelvtudás, szaknyelv. In: Dobos Csilla szerk. (2010): *Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolci Egyetem: Miskolc - Tinta Könyvkiadó: Budapest. 195-204

TERMINOLÓGIA, LEXIKOLÓGIA

1.melléklet

A HADMŰVELETI PARANCS –THE OPERATION ORDER NATO/PFP CONFIDENTIAL

Copy NR 2 of 6

HQ NATO Force

STJordal (NR 98)

171800Z May 98

Ref No 0-10

OPSORD NO 3

Ref: Maps 1:250 000

NORWAY, Sheet NQ 31, 32-6

NORWAY, Sheet NP 31,42-4

SWEDEN, Sheet NP33,34-1

Time zone: Z

Task organization:

FIN BN

TF WEST

-SIG DET

-SWE BN

-MP SECT

-A Coy/DA BN

-FWD MAINT SECT -One
RECCE PL (without armored cars)

-One ENGR PL

NO BN

-One SIG DET

-SIG DET

-One MP Sect

-MP SECT

-One TPT SECT

-FWD MAINT SECT

-Two FWD REP SECT

-MAINT

Recce Sgn (minus one plat)

Reserve

-DA BN (minus A Coy,
minus one rifle plat)

Engr Coy (minus one plat)

-SIG DET

-MP SECT

NATO/PFP CONFIDENTIAL

(Klotz, Bernhard et al. (2000): Tactical English for Land Forces in Peace Support Operations. UAB Laureta: Vilnius: 75-76)

2. melléklet

A hadműveleti parancs szerkezeti sémája

- I. Helyzetismertetés
 - A. Ellenséges csapatok
 - B. Saját csapatok
 - C. Megerősítő csapatok
- II. Harcfeladat
- III. Végrehajtás
 - Célkitűzés
 - A. A műveletekre vonatkozó elgondolás
 - 1. Manőverek
 - 2. Tűzerő
 - B. A manőverező (harcoló) alakulatok feladatai
 - C. A harctámogató alakulatok feladatai
 - D. Együttműködési utasítások
- IV. Ellátó alakulatok/Utánpótlás
 - A. Általános rendelkezések
 - B. Anyagellátás
 - C. Elsődleges orvosi ellátás
 - D. Hadifoglyok
 - E. Vegyes rendelkezések

http://www.armystudyguide.com/content/army_board_study_guide_topics/trainin_g_the_force/the-operation-order-opord.shtml

3. melléklet

Részlet a hadműveleti parancs III. A részének javasolt szóbeli parancsnoki ismertetéséből

'We will move out of the AA (assembly area) on a 190 degree azimuth for 50m in a team wedge, squad in column, in traveling formation to the Line of Departure. After moving 150m past the Line of Departure, we will conduct a 3 min listening halt. After which, we will move on a 190 degree azimuth for 500m where we will establish our ORP, during movement we will establish rally points every 100m. We have one linear danger area which we will cross as per our SOP.'

http://www.armystudyguide.com/content/army_board_study_guide_topics/training_the_force/the-operation-order-opord.shtml

Molnár Annamária

Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Anglicizmusok a német orvosi szaknyelvben

Az orvosi szaknyelvet a latin és a görög nyelv dominálják és e nyelvekben keresendők a gyökerei is. A legrégebbi szakkifejezések a görög időkből származnak. Azonban a 16. századtól kezdve Ambroise Paré Œuvres Complètes című művével egy változás vette kezdetét. Paré tanulmányait az orvostudomány területén nem latinul írta, hanem anyanyelvén franciául. Ezzel mondhatjuk, hogy egy paradigmaváltás következett be a szaknyelvek és használatuk területén. A legnagyobb volumenű változás azonban a 20. században következett be. A szaknyelvekben megjelentek szavak, kifejezések, szóelemek, fogalmak, melyeket más nyelvekből vettek át. Ez a folyamat a mai napig tart, sőt egyre fokozódik. Ez a folyamat figyelhető meg a német orvosi szaknyelvben is, ahol egyre több anglicizmussal találkozhatunk. Ez köszönhető a technika fejlődésének, a globalizáció nyomásának és annak is, hogy a nemzetközi kongresszusok, konferenciák, munkacsoportok, publikációk nyelve az angol lett. Csak hogy néhány példát említsünk: Runner's Knee, Bonding, DNA, Burn out, Tray, Keramik-Inlay stb. A következőkben az anglicizmusok kialakulása kerül bemutatásra, mely után egy hallgatókkal folytatott kutató és gyűjtőmunkát ismertetünk.

Kulcsszavak: anglicizmusok, szaknyelvi kifejezések, általános orvostudomány és fogorvostudomány, betegségek megnevezései, vizsgálati módszerek, műtéti eljárások, eszközök, betegápolás, betegségmegelőzés, esztétikai sebészet, egészséges életmód, egészségmegőrzés

Az utolsó 50-60 évben az angol nyelv egyre fontosabb szerepet tölt be a szaknyelvi kommunikációban. Ezt a folyamatot felgyorsította a globalizáció, a technika fejlődése és a kapcsolatrendszerek bővülése. Az 1930-as évekig a német és az angol nyelv szerepe a tudományokban és a kutatásban még egyenrangú volt. Amerikában elvárt volt, hogy a kutatók tudjanak németül. Azonban ez megváltozott az angol nyelv javára. Kutatóknak, tudósoknak, szakembereknek angol nyelven kell publikálniuk ahhoz, hogy a szakmában ismertté váljanak és nevüket megjegyezzék, őket idézzék. Ez nemcsak a természettudományokra érvényes, hanem az orvostudományra, pszichológiára, gazdaságtudományra és társadalomtudományra és egyre inkább a

jogtudományra is. Ez a folyamat nem állítható meg (Zimmermann, 2007).

Az orvosi szaknyelvben, különös tekintettel a fogorvosi szaknyelvre, az egyetlen járható út a szakemberek számára egy határokon átívelő tudományos, ismeret, tapasztalatcsere és diskurzus fenntartásához a kétnyelvűség. Ebből láthatjuk, hogy a nyelv sokkal több annál, mint ahogy a német szó *Verständigungsmittel* ezt kifejezi.

Ambroise Paré (1510–1590) 16. századi francia sebész, katonarvos, számos uralkodó udvari orvosa, a modern sebészet és a patológia megalapítója idejében a latin nyelv volt a tudomány nyelve. Ő azonban sem latinul, sem görögül nem tanult. Így életművét franciául írta meg. Ez volt az első nem latin orvosi publikáció. Ezzel megteremtette a kezdetet a nemzetek nyelvein megfogalmazott tudományos munkáknak. Műve azonban csak annak latin fordításában került elfogadásra kora szakembereitől.

Új felfedezésekkel, találmányokkal, eljárásokkal, szolgáltatásokkal, kezelési módszerekkel új szavak is kerülnek az orvosi szaknyelvbe. Ez így volt az emberiség története folyamán mindig is. Az újkorban a görög és latin nyelvből vettek át szavakat, kifejezéseket. A középkorban a franciából. A kora újkorban pedig a latinból (pl.: *Magister, Minute, Substanz, Universität*). A 18. századtól kezdve pedig mindig az éppen uralkodó gazdasági nagyhatalomtól kerültek át kifejezések a német nyelvbe. Először francia, majd angol kifejezések gyarapították a szókincset. A 20. századtól kezdve az angol-amerikai nyelvhasználat lett a domináns a többi nyelv felett.

Természetesen vannak ellenzői is e folyamatoknak, mint például az úgynevezett *Sprachpuristen*, akik először a 15. században jelentek meg, és Niclas von Wyle nevéhez fűződnek. A 17. században jelentős szerepük lett, amikor megalakultak a nagyobb nyelvtársulatok (*Sprachgesellschaften*). Céljuk „*Beförderünk der Deutschen Sprache volt*“, a német nyelv előmenetele, fejlődése. Feladatuknak tekintették, hogy német megfelelőket keressenek az idegen szavaknak a német nyelvben. Sok ezen szavak közül megmaradt a német nyelvhasználatban sok viszont nem. Megmaradtak például a *Kreislauf / Zirkulation* vagy a *Sterblichkeit / Mortalität* szavak. Ma szinonimaként használjuk ezen szavakat a

német orvosi szaknyelvben. A 20. században is megfigyelhetőek hasonló törekvések. Vannak emberek, akik ellenzik a sok angol szó használatát a német nyelvben, és vannak, akik pedig támogatják.

A második világháború óta a német szaknyelvek egyre jobban az angol nyelv nyomása alá kerültek. Az angol nyelv nemzetközi univerzális nyelvvé vált a szaknyelvek körében. Publikációk sora tartalmaz angol kifejezéseket, és a mindennapi nyelvhasználatban is egyre több angol szót használunk. Ez különösen a médiának, az internetnek és a globalizációnak köszönhető. Az angol nyelv elterjedése azonban sokak számára kommunikációs barriert, gátat is képez, mivel az angol nyelvismeret hiányában sok szakszöveghez így nincs hozzáférése az olvasónak, vagy nem érthető számukra a német nyelvű szöveg a benne található anglicizmusok miatt. Bár a szövegkörnyezet sokszor segít a megértésben.

Most is, ahogy a német nyelv ezt szépen kifejezi: egy *sprachliche Zeitenwende*-ben, egy nyelvi időváltozásban találjuk magunkat. Az angol nyelv napjainkban a *Lingua franca universalis* (Stoll, 2000) több szaknyelvben, többek között az orvosiban, azon belül is különösen a fogorvosi szaknyelvben. A globalizáció nyomása alatt konferenciák, kongresszusok, publikációk, munkacsoportok munkanyelvévé vált az angol nyelv. Német nyelvterületen is jellemzővé vált, hogy bár a résztvevők többsége német anyanyelvű, a konferencia nyelve az angol. Ennek a változásnak sok előnye is van, mivel nélküle nagyon nehéz lenne az információcsere, a közös munka, a kutatómunka stb. Ezzel a változással is magyarázható az anglicizmusok megjelenése a német nyelvben. Sok új eljárás, kezelés módszer, technika, eszköz, folyamatok, emberi és társas kapcsolatok, cselekvések angol neve, megnevezése került be a német mindennapi szakmai használatba.

Sokan sérelmezik, hogy már nem törekszenek a német nyelvben arra, hogy német megfelelőt alkossanak és használjanak az angol szakkifejezésekre. Ennek egyik oka talán az is, hogy sok forrásszöveg angol nyelvű.

Manapság sok anglicizmust már megszokásból, gondolkodás nélkül használunk, mivel már nem hatnak idegen szóként, annyira meggyökeresedtek a német nyelvben. Írásmódjuk és kiejtésük

igazodott a német nyelvhez az idő során, hogy már úgy tekinthetünk rájuk, mint német szavakra. Ellenben vannak olyan szavak is, melyeket az angol nyelvtudás nélkül nem értenénk meg.

Ezen a rövid áttekintő bevezetőn keresztül eljutunk tehát az idegen szavak kérdéséhez a német nyelvben/szaknyelvekben. Az idegen szavakat a német nyelvben sok területen a mindennapokban is használjuk. A Duden szerint három fontos tulajdonság van, mely alapján megkülönböztetjük az idegen szavakat a nem idegen eredetű szavaktól. Az első a szavak elemei: szavak előtagjai (*Vorsilbe*) vagy végződése: pl. *Konzentrationsstörung*. A második a szavak kiejtése: némettől eltérő kiejtés: die *Diät* (a hangsúly nem az első szótagon van vagy a szótón); a harmadik pedig a szavak írásmódja: *das Niveau*. Mivel sok idegen eredetű szót a mindennapokban is használunk, kiejtjük, írásuk, nyelvtani használatuk igazodott a német nyelvhez (pl. die Fotografie, das Poster, die Station, das Telefon). Az idegen szavak nagy része főnév, ezeket követik a melléknevek, majd az igék.

A mindennapi kommunikációban az idegen szavak aránya a nyelvben egyre nő. Főként a média nyelvében. Ha szaknyelvről beszélünk, ez az arány még magasabb, mivel a szaknyelv sok terminus technicust használ. Pontos számadataink azonban nincsenek, mivel nap, mint nap alkotunk új szavakat. Ebből kifolyólag ezeket a szavakat szótárakban sem találjuk meg.

Felvetődik ekkor az a kérdés is, hogy miért is használunk idegen szavakat? Mi a funkciójuk? A Duden szerint az idegen szavaknak többféle funkciója van. Némelyik idegen szó jelentése különbözik a német variánsától: *Praktikum/Übung*. Némely szó egy bizonyos életérzést fejez ki. Sokszor az anglicizmusok használatát a fiatalsággal, a trenddel kötik össze (pl.: *etwas checken, simmsen*). Az idegen szavak bizonyos stílust is meghatároznak. Lehet valami emelkedettebb stílusú semleges (pl.: *produzieren / fertigen*) vagy köznyelvi (pl.: *der Job/die Arbeit*). Az idegen szavak használata sokszor segít olyan helyzetekben, amikor valamilyen kellemetlen témáról kell beszélni vagy valami tabutéma. Esetleg olyan betegség, mely valamilyen társadalmilag nem elfogadott körülményhez kapcsolódik, vagy esetleg az emberek számára kínos róla beszélni (pl.: *Epilepsie/Fallsucht, Inkontinenz/ Bettnässen, Psychiatrie/*

Irrananstalt, letal/tödlich, Exitus/Tod). Az idegen szavaknak figyelemfelkeltő funkciója is van. Ebben az esetben az anglicizmusokat főként a médiában, reklámokban használják figyelemfelkeltésként. Sok esetben a szóismétlés elkerülése érdekében is használják az idegen szavakat (pl.: *Weekend/Wochenende, Nachtsch/Dessert*). Főként a szaknyelvben előforduló idegen szavak esetében nincs sok kifejezésnek pontos vagy azonos megfelelője. Ebben az esetben csak körülírni tudnánk a jelentését.

Az olyan szavakat, melyek sok nyelvben elterjedtek és használtak internacionalizmusoknak nevezzük. Ez a folyamat a 20. századra jellemző és a szaknyelvekben fordul elő a leggyakrabban. Ezeket azonban a leggyakrabban a latinból képezzük, mint például az orvosi szaknyelv esetében. Ez hozzásegít a könnyebb megértéshez két különböző nyelvet beszélő szakember esetében.

Hallgatókkal folytatott kutató-, illetve gyűjtőmunka

A téma feldolgozásában az orvosi szaknyelv Thorsten Roelcke által definiált horizontális és vertikális rétegződésére támaszkodtam. Roelcke a vertikális rétegződés esetében a kommunikációt a tudományos, gyakorlati, illetve kezeléskor használt kommunikációra osztja. A horizontális rétegződés pedig azt jelenti, hogy az orvostudomány melyik szaknyelvi csoportjába soroljuk a nyelvet, kifejezéseket, szavakat. (Roelcke, 1999: 17-18). Ezen csoportosítás segítségével hallgatókkal (német anyanyelvű általános orvos, illetve fogorvostanhallgatók) folytatott kutatómunka során számos anglicizmus került különféle általunk meghatározott csoportokba. A kutatómunka során tudományos, gyakorlati és kezeléskor használt kifejezéseket is gyűjtöttünk, melyek forrásai szakcikkek, folyóiratok, internetoldalak, továbbá németül anyanyelven beszélő orvostanhallgatók orvosokkal, betegekkel és ápoló személyzettel folytatott mindennapi munkájuk során használt kifejezések, szavak. Az összegyűjtött kifejezések közül csak néhányat mutatok be szemelvényként.

Számos angol nyelvű cikk, tanulmány, honlapok olvasása és a hallgatókkal folytatott kutató- és gyűjtőmunka után az

anglicizmusokat a következő csoportokba soroltuk. (Természetesen nem lehet itt a teljességre törekedni, mivel nap, mint nap kerülnek a technikai fejlődéssel és a médián keresztül a mindennapi szóhasználatból új szavak a német nyelvbe, szaknyelvbe. Vannak egy és vannak több szóból álló anglicizmusok.)

A következő csoportokba sorolva mutatnánk be néhány példát: 1.) egy angol szóból álló anglicizmusok (*das Feedback, der Input, der Output, das Screening, das Veneer, der Stent, der Stroke, der Clip, das Wellness, der Stent, das Clipping, der Stroke, das Bonding*); 2.) kifejezések, melyek egy vagy több angol szóból állnak és egy másik nem angol idegen szóból (*die Step-Back-Technik, die Stap-down-Technik, die Crown-down-Technik, die Anti-Aging-Thearpie, die Anti-Aging -Medizin, die Balanced-Force-Technik, die Walking-Bleach-Technik*); 3.) kifejezések, melyek egy vagy több angol szóból állnak és egy német szóból (*REM-on-Zellgruppen, REM-off-Zellgruppen, Gen-Knock-out-Mäuse, First-Line-Therapie, das Ärzteteam, das Stress-Syndrom, das Zahn-Bleeching, der Attachmentverlust*); 4.) kifejezések, melyek rövid angol szavakat tartalmaznak (*PET-scan, BMI*); 5.) angol igék (*checken, zoomen*); 6.) melléknevek és határozószók (*boomend*); 7.) angol összetett szavak (*das Heardgear, der Overbite, der Overjet, das Facelifting*); 8.) három szóból álló anglicizmusok (*Cronary Care Unit*); 9.) két külön álló angol szóból álló anglicizmusok (*das Highpull Headgear, das Straightpull Headgear, das Lowpull Headgear, der Bite Jumper*); 10.) két vagy több angol szóból álló anglicizmusok külön vagy kötőjellel írva (*das Arousla-System, das Power-Bleeching, das In-Office-Bleaching, Healty-Aging, Fitness oder Wellness-Boom, Free-way-space*).

Természetesen ez csak néhány példa, melyet a hallgatókkal folytatott gyűjtőmunkából ragadtam ki. A hallgatókkal szakcikkekben, internetes oldalakon, a mindennapi kommunikációban megfigyelt és használatban levő anglicizmusokat gyűjtöttük össze.

A fentiekén kívül természetesen igyekeztünk témakörök szerint is csoportosítani a szavakat. A hallgatókkal folytatott gyűjtőmunka során a következő csoportokat alkottuk. Először három fő csoportot alakítottunk ki: általános orvostudomány;

fogorvostudomány; egészséges életmód, egészségmegőrzés, alternatív gyógymódok. Majd ezek után a következő témakörök köré csoportosítottuk a talált kifejezéseket: betegségek megnevezései, vizsgálati módszerek, műtéti eljárások, eszközök, betegápolás, betegségmegelőzés, esztétikai sebészet, egészséges életmód, egészségmegőrzés.

A kutatómunka a német anyanyelvű hallgatók számára is nagyon érdekes volt, mivel gyakorlati képzésük során saját megfigyeléseikkel is gyűjtöttek szavakat, kifejezéseket. Sokan a gyűjtőmunka által és során döbbentek rá, hogy mennyi idegen szót, anglicizmust is használnak mindennapjaikban. Sok szónak, kifejezésnek nincs is német megfelelője; annyira beépültek már a mindennapi német nyelvhasználatba. Esetleg csak körülírni, illetve megmagyarázni tudnák a szót, a fogalmat német szavakkal.

Hivatkozások

- Duden (1996): Deutsches Universalwörterbuch A-Z. Dudenverlag. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich
Roelcke, T.(1999): Fachsprachen, Berlin, S. 17-18
Zimmermann, R. (2007): Juristische Bücher des Jahres – Eine Leseempfehlung. NJW 60: 3332–3338

Internetes források

- Stoll, Karl-Heinz: Megasprache Englisch – Nischensprache Deutsch? (Tekom-Jahrestagung in Wiesbaden, 23.11.00, Schwerpunkt-Vortrag 1).
<http://www.fb06.uni-mainz.de/fbpubl/fax/stoll/stoll-0012.html>

Sárvári Judit

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

**Az AGORA projekt
(Nemzetközi gyakornoki program szakfordító képzésben
résztevő hallgatók számára)**

Az „AGORA – Nemzetközi gyakornoki program szakfordító képzésben résztvevő hallgatók számára” egy 3 éves projekt, melyet a Bolognai Egyetem irányít és részben az Európai Bizottság finanszíroz. A projekt célja, hogy szoros kapcsolatot alakítson ki a felsőoktatási intézmények és a fordítóirodák között. Ennek érdekében egy hálózatot hoz létre, amely megkönnyíti a fordítóképzésben résztvevő, felsőbb évfolyamokon tanuló vagy végzés előtt álló hallgatók számára egy nemzetközi gyakornoki programba való bekapcsolódást, illetve hosszabb távon az elhelyezkedést a szakmában. További célja egy világos és egyértelmű viselkedési kódex létrehozása a partnerintézmények számára, a nemzetközi gyakornoki program megvalósítása előtt álló jogi és pénzügyi akadályok legyőzésének elősegítése, a kereslet és a kínálat összeegyeztetése, hatékony visszajelzés biztosítása mind a fordítóipar résztvevői, mind a fordítóképző intézmények számára, a vállalkozások tájékoztatása a kiadott diplomák minőségéről, illetve az egyetemek informálása arról, milyen készségekre van szükségük a leendő fordítóknak szakmai életükben. A projekt stabilitását és folyamatosságát az EMT hálózatába való beépülés, az egyes országokban felállítandó kontaktpontok és a nemzetközi gyakornoki program keretében megjelenő igények, illetve kínálat számára létrehozott webes felület fogja biztosítani. A felsőoktatási intézmények és a vállalkozások közötti rendszeres információcsere biztosítani fogja a folyamatos együttműködést, és lehetővé teszi majd az egyetemek számára, hogy a tantervet folyamatosan a munkaerőpiac változó igényeihez igazítsák.

Kulcsszavak: szakmai program, nemzetközi projekt, fordítóképzések hálózata, fordítók és fordító irodák, minőségbiztosítás

Bevezetés

Fordító- és tolmácsképzést nemcsak felsőoktatási intézményekben folytatnak, hanem megszorodtak az ilyen jellegű tanfolyami

hirdetések is. Ez is jelzi, hogy a fordítói tevékenység önálló szakmává vált (Klaudy, 1999), egyre nagyobb igény van a „teljes állású” fordítóra. A korábbi kiegészítő jellege megváltozott, már nem a jó nyelvtudással rendelkező munkavállaló munkakörébe sorolt tevékenység a fordítás jellemzően, hanem professzionális fordítókat keresnek a munkaadók gyakran fordítóirodákon keresztül. Ez a tény azt is jelenti, hogy a fordítónak a szorosan vett szakmai tudásán kívül olyan ismeretekkel is kell rendelkeznie, amelyek birtokában boldogulni tud ebben a megváltozott helyzetben. Ezeket az ismereteket azonban nem tudja megszerezni a képző intézményben: részben mert az adott óraszám szükséges az elméleti és a szűken szakmai gyakorlati ismeretek elsajátítására, másrészt pedig a képző intézmények nem tudják nyújtani azt a háttérrel, amely a tágan vett szakmai ismeretek megszerzéséhez elengedhetetlen. Ráadásul nemcsak határokon belül mozognak a fordítók, hanem nemzetközi viszonylatban is megjelenik a fordítók iránti igény. A BME Tolmács- és Fordítóképző Központja rendszeres szakma-diák találkozókat szervez, amelyek célja ennek a fent említett hiánynak a pótlása. A nemzetközi két és három idegennyelvű szakfordító képzés mintatanterve kötelező szakmai gyakorlatot tartalmaz, amelyek a hallgatói visszajelzések szerint igen hasznosak. Mindezek miatt nagyon jelentős az a kezdeményezés, amelyet az AGORA projekt jelent, amely egy nemzetközi gyakornoki program létrehozására irányul.

Az AGORA projekt előzményei

Az Európai Bizottság Fordítószolgálat (DGT) által létrehozott szervezet az Európai Mesterszintű Fordítóképzések hálózata (EMT) ma már széles körben ismert szervezet, amely rendszeresen ülésezik (évente 2x), és a következő főbb szakmai témákkal foglalkozik:

- fordítói kompetenciák
- fordítástanári kompetenciák
- innováció
- a változó piaci igények felmérése
- új témák bevonása a képzésbe
- tanártovábbképzés/tanártréning lehetőségek
- piacképesség: a képzés és a piaci igények közelítése

- az EMT tagság kérdései és lehetséges szervezeti átalakulás (hálózatból szövetséggé)

Magyarországról a BME elsőként lett az EMT hálózat tagja 2009-ben, most már számos magyar egyetem és főiskola is tagja.

Az EMT-n belül munkacsoportokban folyik a munka. A BME a piacképességgel foglalkozó munkacsoporthoz csatlakozott. A munkacsoportban 2011-ben felvetődött a nemzetközi szakmai gyakorlat lehetőségének megteremtése, illetve egy erre koncentrálnó kísérleti projekt létrehozásának terve. Az ötletet a Bolognai Egyetem karolta fel és ő adta be a pályázatot a projekt finanszírozására. Ez lett az AGORA projekt.

Az AGORA projekt

A projekt az Európai Bizottság Oktatási, Audiovizuális és Kulturális Végrehajtó Ügynöksége (EACEA) által meghirdetett Lifelong Learning Programme keretében működik. A honlapján magyar nyelven is olvasható a projekt hivatalos rövid ismertetése, amely az alábbiakat tartalmazza:

- 3 éves projekt
- Irányító: Bolognai Egyetem
- Résztvevő egyetemek: Gent (Belgium), Marie Haps (Brüsszel), Luspio (Róma), ISIT (Párizs), Durham (Dublin), Babes-Bolyai (Kolozsvár), ZTW (Bécs), Alcalá (Madrid), BME (Budapest)
- Résztvevő fordítóirodák: Lionbridge, Euroscript, Studio de Novo, Hermes, CLS, CTI
- Résztvevő szakmai szövetség: EUATC – European Association of Translation Companies

A projekt az alábbiakat kívánja megvalósítani:

- világos/egyértelmű viselkedési kódex létrehozása a partnerintézmények számára,
- a nemzetközi gyakornoki program megvalósítása előtt álló jogi és pénzügyi akadályok legyőzésének elősegítése,
- a kereslet és a kínálat összeegyeztetése (a megfelelő gyakornok kerüljön a megfelelő helyre),

- hatékony visszajelzés biztosítása mind a fordítóipar résztvevői, mind a fordítóképző intézmények számára, a vállalkozások tájékoztatása a kiadott diplomák minőségéről, illetve az egyetemek informálása arról, milyen készségekre van szükségük a leendő fordítóknak szakmai életükben.

A projekt célja:

- a kezdő fordítók mobilitásának megteremtése,
- tudásmegosztás (hatékony visszajelzés biztosítása mind a fordítóipar résztvevői, mind a fordítóképző intézmények számára: vállalkozások tájékoztatása a kiadott diplomák minőségéről, egyetemek informálása arról, milyen készségekre van szükségük a leendő fordítóknak szakmai életükben, hogy a tantervet folyamatosan a munkaerőpiac változó igényeihez tudják igazítani),
- minőségbiztosítás (a legjobb egyetemek/diákok/irodák kerüljenek be), a kereslet és a kínálat összeegyeztetése (a megfelelő gyakornok kerüljön a megfelelő helyre).

A program 3 fő elem köré épül:

- egyetemek virtuális hálózatának létrehozása,
- szakmai gyakorlati helyek hálózatának létrehozása (az országok száma rögzített),
- informatikai rendszer létrehozása a szakmai gyakorlat lebonyolításának kezelésére kezdve az ajánlattételtől/jelentkezéstől az értékelésig, azaz egy webes felület kialakítása a nemzetközi gyakornoki program keretében megjelenő igények, illetve kínálat számára.

A projekt szerkezete: 8 „munkacsomag” (Work Package) köré szerveződik a munka:

WP1 adatbázis-építés– a webes felület kialakítása

WP2 fordítóirodák hálózatának létrehozása – 2-3 iroda/ország, a próbaprojektben 2-3 diák/egyetem; az országonként eltérő jogi környezetből fakadó nehézségek feltérképezése

- WP3 igények és akadályok felmérése – szükségletelemzés, a mobilitást nehezítő akadályok feltérképezése
WP4 közös értékelési rendszer létrehozása – elemezni kell a meglévő értékelési rendszereket és kidolgozni egy minden fél számára megfelelő, elfogadható módszert
WP5 projektmenedzsment–önálló weboldal, saját logó
WP6 disszemináció: a projekt fázisai eredményeinek széles körű terjesztése
WP7 bővítés – a rendszer széles körű megismertetése, új irodák bevonása a webes rendszer segítségével
WP8 minőségbiztosítás –a projekt működésének folyamatos értékelése

Az AGORA szeretne fenntartható szervezetté válni és szorosan beépülni az EMT-be. Ennek érdekében

- világos működési szabályokat szándékozik kidolgozni (világos/egyértelmű viselkedési kódex a partnerintézmények számára),
- állandó nemzeti kontaktpontokat tervez létrehozni,
- a webes felület révén a felsőoktatási intézmények és a vállalkozások között rendszeres információcserét tervez biztosítani a folyamatos együttműködés elősegítésére.

A projekt 2012. október 1-jén indult. 2012 novemberében megtartották az ún. indító értekezletet (kick-off meeting), ahol a projekt résztvevői megismerkedtek egymással és a rájuk váró feladatokkal. Meghatározták a munkacsomagokat, körvonalazták a teljesítendő feladatokat, megválasztották a felelősöket, kitűzték a határidőket, és megállapodtak a pénzügyi elszámolás szabályaiban. 2013 júniusában tartották a következő megbeszélést, amelyen elkészültek a kérdőívek a felsőoktatási intézmények és a vállalkozások számára az igények, valamint az esetleges akadályok feltérképezéséhez. Elkészült a honlap és az intranetes hozzáférés, elkezdődött az online adatbázis (webes felület) kialakításának és működési feltételeinek megvitatása.

A projekt sikeressége és a magyar részvétel szempontjából fontos kérdések az alábbiak, amelyek tisztázása, megvitatása folyamatban

van, és amelyekre a projekt megvalósítása folyamán választ kell találni:

Milyen lehetőségük lesz a magyar és román anyanyelvű, azaz a kevésbé gyakori nyelvet használó diákoknak bekapcsolódni a nemzetközi szakmai gyakorlatba? Milyen segítséget kaphatnak azok a diákok, akik azért nem tudnak nemzetközi gyakornoki programban részt venni, mert nincs, aki finanszírozza, vagy legalább hozzájáruljon a költségekhez? A képző intézmények és a fordítóirodák között vita zajlik a költségek megosztásáról. Országonként eltérő a jogi háttér, eltérő szabályok vonatkoznak a szakmai gyakorlatra jelentkező hallgatókkal köthető szerződésre, a társadalombiztosítás, felelősségbiztosítás terhelésére, a gyakornok díjazása. E kérdések megvitatása jelenleg is zajlik. A projekt következő ülése a magyar kontaktpont, a BME szervezésében lesz Budapesten 2014. november 24-26-ig, melyet az AGORA BME felelősei, Ruzsbatzky Zsuzsa és Végh Katalin kollégák szerveznek.

Összegzés

Az AGORA projekt egy olyan kezdeményezés, amely azt a célt tűzte ki, hogy áthidalja azt a szakadékot, amely ma a fordítóképzés elméleti és tágan vett szakmai gyakorlata között létezik. A hallgatói visszajelzések arra utalnak, hogy a piacon való működésre nem eléggé tudja a képző intézmény felkészíteni őket. A projekt lehetővé teszi, hogy tapasztalatokat szerezzenek nem csak hazai, de nemzetközi viszonylatban is. Ugyanakkor ez az együttműködés frissíti a képzéseket is a visszajelzések alapján, ami az egész fordítói szakma javára szolgál.

Hivatkozások

- Klaudy, K. (1999): *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Scholastica: Budapest
http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf
http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/translator_trainer_profile_en.pdf
<https://www.academic-projects.eu/adora/Pages/Project.aspx>

Sturcz Zoltán

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar

Szaknyelv, metafora, esztétikum, nyelvpedagógia

A magyar irodalomban a szaknyelv, pontosabban a szaknyelvi lexika felhasználása és jelenléte közel két évszázados hagyományra vezethető vissza. Ez a felhasználás persze szerzőnként és műfajonként egyéni és esetleges, bár tudatos példákat is találunk. A fordított viszony, azaz a költői eszközök megjelenése a magyar szaknyelvekben ennél sokkal mélyebbre nyúlik vissza. A szakmai gondolkodásmód, a szaknyelv, a szaknyelvi lexika szemléltethetőségre, képi megjelenítésre törekszik, hiszen ez a didaktikusságából és egyben ábrázoló szándékából adódik. Ez utóbbi okok miatt a szaknyelvekben számtalan metafora vagy metaforikus szerkezet jelenik meg szó, szóösszetétel, terminus technicus formájában, sőt a költői szemléletesség egyéb eszközei is előfordulnak: így például jelzők, hasonlatok, megszemélyesítések, szinesztéziák, metonímiák, illetve gyakori ezek komplexitása. Nyilvánvaló, hogy a szakszókincs-alkotásnak ezek az elemei szakmai nyelvművelésünk legjobb pillanatait mutatják fel, és egyben arra is példát adnak, hogy a szaknyelvek is hordoznak esztétikumot. A metaforikus lexikai elemek – más eszközök mellett – természetesen csak egy részét képezhetik a szaknyelvek esztétikájának, de esztétikai oldalról nézve mindenképpen a kemény magot képviselik nyelvi állandóságukkal. Ezzel a metaforikus nyelvi hagyománnyal – legalábbis mint analógiás vagy mintaadó példával –, és ennek elemzésével, tanulságaival mindenképpen érdemes szembenézni a szaknyelvekkel foglalkozóknak: tanároknak, szakembereknek, szakfordítóknak, hiszen a szaknyelvi neologizmusok az ő fejükben fogalmazódnak meg, és nem mindegy, hogy ezek milyen nyelvi minőséget képviselnek.

Kulcsszavak: szaknyelv, nyelvalkotás, nyelvművelés, esztétikum, metafora-funkciók

Bevezető

A magyar irodalomban, de más népek irodalmában is nyomokban felfedezhető bizonyos szaknyelvi elemek megléte, illetve ezek megjelenése, költői eszközként való felhasználása verses vagy prózai művekben. Ez a szaknyelvi felhasználás természetesen döntő módon a szakszókincs elemeinek felhasználására vonatkozik, de vannak olyan irodalmi példák is, ahol szakszövegek vagy kvázi-szakszövegek jelennek meg egyes művekben. Ennek bővebb kifejtésével a Magyar Nyelvőrben megjelent és közel két évtizede írt

tanulmányom foglalkozik (Sturcz, 1993). Felvetődik a kérdés, hogy ez a folyamat egyirányú-e? A szaknyelv használ-e vagy felhasznál-e irodalmi, ún. költői – nyelvi, stilisztikai – eszközöket az alkotás során. A metafora ilyen eszköznek bizonyul, mivel a szaknyelv, de más nyelvi rétegek is nyelvalkotó eszköztáruk részeként használják. Ez a jelenség elsősorban nem stilisztikai indíttatású, hanem sokkal inkább nyelvhasználati és gyakorlati jellegű. Természetesen nem maradhat ki a stilisztikai, nyelvestétikai funkció sem, de ennek értéke mindig az adott elem, a megszületett metafora jellegétől, komponenseitől függ.

Gondolatsorunk egyik célja annak bizonyítása, hogy a nyelvben, a nyelvi rétegekben, legfőképp a szaknyelvben megjelenő metaforák nem esetlegesek, hanem természetes, rendszerszerű és funkciót betöltő szerepben jelennek meg. Másik célunk a túlzott, de inkább eltúlzott irodalmi és stilisztikai szempontú metafora-felfogás feltörése, továbbá annak a szakmai, szaknyelvoktatási és nyelvpedagógiai szemléletnek az erősítése, hogy a szaknyelvek – leegyszerűsítve a szaktárgyak oktatási szövegei – rendelkeznek nyelvi esztétikummal is. Ezt pedig nagyobb részben a benne található metaforák, metaforikus kifejezések nyújtják, amelyek megjelenhetnek mind az anyanyelvi, a szakmai anyanyelvi, mind pedig az idegen nyelvi oktatás során. A metafora-felfogás részben ilyen irányú kitérésével éppen e sorozat, a Porta Lingua előző évfolyamának egyik, „Zöld-e a benzin?” című tanulmánya is foglalkozik (Bocz, 2013). De olvasóink figyelmébe ajánlhatom saját szaknyelvünk, a nyelvészet metafora-világával foglalkozó „Metaforahasználat a szaknyelvekben” (Kegyesné, 1999) vagy a metaforák körét a szófajok világa felől közelítő „Metaforák a tudományos nyelvben” (Kabán, 1999) című tanulmányokat, amelyek „A metafora grammatikája és stilisztikája” című tanulmánykötetben jelentek meg.

A metaforák és a szaknyelv, a tudományos nyelv kapcsolatában jelenlévő, a fentebb már említett „rendszerszerű és funkcionális szerepet” leginkább talán Németh Lászlónak a szakirodalomban és az interneten egyaránt sokat idézett sorai fejezik ki: „Azt képzeljük, hogy a metafora a költészet virága, pedig a költészet előbb elvan

metaforák nélkül, mint a tudomány. Egy Homérosz, ha kiszedem a metaforáit, veszt, de még Homérosz marad. A modern vegytan (atomkarok, benzolgyűrű) és lélektan (képzettársítás, gátlás, a tudat tartalma) azonban metaforák nélkül összeomlik...” Ezek után nem véletlen, hogy a metaforák világát, pontosabban csoportosítását az „osztályozások szintjén” legtöbbször a *díszítő metaforacsoporthra* (= retorikai, művészi, költői, irodalmi) és a *kognitív metaforacsoporthra* (= köznyelvi, szakmai, tudományos) osztják. Ez a határozott felosztás persze témánk szempontjából egyszerűsítő és veszélyes is lehet, mivel részben elsikkaszthatja a szaknyelvi metaforák nyelvesztétikai oldalát. Megjegyezhető még, hogy némely vélemény szerint sok metafora alapját – főleg az irodalmi metaforákét – a köznyelvi metaforák képezik. (Kövecses, 2005)

A metafora fogalmi megközelítései

Ha feltesszük a kérdést, hogy mi is a metafora, akkor legelőször Szent Ágoston már-már szállóigévé vált, sokszor idézett és igen szellemes, a meghatározhatósággal kapcsolatos, de egyben igen szkeptikus gondolata jut eszünkbe, mely szerint: „Mi is tehát a metafora? Amíg senki se kérdezi, addig tudom, de ha a kérdezőnek meg akarom magyarázni, akkor már nem tudom.” A metaforának az ókortól napjainkig nagy irodalma van, amit úgy összegezhünk, hogy óriási a körüljártság, de szűkös a definiáltság. Platón, Cicero alapműveiből és metafora-magyarázataiból kiindulva egészen a XX. század közepéig az elemzők számára a metafora gyakorlatilag a retorika, a stilisztika, illetve az irodalomelmélet célterületeként jelenik meg. A XX. század második felében, még inkább az ezredforduló táján a metafora a nyelvészet tárgyává vált, mégpedig több irányból is: grammatikai, pragmatikai, kognitív megközelítésben.

A metafora fogalmi leírásai, mondjuk azt, definíciói közül idézzünk most néhány, némileg hangsúlyjaiban eltérő megközelítést a hagyományos és az internetes forrásokból:

1.) Elsőként az ókori felfogás összegzését hívjuk elő: „A metafora (ógörög: *metaphorá* – átvitel) összevont, egybecsúsztatott hasonlat, két fogalom, tulajdonság tartalmi-hangulati kapcsolatán alapuló szókép. Két szerkezeti eleme van, az azonosító és az azonosítandó.

A hasonlattól formailag annyiban tér el, hogy nincs benne valamilyen grammatikai jelzés. [...] Az ókorban metaforának nevezték azt a jelenséget, amikor valaki egy hasonlatot használt az általa meg nem nevezett dolog nevén nevezése helyett, azért mert (1) az egyik dolog hasonlít a másikra, vagy (2) nem létezik megfelelő szó az említett dologra (nyelvi, szókincsbeli hiányosság esete).” (Wikipédia – Metafora; Letöltés: 2014. július 24.)

2.) Egy mai Kislexikon a következőket írja a metaforáról: „Olyan szókép, mely egy képet, fogalmat egy másikkal azonosít tartalmi v. hangulati hasonlóság alapján. Teljes a metafora, ha a képben kitétték mind az azonosító, mind az azonosított fogalmat. [...] egyszerű metaforáról akkor beszélünk, ha csak az azonosító van kitéve.” (Kislexikon – Metafora kulcsszó; internetes formátum, 2014)

3.) Az R. Molnár – Vass páros által írt Stilisztikai ábécé szerint: „METAFORA (gör. ’átvitel’) – a szóképek egyik fajtája, közöttük központi szerepe van. Olyan szókép, névátvitel, amely két fogalom közt fennálló tartalmi (külső vagy belső, ritkán funkcióbeli) hasonlóságon vagy hangulati egyezésen alapul.” (R. Molnár Emma – Vass László: Stilisztikai ábécé: metafora; internetes formátum, 2014)

4.) A magyar stilisztika útja című alaplírium szerint: „Metafora (gör. ’átvitel’ – olyan szókép, amely két fogalom közt fennálló tartalmi (külső vagy belső, néha funkcióbeli) hasonlóságon vagy hangulati egyezésen alapul.” (Szatmári, 1961: 481)

5.) A Kulturális Enciklopédia megközelítése pedig így szól: „Metafora (gör. metaphora, epiphora; lat. translatio ’átvitel’). Kép (trópus), a klasszikus retorika névátvitelre épülő szóképe. Két fogalom vagy jelenség kapcsolatán alapul közös külső vagy belső vonásaik vagy hangulati egyezés alapján. A metafora szemantikai sűrítettsége a tartalom és a hordozó együttes jelentéséből fakad, a két dolog képzetének kölcsönhatása eredményezi. [...] Szerkezetileg lehet a metafora teljes vagy egyszerű.” (Kulturális Enciklopédia – Metafora; internetes formátum, 2014)

6.) A Magyar Katolikus Lexikon szerint: „A metafora *logikai alapja* az analógiás (hasonlósági) állíthatóság, *ontológiai alapja* a létezők analógiája.” (Magyar Katolikus Lexikon; internetes formátum 2014)

7.) Az eddigiektől több ponton eltérő, de egyben ki is tárgított megközelítés a következő idézetünk. „A metafora a kortárs kognitív nyelvészeti megközelítésben azonban elsősorban a fogalmak és nem a szavak jellemző tulajdonsága; funkciója az, hogy segítse bizonyos fogalmak megértését, és nem csupán művészi vagy esztétikai célokat szolgáljon; gyakran nem hasonlóságon alapszik; a hétköznapi emberek is a legkisebb erőfeszítés nélkül használják (anélkül, hogy ennek tudatában lennének); a metafora nem felesleges, bár kellemes nyelvi díszítőeszköz, hanem az emberi gondolkodás és megértés elengedhetetlen eszköze.” (Kövecses Zoltán: A metafora, 2005; internet, bemutató oldal)

Ha mindezek után – és még más forrásokat, gondolatsorokat is figyelembe véve – megpróbáljuk rendszerezni a metaforával kapcsolatos kulcsszavakat és alapvető gondolatokat, akkor a következőre jutunk. A metafora:

- a.) szókép: összevont hasonlat, de egyéb költői eszközök, illetve szóképalkotási eszközök is belefolyhatnak (jelzők, megszemélyesítés, szinesztézia, allegória, szimbólum); más vélemények szerint egyenesen „...a metaforából származó szóképek: megszemélyesítés, allegória, szimbólum.” (Szabó, 1982: 128)
- b.) logikai alapja: az analógia, azaz a párhuzamosság, amely igen sokféle lehet: alak, szín, hangulat, funkció stb.;
- c.) fajtái: teljes vagy kételemű (acélkék, vérpiros) és egyszerű vagy egyelemű (könyök, gége, nyak);
- d.) ontológiai alapja: két létező, két reália;
- e.) elemei: céltartomány és forrástartomány (olyan két /céltartomány/, mint az acél /forrástartomány/ = acélkék);
- f.) jellemzői: összetettség, tömörség;
- g.) oka: inopia azaz a nyelvi hiány, pontosabban annak feloldása, aminek során a nyelv az ismerthez fordul megoldásért (nyak, láb: *üvegnyak*, *asztalláb*);

- h.)eredménye: neologizmus, új szó, új fogalom születése, azaz a „megnevezési kényszer” (Balázs 1995) „metaforakényszert” (Benczik 1999) szül;
- i.) formái: alaktani, szófaji, szerkezetbeli változatosság a megjelenésben: *betyár*becsület, lelki *fröccs*, *ördög*fajzat (főnév); *csípős* beszéd, *mézesmázos* alak (melléknév); *gurul* a nevetéstől, *fröcsög* a gyűlölettől (ige).

A metafora a nyelvi rétegekben

Bevezető gondolatként fogadjuk el azt, hogy a Grétsy-féle, a nyelv szerkezetét leképező, úgynevezett ötszirmú virágszimbólum alapján a nyelv alapvetően öt fő rétegre bontható: szépirodalmi nyelv, köznyelv, csoportnyelv, népnyelv, szaknyelv. Ezen felosztás alapján vizsgálva a nyelvi rétegeket megállapíthatjuk, hogy a metaforák minden nyelvi rétegben valamilyen szinten jelen vannak, és megállapítható, hogy a szépirodalmi nyelvre, avagy a stilisztikára szorítókozó szűkítő metafora megközelítések nem helytállóak. A szépirodalom nyelvére igaz a metaforának az ún. Cicero által már régen megfogalmazott „díszítő” funkciója, míg a többi rétegben szintén Ciceróval szólva a „a nyelv fogyatékosága miatti”, vagy a nyelvi hiány miatti funkció – az inopia jelensége – érvényesül. (Cicero, 1987) A különböző nyelvi rétegekben példákat keresve az alábbi sorokat adjuk közre. A szaknyelvi területeket tágabb és több szaknyelvre kiterjedő – a szakterületeket perjelekkel elválasztott – példasorral szemléltettem, egyben mutatva azt is, hogy a különböző szaknyelvek valóban funkcionálisan és szükségszerűen használják a metaforákat.

1.) Szépirodalmi nyelv: „Ha majd a *bőség kosarából* / Mindenki egyaránt vehet, / Ha majd a *jognak asztalánál* / Mind egyaránt foglal helyet, / Ha majd a *szellem napvilága* / Ragyog minden ház ablakán: / Akkor mondhatjuk, hogy megálljunk, / Mert itt van már a *Kánaán!*” Petőfi Sándor: A XIX. század költői

2.) Köznyelv: edényfűl, borkorcsolya, kabátujj, koromfekete, méregdrága, székláb, szigetstand, virágtenger, villámgyors; de metaforák jelennek meg a következő mondatainkban is: Ezzel a

felvetéssel jól belenyúlt a *darázsfészekbe*. / Na, ez a csoport egy kész *méhkas!*

3.) Csoportnyelv: bárányház (= templom), fű (=növényi eredetű és küllemű drog), csövezés (= állandó lakás nélküli életmód), pofagyalu (=szájharmonika), szeszkazán (=erős alkoholist), tapitelefon (= érintőképernyős telefon)

4.) Népnyelv: ekeszarv, fattyúhajtás, forgácsfánk, kútgém, gabonakereszt, galambom, Göncölszekér, tálvirág, tányérrózsa (=ez utóbbi kettő a napraforgó táji elnevezése), vendégoldal (=szeker bővítésére szolgáló rudazat), zsáksötét; „Tavaszi szél vizet áraszt *virágom*, *virágom* / Hát én immár kit választok *virágom*, *virágom*” (népdalszöveg)

5.) Szaknyelv: csuklóbusz, deltaszárny, fogaskerék, hajótörzs, hernyótalp, hernyóvarrat, keljfelcsille, orsócsiga, pillangósanya, úrkomp, úrsikló; / békaszájszorító fogó, csökulcs, fojtótekerics, gyertyakulcs, hullámszár, karácsonyfa-antenna, krokodilcsipesz, csögörény, róka farkú fűrész, szarvasüllő, U-profil, villámszár, villáskulcs; / adatbánya, digitális lábnyom, felhőszolgáltatás, egér, honlap, kapcsolati háló, ügyfélkapu, vírus / bakoszló, hónaljfa, kapubálvány, kúpcserép, hódfarkú cserép, vakablak; / kamatláb, kapacitív ablak, terpeszopció; / gyűrűsféreg, orsósféreg, bohóchal, kardhal, zebrapinty; / hajszálgöyökér, hínárpaplan; / árpa, elefántorr, falcsont, nyúlsháj, orsócsont; stb.

Ezek után felmerülhet a kérdés, hogy a szaknyelvben, a szaknyelvekben feltalálható metaforáknak, illetve használatuknak vannak-e speciális jellemzői. Elsőként a számosságot, az előfordulási sűrűséget emlegethetjük. Ne felejtsük el, hogy a szaknyelvi réteg, mind nyelvhasználatában, mind pedig lexikai halmazában a legnagyobb nyelvi réteg. Mindenképpen utalni kell arra, hogy a szaknyelv metaforái többnyire terminus technicusoként, illetve frazeológiai egységként jelennek meg, és így nyerik el teljes értelmüket. Példaként hozhatjuk erre az *ökológiai lábnyom* kifejezést. A további jellemzők között felsorolhatjuk még: a szemléletesség kötelező erősségét; a nyelvi gazdaságosságra, a tömörítésre való egyértelmű törekvést; az alaktani, a szemantikai stabilitást; a használati gyakoriságot, a szabályosan ismétlődő, a

rendszeres felhasználást; a díszítő funkció elvesztését, ezzel párhuzamosan a kognitív jelleg erősségét.

Megállapítottuk, hogy a metaforák születésében az analógia alapvető elem vagy jelenség, de hozzátehetjük ehhez, hogy az analógiának, pontosabban az analógiás hatásnak további szerepe is van a metafora-alapú szóalkotásokban. Egyrészt a nyelvi rétegek közötti analógiás áthatásokról, vándorlásokról beszélhetünk az ilyen példasorok esetén, mint: borvirág, jégvirág, kénvirág, mákvirág, szerelemvirág; vagy például kentej, mézstej, tejüveg; másrészt egy nyelvi rendszeren belül, például a gazdasági-menedzseri szaknyelv keretében is előfordulnak ilyen analógiás sorok: időablak, kapacitív ablak, sebezhetőségi ablak.

Továbbá megemlítenéd, hogy akár teljes értékű (kételemű, kétkomponensű), akár egyszerű (egyelemű, egykomponensű) metaforák vándorolhatnak is a nyelvi rétegek, a szaknyelvi alrétegek között. Tessék például a 'homlok – homlokfal – homlokidő' vagy az 'agy – kerékagy – csapágyagy – puskaagy' vagy az 'orsó – integrálorsó – textilorsó – spirálorsó – csavarorsó – légorsó – horgászorsó – orsócsont – orsó(s)féreg – orsócsiga – orsóminta' szóra és jelentésmozgására gondolni. Felsorolt példáink gyakran csak egyszerű (egykomponensű) metaforaként jelennek meg a szaknyelvben, illetve adott alrétegeiben, főleg annak beszélt változatában, tehát egyszerűen csak: 'agy', 'homlok' vagy 'orsó' változatban.

Metaforafunkciók és metaforaértékek

A metaforák funkciójáról és értékeiről szólva először is meg kell állapítani, hogy a funkciók és az értékek összetartoznak; másodsor pedig ezek összefolyhatnak és át is hatolhatnak egymáson. Ez adhatja azt az „értéktöbbletet”, amit metaforák, mint nyelvi eszközök esetében nyelvi, nyelvhasználati komplexitásnak, nyelvhasználati összetettségnek nevezhetünk. Ez az összetettség a metaforakutatót is körültekintésre inti, amint erről Kemény Gábor fogalmaz az egyik metafora-konferenciakötet bevezetőjében: „A metafora kutatása klasszikusan interdiszciplináris feladat, több tudományág képviselőinek együttműködését igényli.” (Kemény, 1999: 5) Hozzáteszi még, hogy az együttműködés mellett

„konfrontálódó és interferáló” vélemények ütközését és találkozását várhatjuk el ebben a témában. Elmondhatjuk, hogy jelenleg ott tartunk, hogy a funkciók és az értékek oldaláról nézve – ami egyben a kutatási oldalak bővülését is jelenti – sokkal nyitottabb a metaforakutatás, a metafora-felfogás, mint a hagyományos, a csak stilisztikai elemzésen alapuló megközelítés. A nyelvhasználati és a nyelvpedagógiai szempontokat is figyelembe véve a funkciók és értékek megjelenése az alábbi felsorolás szerint csoportosítható, illetve mutatható be:

- 1.) Szemiotikai funkciók: jelentéserősítés, jelentésazonosítás, jelentéssűrítés;
- 2.) Pragmatikai funkciók: gazdaságosság, tömörség, mondatösszevonás, szövegösszevonás;
- 3.) Kognitív funkciók: felfogás, befogadás és elfogadás segítése;
- 4.) Stilisztikai funkciók: nyelvi többlet megjelenése, nyelvi lelemény, nyelvi játék;
- 5.) Esztétikai funkciók: képalkotás, szemléletesség, nyelvészettikum;
- 6.) Emocionális funkciók: hangulatteremtés, érzelemteremtés, nyelvi élmény.

Metafora, szaknyelvoktatás, nyelvpedagógia

A bevezetőben említett irodalmi és stilisztikai túlsúly visszafogása a metafora-felfogásban és a metafora-használatban a szaknyelvoktató egyik szempontja, feladata lehet a szaknyelvoktatás során. Ennek alapja a felismertetés, a rámutatás lehet. Ez mind az anyanyelvi, mind pedig az idegen nyelvi példák, szövegek esetében előkerülhet. Az anyanyelvi, pontosabban a szakmai anyanyelvi – értsd a magyar nyelvi – felismerést, rámutatást a szaktárgyak oktatói is jelentősen segíthetik, ha némi nyelvészeti, stilisztikai, nyelvészettikai hozzáállást is belevisznek az oktatásba. Igazából akár a közoktatást, akár a felsőoktatást nézzük, a legtöbb időt ők, azaz a szaktanárok töltik el a diákokkal, a legtöbb és legszínesebb szaknyelvi halmazt ők mutathatják meg a diákoknak.

Természetesen ez a feladat a nyelvtanárokat, a szaknyelvoktatókat kell, hogy leginkább megérintse a nyelvészeti, a nyelvpedagógiai attitűdjükből fakadóan is. Az oktatás során a tananyag, a szakszövegek hozhatják a példákat. Találhatunk az A nyelv (anyanyelv) és B nyelv (célnyelv, idegen nyelv) között:

a.) alapesetként képileg eltérő, de mindkét nyelvben metafora-metafora megjelenést: pl.: német: die Fledermausantenne (=denevérantenna) – magyar: lepkeantenna; német: der Schlangenbohrer (= kígyófúró) – magyar spirálfúró;

b.) akár metaforaképi teljes párhuzamosságokat: pl.: német: der Vogelzungenfeile (=madárnyelvreszelő) – magyar: madárnyelvreszelő;

c.) tudatosítható tükörfordítási eseteket is, mint feltehetően a b.) példánk.

d.) vagy olyan példákat, ahol az A nyelv és B nyelv között pozitív-negatív aszimmetria van a metaforahasználásban; erre példa a német: der Planimeter (ami egy geodéziai mérőeszköz, metafora nélküli szakszó) – magyar: metaforikus 'hárfa' vagy teljes nevén az Alder-féle hárfa (alakilag valóban a hangszerre emlékeztető, húrokkal felszerelt eszköz).

Ha szerencsénk van, akkor az a.) és b.) pontunk szerinti A és B nyelv közötti analógiás metaforapéldák csak erősíthetik a témával kapcsolatos állításainkat; az oktatás során pedig a szaknyelvi esztétikumban való kétnyelvű nyelvpedagógiai elmerülésünket.

A szakszövegek esztétikai értékeinek a felismertetése motiváló, érzelmi, hangulati szálakat köthet be a pusztán kognitívnek vélt nyelvi élménybe. Itt persze nemcsak a metafora-használatra gondolunk, hanem mindazokra az elemekre, amelyek emelhetik egy szakszöveg nyelvi szintjét, esztétikai értékét.

A szaknyelvtanári feltáró és bemutató munka részét képezi annak a gondolatsornak a tudatosítása is, hogy a szaknyelvi metafora általában egy „nyelvi utat”, egy nyelvi transzformációs folyamatot jár be:

1.) megszületik a metafora a megnevezési kényszer és egyben a metaforakényszer által;

2.) majd használata során teljesen szaknyelvi elemmé válik, 'terminus technicus' lesz belőle;

3.) végül a használók számára már elveszti jól kivehető és még tudatosítható metafora mivoltát és „exmetaforává” minősül át.

Ennek az útnak a „visszaforgatása” egyértelműen nyelvpedagógiai munka.

A felismertetésnek, a rámutatásnak, a három lépcsős transzformációs folyamat bemutatásának és visszaforgatásának a nyelvpedagógiai lényege és legfőbb értelme az, hogy a szaknyelvoktatás során szakmai anyanyelvünk lehetséges alkotóival, bővítőivel találkozunk: tanítványaink a jövő szakírástudói, szaknyelv-használói, sőt szaknyelvalkotói lesznek. Így nem mindegy, hogy egy rendkívüli szóalkotási, szaknyelvalkotási eszközt: a metaforateremtést beültetjük-e a nyelvi tudatukba. Ez már nem egy nyelvi eszköz – a metafora – kiragadásáról, hanem tágabb értelmű dologról: a szaknyelvi minőségről és a szaknyelvi tudatosságról szól. Nevelési és gyakorlati síkra terelve a témát elmondhatjuk, hogy ez nem tömegmunka, nem minden egyes felbukkanó metaforapélda teljes elemzését kell elvégezni, hanem jól kiragadott példákon a modellt, a gondolatsort, az esztétikai igényességet próbáljuk beültetni a hallgatók nyelvérzékébe.

Hivatkozások

- Balázs, G. (1995): A „megnevezési kényszer”; társadalom és nyelvészet. In: Magyar Tudomány 1995. 9. szám, 1122-1123.
- Benczik, V. (1999): A metafora mint az inopia korrekciója. In: A metafora grammatikája és stilisztikája. 22-30.
- Bocz, Zs. (2013): Zöld-e a benzin? Az olasz verde 'zöld' színnév átvitt értelmű jelentéseiről. In: *Porta Lingua* – 2013. 153-169.
- Cicero (1987): Cicero válogatott művei. Válogatta Havas László. Budapest, Európa. 231.
- Kabán, A. (1999): Metaforák a tudományos nyelvben. In: A metafora grammatikája és stilisztikája. 127-129.
- Kegyesné Szekeres, E. (1999): Metaforahasználat a szaknyelvekben. In: A metafora grammatikája és stilisztikája. 131-139.

TERMINOLÓGIA, LEXIKOLÓGIA

- Kemény, G. (1999, szerk.): A metafora grammatikája és stilisztikája. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához, X. kötet. Budapest, Tinta Kiadó, 2011. 294.
- Kövecses, Z. (2005): A metafora. Budapest, Typotex Elektronikus Kiadó Kft. 280.
- Kövecses, Z. – Benczes, R. (2010): Kognitív nyelvészet. Budapest, Akadémia Kiadó, 256.
- Sturcz, Z. (1993): Szaknyelvi elemek szépirodalmunkban. In: Magyar Nyelvőr 1993. 117. évf. okt.-dec. 4. szám 579-583.
- Szabó, Z. (1982): Kis magyar stílustörténet. Budapest, Tankönyvkiadó, 1982. 363.
- Szatmári, I. (szerk.) (1961): A magyar stilisztika útja. Budapest, Gondolat Kiadó. 699.

Vargáné Kiss Katalin
Széchenyi István University

Figurative Language in Business Articles

The paper focuses on the use of figurative language including metaphors in business articles related to the topic financial crisis and its consequences. The examination applies a corpus-based approach with text-tool analysis. Specific language, especially that of economics is rich in figures of speech; therefore, emphasis on the types and functions of metaphors enhances their conscious application. The paper deals with the conceptual theory proposed by Lakoff and Johnson (1980) classifying economic words and expressions according to different source domains. They are based on some suggested categories in compliance with the crisis including health or its lack, unpredictability, chaos, help and fight.

The paper also points out how ESP teaching can help students develop metaphorical competence.

Keywords: figurative language, conceptual metaphor, source domain, target domain, metaphorical competence

The traditional view of metaphors

A detailed analysis of metaphorical language use requires a distinction between literal and figurative language. The definitions below from Merriam-Webster Dictionary may help us understand what the following terms refer to.

Literal involves (1) “the ordinary or usual meaning of a word”, gives (2) “the meaning of each individual word”, means (3) “completely true and accurate: not exaggerated”. (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/literal>)

In contrast, **figurative** is “used with a meaning that is different from the basic meaning and that expresses an idea in an interesting way by using language that usually describes something else : not literal.” It expresses “one thing in terms normally denoting another with which it may be regarded as analogous: metaphorical <figurative language>.” (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/figurative>).

Literal language therefore refers to words that are used according to their defined meaning, whereas non-literal or figurative language denotes words and phrases that exaggerate or alter the usual meanings of the component words. Whenever one describes something by comparing it with something else, one uses figurative language. Figurative denotes language that goes beyond the normal meaning of the words used. There is a deeper meaning hidden in words, which one has to ‘figure out’. As we have seen, figurative is also described as **metaphorical**. But how can we define metaphor?

Metaphor is “a figure of speech in which a word or phrase literally denoting one kind of object or idea is used in place of another to suggest a likeness or analogy between them (as in drowning in money); broadly: figurative language.”
(<http://www.merriam-webster.com/dictionary/metaphor>)

Metaphors have been in the focus of scholars’ research for more than 2000 years. Traditionally, metaphor was regarded as a figure of speech, i.e. as an ornamental device used in rhetorical style. As a result, its study was confined to literature and rhetoric.

A metaphor is so widespread that it is often used as an ‘umbrella’ term to include other figures of speech (such as similes, personifications, hyperboles, litotes and metonyms) which can be technically distinguished from it in its narrower usage. A metaphor, in the broad sense, covers all aspects of figurative language. The paper also follows the broad sense approach.

The cognitive approach to metaphors

By developing the cognitive view of metaphor, Lakoff and Johnson (1980) approached the idea of metaphors in a new way. According to the theory of Cognitive Semantics, a metaphor is primarily a matter of thought and action and only derivatively a matter of language (Lakoff and Johnson, 1980: 153), and its ornamental or rhetorical function is only of secondary importance.

Metaphor is a concept with multidisciplinary implications and its use has been found in virtually every aspect of human thought: physical science, economics, biological science, economics, law, political theory, psychology, art, business, morality and even

poetry (Lakoff, 1993). According to the contemporary theory, abstract concepts are understood via metaphor mapping the concrete and physical onto the abstract and non-physical. Studying the terms denoting conceptual metaphors, the term **target domain** refers to the abstract subject; the term **source domain** denotes the concrete subject. The source domain and the target domain are based on a set of systematic correspondences which are referred to as mappings. Metaphor is a set of mappings across conceptual domains. Metaphors are regarded not only as a textual decoration which contributes to the expressiveness of the text but as having “important roles in structuring thinking and therefore language” (Deignan 2005: 73).

Metaphors in applied linguistics

As the language of economics is very rich in metaphors, it isn't surprising that researchers have targeted this field when investigating the diversity of figurative language. Papers published so far examine metaphors in economics from various aspects, e.g. corpus linguistics (Deignan, 2005; Sardinha, 2006); ESP teaching (Boers, 2000; Resche, 2001; Cortés De Los Ríos, 2007; Silaski, 2012).

White (2003: 138) claims that “diverse figurative expressions encountered in economic discourse can often be traced back to a single source domain Silaski (2012) gives a comprehensive analysis of metaphorically used business and financial terms in English that are based on the ANIMAL metaphor. She points out how relevant characteristics of animals and animal behaviour (source domain) are mapped onto the financial market participants, people and institutions (target domain). In her paper Silaski (2012) demonstrates how certain aspects of animals and their instinctual and physical attributes as well as their behaviour patterns are mapped onto people and institutions in business and financial vocabulary.

According to Boers (2000), typical metaphorical themes in economics are: MECHANISMS and MACHINES, ANIMALS, PLANTS and GARDENING, HEALTH and FITNESS, FIGHTING and WARFARE, SHIPS and SAILING, and SPORTS.

The presence of metaphors in economic discourse reduces the abstractness of economic concepts. Vasiloaia and Drugus (2008) point out that these days a number of metaphors are considered as technical terms rather than living metaphors, e.g. *equilibrium*, *float*, *inflation*, *leakage*, *boom*, *liquidity* and *slump*. These words have become so common that they seem to have lost their figurative potential, at least to the eyes of most users (Resche, 2001).

Metaphors in business articles on the Eurozone debt crisis

Besides textbooks, ESP for Economics requires the use of newspaper articles which are the most important sources of figurative language. In order to attract the readers' attention journalists often apply metaphors.

Students in Business English classes usually have difficulty understanding and interpreting business articles because they lack knowledge of how certain words in expressions, i.e. press metaphors are related to each other. They cannot understand this unless they have some background knowledge of the subject area and the style.

Collocations are a useful means of metaphor identification because frequent collocates often signal an incongruity or a tension between a word and its surrounding context (Deignan, 2005), which in turn may indicate a metaphor (Sardinha, 2006).

Our corpus contains articles from the online edition of BBC News between 2012 and 2013. They describe the Eurozone crisis in Spain, Greece, Cyprus, its effect on the UK and the whole Eurozone and call for solutions by establishing a banking union. The size of the corpus amounts to 9804 words (tokens) and 2159 words (types) with a type/token ratio of 4.51.

To understand the metaphorical themes, first, we define the conceptual meaning of the term *Eurozone debt crisis*. For this we break up the compound into several parts.

The term *crisis* refers to an unstable situation of extreme danger or difficulty.

(<http://wordassociations.net/search?hl=en&q=crisis&start=100>)

Debt crisis is a situation in which the large debts owed by a number of individuals, organizations or countries threaten to overwhelm them, so that they become unable to service their debts which, in turn, may threaten the stability of larger structures. (<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/debt-crisis>)

The term *Eurozone* refers to the economic region formed by those member countries of the European Union that have adopted the euro. (<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/eurozone>)

Instead of the *Eurozone debt crisis* as a dictionary or lexicon item we may find similar expressions like *Eurozone crisis* or *European debt crisis*, which have the same notion.

The *Eurozone crisis* is an ongoing crisis that has been affecting the countries of the Eurozone since late 2009. It is a combined sovereign debt crisis, a banking crisis and a growth and competitiveness crisis. (<https://www.google.hu/#q=eurozone+debt+crisis+definition>)

The former case presents us the different types of the crisis the Eurozone faces whereas in the latter case – as shown below – a more comprehensive definition is provided describing the causes and effects of the crisis.

The *European debt crisis* is the term for Europe's struggle to pay the debts it has built up in recent decades. Five of the region's countries – Greece, Portugal, Ireland, Italy, and Spain – have, to varying degrees, failed to generate enough economic growth to make their ability to pay back bondholders the guarantee it was intended to be. Although these five were seen as being the countries in immediate danger of a possible default, the crisis has far-reaching consequences that extend beyond their borders to the world as a whole. (<http://bonds.about.com/od/advancedbonds/a/What-Is-The-European-Debt-Crisis.htm>)

The source domains investigated by the paper comprise the following themes: health or its lack, unpredictability, chaos, help and fight.

Health or its lack

Health or its lack (illness) is one of the most common concrete notions for describing the state of the economy. The following examples visualise what words related to health or its lack are used in metaphors.

- a) “...savers and investors taking money out of banks in *vulnerable economies*, such as Greece, Portugal and Spain, and moving it to banks in *safer economies* such as Germany or the Netherlands.”

Vulnerable means susceptible to being wounded or hurt, it refers to a weak economy like that of Greece, Portugal and Spain compared to Germany, whose economy is *safe*, i.e. is in good health, which is not likely to be hurt.

- b) „Worries about the Eurozone have *weakened* Europe's single currency. Meanwhile, the pound is *recovering value*.”

Weakening means lessening the strength of something or becoming weaker. Weakening the single currency refers to devaluing the euro. If the euro becomes weaker, it devalues compared to other currencies. Whereas *recovering value* refers to the fact that a currency's value has increased, it has been appreciated.

- c) „When the global financial downturn hit,... the country was *ill-prepared* to cope.”

Ill-prepared refers to a state not being prepared or being badly prepared for something. *Ill* is used here as an adverb meaning *badly*.

- d) “European Council President Herman Van Rompuy said the 27 EU leaders had agreed to set up a Single Supervisory Mechanism [SSM], to prevent banking risks and cross-border *contagion* from emerging”.

Contagion means the process by which a disease is passed from one person or animal to another by touching or a disease that can be

passed from one person or animal to another by touching: a contagious disease. (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/contagion>)

In this case it refers to the spread of the Eurozone crisis, which should be prevented from crossing the countries' borders.

e) "Spain's banks needed an *injection* of 59.3bn euros to *survive* a serious downturn."

Injection designates the act or process of forcing a liquid medicine or drug into someone or something by using a special needle, or something (as a medication) that is injected. (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/injection>) Giving an injection is necessary if a patient suffers from bad health. Here the patients are the banks that need funding or capital. The term injection has extended its meaning referring to the addition of something (such as money) that is needed to support something.

Survive means remaining alive or in existence. In case of banks it refers to avoiding bankruptcy.

f) "It [Spain] has had to borrow heavily to deal with the effects of the *property collapse*..."

Collapse is used here as a breakdown in strength, vital energy. *Property* refers to the property or real estate market. In case of the *property collapse* house prices started to fall and the property market lost profitability.

g) "In any case, you can probably expect more strikes and protests, and more *nervousness* in financial markets about whether you really will stay in the euro."

Nervousness is a state of being nervous, being worried about things. Here it refers to the unpredictability [bad health] of the financial markets.

Unpredictability

Unpredictability is also used as notion for characterising the uncertain nature of the economy. The term designates that it is difficult to foresee or predict the future because of the sudden changes.

- a) "...taking a long-term view may be the safest approach for investors amid *volatility* in the markets."

Volatility means a sudden change. As a result, the markets are unpredictable.

- b) "Investments in shares have been *volatile* as a result of Eurozone trouble."

Volatile denotes a thing that tends to vary often and widely. Therefore, investments are unpredictable.

- c) "...businesses have called for clarity amid banking *uncertainty* in Cyprus."

Uncertainty refers to the fact that you cannot be sure about what will happen in the banking sector. Thus, banking services are unpredictable.

Chaos

Chaos refers to the confusion and disorder in which behaviour and events are not controlled by anything.

- a) "As with housing, pensions would be affected by the UK being seen as a safe haven amid *Eurozone turmoil*."

Turmoil is defined as a state of confusion or disorder. Here *Eurozone turmoil* describes confusion in the Eurozone referring to the Eurozone debt crisis.

- b) The expressions "*banks in trouble*" or "*troubled banks*" denote banks which lack funds and as a result have liquidity problems.

The term *trouble* is used for describing problems and difficulties. It may also indicate a condition of mechanical malfunction. (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/trouble?show=0&t=1394528849>)

Malfunction means that something fails to operate normally. When does it happen in case of banks? - When they haven't got enough reserves to make transactions.

- c) The metaphor "*Eurozone storm*" refers to the bad state of the Eurozone due to the debt crisis that affect several Eurozone member countries.

Storm is defined as (1) an occurrence of bad weather in which there is a lot of rain, snow, etc., and often strong winds, (2) a sudden occurrence of something in large amounts, (3) a situation in which many people are angry, upset, etc. (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/storm>)

We may relate all the three definitions of the term *storm* to the metaphor *Eurozone storm*, as it designates a bad state, i.e. a crisis that occurred suddenly and affected a lot of countries and caused many people to become angry, i.e. it led to some *chaos*.

Help

Help is a notion to describe the activities or efforts that make it easier to deal with a problem, a kind of aid or assistance to ease problems.

- a) "Cyprus - like all other governments *seeking a bailout* - has been told to impose spending cuts."

Bailout means (1) the act of parachuting from an aircraft, especially to escape a crash, fire, etc. (2) an instance of coming to the rescue, especially financially.

(<http://dictionary.reference.com/browse/bailout>).

In some cases it is only defined as a rescue from financial distress.

(<http://www.merriam-webster.com/dictionary/bailout?show=0&t=1394529996>)

- b) The related terms “*bailout fund*”, “*bank bailout*” or “*bailout loans*” refer to the rescue packages given to countries or banks in trouble as some financial help.
- *Bailout funds* are funds directed to the financial industry to keep financial institutions (banks and investment firms) from going out of business or from pulling the rest of the economy down. The 2008 financial crisis brought about the Eurozone’s bailout policy that led to the creation of a specific fund to assist Eurozone states in trouble. The European Stability Mechanism was established by Eurozone countries as a fund and system to bail out members.
 - *Bank bailout* means pumping funds into failing banks to prevent default. Several banking systems required a bailout, e.g. that of Greece, Ireland and Cyprus.
 - *Bailouts* can take the form of loans, bonds, stocks or cash (<http://www.investopedia.com/terms/b/bailout.asp>). They may or may not require reimbursement. In case of *bailout loans* the money is lent at a low interest rate and it has to be repaid. The payment of the bailout loan is usually scheduled to happen in several disbursements.

Fight

Fight is used here to denote an attempt to prevent something from happening or getting worse.
(<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/fight>).

In the concrete sense if you fight, you take part in violent struggle involving the use of weapons, which can be associated with a battle or war. However, your fight or battle shouldn’t necessarily direct to a physical blow, it can be related to an effort that you make to overcome or avoid some difficulties.

- a) “To *combat this risk*, European leaders have agreed a 700bn-euro *firewall* to protect the rest of the Eurozone from a full-blown Greek default.”

The verb *combat* with an object means taking action to reduce or prevent (something bad or undesirable). (<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/combat?q=combat>) *Combat* as a verb in itself refers to a fight or contest between individuals or groups, or active fighting in a war. (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/combat>)

Firewall in the concrete sense refers to a partition made of fireproof material to prevent the spread of a fire. In the abstract sense it denotes a person, thing, or event that acts as a barrier or protection against something undesirable. (<http://dictionary.reference.com/browse/firewall>) *Firewall* in our context is related to financial protection, in the form of a bailout package that protects the Eurozone from the spread of risk.

- b) “We have been trying to sell our house for two years. We were happy that we finally found a buyer. All was looking well until we had the *bombshell* at the weekend.”

The term *bombshell* means a bomb which is a device that is designed in order to injure or kill people or to damage or destroy property and cause damage (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/bomb?show=0&t=1394538219>). But it also refers to a shocking or unwelcome surprise (<http://dictionary.reference.com/browse/bombshell?s=t>). Knowing the context it is associated with the outbreak of the banking crisis in Cyprus, which came out of a sudden and changed people’s lives.

- c) “I would suggest the island is currently also something of a diplomatic and intelligence *battleground* for Israel and Iran ...”

Battleground is a place where battle is fought; it is also an area of conflict. In the article Cyprus is regarded as a source of conflict.

Conclusion

The investigation of crisis-related metaphors has shown that these linguistic expressions should be considered as an integral part

of the ESP syllabus for students of Economics. The above examples have revealed that metaphors primarily fulfil a cognitive function. Their acquisition is supported by reading authentic materials like business articles. Vocabulary teaching should not be restricted to single lexical items, but it should involve collocations and phrases. Metaphors have always been potential problems for the students. In order to help students with their acquisitions we must point out that they should be observed as links between concepts and their linguistic appearance. Identifying, understanding and adopting metaphors enable students to achieve greater authenticity in their use of English for Economics (Resche, 2001).

By teaching students how to relate target domains to source domains, they may get insight into the conceptual domains of a particular subject. As a result, metaphors as figurative expressions will gradually become an active part of their vocabulary.

Bibliography

- Boers, (2000): Enhancing Metaphoric Awareness in Specialised Reading. *English for Specific Purposes*, 19/2.137-147
- Cortés De Los Ríos, M.E. (2007): The Teaching of Metaphor and Vocabulary Used in Financial Advertising. *The ESPecialist*, 28/1. 87-113.
- Deignan, A. (2005): *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- <http://bonds.about.com/od/advancedbonds/a/What-Is-The-European-Debt-Crisis.htm>
- <http://dictionary.reference.com/browse/bailout>
- <http://dictionary.reference.com/browse/bailout>
- <http://dictionary.reference.com/browse/bombshell?s=t>
- <http://dictionary.reference.com/browse/firewall>
- <http://wordassociations.net/search?hl=en&q=crisis&start=100>
- <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/debt-crisis>
- <http://www.investopedia.com/terms/b/bailout.asp>
- <http://www.merriam-webster.com/dictionary/bailout?show=0&t=1394529996>
- <http://www.merriam-webster.com/dictionary/bomb?show=0&t=1394538219>
- <http://www.merriam-webster.com/dictionary/combat>
- <http://www.merriam-webster.com/dictionary/contagion>
- <http://www.merriam-webster.com/dictionary/figurative>
- <http://www.merriam-webster.com/dictionary/injection>
- <http://www.merriam-webster.com/dictionary/literal>
- <http://www.merriam-webster.com/dictionary/metaphor>

- <http://www.merriam-webster.com/dictionary/storm>
<http://www.merriam-webster.com/dictionary/trouble?show=0&t=1394528849>
<http://www.merriam-webster.com/dictionary/trouble?show=0&t=1394528849>
<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/combat?q=combat>
<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/eurozone>
<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/fight>
<https://www.google.hu/#q=eurozone+debt+crisis+definition>
 Lakoff, G.- Johnson, M. (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
 Resche, C. (2001): Metaphors in English for economics: for a language-based approach with L2 learners. *ASp* 31-33, 239-259. <http://asp.revues.org/1984>
 Sardinha, T. B. (2006): Collocation Lists as Instruments for Metaphor Detection in Corpora. *D.E.L.T.A.* 22/2. 249-274.
 Silaski, N.R. (2012): Animal Metaphors in Some Business-Related Terms in English.
www.ffuis.edu.ba/media/publikacije/radovi/.../43_Nadezda_Silaski.pdf
 Vasiloaia, M. – Drugus, L. (2008): The Use of Metaphors in Teaching Students of Economics. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 17/1. 658-663. <http://steconomice.uoradea.ro/anale/volume/2008/v1-international-business-and-european-integration/118.pdf>
 White, M. (2003): Metaphors and Economics: the case of growth. *English for Specific Purposes*. 22/2. 131-151.

Sources

- Cypriot crisis: Will Germany's tough stance backfire? 4 September 2013
<http://www.bbc.co.uk/news/world-21899515>
 Cyprus: Banking crisis stalls financial lives. 19 March 2013
<http://www.bbc.co.uk/news/business-21844726>
 Cyprus's future: Is euro membership viable? 18 April 2013
<http://www.bbc.co.uk/news/business-22002153>
 EU summit: France says bank deal helps eurozone fusion. 19 October 2012
www.bbc.co.uk/news/world-europe-20005100.htm
 Eurozone crisis explained (Germany) 19 June 2012
<http://www.bbc.co.uk/news/business-16290598>
 Eurozone crisis explained (Greece) 27 November 2012
<http://www.bbc.co.uk/news/business-13798000>
 Eurozone crisis explained (Spain) 28 September 2012
<http://www.bbc.co.uk/news/business-17549970>
 Eurozone crisis explained (UK) 18 June 2012
<http://www.bbc.co.uk/news/business-18287476>
 The eurozone's banking union. 13 December 2012
<http://www.bbc.co.uk/news/business-20700946>

SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

Bocz Zsuzsanna

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

**A nyelvi tantárgyak tananyagharmonizációja a
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen**

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Idegen Nyelvi Központjában 8 idegen nyelven oktattunk általános nyelvi ismereteket nullkredites kurzusokon, illetve bizonyos nyelveken speciális szaknyelvi tartalmakat kredites kurzusokon. Mindkét típusú kurzusra vonatkozik az a jogszabályi előírás, miszerint a hallgatókat tájékoztatni kell a kurzusok formai és tartalmi elemeiről, amit az adott tantárgy leírása tartalmaz. Jelen írásban a kredites kurzusok leírására vonatkozó ún. tantárgyprogram és -követelmény elnevezésű dokumentumok szerkezetének bemutatásával kívánom illusztrálni azt a munkát, amely az egyes nyelveken zajló oktatási tartalmak és tevékenységek harmonizációját célozta meg, tekintettel arra, hogy ugyanazon tantárgy(ak) több nyelven történő oktatásáról van szó. Röviden szót ejtek a tananyagfejlesztési munka néhány módszertani vonatkozásáról is.

Kulcsszavak: szakmai nyelvhasználat, nyelvtanári szerep, tananyagfejlesztés, tananyagharmonizáció

Bevezetés

A Műegyetem mindig is fontosnak tartotta az idegen nyelvek oktatását, a BME-hallgatók idegen nyelvi szóbeli és írásbeli kommunikációs készségeinek fejlesztését, melynek alapvető célja, hogy a megszerzett szakmai tudásuk mellett magas szintű idegen nyelvi ismeretekkel is rendelkezzenek hallgatóink. Ennek megfelelően az Idegen Nyelvi Központban, amely a Gazdaság- és Társadalomtudományi Karhoz tartozó szervezeti egység, nyolc idegen nyelven: angol, német, francia, olasz, spanyol, orosz, holland, japán oktattunk általános nyelvi ismereteket nullkredites kurzusokon, illetve bizonyos nyelveken: angol, német, francia, olasz, orosz, spanyol speciális szaknyelvi tartalmakat kredites kurzusokon. Az *általános nyelvi* kurzusok a kezdő szinttől a felsőfokú nyelvvizsga-

SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

előkészítőig kerülnek meghirdetésre, beleértve a szaknyelvi nyelvvizsga-előkészítőket is, míg a *kredites* kurzusok nagy többsége a szakmai nyelvhasználat legkülönbözőbb területeire terjednek ki. Ezek a területek a következők: műszaki nyelv, menedzserkommunikáció, kommunikációs készségfejlesztés, kultúraközi kommunikáció, Európai Unió szaknyelvi ismeretek, illetve az egyes kari specifikumoknak megfelelő építész/építőmérnöki, gépész, közlekedési, vegyész, villamos, természettudományi és gazdasági szaknyelvi ismeretek.

Az alábbi táblázat foglalja össze az alapképzésben és a mesterképzésben résztvevő hallgatók számára kidolgozott idegen nyelvi tantárgyainkat.

Tantárgy típusa	Alapképzés (BSc/BA)	Mesterképzés (MSc/MA)
<p><i>1. nullkredites tantárgyak</i></p> <p>heti 2x2 óra félévközi jegy</p>	<p>kezdő középhaladó haladó</p> <p>középfokú általános nyelvvizsga-előkészítő felsőfokú általános nyelvvizsga-előkészítő nemzetközi nyelvvizsga-előkészítő</p> <p>műszaki szaknyelvi vizsgaelőkészítők (elsősorban mérnök karoknak) (B1, B2, C1 szint) gazdasági szaknyelvi vizsgaelőkészítők (elsősorban közgazdász, illetve a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar hallgatóinak) (B1, B2, C1 szint)</p>	
<p><i>2. kredites tantárgyak</i></p> <p>kötelezően vagy szabadon választható</p> <p>heti 1x2 óra 2 (3) kredit félévközi jegy</p>	<p>Műszaki nyelv (mérnök-karokon kötelezően választható, de az Építőmérnöki Karon szabadon választható)</p> <p>Kommunikációs készségfejlesztés (minden karon szabadon választható, de az Építőmérnöki Karon kötelezően választható)</p> <p>Menedzserkommunikáció</p>	<p>Európai Unió szaknyelvi ismeretek</p> <p>Külföldi szakmai célú tartózkodásra (tanulmányok, munkavállalás) (adott nyelven) felkészítés</p> <p>Kari speciális szaknyelvi ismeretek</p>

	<p>Kultúraközi kommunikáció (A Gazdaság- és Társadalomtudományi Karon kötelezően választható, 3 kredites, a többi karon szabadon választható, 2 kredites)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Építőmérnöki Kar • Építészmérnöki Kar • Gépészmérnöki Kar • Közlekedésmérnöki és Járműmérnöki Kar • Vegyészmérnöki és Biomérnöki Kar • Villamosmérnöki és Informatikai Kar • Természettudományi Kar matematikus vagy fizikus • Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar gazdasági és üzleti
--	---	--

(Forrás: Zákány Judit összeállítása)

Jelen írás célja a kredites tantárgyleírások szerkezetének és a különböző idegen nyelveken folyó tartalmak harmonizációs kérdéseinek bemutatása.

Idegen nyelvi kredites kurzusok 1993 óta kerülnek meghirdetésre egyetemünkön. A magyarországi hagyományoknak megfelelően¹ először angol és német, majd a továbbiakban francia, olasz, spanyol és orosz nyelven is elérhetővé váltak – eltérő ütemben az egyes nyelvek között – a fenti speciális szaknyelvi tartalmak. Ezeknek az idegen nyelvi tantárgyaknak a tantárgyi tartalma, struktúrája, követelményrendszere a kari igények, a hallgatói igények és a nemzetközi tapasztalatok felmérése alapján alakult ki (Sárvári, 2014).

Tantárgyleírások

Mindkét típusú kurzusra, a nullkredites és a kredites kurzusokra egyaránt vonatkozik az a jogszabályi előírás, miszerint a hallgatókat tájékoztatni kell a tantárgyak formai és tartalmi elemeiről. A

¹ A rendszerváltást követően egyértelműen az angol vette át a vezető szerepet és vált az első leggyakrabban oktatott idegen nyelvvé, míg a 20. század elején ez a szerep a németet illette. (Kurtán, 2001: 62-64)

Nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény a következőképpen fogalmaz. **43. § (1)** A hallgató joga, hogy a jogszabályokban és az intézményi szabályozásban meghatározottak szerint teljes körű, pontos és hozzáférhető formában információt kapjon a tanulmányai megkezdéséhez és folytatásához, kialakítsa tanulmányi rendjét, [...]. A törvényben meghatározottak alapján a Tanulmányi és Vizsgaszabályzat (TVSZ) képezi le a konkrét tennivalókat. A BME GTK TVSZ-éből az alábbi információkat jelenítettük meg tantárgyaink leírásában, amelyek alapvetően két csoportra oszthatók: *technikai* és *tartalmi* jellegű információk. Az ily módon kidolgozott tantárgyleírások a nullkredites és a kredites tantárgyak vonatkozásában is elkészültek, azonban a nullkredites tantárgyak esetében természetesen nem volt szükség nyelvek közötti tematikai harmonizációra, ezért a továbbiakban csak a *kredites* tantárgyaink bemutatására fókuszálunk.

A tantárgyleírások szerkezetének áttekintése

I. Technikai információk

A tantárgy neve

A kredites tantárgyak vonatkozásában oktatásszervezési értelemben ugyanazon tantárgy több nyelven történő oktatásáról van szó, ezért a Neptunban, az elektronikus oktatásszervezési és nyilvántartási programunkban szereplő név és speciális kód azonosítja a tantárgyat, ami azonban nem kötelező érvényű az egyes idegen nyelveken elkészült tananyagok címének idegen nyelven történő megadásakor. Pl. a Spanyol műszaki nyelv tananyag címe *Lenguaje técnico y científico en español* (összeállította: Gajdos Zsuzsanna, Cristina Martín Soria, Németh Eszter) míg a Francia műszaki nyelv *Français technique* (összeállította: dr. Élthes Ágnes).

A tantárgy kódja

Fontos technikai jellegű információ a tantárgy azonosításához a Neptun nyilvántartás szerinti kód.

Az óra típusa, heti óraszám

Az idegennyelv-oktatás természetéből fakadóan az órák típusa gyakorlat, heti óraszám 2x45 perc.

Az érdemjegy típusa

Félévközi jegy.

A tantárgyhoz rendelhető kreditek száma

Tantárgyaink döntő többsége 2 kredites kurzusokból áll, ez alól egy kivétel van, a Kultúráközi kommunikáció, aminek 3 kredites változata is van.

Órai részvétel

Az órai részvételt a Tanulmányi és Vizsgaszabályzat határozza meg. (Ld. 1. számú melléklet)

A tananyag beszerezhetősége

A tananyagok beszerezhetősége értelemszerűen nyelvspecifikus információ.

II. Tartalmi információk

Ajánlott bemeneti szint

A kredites kurzusokon középfok (B2) körüli nyelvtudás az ajánlott bemeneti szint, melynek megállapításához javasoljuk a honlapunkon (www.inyk.bme.hu) nyelvenként megtalálható szintmérőink megírását. A szintmérők megkönnyítik a szint kiválasztását és orientálják a hallgatókat a megfelelő kurzusok kiválasztásában. (Fontos megjegyezni, hogy a szintmérők a szakmai tartalomra nem térnek ki).

A tantárgy célja

Mint ahogy az egyes alap- és mesterképzési szakok leírását tartalmazó képzési és kimeneti követelményekben (KKK), így a tantárgyleírásokban is fontos szerepet játszik a képzési cél megfogalmazása. Kurtán (2001: 80) az alábbi általánosan elfogadott célokat sorolja fel (Rivers, 1968; Zerkowitz, 1988 alapján):

- (a) az intellektuális képességek fejlesztése (formalisztikus cél),
- (b) a célnyelv irodalmának, filozófiájának olvasásával történő műveltség fejlesztése (művelődési cél),
- (c) az idegen nyelvi és anyanyelvi tudatosság növelése az idegen nyelv tanulása során,
- (d) kapcsolat a külvilággal olvasás révén; mind szakmai, mind hírértékű információszerzés,
- (e) újfajta nyelvi, kulturális, mozgásbeli kifejezésforma,

- (f) a népek közötti megértés növekedése,
 (g) idegen nyelven folyó szóbeli és írásos kommunikáció anyanyelvűekkel és más idegen ajkúakkal munkavállalás és személyes kapcsolat során.

A fenti célok alapvetően ma is érvényesnek tekinthetőek, jóllehet a (b) pontban megfogalmazott cél, a *művelődési* cél térvesztése figyelhető meg a (d) és a (g) pontban megfogalmazott célok, azaz a *szakmai kommunikáció* és a *munkavállalás* javára. Összességében elmondható, hogy napjainkra az idegen nyelv szakmai kommunikációs szituációban történő használata alapvető nyelvi szükségletté vált. A hallgatók nagy többsége tisztában van azzal, hogy ma már nem elegendő az általános idegen nyelvi kompetenciarendszer birtokában lenni, hanem olyan formában kell ismerni az adott idegen nyelvet, hogy az a munkaadói elvárásoknak leginkább megfeleljen. Egy hallgatói kérdőív² eredményei alapján az állapítható meg *A miért fontos Önnek a választott nyelv megtanulása?* kérdésre adott válaszok alapján, hogy a hallgatók nagy többsége úgy véli, a nyelvtanulás növeli esélyeiket a munkaerőpiacon. Ezt a szempontot követi a külföldi munkavállalás fontossága, harmadikként pedig a speciális szaknyelvi ismeretek elsajátítását jelölték meg, mint fontos szempontot. Magyarországon működő külföldi cégnél történő elhelyezkedés lehetősége is előkelő helyen szerepelt a szaknyelvi ismeretek elsajátításának mozgatórugójaként. Egyetemünkön nagyon is élő jelenséggel állunk szemben, miszerint mérnök vagy közgazdász hallgatóink az Erasmus csereprogramok (vagy korábbi Leonardo) keretében külföldön tanulnak vagy éppen munkát vállalnak. Jámbor Emőke egy ilyen már lezajlott csereprogram tanulságairól ír éppen a *Porta Lingua* ezen kötetében (Jámbor, 2014).

Ezt segítően dolgoztuk ki a *Külföldi szakmai célú tartózkodásra felkészítés (tanulmányok, munkavállalás-) (adott nyelven)* című tantárgyunkat, ami éppen azt a célt fogalmazza meg, hogy a segítse azon hallgatók idegen nyelvi felkészülését, akik ösztöndíjjal vagy munkavállalási céllal töltenek el bizonyos időtartamot a célnyelvi

² Kertész Edina kolléganőnk értékelte ki 700 megkérdezett BME-hallgató válaszai alapján a hallgatói nyelvtanulási hajlandóságra vonatkozó kérdőívet.

országban. A tantárgy tematikája (*külföldi szakmai tartózkodási formák: tanulmányok, szakmai gyakorlat, önkéntes munka; külföldi pályázati lehetőségek feltérképezése; a pályázat előkészítése, a pályázati űrlap kitöltésének lépései; a pályázat benyújtásához szükséges dokumentumok: pl. ajánlás, szándéknyilatkozat (CV, motivációs levél); a pályázat lezárása: beszámoló, disszeminálás; külföldön szerzett hallgatói tanulmányi és munkavállalási tapasztalatok; a célországbeli fogadóintézmények bemutatása; a küldő ország intézményének bemutatása, felkészülés a külföldi tartózkodásra; a szakmai gyakorlat (inter)kulturális buktatói stb.*) ezen cél elérését szándékozik támogatni.

Kompetenciák

„A szaknyelvoktatás specifikusan meghatározott idegennyelvtanítási/tanulási folyamat.

Arra irányul, hogy segítse a diákokat olyan kompetenciák kialakításában, amelyek lehetővé teszik, hogy a különböző szakmák, foglalkozások, idegen nyelven folytatott tanulmányok az általános nyelvi képzéshez viszonyítva pontosabban meghatározott tevékenységeit, feladatait végre tudják hajtani, illetve specifikus követelményeknek feleljenek meg. A szaknyelvoktatást főleg a szaknyelvhasználat kontextusa iránti érzékenység és a nagyfokú rugalmasság különbözteti meg az általános célú nyelvtanítástól.”(Kurtán-Silye, 2006: 3)

Az egyes tantárgyak esetében a szakterület természetéből fakadóan eltérő az egyes készségek (hallott szöveg értése, olvasott szöveg értése, beszédképesség, írásképesség + közvetítés) fejlesztésére irányuló törekvés: míg a műszaki nyelv esetében a hangsúly elsősorban az írásképességre, addig a kultúráközi kommunikáció esetében sokkal inkább a szóbeliségre helyeződik a hangsúly, tehát a produktív, receptív, interaktív és részben mediatív tevékenységi formák vegyesen kerülnek alkalmazásra. Ezeket a különbségeket az egyes tantárgyak kompetenciarendszerének megfogalmazásakor és a tananyagok kidolgozásának fázisában figyelembe vettük.

Témakörök

Alapvető problémaként fogalmazódott meg a 14 hétre szóló témalista harmonizációja, azaz a részletes közös tematika kérdése, hiszen tendenciaként az fogalmazható meg, hogy ténylegesen a legritkább esetben valósulhatott meg az, hogy mind a 14 téma feldolgozásra kerüljön a félév során. Ennek a problémának a kiküszöbölésére született az a döntés, hogy a kredites kurzusok esetében 10 témát jelenítünk meg, amely 10 téma feldolgozását tanórai bontásban az adott tanmenet határozza majd meg. Ismételten fontos aláhúzni, hogy ugyanazon tantárgy(ak) több nyelven történő oktatásáról van szó. Ebből következően az eredeti tematikák – megtartva a fő irányvonalat – kissé „átformálódtak” az évek során, ezért vált fontossá az, hogy az egyes nyelvek közötti eltéréseket harmóniába hozzuk, illetve a tanítás során levont következtetések alapján változtassunk a tananyag szerkezetén.

Követelmény

Illeszkedve az egyetemi tantárgyleírasi előírásokhoz a *követelmény* megnevezés alatt a félév során teljesítendő feladatok összessége értendő, ami a félév végén történő értékelés (éremjegy) kialakításának alapját adja. Megjegyzendő, hogy ez bizonyos értelemben ellentétben áll a szakirodalomban használatos értelmezéssel „A tanítási-tanulási folyamat egyes szakaszainak végére meghatározott nyelvi teljesítmény.” (Kurtán, 2001: 182). A harmonizált követelményrendszer kialakítása sarkalatos kérdés volt, elkerülendő a különböző súlyozásokat az egyes nyelvek esetében. Kredites tantárgyaink leírásában a teljesítményértékelés a következő elemekből áll össze, melyek alapján kialakul a félév végi éremjegy: a) hallgatói teljesítmény b) félévközi zárthelyi dolgozat megírása (vagy prezentáció, amennyiben nincs zárthelyi dolgozat) c) félév végi zárthelyi dolgozat megírása.

A tananyag kialakításának lehetőségei és forrásai

A tananyagok kialakítását jelentősen befolyásolja az „alapanyagok és háttéranyagok” elérhetősége. Ezzel kapcsolatban a következő észrevételek fogalmazhatók meg:

a) Ahogyan a bevezetőben említettem, kredites tantárgyak meghirdetésére több mint egy évtizede van lehetőség egyetemünkön. Elsőként az angol és a német, majd fokozatosan a többi nyelv esetében is kidolgozásra kerültek a tananyagok, persze eltérő ütemben, hiszen egy adott speciális szaknyelvi tartalom lefedésére nem létezik minden esetben piacon beszerezhető tankönyv, különösképpen a kis létszámban oktatott nyelvek vonatkozásában. Ebből az következik, hogy a szaknyelvi tartalmak közvetítése folyamatos tananyagfejlesztési munkát igényel, vagyis a szaknyelvet oktató tanárok által betöltött különböző szerepek (közvetítő, átalakító stb.) közül a *fejlesztő szerep*, vagyis a szaknyelvkutatás folyamatainak és tananyagainak fejlesztésére irányuló szerep különös hangsúlyt kap. (Kurtán, 2001: 171).

b) A rendszerváltást követően liberalizálódott a tankönyvkiadás, és legelsőként a nyelvkönyvek piacán történt robbanásszerű változás, ami alapvetően az angol nyelvkönyvek piacát jelentette. Szerényebb kínálatot képviselt a német, és a francia csak harmadikként volt jelen kínálati szempontból. A többi nyelv (orosz, latin, spanyol, olasz) kínálata zárta a sort. Ugyanakkor a nemzetiségi nyelvkönyveké meghaladta az idegen nyelvekét az angol és a német kivételével. (Fehérvári, 2000).

c) Nyelvtanári tapasztalatok alapján az állapítható meg, hogy a kép nagy vonalaiban nem sokat változott az elmúlt másfél évtizedben, azaz az angol nyelv továbbra is tartja a primátusát a nyelvkönyvek piacán is. Mindebből az következik, hogy míg az angol nyelv esetében nagy biztonsággal létezik olyan tankönyv, ami az egyetemünkön oktatott kredites tantárgyak meglehetősen speciális tematikáját lefedi³, addig a „nem-angol” nyelvek esetében a kollégák készítették el ezeket a tananyagokat (jegyzeteket).

d) Az elmúlt évtizedekben viharos sebességgel változtak meg azok a csatornák, amelyeken keresztül információhoz juthatunk. A pre-

³ Pl. Ibbotson, M. (2008): *Cambridge English for Engineering*, Cambridge: Cambridge University Press, 2008 (a Műszaki nyelv című tantárgyhoz)

Internet korszakban tananyagként gyakorta a fénymásolatok szolgálták, amiket az ezredforduló után fokozatosan kiszorítottak a netről letölthető szövegek, audio(vizuális) kiegészítő anyagok, stb. Napjainkban a Google szolgáltatásai a legkülönbözőbb idegen nyelveken elérhetőek, a Youtube pedig többek közt az idegen nyelvű filmek és dalok kiapadhatatlan forrása. Ez az új tanulási környezet szükségszerűen megerősíti az önálló tanulási lehetőségeket. Erről lásd bővebben (Szabó, 2013).

Összességében elmondható, hogy az Internet hatalmas kincsesbánya, ahonnan mindenki kedvére „bányászhat”, ugyanakkor gondos szelekciót igényel a megfelelő szövegek (szöveghossz, adekvát tartalom stb.) kiválasztása. A tananyagok összeállítása során igyekeztünk hangsúlyt fektetni arra, hogy kommunikációközpontú jegyzetek szülessenek meg. A 2. számú mellékletben található módszertani táblázat szolgált segédletként a jegyzetek összeállításához.

Konklúzió

- A kredités kurzusaink esetében tekintettel a speciális szaknyelvi tartalmakra, nincs lehetőség arra, hogy valamennyi nyelv esetében egy adott kereskedelmi forgalomban levő tankönyv lefedje az összes tartalmat, amiből az következik, hogy a nyelvtanár fejlesztő szerepe kiemelkedő hangsúlyt kap a tanítás folyamatában.
- Az artikulált kínálat és a magas színvonalú tankönyvellátottság okán az angol nyelv esetében a legszélesebb a kínálat.
- A tananyagfejlesztés folyamatos munkát igényel, főként a „nem-angol” nyelvek esetében.
- Szükséges a gyorsan elavuló tartalmak frissítése (Európai Unió ismeretek, műszaki tartalmak stb.).
- A módszertani vonatkozásokra komoly hangsúlyt kell fektetni a szaknyelvoktatás speciális fókuszának okán.

Hivatkozások

- Fehérvári, A. (2000): *Tankönyvrendelés*. Educatio. 2000/3. 460-473.
- Jámbor, E. (2014): Spanyolországi szakmai gyakorlat néhány év távlatából a BME-n végzett hallgatók tapasztalatainak tükrében. In: Bocz, Zs. (szerk.) *Porta Lingua - 2014*. Budapest: 97-107.
- Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán, Zs.-Silye, M. (2006): *A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében*. www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=733
- Sárvári, J. (2014): Hallgatók idegen nyelvi igényei és lehetőségei. In: Bocz Zs (szerk): *Porta Lingua – 2014*. Szaknyelvi regiszterek és használati szinterek. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és –kutatásról. SZOKOE: Budapest, JUDIT OLDALSZÁMÁT KIÍRNI HOZZÁ
- Szabó, E. M. (2013): „Open your windows”. Innováció és új perspektívák az idegennyelv-oktatásban. In: Bocz, Zs .- Sárvári, J. *Válogatott cikkek és tanulmányok 2010-2013*. BME, Idegennyelvi Központ: Budapest, 83-95.

1. számú melléklet

Tantárgyprogram és –követelmény

1.TANTÁRGY NEVE	Műszaki nyelv – idegen nyelv megjelölése
2.TANTÁRGY KÓDJA	nyelvspecifikus
3.AZ ÓRA TÍPUSA, HETI ÓRASZÁMA	gyakorlat, heti 1x2 óra (1x90 perc)
4.ÉRDEMJEGY TÍPUSA	félévközi jegy
5.A TANTÁRGYHOZ RENDELHETŐ KREDITEK SZÁMA	2 kredit
6.AJÁNLOTT BEMENETI SZINT	A Közös Európai Referenciakeret (KER) szerinti B2 szint (középfok) vagy azt megközelítő nyelvtudás. A saját szint meghatározásához javasolt a szintmérő tesztek megoldása, melyek a www.inyk.bme.hu honlapon találhatóak, nyelvek szerint.
7.A TANTÁRGY CÉLJA	A tantárgy célja, hogy a KER B2 szintjének megfelelően a hallgató rendelkezzen olyan nyelvi készségekkel és használjon olyan nyelvi eszközöket, amelyekkel képes műszaki tanulmányai és munkavégzése során felmerülő feladatok ellátására, nyelvi funkciók megvalósítására.
8.KOMPETENCIÁK	<i>beszéértés/beszédkészség:</i> Képes megérteni és lejegyezni a szakterületével kapcsolatos, tartalmi szempontból összetett szövegek főbb gondolatait, hozzá tud szólni a szakterületéhez kapcsolódó eszmecserékhez. Ki tudja fejteni és alá tudja támasztani véleményét szakmailag releváns témákban. <i>szövegértés/szövegalkotás:</i> Képes megérteni rövidebb műszaki szövegeket teljes egészében, továbbá hosszabb műszaki szövegeket a lényegi információk kiszűrésével, és egy vagy több forrásból származó információk szintetizálásával önálló szöveget létrehozni célnyelven vagy anyanyelven.
9.TÉMAKÖRÖK	<ul style="list-style-type: none"> ▪ szaknyelvi stílus ▪ meghatározás, osztályozás ▪ tárgyak alakja, anyagok tulajdonsága

PORTA LINGUA - 2014

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gépek leírása, utasítások ▪ helymeghatározás ▪ folyamatok leírása ▪ ok, okozat ▪ összehasonlítás; grafikonok, táblázatok leírása, értelmezése ▪ változások, tendenciák ▪ problémák, megoldások
10.ÓRAI RÉSZVÉTEL	<p>„A gyakorlati foglalkozások [...] összóraszámának 30%-át meghaladó hiányzás esetén a tantárgy kreditje nem szereshető meg.”</p> <p>Tanulmányi és Vizsgaszabályzat 14.§ (3) bekezdés</p>
11.KÖVETELMÉNY	<p>1/3 rész – a hallgató teljesítménye a félév során</p> <p>1/3 rész – központi <i>félévközi zh</i> (a tanított anyag számonkérésére épül, max. 45 perc) és az <i>egyéni szóbeli produkció</i> bemutatása vagy egy <i>fordítás</i> elkészítése</p> <p>1/3 rész – <i>90 perc időtartamú központi félév végi zh</i> (olvasott szövegértés és szövegalkotás)</p>
12.TANANYAG	nyelvspecifikus
13.TANANYAG BESZEREZHETŐSÉGE	nyelvspecifikus

2. számú melléklet

Módszertani táblázat

Törzsanyag ¹						Kiegészítő anyag ²
Témakör	Szöveg-cím és/vagy altéma	Készségek ³	Feladat-típusok ⁴	Nyelvi szerkezetek ⁵	Önálló, tanórán kívüli munka	
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						

¹ Az a *reálisan* (a félév viszonylatában 14x90 perc időtartamban) és *átlagos nyelvtudású* csoportban elvégezhető anyagmennyiség, amely a megjelölt 10 témát dolgozza fel. A ZH a törzsanyagra épül.

² A differenciált oktatás céljait szolgáló anyagmennyiség.

³ Négy alapkészség: hallott szöveg értése, olvasott szöveg értése, beszédképesség, íráskészség + közvetítés

⁴ Pl.: zárt, félnyitott (hozzárendelés, feleletválasztásos teszt, jegyzetelés, stb.) és nyitott/produktív (magán- és hivatalos levél, esszé, interjú, fordítás, tartalmi összefoglalás, stb.) feladatok

⁵ Pl.: idiómák, passzív szerkezet, szóképzés stb.

Halász Renáta, Koppán Ágnes
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar

A magyar orvosi kommunikatív szaknyelvi kompetencia-fejlesztés lehetőségeinek vizsgálata a szaknyelvhasználati szükségletek és a tanulási szituáció feltérképezése alapján

Egyetemi munkánk egyik markáns területe a magyar orvosi szaknyelv oktatása. Pécssett tanuló külföldi orvostanhallgatókat készítünk fel a szaktárgyi képzéshez (pl. Belgyógyászati propedeutika c. tárgy keretében) szükséges magyar mint idegen szaknyelv speciális ismereteinek elsajátítására. Kutatásunkkal azt vettük célba, hogy módszeresen megvizsgáljuk a szaknyelvi oktatás és a szaknyelvi célkompetenciák szerkezetét, szükségleti háttérét, az oktatás adott környezeti feltételeit, a kimeneti elvárásokat. A szaknyelvkutatók a szaknyelv egyik legjellemzőbb sajátosságaként említik az elemzések fontosságát. Ez jelenti a nyelvhasználati szükségletek és -kontextus felmérését, az adott feltételrendszerek elemzését és ezek állandó megismétlését, hiszen a változásokra adott adekvát és gyors válaszok a szaknyelvi oktatásban különösen nagy jelentőséggel bírnak. Vizsgálatainkkal szeretnénk visszahatni a tananyagfejlesztésre és végső soron hozzájárulni az egyetem hosszú távú céljaihoz a képzés minőségének javításában. Ebben az írásban a PTE ÁOK-n folyó magyar orvosi szaknyelvi oktatás külső és belső feltétel- és keretrendszerét, oktatási környezetét, a célnyelv használati kontextusát szeretnénk megvilágítani.

Kulcsszavak: magyar mint idegen nyelv, magyar orvosi szaknyelv, német nyelvű orvosképzés, külföldi hallgatók magyar nyelvű képzése, curriculum- és tananyagfejlesztés, szaknyelvhasználati igények és -szükségletek, nyelvhasználati kontextus, nyelvtanulási célok, szükségletelemzés, tanulási háttér

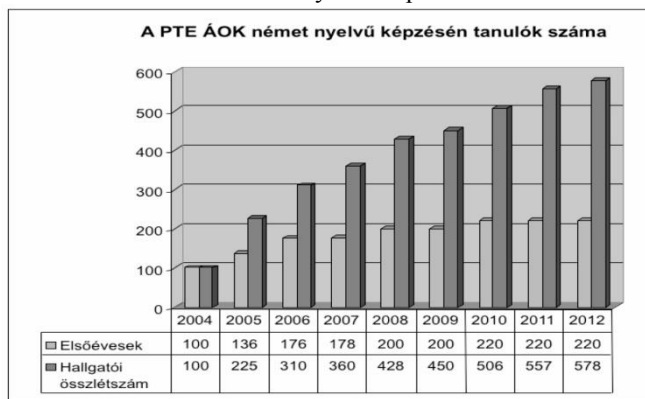
Bevezetés: A kutatási téma aktualitása

Speciális célok és szükségletek a PTE ÁOK-n

A hazai egyetemeken évtizedek óta folyik orvosi szaknyelvi oktatás, ennek azonban eddig még sosem volt olyan jelentősége, mint most, amikor a külföldi hallgatók száma megsokszorozódott. A szaknyelvi

oktatásnak kiemelt jelentősége van az Európai Unió oktatáspolitikájában. Az utóbbi évek gazdasági és társadalmi kihívásai és az erre adott válaszok azt eredményezték, hogy csak a Pécsi Tudományegyetemen 2004. és 2012. között meghatszorosozódott a külföldi orvostanhallgatók száma.(1. ábra)

1. ábra A PTE ÁOK német nyelvű képzésén tanulók száma



A jelentkezők száma is évről évre nő, ma már mintegy ötszöröse a felvehető hallgatók keretszámának. A képzésnek komoly gazdasági és szociokulturális jelentősége van a pécsi régióban. Munkahelyteremtés, a szolgáltatói szektor bevételeinek növekedése, új kerékpárutak jelzik, mennyi pozitív hatása van annak, hogy sok külföldi diák tanul Pécsen. Egyetemi munkánk egyik fontos feladata a külföldi orvostanhallgatók magyar szaknyelvi oktatása. Az angol és német hagyományos nyelvoktatást már régen felváltotta egy szükségletelemzésen alapuló műfaj- és regiszter alapú szaknyelvi oktatás. A magyar mint idegen nyelv tekintetében ez sok esetben még nem az általános megközelítés, holott a komponensek definiálása, az idegennyelv-használati igény és -kontextus feltárása, a nyelvtanulási célok azonosítása a külföldieknek oktatott magyar nyelv esetében is elengedhetetlen ahhoz, hogy eredményes munkát végezzünk. Írásunk célja ezen komponensek meghatározása a külföldi orvostanhallgatóknak oktatott magyar szaknyelvre vonatkozóan.

Módszerek

A szakirodalomban külön hangsúlyt kap, hogy a tantervek tervezése – bármely szinten – az oktatás céljának megállapításával kezdődik. A nyelvoktatásban a szükségletelemzés az a folyamat, amelynek során az igényeknek megfelelően megállapítjuk, mire lesz a nyelvtanulónak a nyelv használatakor szüksége, és ezeket a szükségleteket fontossági sorrendbe állítjuk. (Kurtán, 2001). A szükségletelemzés nem egy egyszeri feladat. Különösen a szaknyelvi környezetben igaz az, hogy állandóan újra kell gondolni a változó környezeti kihívásokra adott válaszokat. Az előzőekben felsorolt megváltozott körülmények teszik szükségessé a karunkon folyó magyar orvosi szaknyelvi oktatás szükségleteinek újbóli felmérését és kiértékelését.

Elemzésünk során a következő szempontokat vizsgáltuk:

- a) **A nyelvhasználati szituáció** vizsgálata során meghatározzuk, hogy kik és milyen szituációkban használják a nyelvet. Esetünkben külföldi orvostanhallgatók a klinikumba kerülve egyes klinikai tárgyak (elsősorban a belgyógyászat, majd a sebészet, kardiológia stb. tantárgyak) keretein belüli betegkikérdezésre és betegvizsgálatra használják a magyar szaknyelvet.
- b) Ezután megvizsgáltuk azokat a **célokat**, amelyek elérése érdekében a nyelvre hallgatóinknak szüksége van: a képzésen belül az az elvárás, hogy a hallgatók a fent említett klinikai tantárgyak tanulása során képesek legyenek anamnéziskérdéseket feltenni, a beteg válaszait értelmezni, a betegnek a betegvizsgálat során utasításokat adni, ezek alapján diagnózist felállítani és ezáltal a folyamat végén a tantárgyi követelményeknek sikeresen megfelelni.
- c) Megállapítottuk a **kommunikáció módját**, hogy írásbeli vagy szóbeli, hivatalos vagy közvetlen nyelvhasználatra van-e szükségük: esetünkben szinte kizárólag szóbeli kommunikációról beszélhetünk, amely elsősorban a közvetlen és kisebb mértékben a hivatalos nyelvhasználat elemeit is tartalmazza.

- d) Felmértük hallgatóink sikeres kommunikációjához szükséges szinteket, meghatároztunk részcélokat.

Esetünkben a részcélok megváltozása az egyre nagyobb számban a klinikumban maradó hallgatók megváltozott szükségleteit jelentik, akik a physikum, tehát a preklinikai modult követően tanulmányaikat nálunk folytatják és a klinikai tantárgyaik keretében betegágy mellé kerülve speciális nyelvi szükségletekkel jelentkeznek.

Az oktatásról való gondolkozás során feltérképeztük az oktatási folyamatot meghatározó célrendszert, mely többszintű rétegzettséget mutat és a magyar mint idegen nyelv esetében meglepő eredményt hozott. (2. ábra)

2. ábra Az oktatási folyamatot meghatározó többszintű célrendszer

Magyar hallgatók idegen nyelvi képzése esetében	Külföldi hallgatók magyar nyelvi képzése esetében
-Távlati célok: a német, angol, stb. szaknyelvi kompetencia későbbi szakmai célokat szolgál (az idegennyelv-tudás érték volta konszenzuson alapul) - Közvetlen célok: egyén igényei, értékrendje szerint	- Távlati célok nem azonosíthatóak (a magyar mint idegen nyelv tudása nem konszenzusos cél, csak eszköz közvetlen, rövid távú célokhoz) - Közvetlen felsőoktatási, képzési célok támogatása, kiszolgálása: SZAKNYELV prioritása - Egyén igényei: a „vevő” szükségleteinek és igényeinek figyelembevétele

A külföldi hallgatók a magyar nyelvet csak a közvetlen képzési célok eszközének tekintik, távlati célok nem azonosíthatóak, hacsak nem alakulnak ki speciális kötődések valamely magyar anyanyelvű beszélővel (ennyiben lehet meghatározó a külső anyanyelvi környezet). A magyar mint idegen nyelv tudása nem konszenzusos cél a külföldi hallgatók számára, csak eszköz közvetlen, rövid távú céljaikhoz. Mindezek alapján a szaknyelvi célú oktatás prioritásának szükségessége definiálható. A rendelkezésre álló időkeret szükségessége azt követeli, hogy már a Közös Európai Referenciakeret szerinti A2 szinten a szaknyelvi oktatás legyen a nyelvtanítás súlypontja.

A szaknyelvi szükségletelemzések során elengedhetetlen az adott szakma képviselői és a nyelvet oktatók együttműködése annak érdekében, hogy célirányos, témareleváns tanterveket és autentikus tananyagokat, feladatokat állítsanak össze. „A szaknyelvhasználat jellegzetességeinek feltárása az adott szakmaspecifikus tudományág és a nyelvészet közötti kölcsönhatások alapján egyértelműen interdiszciplináris kompetenciák meglétét feltételezi. Ahhoz, hogy szaknyelvkutatás céljait meg tudja valósítani, többféle háttértudással és kompetenciával rendelkező szakember együttműködése szükséges.” (Havril, 2010.) Szakmai vonatkozású háttértudással és szaknyelvi kompetenciával rendelkező nyelvtanárok és szakemberek közös munkájára van szükség. Esetünkben az adott tudományterület képviselőivel, tehát a klinikai orvosokkal való szoros együttgondolkodás a cél.

A szaknyelvtanárnak tisztában kell lennie a szakma, az adott tudományterület alapvető jellegzetességeivel, a szakemberekkel együttműködve kell szelektálnia a tudományterület nyújtotta kontextusból és tematikából. Természetesen nem vagyunk orvosok, de kollégáinkkal együtt évek hosszú során szereztük meg a számunkra a szaknyelv oktatásához fontos háttértudást: klinikákon járva, oktatókkal együtt dolgozva, magyar hallgatóknak német orvosi szaknyelvet oktatva, tudományos munkát folytatva az egészségtudományok terén stb.

A szaknyelv oktatása során óhatatlanul azzal szembesülünk, hogy a nyelven keresztül a szakmát is tanítjuk. Ezzel a jelenséggel, az ebből adódó nehézségekkel a szakirodalomban is találkozunk. (Wiwczarowski, Troy B. 2003). Esetünkben ez annyira igaz, hogy az „anamnézist”, tehát az általános betegkikérdezés lépéseit, ill. kérdéseit mi ismertetjük meg a nyelven keresztül elsőként a külföldi hallgatókkal. Más szakmai tantárgyak keretein belül ez csak a későbbiekben kerül tárgyalásra. Ennek a felelősségét csak az orvosokkal való együttműködésben tudjuk vállalni.

A nyelvtanulási szituáció elemzése

A Hutchinson és Waters (1987) szükségletelemzési modellje alapján végzett vizsgálódásaink is hasznos adatokkal szolgálnak

elemzésünkhöz. Ez a modell ugyanis figyelembe veszi a szaknyelvhasználó tudásszintjét, szubjektív nyelvtanulási motivációját, szokásait, attitűdjeit.

A közvetlen nyelvtanulási célok vizsgálatakor az derült ki, hogy a hallgatóink oktatásánál a szaktárgyi terheléseket nagyon komolyan figyelembe kell venni. A tananyag mennyisége és időbeni beosztása a szakmai tantárgyi terheléshez kell, hogy igazodjon. Fontos körülmény az is, hogy a hallgatók teljesen kezdő szintről fognak hozzá a magyar orvosi szaknyelv elsajátításához egy olyan időszakban, amikor egyetemi tanulmányaik legnehezebb két évét kell sikeresen abszolválniuk. Fő tantárgyaik az anatómia, a biokémia, az élettan stb, amelyek nemcsak óraszámban, hanem tanulási időben is igen nagy terheket rónak rájuk. Az időhiány, a súlyponti tantárgyak fontossága pedig alapvetően befolyásolja motivációjukat. Ezért is nagyon fontos, hogy egy nagyon pontosan körülhatárolt, a szükségleteiknek és tanulási céljaiknak maximálisan megfelelő tananyag ill. vizsgarendszer álljon rendelkezésükre. A fentiekben már meghatározott speciális igényeket lefedő tankönyv sajnos nem szerezhető be a tankönyvpiacról. Feladatunk egy célirányos, gyors fejlődést lehetővé tevő tananyag fejlesztése, autentikus feladatok és téma-releváns kontextus összeállítása, amely klinikai gyűjtőmunkán alapul és elsődlegesen a hallás utáni kompetenciák, valamint a beszédképesség fejlesztésére szolgál.

Kézenfekvő lenne a feltételezés, hogy éppen ezeknek a készségeknek az elsajátítását segíti a célnyelvi környezet. Tapasztalataink szerint sajnos megállapítható, hogy a magyar anyanyelvi környezet nem támogató, az amúgy is elég elszigetelt csoportokban élő hallgatóknak egyfajta előzékenységből nem adnak lehetőséget a magyar nyelv használatára. A külföldiekkel folytatott kommunikáció során inkább előnyben részesítik elsősorban az angol ill. a német nyelvet. A külföldi és a magyar hallgatóknak nagyon kevés találkozási felületük van egymással, így sajnos nem tudják kihasználni a nyelvi környezet adta lehetőségeket, annak motivációs erejét. Nincsenek kapcsolódási pontok, amelyek segítenék a hallgatók interkulturális szocializációját.

Konklúziók

Tapasztalataink alapján akkor tudjuk a külföldi orvostanhallgatók magyar nyelvi oktatásában a legjobb eredményt elérni, ha nagyon világos és egyértelmű célokat tűzünk ki és a hozzá vezető utat elfogadtatjuk a hallgatókkal. Ezért vettük célba, hogy elemezzük az adott nyelvoktatási helyzetet, amit egy rendszerszerű folyamatként fogunk fel. „Minél pontosabb a szükségletek felmérése, annál jobban elősegíti a realiztikus célok kitűzését, sőt az érintettek felé való közvetítését is.” (Kurtán, 2001: 74) Ebben az írásban a szükségleteket és a nyelvtanulási szituációt kívántuk körüljárni. A szükségletigényt, mint motivációs hajtóerőt központi elemként fogjuk fel és egyet értünk azzal, hogy az idegen nyelvek eredményes tanulása leginkább a motivációtól és az ezzel összefüggő, a tanulásba fektetett erőfeszítések mértékétől függ. (Csizér, 2007).

Azon dolgozunk, hogy az elemzések során feltérképezett feltételek között a lehető legjobb oktatási eredményt érjük el. A Csizér–Dörnyei–Németh-féle motivációs és attitűdbeli tényezők rendszerét felhasználva (Csizér–Dörnyei–Németh, 2004) arra jutottunk, hogy az instrumentális mint motivációs tényező tekintetében (ami az egyes nyelvek hasznosságát írja le abból a szempontból, hogy milyen jövőbeli előnyeik származhatnak a nyelvet jól beszélőknek a mindennapi életben) kizárólag a szakmai tantárgyakon belül a betegkikérdezés mint speciális célnyelvhasználati szituáció volt azonosítható a hallgatók számára. Ez a körülmény és a rendelkezésünkre álló időkeret szűkös volta miatt már a lehető legkorábban bevezetjük a magyar orvosi és azon belül „orvostanhallgatói” szaknyelvi oktatást, ami a céloknak leginkább megfelel.

Az integrativitás, tehát az adott nyelvhez, beszélőihez és kultúrához való vonzódás tekintetében az a feltételezésünk, hogy az nem játszik jelentősebb szerepet a nyelvtanulásban a hallgatóink számára. A külföldi hallgatók egy zárt, homogén, a magyar hallgatóktól elkülönülő csoportot alkotnak a tapasztalataink szerint. (Csak a magánéleti kötődések tudnak ezen változtatni). Korábban is sokszor használtuk ki azt a lehetőséget, hogy a magyar hallgatók

idegen nyelvi tanáráként és a külföldi hallgatóknak magyar nyelvet oktatóként mindkét hallgatói csoporthoz volt szoros kapcsolatunk. Az utóbbi időben azonban egyre tudatosabban vezettük be a „TANDEM” közös magyar-német orvosi szaknyelvi kurzusokat, hogy így is elősegítsük a magyar és külföldi hallgatók közötti kapcsolatfelvételt és ki tudjuk használni a kortárs-csoport motivációs erejét.

Kutatásainkat tovább folytatjuk és szeretnénk a hallgatók nyelvi önbizalmát a célirányos, speciális igényeknek megfelelő tananyaggal, elsősorban a hallott információk megértését segítő szaknyelvi anyagok felhasználásával a legoptimálisabban alakítani.

Hivatkozások

- Csizér, K. – Dörnyei, Z. – Németh, N. (2004): A nyelvi attitűdök és második nyelvi motiváció. *Magyar Pedagógia*.104: 4, 393–408.
- Csizér, K. (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*. 2007/06 <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00114/2007-06-ta-Csizer-Nyelvtanulasi.html>
- Havril, Á. K. (2010): A szaknyelv térhódítása a felsőoktatásban. Az angol szaknyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztésének, mérésének és értékelésének vizsgálata a nyelvigényes társadalomtudományi felsőoktatási képzések és szakmák területén. Doktori (PhD) értekezés. Pannon Egyetem nyelvtudományi doktori iskola.
- Huchinson, T. – Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press: Cambridge
- Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.: Budapest
- Wiwczarowski, Troy B. (2003). A magyarországi felsőfokú szaknyelvtanítás diszciplínák közötti integrátori szerepének elhanyagolt volta. *Nyelvinfo*. XI.3, 3-9

Kaščáková, Eva
Technical University of Košice
Department of Languages, Slovakia

ICT in ESP Courses and Teacher/Student Roles

ICT and e-learning tools are ubiquitous in an information society and a knowledge-based economy. They serve as media for the delivery of learning materials. Utilizing Web 2.0 in education, especially social networks, results in what can be termed e-learning 2.0. These channels also enable educational institutions to enrich the learning (and e-learning or blended learning) experience by shifting its focus from mere delivery of the learning materials to the (co-)creation of the content by the learners themselves. The role of learners thus changes from content consumers to content authors, enabling them to construct their own knowledge system. The paper describes the experience and results of implementing a social network as an e-learning tool in courses in English for specific purposes (ESP).

Keywords: constructivism, e-learning, English for specific purpose, information and communication technology, language learning, social network, prosumer, medium, teaching, Web 2.0

Internet as source and medium

The rapid and accelerating adoption and use of information and communication technologies in all areas of life has provided students with the ability to study also away from the classroom. Access to the Internet and information bring vast opportunities, especially for the learners of English. The Internet enables learners to find information related to specific fields of study or interest online in the form of texts, audios, videos or even native speakers.

However, it is important to bear in mind that students, knowledgeable of the vast opportunities of the Internet, are often tempted to look for the easiest way of solving a task. They 'google', copy and paste something that looks relevant to the task, often without even reading it in detail. Our previous research conducted on the sample of 1st to 3rd year students showed that 60% out of 50 observed students submitted written work that showed signs of plagiarism, in spite of having been instructed about the proper use of

resources and citation (Kaščáková 2009, 59-64). The extent of plagiarism ranged from omitting bibliographical references to copying the entire work. Surprisingly, it had no relation to students' language skills and class performance.

The solution to the plagiarism problem does not reside in forbidding the use of the Internet altogether, but in assigning more complex tasks that require research of numerous resources before being able to work out the final draft. Finding the information is not enough, the task ought to require altering, rewriting, reorganizing, adding to – recasting the collected bits of information in a meaningful way to create something completely new. These tasks involve working with information that thus becomes personalized. Such activities, sometimes termed as bricolage or webquests, correspond quite well with the constructivist theory of learning.

According to the theory of constructivism (Atherton, 2013), learning involves constructing knowledge from a person's experience. In order to internalize knowledge, learners have to work with information to construct their own mental models, not just accept ready-made results of someone else's work. Rather than transmission, learning is a reconstruction of knowledge. The process of active incorporation of new experience or knowledge varies among different people.

In addition to students' own search for information, ICT enables teachers to focus students' attention on specific learning objects by utilizing various e-learning solutions providing extra information, support, listening comprehension practice, interactive tests, copies of hand-outs and links useful for learning English for specific purposes (ESP).

The utilization of standard e-learning tools in foreign language instruction has some limitations. Learning is a complex trial-and-error process that does not involve only rational activities; emotions, motivation and social interactions should be considered its integral parts. Transforming a face-to-face language course into a pure e-learning course is therefore risky. Its major threats and weaknesses are related to the isolation of a learner from the tutor and other learners. This may not be such a serious drawback of e-learning in some other subjects; however, in case of foreign

languages, communication is both the aim and the means of learning. It is essential to foster the social aspect of foreign language learning and utilize ICT in a balanced blend with face to face learning.

Teacher/learner roles

One important fact concerning the education process should be taken into consideration – teaching does not necessarily cause learning. Learning is a process of gradual approximation.

We can only agree with Widdowson's comments on the traditional teacher/learner roles (Widdowson 1999, 169):

A teaching role that determines learner activity by directing it radially, so to speak, from the pedagogic podium is, of course, based on the assumption that learners can only learn from approved and appointed teachers and not from each other. Thus the collective potential that learners bring to class as a resource for learning is left unexploited.

He even goes further to say: "...such a close adherence to fixed prescribed roles in the classroom is detrimental to effective (and affective) learning." (ibid.)

The roles of learners and teachers are significantly modified when using information and communication technology (ICT) in education. Hašková lists the following new roles of a teacher in the e-learning process: consultant, team player, advisor, evaluator, tutor, and creator of syllabus and study programs. (Hašková, 1994)

According to Richards, the teacher's role in contemporary language learning is (Richards 1999,162):

No longer simply a presenter of materials or an implementer of a method, the teacher now has a role that is not only more complex but more crucial, for the teacher must serve variously as material developer, needs analyst, and investigator of his or her own classroom, negotiating both syllabus content and methodology with the learner.

Similarly, Siemens, author of the theory of connectivism, views teaching as (Siemens 2004)

...a critical and needed activity in the chaotic and ambiguous information climate created by networks. In the future, however, the role of the teacher, the educator, will be dramatically different from the current norm.

He explains how teaching has changed with the emergence of networks:

“For educators, **control** is being replaced with **influence**. Instead of controlling a classroom, a teacher now influences or **shapes a network**.” (Siemens, 2010)

With ubiquitous ICT, lack of information is not a problem of today’s learner. A learner moves along the unlimited quantity of information in a non-linear manner, which also requires new skills and abilities, as emphasized by Siemens. (Siemens 2004) Combining the collective potential of a class, continuous development of students’ new skills needed for working with information, ICT at learners’ disposal, we come to a conclusion that utilization of a ICT, especially social software in learning the English language for specific purpose has the potential for bringing a synergic effect.

Web 2.0 – adding a social aspect to technology

Language is a social phenomenon. The primary function of speech, according to Vygotsky, is the function of communication, social contact, influencing surrounding individuals (Vygotsky, 1986). With the Web 2.0, we have witnessed the creation of new technology – social software, which has opened new horizons for communication and also for language learning. By using the social media that were intended for communication, interaction and collaboration, such as blogs, podcasts, wikis, RSS feeds and social bookmarking, the exposure to language is extended and varied.

Bartolomé claims that Web 2.0 has generated a revolution and brought about new ideas, that are identified as eLearning 2.0 (Bartolomé, 2008). The main changes include using the Net as the platform, ability to study at any place and time using various devices, exploiting the potential of collective intelligence, new knowledge organization and information retrieval.

An interesting collaborative environment we will focus our further attention on is ideally suited for collaborative on-line

language projects. A **wiki** is a set of loosely structured hyperlinked pages that can be viewed and edited by their readers/members. Wikis allow adding, modifying and even deleting their contents by their users. Any user can read what the wiki's community has written. By clicking on the 'edit' button, they are able to e.g., edit bits of the text, add links, upload pictures, videos (Godwin-Jones, 2008).

This simplicity and ability to modify and delete any part of a wiki may cause many people to doubt or even reject the idea. They assume that since anyone can edit a wiki, its content must be flawed. Wiki supporters claim this is an incorrect assumption. Not only anyone can delete or modify information to change it into incorrect (unintentionally or on purpose), but it works vice versa as well – any incorrect data can be corrected as soon as it is identified. Wikis are usually protected against malicious behaviour (page changes are recorded along with the identification of their author, and page deletions must be seconded to take effect). There are wiki encyclopaedia projects, the most popular being Wikipedia, which functions also in languages other than English.

A wiki site created for/by a group of foreign language students provides a collaborative and peer-to-peer learning environment. Students can create pages together, correct each other's mistakes, help each other, discuss language problems, and work together on team projects. Wikis can serve also for project-based learning by giving the community a way to gather information and modify it as things change or collaborate on specific projects. Social software facilitates involving students in numerous individual or team activities. Thus, the students' role changes from consumers of learning objects to their producers and consumers – prosumers. Our previous research observing the introduction of collaborative learning and constructivist methods in blended courses of English for specific purposes has proven that this type of working with information and transforming it into personalized knowledge brings the required effect (Kašáková, 2010).

Possible drawbacks of e-learning innovations

The majority of young people have successfully adopted the Web 2.0 innovations, especially social networks, such as Facebook or Twitter, and divide their time between their physical and virtual lives without even realizing it. Very often, when something interesting happens in their lives, they update their Facebook status within seconds. It may therefore be assumed that utilizing social networks in education can only be successful. However, when people use social networks, they are not looking for any specific information and therefore they do not mind being distracted by commercial advertisement, games, applications and other interactions that the site offers. Some even develop addiction and lose track of time whenever they are online. We have to be prepared that although the today's students are what can be considered "digital natives" (Prensky, 2001), among the majority of technophiles, some students may appear to be technophobes and dislike any ICT-related activities whatsoever.

Should an educating social network be successful, it needs to be competitive with the 'enticements' of leisure sites and attract also those students who are not keen on ICT. Also, students' extrinsic or (even better) intrinsic motivation should prevent them from logging on Facebook instead of a course-related social network.

Conclusion

ICT has the potential to enrich learning and enhance language practice outside the classroom, provided that students are given instruction on proper use of resources. The advancements of Web 2.0 technologies and their meaningful utilization enable students to benefit not only from access to information but also from collaboration and peer-to-peer learning.

The teachers' role has changed over time; unlike in the past, they do not function as main sources or providers of information. Today, their tasks include creating, consulting, influencing, shaping and navigating students' activities. There is a lot of information/material available, and teachers' role is to help students learn to critically assess, analyse and utilize it.

‘Second generation’ e-learning shifts its focus from mere delivery of the content to its creation by all the participants. The role of learners thus changes from content consumers to content authors/producers, or so-called ‘prosumers’. Such activities enable them to construct their own knowledge system, which conforms to the learning theories of constructivism and connectivism. This type of learning requires working with information which is thus transformed into personal knowledge. Besides learning the subject matter, it fosters collaboration, social interaction, critical thinking and decision-making.

References

- Atherton J S (2013): *Learning and Teaching; Constructivism in learning*
<http://www.learningandteaching.info/learning/constructivism.htm>
- Bartolomé, A. (2008): Web 2.0 and New Learning Paradigms. *elearningeuropa.info* portal.
<http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15529.pdf>
- Godwin-Jones, R. (2003): Emerging Technologies, Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*. Virginia Commonwealth University. Vol. 7. No. 2. pp.12--16.
- Hašková, A. (2004): *Technológia vzdelávania*, UKF, pp.152—154. Nitra
- Kaščáková, E. (2009): ICT in English for International Tourism In: *Zborník PhD konferencie o geoturizme s medzinárodnou účasťou*. Košice : FBERG TU, 2009 pp. 59-64.
- Kaščáková, E. (2010): Optimálne využitie IKT vo vyučovaní odborného anglického jazyka na fakultách nefilologického zamerania. Unpublished dissertation, Nitra
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants, In: *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001
- Richards, J. C. (1999): *The Language Teaching Matrix*, p.169. Cambridge University Press
- Siemens, G. (2004): A Learning Theory for the Digital Age, In: *Elearnspace*,
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G. (2010): Teaching in Social and Technological Networks,
<http://www.connectivism.ca/?p=220>
- Vygotsky, L. S. (1986): The genetic roots of thought and speech. In A. Kozulin (Trans. & Ed.), *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press
- Widdowson, G.H. (2002): *Aspects of Language Teaching*, p.186. Oxford University Press

Websites

SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

www.facebook.com

<https://twitter.com/>

www.wikipedia.org

Kráncz Rita – Boronkai Dóra – Rébék -Nagy Gábor
Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet
PTE IGYK Irodalomtudományi és Nyelvészeti Intézet

Kórházpedagógus tanóráinak interakciós mintázata

A tanulmány kórházpedagógus tanóráinak jellegzetes mintázatát igyekszik feltárni a konverzáció-elemzés módszerét alkalmazva. A módszer alapja a mindenkori kommunikációs szituáció, hátterét tekintve a szociolingvisztikai beszédelemzések hagyományára és a pragmatikára épít. A 25741 szövegszónyi korpuszt a kórházpedagógus tanóráinak hangfelvételen rögzített, majd a FOLKER 1.2 transzkripció programba bevitt, leírt szövegei alkotják. A beszédlépések szerkezetét, hosszát, tartalmát, az együttbeszélések jellegzetességeit kvantitatív módszerekkel elemezve arra a kérdésre kerestük a választ, milyen jellegzetes interakciós mintázatot mutatnak ezek a speciális tanórák a spontán beszélgetés és a hagyományos tanóra relációjában.

Kulcsszavak: konverzáció-elemzés, kórházpedagógus, beszédlépés, beszélőváltás

Bevezetés

Jelen dolgozat a kórházpedagógus beteg gyermekkel folytatott interakcióit, tanóráit elemzi a konverzáció-elemzés módszerével. Az elemzésen keresztül igyekszik bemutatni e speciális intézményt és az abban folyó tanár-diák kommunikáció jellegzetességeit.

A hatékony tanári kommunikáció elemzése az utóbbi évtizedben egyre tágabb teret kapott, részben egy Lisszabonban 2002-ben elfogadott munkaprogram kapcsán, melynek célja a tanárok képzése és fejlesztése (Mihály, 2002), részben a hazai sokszínű beszélt nyelvi kutatások kapcsán (Albertné, 1999, 2005; Antalné, 2005; Boronkai, 2009, 2010, 2011; Iványi, 2001).

A vizsgálat arra irányult, hogy a kórházi tanóra mennyire hasonlítható, mint többnyire kétszereplős interakció, a köznapi társalgáshoz és mennyiben hordozza az intézményesség jegyeit.

A kvantitatív elemzés a funkcionális-kognitív szemléletű nyelvészeti konverzációelemzésre épít, mely az etnometodológiai

konverzációelemzésből fejlődött, módszerei mind a köznapi társalgás, mind az intézményes párbeszédre kutatására alkalmasak.

A konverzációelemzés (KE) a verbális interakció szerkezetét vizsgálja empirikus módon. Először Amerikában, az 1970-es években, később Európában vált nyelvészeti kutatási ággá (ten Have, 2005, Deppermann, 1999). A hazai kutatásba történő bevezetése főképp Iványi Zsuzsanna nevéhez kötődik (Iványi, 2001). A beszélt nyelv vizsgálata korábban a nyelvtani szerkezetekre összpontosult, csak később jelent meg a kommunikatív aspektus iránti igény. A KE azt feltételezi, hogy a beszélt nyelv bizonyos szabályokat követ, ezeket a törvényszerűségeket igyekszik kimutatni.

Az empirikus munka bevezető, adatgyűjtést megelőző, szükségszerű lépése az etnográfiai vizsgálódások elvégzése, azaz olyan valós és releváns interakció kiválasztása, mely az elemzés szempontjából hiánytalan kommunikációs folyamatot reprezentál, jelen dolgozatban ez a kommunikációs esemény a kórházpedagógus tanórája.

Az adatgyűjtésben fő szempontként bizonyos korlátozásokat, egyrészt a metodikai restrikiót (Bergmann, 1988) másrészt a metodológiai elvet (Bergmann, 1985) illetve a regisztráló konzerválás elvét (Bergmann, 1988 In: Iványi, 2001) kell megemlíteni, mely szerint a felvett tanórák semmilyen szempontból nem változtathatók meg (Iványi, 2001).

A hangfelvétel előnye, hogy a korábban rögzített eseményt egy későbbi időpontban reprodukálni tudjuk, mivel a beszédet annak átírásával, a transzkripcióval, az írás rögzített állapotába, azaz egy rekonstruktív műfajba konzerváljuk.

Az elemzés első lépését, az átírást a megfigyelések követik, melyek során a beszédelemző a vizsgált korpuszban rendszeres jelenségeket, ismétlődő, visszatérő modelleket, szabályszerűségeket igyekszik feltárni. Sacks (Sacks, 1995) „rend minden ponton” („Order at all points”) elve alapján, a beszélt szövegekben nincs „véletlen termék”, azaz minden egyes rész, az egésznek is része és szükségszerű jelenlétével a kutatás vizsgálati tárgyának szerves része.

Anyag és módszer

A Pécsi Kórháziskola a Tübingeni Kórháziskola mintájára, 2000. március 1-én alakult. Az oktatás két típusú, egyrészt rendszeres, amit a hosszabb orvosi kezelésre szoruló diákok vehetnek igénybe, elsősorban a Gyermekonkológián és Neuropszichiátrián. Másrészt a többi osztályon inkább felzárkóztató jellegű, ahol a beteg gyermek rövidebb időt tölt el, pl. egy sebészeti kezelés, dialízis alkalmával.

Az empirikus kutatás vizsgálati anyagául szolgáló biológia és földrajz órákat rögzítő hangfelvételek a Pécsi Klinikai Központ Gyermekklinikája Onkológiai Osztályán 2009 és 2013 között készültek. A tanórákat egy kórházpedagógus tartotta, a kifejezetten az oktatás céljára kialakított kellemes hangulatú tanulószobában, illetve a kórteremben.

A kórházpedagógus egyszerre egy gyermekkel foglalkozott, így 3 (egy általános iskolás tanuló fiú, két középiskolás tanuló, 1 fiú, 1 lány) gyermek 7 tanórájáról készült hangfelvétel. A hangfelvételeket megelőzendő, a szülők az Etikai Bizottság által elfogadott bejegyző nyilatkozatot (PTE OEKK Regionális Kutatás - Etikai Bizottság 3453.316-9823/KK41/2009) írtak alá, mellyel engedélyezték gyermekeik tanórájának rögzítését.

A kvalitatív elemzés egyrészt a Folker 1.2. transzkripció program segítségével történt (Schmidt-Schütte, 2011) a hangfelvételek WAV formátumú rögzítése, konvertálása és átírása után. A transzkripció programban a beszédlepipések és szünetek számának és hosszának mérését, a szavak, illetve ki- és belélegzések számának meghatározását maga a program végzi, ezáltal a hibafaktor lényegesen kisebb, mint manuális számolás esetén.

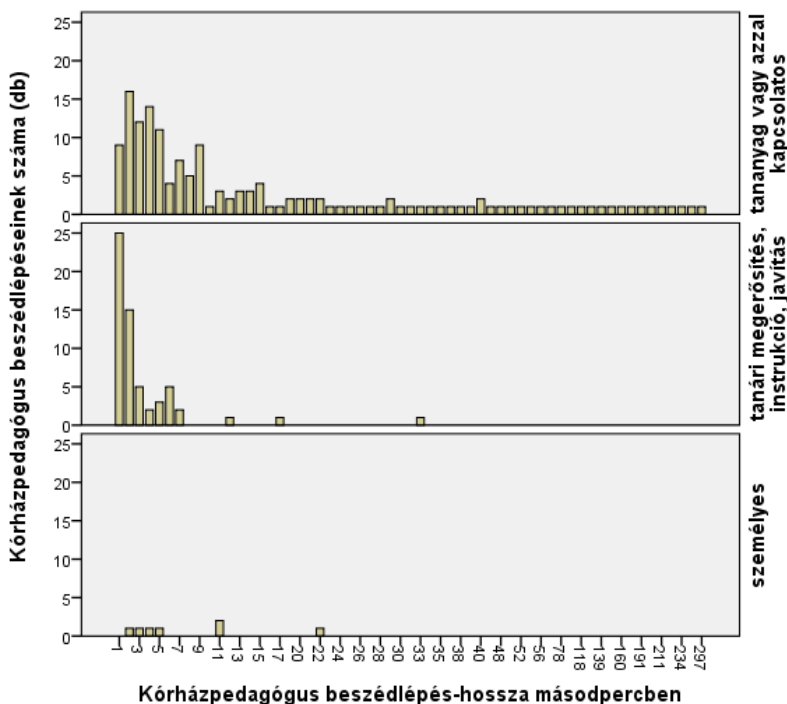
Másrészt a statisztikai elemzésben a táblázatok, ábrák az IBM SPSS program 20-as verziójával készültek, a diagram a Microsoft Office Excel program segítségével, a témaváltás előfordulási arányának megállapítására, illetve az együtt beszélések jelenlétének vizsgálatára a két arány összehasonlítása binomiális próbával történt. A teljes korpusz mintegy 25741 szövegszó terjedelmű, a tanórák időtartamukat tekintve 19-43 percig tartanak. A felvett tanórák közül mindhárom gyermek tanórájából választottunk ki 1-1-1 tanórát irányított mintavétellel. A három kiválasztott tanórában a

kórházpedagógus 237, a beteg gyermekek összesen 312 beszédlelésének vizsgálatára került sor.

Eredmények

A **kórházpedagógus beszédleléseinek** átlagos hossza az általános iskolás beteg gyermek tanóráján, 6,47 másodperc, míg a középiskolások tanóráján 46,7 illetve 42,76 másodperc. Az 1. diagram a kórházpedagógus egyes beszédleléseinek terjedelméhez rendeli az adott beszédlelés témáját.

1. diagram: A kórházpedagógus beszédleléseinek hossza és a tartalom összefüggése



A diagram alapján megállapítható, hogy a kórházpedagógus leghosszabb beszédleléseinek témája a tananyag átadás, illetve a tanári megerősítés. Minden egyes, 38-297 másodperc terjedelmű beszédlelés tartalma a tananyag.

A további vizsgálódások a **témaváltás előfordulásának** gyakoriságára irányultak. A két arány vizsgálatok megnéztük, mekkora az eltérés a teszt arány, azaz 50 %-hoz képest. Kiindulási pont volt, hogyha nem lenne a két arány között különbség, azaz azon beszélgetések, melyekben nincs témaváltás, ugyanolyan gyakran fordulnának elő, mint amelyekben van, akkor az arány 50-50 % lenne. A szignifikancia vizsgálat kimutatta (1. táblázat), hogy a két arány között jelentős különbség van, azaz szignifikánsan nagyobb arányban vannak jelen a kórházpedagógus azon beszélgetései, ahol nincs témaváltás ($p < 0,001$).

1. táblázat: Témaváltás aránya a kórházpedagógus beszélgetéseiben

		kategória	N	beszélgetések aránya	teszt arány	szignifikancia-szint
téma-váltás	1. csoport	nincs	218	,92	,50	,000 ^a
	2. csoport	van	19	,08		
	összesen		237	1,00		

A továbbiakban a tanári beszélgetésekben az **átfedő megnyilatkozásokat, együttbeszéléseket** vizsgáltuk (2. táblázat).

2. táblázat: Együttbeszélések jelenléte a kórházpedagógus beszélgetéseiben

	gyakoriság	százalék	kumulatív százalék
egyszer fordul elő	64	27,0	27,0
kétszer vagy többször fordul elő	45	19,0	46,0
a teljes BLben jelen van	27	11,4	57,4*
nincs	101	42,6	100,0
összesen	237	100,0	

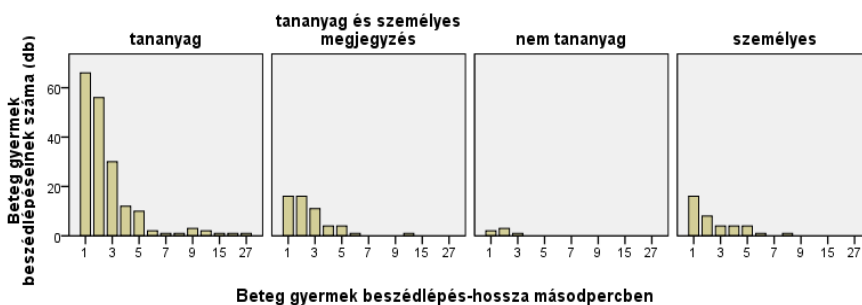
Rövidítés: BL= beszélgetés

Ahogy azt a kumulatív (összegző) százalékérték is mutatja, azon beszélgetések aránya, ahol a kórházpedagógus beszélgetésében együttbeszélés figyelhető meg, azaz az első három kategória együtt (egyszer, kétszer vagy a teljes beszélgetésben fordul elő együttbeszélés) összesen 57,4 %.

A **beteg gyermek beszédlépéseinek** átlagos hossza a 312 beszédlépésben 2,53 másodperc, a 2. tanórán ez az érték magasabb 2,82 míg a harmadik tanórán alacsonyabb 1,788. A beszédlépések teljes hossza tanóránként, 102,9; 544, 067; 143,04, azaz az első órán 1,7 a másodikon 9,06 a harmadikon 2,38 percet beszél összesen a diák, ez a teljes tanóra hosszának figyelembevételével a középiskolásoknál az óra 5 illetve 6 %-a, az általános iskolásnál 33%.

A 2. diagram a beteg gyermek egyes beszédlépéseinek hosszához rendeli az adott beszédlépés témáját.

2. diagram: A beteg gyermekek beszédlépéseinek hossza és a tartalom összefüggése



A diagram alapján megállapítható, hogy a beteg gyermek leghosszabb beszédlépéseinek témája a tananyaggal kapcsolatos, továbbá jellemzi még a személyes megjegyzés és tananyag együttes jelenléte témaként.

A **beteg gyermek beszédlépéseiben** következő lépésként a **beszédjog megragadásának típusát** vizsgáltuk (3. táblázat).

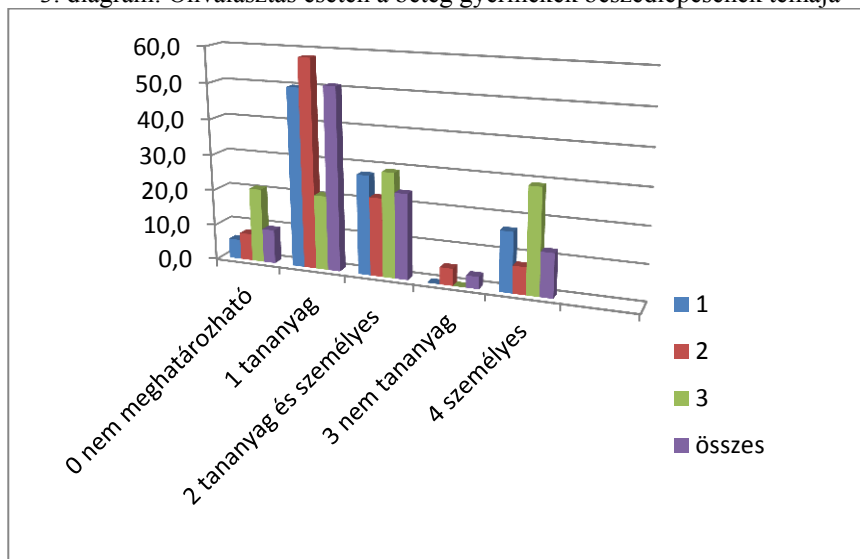
3. táblázat: A beszédjog megragadásának típusa a beteg gyermekek beszédlépéseiben

Típusa	1. tanóra		2. tanóra		3. tanóra		összes	
	darab- szám	szá- zalék	darab- szám	szá- zalék	darab- szám	szá- zalék	darab- szám	szá- zalék
0 nincs	5	12,8	5	2,6	0	0,0	10	3,2
1 önválasztás	18	46,2	105	54,4	24	30,0	147	47,1
2 külválasztás	16	41,0	83	43,0	56	70,0	155	49,7
összesen:	39	100	193	100	80	100	312	100

Ez a 312 beszédlépésben 147 alkalommal önválasztás, 55 alkalommal külválasztás 10 esetben nem meghatározható. Az átlagosan mért 47,1 % arányhoz közelít a középiskolás fiú tanóráján elő önválasztások aránya 46,2%, ennél magasabb az általános iskolás fiú tanóráján, ahol 54,4 %-ban ragadja meg a szót és ugyanez az arány a középiskolás lány tanóráján alacsonyabb, 30%. Így a külválasztás, azaz mikor a kórházpedagógus adja át a beszédjogot a beteg gyermeknek, 155 alkalommal fordult elő a diákok 312 beszédlépésében; ezt a 49,7 %-os arány a három tanórából kettő mutatja, a 3. tanórán a külválasztás 70%-os gyakorisággal fordul elő.

Továbbiakban a beteg gyermek beszédlépéseiben azt vizsgáltuk, hogy amennyiben a gyermek magához ragadja a szót, azaz **önválasztás esetén** mi a **beszédlépés témája** (3. diagram).

3. diagram: Önválasztás esetén a beteg gyermekek beszédlépésének témája



Ez a közbeszólás a beteg gyermek részéről leginkább a tananyaggal kapcsolatos (51%), illetve a tananyag és személyes megjegyzés kombinációja (23,8 %) jellemzi.

Megbeszélés és következtetések

A tanulmány célja az intézményesség mértékének kimutatása a kórházpedagógus tanóráján a konverzáció-elemzés módszerével.

A kórházpedagógus egyszerre egy gyermekkel foglalkozik, így ez a tanóra sokkal inkább hasonlítható a köznapi társalgáshoz, mint a hagyományos tanórához, ahol a tanár osztálynyi diákkal kommunikál. A vizsgált tanórákon minden résztvevő megnyilatkozik, ahogyan az a köznapi társalgásban is jellemző.

Úgy a kórházpedagógus, mint a gyermek beszédlépéseire jellemző, hogy tartalmukat tekintve leginkább a tananyaggal kapcsolatosak.

A **tématartás** a kórházi tanórán is mindvégig követelmény, amit alátámaszt a kvantitatív elemzés azon eredménye, hogy a kórházpedagógus beszédlépéseiben szignifikánsan nagyobb arányban fordulnak elő azon beszédlépések, ahol nincs témaváltás, mely a kórházi tanórán jelenlevő intézményességet támasztja alá.

A tanári beszédlelések terjedelméről összefoglalva elmondható, lényegesen **hosszabbak** a diák beszédleléseinél. Amennyiben a tanári és a diák beszédlelések hosszának arányát tekintjük, úgy a tanár beszédlelései 9-szer hosszabbak a diák beszédleléseinél, így fennáll a korábbi kutatások által hagyományos tanórában is bizonyított kommunikációs aránytalanság (Antalné, 2006; Balatoni, 1999).

Ugyanakkor a hagyományos tanórai keretek között a kommunikációs szabályok betartása elengedhetetlen; a tanórán úgy a tanár, mint a diákok kerülnek az **együttbeszélést**, „párhuzamos társalgást illetve a másik indokolatlan megszakítását” (Antalné, 2006:44). A közös beszédlelés így a hagyományos tanórára nem jellemző, kizárólag a következő alkalmakkor indokolt; spontán bekiabálások, egy hosszabb szöveg együttes felolvasása vagy alsó tagozatban óra eleji és végi közös köszönés esetén (Albertné, 2005:19).

A kórházpedagógus tanóráján a tanári beszédlelések csaknem egy ötödében a teljes beszédlelés hosszában beszél a diák is. Külön vizsgáltuk a mintában a diák azon beszédleléseit, ahol önválasztással ragadja magához a szót, azaz beleszól a tanórába. Ezt a vizsgált esetek többségében – a témát tekintve – a tananyaggal kapcsolatban teszi, ezzel mintegy igazolva közbeszólását.

A kórházi tanóra, bár alapvetően a köznapi társalgás jellegzetességeit mutatja, mintázatában megjelennek az intézményes jellegre utaló kontextuális tényezők is.

A kórházban zajló tanórán a kommunikációs szituáció a hagyományos tanórával ellentétben nem aszimmetrikus, a beteg gyermek a kórházpedagógusnak kommunikációs partnere, gyakran közbeszól, jöllehet a tananyaggal kapcsolatban.

Ebből a kommunikációs partneri kapcsolatból ered, hogy a kórházpedagógus tanóráján a tanulás valóban aktív és konstruktív folyamat, és „a cselekvő tanulás fejleszti leginkább a tanulókat” (Antalné, 2006:44). Ezáltal a beteg gyermek nemcsak résztvevője, hanem alkotója is a tanulás folyamatának.

Hivatkozások

- Albertné, Herbszt, M. (1999). A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa. In V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.) *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 212: 195–202.
- Albertné, Herbszt, M. (2005). A tanár-diák együttműködés. In *Iskolakultúra-könyvek* 29. Géczy János- B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.), *Iskolakultúra, Pécs*, 15-36.
- Antalné, Szabó Á. (2005). A tanári beszéd kérdésalakzatai I-II. *Magyar nyelvőr* 2-3: 173-185; 318-337.
- Antalné, Szabó, Á. (2006). A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében. A *Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 226. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Balaton, T. (1999). A megszólalás esélyei az iskolában. *Magyar Nyelvtudományi Társaság Közleményei*, 212., 602-615.
- Bergmann, J. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, W.–Hartmann, H. (szerk.): *Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. Göttingen: Otto Schwartz (Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, Sonderband 3). 298–321.
- Bergmann, J. (1988). *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse*. Kurseinheit 1-3. Fernuniversität-Gesamthochschule-in Hagen. Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften.
- Boronkai D. (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Budapest: Ad Librum.
- Boronkai, D. (2010). *A dialógus szövegtani jellemzői*. Budapest: Pátria Nyomda Zrt.
- Boronkai D. (2011). Az interakciós szerkezet és a szociokulturális tényezők összefüggései a spontán társalgásokban. *Alkalmazott Nyelvtudomány* XI. évfolyam 1.-2. szám, 151-168.
- Deppermann, A. (1999). *Gespräche analysieren*. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen: Leske, Budrich. Verlag.
- ten Have, P. (2005). *Doing conversation analysis*. A practical guide. London: Sage.
- Iványi, Zs. (2001). A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 2001/1, 74-93.
- Mihály, I (2002). A pedagógusképzés és a pedagógus-életpálya az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 79-88.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversations Volume 1*. Ed. G. Jefferson Oxford: Blackwell.
- Schmidt, Th. & Schütte, W. (2011). Folker, Transkriptionseditor für das „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch“ (FOLK) Transkriptionshandbuch. <http://agd.ids-mannheim.de/download/FOLKER-Transkriptionshandbuch.pdf>

Márton Emese

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Interkulturális Nyelvészeti Doktori Program

Interjúkészítés a szaknyelvoktatásban

A tanulmány egy rövid leírása a Semmelweis Egyetem Klinikai magyar mint idegen nyelv óráján használt módszernek. A tanulmány célja a módszer bemutatása és SWOT elemzése. Ez a módszer az interjúztatás, az interjúk átírása, és a tanári átiratok hallásértési feladattá alakítása. A nyelvtanulók/hallgatók felveszik a saját maguk által készített interjúkat. Két interjút készítenek, melyből az elsőt a tanár írja át, és hallásértési feladatot készít belőle, a másodikat a nyelvtanuló. Az interjúkészítés fejleszti a nyelvtanulók kommunikációs kompetenciáját, és segít abban, hogy kilépjenek a meg nem szólalás állapotából, erősíti a nyelvtanulói önbizalmat.

Kulcsszavak: magyar mint idegen nyelv, interjú, nyelvoktatási módszer, orvosi szaknyelv, kommunikációs kompetencia-fejlesztés, magyar orvosi szaknyelv, hallásértési feladat

Bevezetés

A Semmelweis Egyetemen 2012/2013 őszi félévétől került bevezetésre a klinikai magyar nyelv című tantárgy. A tantárgy keretében oktatott tananyag az orvostudományi egyetemen zajló magyar mint idegennyelv-oktatás részét képezi. A tantárgy a hallgatók szakszókincsének bővítését és a betegekkel folytatott kommunikációjuk fejlesztését célozza meg. Az orvostanhallgatóknak harmadévesen kórházi belgyógyászati gyakorlaton vesznek részt, melynek során kikérdezik a betegeket panaszaikról, tüneteikről magyar nyelven. Két és fél év alatt kell elsajátítaniuk a hallgatóknak egy alap orvos-beteg konverzációhoz szükséges nyelvi eszközöket és alap orvosi terminológiát. A legnagyobb kudarcot a nyelvórán elsajátítottak valós orvos-beteg szituációban történő alkalmazásának jó esetben nehézkessége, rossz esetben képtelensége okozza. Ennek áthidalására vezettük be a Klinikai magyar nyelvórát, és ennek keretében a tantárgy elvégzésének egyik előfeltételeként valós, kórházban elhangzó, a diákok által betegekkel készített interjúk felvételét és lejegyzését.

A továbbiakban bemutatom az általam tartott Klinikai

magyar nyelvórákhoz kapcsolódó tapasztalataim alapján az interjúztatási módszer alkalmazásának erősségeit, gyengeségeit, lehetőségeit és veszélyeit, valamint a módszer által nyújtott lehetőségekben rejlő fejlesztési potenciált.

A magyar mint idegen nyelv oktatása a Semmelweis Egyetemen

A külföldi hallgatók angol és német programon tanulhatnak orvosnak, fogorvosnak, valamint gyógyszerésznek a Semmelweis Egyetemen. Két és fél évig tanulnak magyart mint idegen nyelvet, ebből három félév alapozó magyar nyelv, az utolsó két félév orvosi magyar nyelv. Három tankönyv szolgál alapul a nyelvoktatásukban: Jó reggelt! Magyar nyelvkönyv (Gyöngyösi - Hetesy, 2012), Jó napot kívánok! Magyar nyelvkönyv (Gyöngyösi - Hetesy, 2012) és az Egészségére! Magyar orvosi szaknyelv (Marthy – Végh, 2012) című tankönyv.

A két és fél év után választható tantárgyként tanulhatnak tovább magyar orvosi szaknyelvet a Klinikai magyar nyelv című tantárgy keretén belül.

A Klinikai magyar nyelvóra célja és leírása

Az órának hármas célja van: egyrészt a hallgatók magyar orvosi szakszókincsének bővítése, másrészt a kórházi gyakorlatok során orvos-beteg interakciókban az orvostanhallgatók szituatív, kommunikatív kompetenciájának és magyar nyelvhasználati önbizalmának fejlesztése.

A klinikai magyar nyelvóra szakszókincs-bővítésének néhány témája: szervrendszerek, testrészek, orvosi eszközök, orvosi vizsgálat-típusok, kezelések fajtái, gyakori betegségek, különböző szervrendszerekhez kapcsolódó betegségek, betegpanaszok, a páciensek által használt szófordulatok stb.

A kommunikatív kompetencia és a nyelvhasználati önbizalom fejlesztésének jól bevált eszköze a bevezetőben említett interjúztatás. A klinikai magyar nyelv fakultatív óra elvégzésének előfeltételei az aktív órai részvétel, két interjú készítése betegekkel a kórházi gyakorlati órán, az interjúk digitális rögzítése. Az első interjút korábban kell elkészíteni és elküldeni a tanárnak, a másodikat a félév végéig. A félév végéig a második interjú egy

részét hallás után le kell írniuk a hallgatóknak. A félév során a hallgatók által készített összes első interjú feldolgozásra kerül. Ezeket az interjúkat a tanár jegyzi le. Azután a lejegyzett szövegeket az alábbi szempontok szerint alakítja át hallásértési szöveggé:

- a teljes hanganyag szó szerinti lejegyzése
- a hallgatók hibáinak jelölése a szövegben:
 - ✓ pragmatikai hibák: például a magázás-tegezés nem következetes használata (a Mellékletben ezen hibákat kapitálissal jelölöm)
 - ✓ kiejtési hibák: a nem megfelelő beszédhang ejtése (a Mellékletben ezen hibákat dőlt, félkövér betűkkel jelölöm)
 - ✓ grammatikai hibák: morfológiai és szintaktikai hibák (a Mellékletben ezen hibákat félkövér betűkkel jelölöm)
 - ✓ szemantikai hibák: nem megfelelő szóhasználat, például a vizelet helyett a víz szó hangzik el (a Mellékletben ezen hibákat aláhúzással jelölöm)
- ezeknek a hibáknak a csoportos megbeszélése és korrigálása a lejegyzett szövegben
- a betegpanaszokban megjelenő gyakori töltelék-kifejezések (például: „Hála Istennek”, „kopogjam le” stb.) megbeszélése
- a korábban megtanult szavaktól, kifejezésektől eltérő szerkezetek (például: görcsölni kezdett a lábam helyett „beült a görcs a lábamba”) megbeszélése
- az ismeretlen szavak lábjegyzetben való fordítása
- a hallásértéshez kötődő szavak kihagyása a szövegben (a Mellékletben a számozott üres helyek jelölik ezt, például:
1 _____)

A hallgatóknak a második interjút az első elemzett, javított interjú tanulságait figyelembe véve kell elkészíteniük, és hallás után lejegyezniük. A második interjúra is reflektál a tanár. Egyénre szabottan összefoglalja, hogy miben fejlődött a hallgató, melyek az erősen ajánlott fejlesztendő területei. A második interjú biztosítja az egyéni fejlődés követhetőségét, a hallgatók nyelvtanulási motivációjának növelését.

A Klinikai magyar nyelvórán alkalmazott interjú módszerének SWOT-elemzése

Az alábbiakban az erősségek, gyengeségek, lehetőségek és veszélyek SWOT-elemzés dimenziói mentén mutatom be a nyelvórai interjúkészítés és transzkripció módszerét.

Az interjúkészítés erősségeihez tartozik, hogy valós szituációhoz kötött feladatközpontú gyakorlatot végeznek a hallgatók. „Mi történik, amikor feladatot oldanak meg a tanulók? *Kommunikálnak*. Valódi funkcionális kommunikációt folytatnak és ennek célja az, hogy az idegen nyelvben előrehaladjanak.” (Győri, 2002: 53)

További erőssége a módszernek az egyéni nyelvtanulói motiváció erősítése, hiszen a hallgatók nyomon tudják követni saját fejlődésüket az első interjútól a második interjúig. A saját interjú meghallgatása, közös csoportos feldolgozása, a második interjúra való tanári reflexiók biztosítják a személyre szabott, differenciált nyelvoktatást, az egyéni fejlődés lehetőségét és utánkövetését.

A csoportos hanganyagfeldolgozás során a hibák közös korrigálásával a hallgatók könnyebben rögzítik saját és mások hibáinak javításait. Erre az első interjúk tanári hallásértési feladattá alakított átiratai adnak lehetőséget.

Az interjúk alapján egy differenciált betegpanasz-korpuszt tudunk létrehozni, amely további tananyagok kidolgozását teszi lehetővé. Ezen korpusz differenciáltságát az biztosítja, hogy az interjúk különböző kórházi osztályok betegeivel készülnek. Az orvos-beteg interakciós beszéd-korpusz alapján fel tudjuk tárni a hallgatók pragmatikai és grammatikai hibáit. Ezek elemzése szempontokat ad a tananyagstruktúra bizonyos részegységeinek kiemelésére, a hangsúlyok megtalálására.

A tanári hallásértési feladattá alakított átirat segít a javított hibák tudatosításában, a hallgatói átiratok - feltételezésem szerint - a nyelvtanulói beszédpercepció sajátosságok, valamint a magyar mint idegennyelv-elsajátítás további kritikus pontjainak feltárásában. Ezen hipotézisem ellenőrzése további kutatásokat igényel. A hallgatói átiratok nagy mennyiségű írott korpuszt biztosítanak további beszédpercepció kutatásokhoz.

Az interjúk és ezek tanári hallásértési feladattá alakított átiratai nemcsak a hibák feltárásában segítenek, hanem sokszínű

hallásértési feladatok készítésére adnak lehetőséget. Az átiratokban, mint korábban jeleztem, bizonyos fogalmak kihagyásra kerülnek, és az interjúk meghallgatása közben ezeket a fogalmakat a diákoknak kell hallás után beírniuk. A tanári átirat a szaknyelvórán így többfunkciós. Más típusú hallásértési feladatokat is tudunk készíteni az interjúkhoz kapcsolódóan. A sokszínű és sokféle témájú beszédkorpuszból a nyelvórán elhangzó témákhoz tudunk választani a hallásértéshez interjúkat.

Az alábbiakban a módszer gyengeségeit vázolom fel. Ezek közé sorolandó, hogy nincs elég idő, hogy kellőképpen felkészítsük a hallgatókat az interjúztatásra. Nem rendelkeznek kellő beszédértési tapasztalattal és szakszókincssel, hogy az interjúztatás során képesek legyenek megfigyelni és értelmezni a beteg nonverbális jeleit, hogy tudják kontrollálni saját hangnemüket, saját nonverbális jeleiket, hogy értelmezni tudják a beszédszünetek funkcióját, hogy igazodni tudjanak a beszédpartnerhez. Az interjúkészítés során a hallgató, az adott nyelvi szinten (A2), a közölt nyelvi tartalom megértésére fókuszál elsősorban. Az interjúkészítés további gyengesége, hogy sok esetben véges számú (előre megtanult vagy felolvasott) kérdések alapján készítik a hallgatók az interjúkat. Nem minden esetben tudja a tanár megállapítani, hogy spontán interjú készült el, vagy a hallgató felolvassa a kérdéseket. Jellemző, hogy az első interjú előre előkészített kérdések alapján zajlik, a második interjú spontán. Két interjú készítése kevésnek bizonyul, hogy kellő tapasztalatra tegyen szert a nyelvtanuló. Az egy féléves időkeret nem biztosít elég időt további interjúk készítésére és feldolgozására.

További gyengesége mind az interjúkészítésnek, mind az átiratkészítésnek, hogy nehéz a skálás (5 fokozatú) értékelése. Célszerűbb lenne egy megfelelt, nem felelt meg értékelés bevezetése.

A diákok által készített átiratok további hiányossága, hogy a diákok nem kapnak külön-külön visszajelzést az átirataikról. A transzkripciókat a diákoknak a félév végén kell leadniuk, így – a tanári átiratok megbeszélésén túl – nincs lehetőség ezek közös, csoportos megbeszélésére.

Gyengeségként említhető, hogy nem minden esetben sikerül a hallgatóknak jó minőségű hangfelvételt készíteniük. A fejlett

digitális eszközöknek köszönhetően vagy okostelefonnal, vagy tablettel készítik ezeket. Mivel valós kórházi, nem zajszűrt környezetben interjúztatnak, nemcsak a dialógus, hanem az összes kórtermi háttérzaj felvételre kerül. A rosszabb minőségű, de hallásértési szempontból fontos interjúk esetében szükség van az interjúk hangtechnikai átalakítására. A betegek nagyon gyors beszédtempóját pedig a különböző számítógépes hangfájl-lejátszó programok eszközeivel szükséges lelassítani esetenként, mert a diákok számára a gyors beszédtempó érthetlenné teszi a beszédpercepciót.

Az interjúk beszédkorpuszainak tananyagfejlesztésben és alkalmazott nyelvészeti kutatásokban való felhasználása nagy lehetőség a kutató tanárok számára. Fejleszti, hatékonyabbá teszi a magyar orvosi szaknyelvoktatást a Semmelweis Egyetemen, hiszen a hallgatók által félév végén kitöltött kérdőívek nyitott kérdéseiből kiderül, hogy meg merik szólítani a betegeket, hogy az interjúk feldolgozásával olyan nyelvi szerkezetek váljanak érthetővé, amelyeket gyakran használnak a betegek, de nem volt érthető a hallgatók számára: pl. Hál' Istennek, kopogjam le, beült a görcs stb.). Az interjúk támpontokat nyújthatnak a tartalomalapú szaknyelvoktatás megalapozására már az első évtől.

A módszer veszélyei között említhetjük, hogy az interjúk magyar anyanyelvi beszélőkkel készülnek valós orvos-beteg szituációban. A beszédben óhatatlanul előfordulnak az anyanyelvi beszélők által produkált nyelvhelyességi hibák. Ezek a nyelvhelyességi hibák rögzülhetnek, annak ellenére, hogy az órán javításra kerülnek.

Sok esetben említik a hallgatók, hogy ha a hibás nyelvi forma alkalmazásával is ki tudják fejezni magukat, akkor miért törekedjenek a helyes nyelvi formákra. Így megvan annak a veszélye, hogy nem válnak kellően motiválttá, hogy megtanulják a helyes nyelvi formát.

Következtetések

Az előbbieken vázolt módszer kidolgozásának az ötletét a szociológusi tapasztalataim adták; számtalan interjút készítettem és dolgoztam fel kvalitatív kutatások keretében. Az interjúztatás az a

módszer, amelynek során a legközvetlenebbül a legtöbb információhoz juthat az interjú készítője, és közvetlen interakciós kapcsolatot tud teremteni az interjúalannal. Az orvos-beteg kommunikációs szituációban is az orvos kérdez, interjúztat, a beteg pedig válaszol. Ez a módszer áll a legközelebb, képezi le a leginkább a valós orvos-beteg kommunikációs szituációt. A rögzített hanganyag ellenőrizhetővé teszi a dialógus megvalósulását.

A módszert folyamatosan alakítom, csiszolom annak függvényében, hogy a minden félév végén a hallgatók által kitöltött Klinikai magyar óraértékelési kérdőívek mit mutatnak.

Mivel nemrég került bevezetésre a Klinikai magyar nyelv tantárgy elvégzésének előfeltételeként az interjúk készítése, még nem történt meg a módszer validálása, érvényességének és megbízhatóságának ellenőrzése, ezért jelenleg a hallgatók szóbeli és kérdőíves visszajelzéseire hagyatkozom.

A SWOT-elemzés alapján látható, hogy sok erőssége van a módszernek, de vannak gyengeségei is. További kutatásokra van szükség a kiküszöbölhető, illetve nem kiküszöbölhető gyengeségek feltárására, továbbá a módszer hatékonyságának mérésére vonatkozóan.

Hivatkozások

- Gyöngyösi L.-Hetesy B. (2012): Jó reggelt! Magyar nyelvkönyv. Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar, Budapest
- Gyöngyösi L.-Hetesy B. (2012): Jó napot kívánok! Magyar nyelvkönyv. Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar, Budapest
- Győri A. (2002): Feladatközpontú szaknyelvoktatás.
http://elib.kkf.hu/okt_publ/g_004.pdf
- Marthy A.-Végh Á. (2012): Egészségére! Magyar orvosi nyelv. Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar, Budapest

Melléklet: Orvos (D) – beteg (P) interjú minta-átirat

„

P: Szívdobogás?

D: Szívdobogás.

P: Az szokott lenni néha erősebben. Az is mint általában(=általában) van este...van amikor lefekszem, és akkor fekszem, és nézem a tévét, és elkezd ritkán ritkán.

D: Oké. És volt már **infarktusza** ?

P: Nem nem.

D: Köhög?

P: Nem.

D: És fáj a **HASAD** ?

P: Nem.

D: Volt **változás** ?

P: Mit? Ezt nem.

D:**változás** ?

P: Nem értem.

D: Fogyott vagy hízott?

P: Jaj, hát nem.

D: Milyen **étvágy** ? **Jól** ?

P: Jó.

D: Milyen a széklete? **Hasmenés** **vagy**
?

P: Nem. Jó. Normális.

D: **Normál** . És nem fekete, nem véres?

P: Nem semmi, semmi.

D: És a vizelete?

P: Az is jó.

D: Oké. Hányszor megy a vécére?

P: Hát így nappal általában olyan négyszer

D: És **nem éjjel sokat** ?

P: Éjjel kétszer esetleg.

D: És nem barna, nem piros, normális? Oké. És fáj a **FEJED**
?

P: A fejem? Az nagyon ritkán. Ritkán fáj, hát már nem tóm(=tudom), mikor fáj, régen. Nem nem tudom. De ha fáj, akkor olyan, tudod, olyan 6 _____, hogy olyan, annyira fáj, hogy olyanmikor valami, mit tudom én, mikor valami 7 _____ jön, olyan hányingerem van, tudod, olyan

D: És mikor?

P: Mikor jön valami időjárás-változás. Hát még, hát már most vagy három hónapja, négy biztos nem fájt. Nagyon ritkán fáj.

D: És lázas?

P: Az egyáltalán nem.

D: Szédül?

P: Az szokott lenni, az igen. Reggelente, mostanába(=mostanában), hogy itt vagyok a kórházba(=kórházban). Nemcsak itt, otthon is. Általába(=általában) reggel van. Nem tudom, hogy az 8 _____ nem kap vért. Mit tudod, hogy pihen, és akkor reggel fölülök, és várni kell, hogy el tudjál indulni, mert támolyogsz¹. És utána akkor egy kicsit így....ide oda, s úgy érzem, hogy innen úgy itt itt. Nem tóm(=tudom), itt a nyakamtól itt jön, mintha a vér így följönne.

D: Oké értem!

P: Utána szoktam inni egy 9 _____ kávé, és akkor helyrejävök, semmi gond nincs. De ez mostonában minden reggel van.

¹ totter, stagger (V)

V=verb

Pókay Marietta
Pécsi Tudományegyetem
Állam- és Jogtudományi Kar
Idegen Nyelvi Lektorátus és Szaknyelvi Vizsgahely

Nyelvi közvetítőkézség fejlesztése a szaknyelvi képzés részeként

A cikk konkrét példa segítségével mutatja be a nyelvi közvetítőkézség fejlesztésének egy lehetséges modelljét. A fordításkészség fejlesztése nem külön kurzus keretében valósul meg, hanem beépül a teljes szaknyelvi képzés folyamatába. A tervezés során nem kizárólag a fordítás technikájára, az értelmezést könnyítő módszerekre, az átváltási műveletek bemutatására és alkalmazására fektettünk hangsúlyt, hanem azoknak a képességeknek a fejlesztésére is, amelyek nélkülözhetetlenek mind a nyelvek közötti, mind a nyelven belüli 'közlekedés', fordítás számára. További szempont volt az államilag elismert PROFEX szaknyelvi vizsga nyelvi közvetítőkézséget mérő vizsgarészeire történő felkészítés. Bár a bemutatandó példák angol nyelvűek, a modell más nyelvek esetében is alkalmazható.

Kulcsavak: szaknyelv, jogi szaknyelv, nyelvi közvetítőkézség, nyelven belüli fordítás, készségfejlesztés, képességfejlesztés, átváltási műveletek, tananyagfejlesztés, tervezés, műfajok

Bevezetés

A nyelvi közvetítőkézség fejlesztése minden nyelvi és szaknyelvi képzés integráns része, ám a jogi szaknyelvi képzés esetén, a jog és a nyelv speciális, egymástól elválaszthatatlan kapcsolata miatt különös jelentőséggel bír (Goodrich, 1990, 1995). Ennek ellenére kevés szaknyelvi kurzus megy túl néhány mesterségbeli fogás ismertetésén és gyakoroltatásán. A cikk egy jogi szaknyelvi képzés valós példáján át mutatja be a fordításkészség és az azt támogató egyéb készségek és képességek átfogó fejlesztésének egy modelljét a tervezéstől a tananyagkészítésig, figyelembe véve mind az inter-,

mind az intralingvális szintű fordítást, mely utóbbi a jogi hivatásrend majd minden tagja számára a napi gyakorlat része.

Intézményi keretek, színterek

A Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karán a szaknyelvi képzés kiterjed valamennyi képzési formára és szintre, ám csak az osztatlan jogászképzés nappali tagozatán van lehetőség több féléven át, egymásra épülő kurzusok keretében lehetőséget nyújtani a hallgatók szervezett, intézményi keretek között megvalósuló szaknyelvi fejlesztésére. Kötelező tantárgyként négy féléven át, de egy féléves szabadon választható tárgyak formájában a teljes képzés alatt van lehetőség szaknyelvet tanulni. A hallgatók szaknyelvi képzésének fontos része az idegen nyelven meghirdetett tantárgyak sokasága is. Jelen cikk azonban a kötelező tárgyként oktatott angol jogi szaknyelvvvel foglalkozik, illetve onnan veszi példáit. A hallgatók döntő többsége középfokú nyelvvizsgával rendelkezik tanulmányai megkezdésekor.

Tervezés

A tervezés folyamatában a szokásos módon figyelembe vettük az intézményi feltételeket és elvárásokat, beleértve a szakma által támasztott igényeket, a tantervben meghatározott óraszámot, követelményeket és a képzést lezáró vizsgát, illetve annak követelményrendszerét, a tárgyat oktató nyelvtanárok szakmai irányultságát és elképzeléseit, valamint a hallgatók szükségleteit és igényeit. Ugyanakkor hangsúlyos tényezőként vettük számításba az államilag elismert jogi és közigazgatási szaknyelvi vizsga (PROFEX) közvetítőkézséget mérő feladataira történő felkészítést is.

A szaknyelv (Kurtán, 2003) elsajátítása a szakmához kötődő témakörökben és szituációkban, a szakma elsajátítása és gyakorlása során előforduló beszédhelyzetekben és ahhoz kapcsolódó feladatokkal történik. Így a négy féléves tananyag tervezése témakörök, műfajok (Swales, 1990; Bhatia, 1993), nyelvi és szakmai készségeket fejlesztő feladatok spirálszerűen felépített elosztását

jelenti. A teljes tananyagot öt témára osztottuk fel: Legal Systems, Criminal and Civil Procedure, Governance, The EU, Civil Law. Például a Governance témához az alábbi témaköröket soroltuk: kormányzati és politikai rendszerek, a parlament szerkezeti összetétele és működése, pártok, választási rendszerek, választójog, országgyűlési választások, törvényhozás, írott és íratlan alkotmány, konvenciók, az alkotmánybíróság szerepe, jogköre és működése, állampolgárság, az önkormányzati rendszer felépítése és működése, közigazgatási szervek és eljárások, önkormányzati választások. A főbb műfajok: tankönyvrészlet, enciklopédia, monográfiarészlet, jelentés, törvény, törvényértelmezés, önkormányzati rendelet, diagram elemzése, prezentáció, esetismertetés, szakember-ügyfél találkozó, szakember-szakember találkozó. A nyelvi közvetítőkéesség fejlesztése az alábbiakhoz kötődően történik: grammatikai áthelyezések – szórendi változtatások: hangsúlyos mondatrész áthelyezése, bővítmény helyének megváltoztatása, grammatikai betoldás és kihagyás, grammatikai cserék (többes szám-egyes szám, főnév-melléknév felváltása igével, főnév + ige szerkezet felváltása igével, szenvedő-cselekvő váltás), kifejezések, mondatok és összefüggő szövegek (ítélet, rendelet, törvény,) részletének fordítása angolról magyarra, illetve magyarról angolra, illetve az íráskészség fejlesztésével részben átfedésben egy magyar jogi eset angol nyelvű összefoglalása.

A nyelvi közvetítőkéesség fejlesztése

Két nyelv közötti közvetítés

Minden fordítás kiindulópontja a forrásnyelvi szöveg értelmezése, tökéletes megértése. Jogi szövegek esetében ez gyakorta még az anyanyelvi beszélők számára sem mindig egyszerű feladat (Bhatia, 1983). A műfaji konvenciók ismeretén túl a hosszú és bonyolult mondatok értelmezésének technikájára, illetve a névmások pontos jelentésének megtalálására, valamint a kötőszavak jelentésének és szerepének tudatosítására fektetünk hangsúlyt.

Például az alábbi mondatban a hallgatónak először meg kell találniuk a mondat két fő pillérét (ezt félkövérrel itt kiemeltem),

majd az ezekre vonatkozó információkat, azaz a hozzájuk tartozó bővítményeket kell megtalálniuk:

The European Communities Act, 1972, which made legislative changes in order to enable the United Kingdom to comply with the obligations entailed by membership of the European Coal and Steel Community, the European Economic Community and the European Atomic Energy Community, from 1 January 1973, gives the force of law in the United Kingdom to existing and future Community law which under the community treaties is directly enforceable in member states, and provides for subordinate legislation in connection with the implementation of obligations or the exercise of rights derived from the Community Treaties.

Az alábbi bekezdés a névmások aktuális jelentésének azonosítására ad gyakorlási lehetőséget:

Mr. Smith gave the complaint to the marshal. He gave it to him to serve on XYZ Inc. It had gone out of business so service on it was difficult, as he could not locate it. When it was located, he served it on XYZ Inc. It, however, failed to file an answer so that the client obtained a default judgement against it. Unfortunately, it could not be enforced since the client could not locate any of its assets.

A fordítástechnikai ismeretek kérdéskörén belül nem azok „megtanítása” a cél, pusztán föl hívjuk a figyelmet azokra a technikai megoldásokra, amelyeket a jó fordító tipikusan használ, vagy éppen használnia kell. Egy-egy fejezetben egy, legfeljebb két átváltási művelettel (Klaudy, 2007) foglalkozunk. Röviden bemutatjuk a műveletet, amelyet a fejezet addig feldolgozott szövegeiből vett példákkal illusztrálunk úgy, hogy a szövegből kiemelt mondatok kérdéses részének megadjuk egy lehetséges magyar fordítását. A forrásnyelvi és a célnyelvi szövegben is kiemeljük az adott részt.

Examples

When translating, there are some typical structural changes that may or should be made. The passive construction in an English text is often translated into Hungarian by an active verb, nouns and adjectives of English texts are sometimes replaced by verbs in the Hungarian texts, and the singular is often used in Hungarian texts instead of the plural used in the original text.

Some examples taken from the texts of this unit:

1. The term "European Union" **was introduced** by the Maastricht Treaty in November 1993.

A Maastrichti Szerződés **vezette be** az Európai Unió kifejezést 1993 novemberében.

2. In particular, the **powers** of the European Parliament **were given a major boost** ...

... az Európai parlament **hatáskörét jelentősen megnövelték** ...

3. Since 1957, the EEC has seen five stages of **enlargement**.

... az EGK öt körben **bővült** ...

Ezt követi pár mondat vagy rövid szöveg fordítása angolról magyarra a kérdéses részek kiemelésével, majd fordítás magyarról angolra szintén a kérdéses részek kiemelésével.

Translate the following sentences into English. Pay special attention to the expressions in **bold**.

1. Az Európai Unió működését a 4 fő **intézmény**: Bizottság, Tanács, Parlament és a Bíróság **biztosítja**.

2. Az Európai Parlamentben dolgozó képviselőket az Európai Unió polgárai közvetlenül **választják**.

3. Az aktuális kérdéseket elsősorban a szakbizottságokban **tanácskozzák meg** és csak ezt követően kerül sor **vitára** a plenáris ülésen.

4. A csatlakozási szerződés **aláírására** csak az Európai Parlament jóváhagyása után **kerülhet sor**.

Translate the following passage taken from this unit. Pay special attention to the expressions in **bold**.

Depending on **the importance and complexity of the case**, this hearing can take place before a **chamber of three, five or 13 judges**, or before the full Court. At the hearing, the parties' lawyers **put** their case before the judges and the advocate-general, who can question them. The advocate-general then gives **his or her** opinion, after which the judges deliberate and deliver **their** judgement.

Nyelven belüli fordítás

A szakember és a laikus közti párbeszéd szinte minden szakma egyik tipikus szituációja. A jogi nyelv használatának azonban egyik kiemelkedően fontos színtere az ügyvéd vagy jogtanácsos és az ügyfél közti kommunikáció. Ennek során mind írásban, mind szóban képesnek kell lennie a jogásznak arra, hogy bizonyos

dokumentumokat, például szerződéseket, jogszabályokat a laikus számára érthetően, világosan értelmezzem, magyarázzon meg, fordítson át szaknyelvről köznyelvre (Bird, 1994; Byrne, 1994; Brown, 1989). Erre a feladatra is fokozatosan készítjük fel a hallgatókat és már a tanulmányok elején, mind fogalmilag, mind nyelvileg viszonylag egyszerűbb szövegeken van alkalmuk fejleszteni ezt a készségüket:

*The formality and impersonality of style is also increased by the use of **complex expressions** instead of a simple verb.*

Transform the following structures into verbal ones. How would you translate them into Hungarian? You should not stick to the structure but concentrate on the meaning and the formality of style.

*1. this **involves residence***

*2. recommendations **need the approval of***

*3. ministerial powers **are generally subject to review** by the courts*

Természetesen az olvasó, a befogadó figyelembevétel, a célközönség meghatározó szerepe nem kizárólag a fordítási feladatok esetén tartandó szem előtt. Ugyancsak lényeges tényező a hallgatók anyanyelvi tudásának, ezen belül is kiemelten szaknyelvi tudásának mértéke, jelesül a magyar jogi szaknyelv ismerete. A nyelvi rétegek közti váltás, az ilyen értelemben is tudatos nyelvhasználat fontosságára, a megvalósítás lehetséges technikáira is már a tanulmányok kezdetétől felhívjuk a hallgatók figyelmét, illetve apróbb feladatokkal fejlesztjük ezt a készségüket is. Alljon itt egy példa az első szemeszter anyagából:

*The police officers **had attended an incident** acting on reports that a man called “Fraser”, who had a police record for violent behaviour but was unknown to the officers themselves, had **behaved in a disruptive manner**. When the defendant appeared one of the officers had taken hold of him by the arm and asked whether he was Fraser.*

*The second officer had taken hold of him when he denied that was his name, although at the time **he was being addressed as “Fraser”** by some of his companions. The defendant’s **ensuing struggle** with the officers **had given rise to the charges** and convictions.*

*The formality of legal texts is partly achieved by the use of highly **formal expressions**.*

• Give a Hungarian translation for the formal expressions in bold type in the text above.

- *How could you say them informally?*

A fordításkészséget támogató képességek fejlesztése

Két nyelv vagy nyelvi réteg közötti közvetítés készségének elsajátításához nem kizárólag a hallgatók forrásnyelvi és célnyelvi ismereteinek és készségeinek, valamint fordítástechnikájának a fejlesztése szükséges, de elengedhetetlen egyéb képességeik fejlesztése is.

Így tehát a szaknyelv és ezen belül a fordításkészség fejlesztésének hatékonyságát növelhetjük, ha a fordításkészséget támogató képességeket is fejlesztjük a képzés során. Az egyes nyelvi feladatok megtervezésekor erre tudatosan törekedtünk. Egyrészt logikai feladatok segítségével, logikai viszonyok felismertetésével, a hozzájuk rendelhető, azokat kifejező nyelvi eszközök tudatosításával és alkalmazásuk gyakoroltatásával. A szövegértéses és szókincsfejlesztő feladatok számtalan lehetőséget kínálnak erre, csak példaként álljon itt néhány:

- lényegkiemelés
- csoportosítás
- ok és okozat azonosítása
- jelenség és magyarázat felismerése
- általánosítások és példák felismerése
- következtetések felismerése
- ellentétek keresése
- hasonlóságok keresése
- párhuzamok keresése
- sorrendbe rendezés
 - időben
 - térben

Felkészítés a szaknyelvi vizsga közvetítőkézséget mérő feladatára

Hallgatóink munkaerő-piaci helyzetét erősíti, ha sikeres államilag elismert nyelvvizsgával zárhatják le tanulmányaikat. A képzés során ezért a fordítási feladatok jelentős része tudatosan és tervszerűen készít fel a PROFEX nyelvvizsga mindhárom szintjére. Az államilag

SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

elismert szaknyelvi vizsga írásbeli részvizsgájának egyik feladata a nyelvi közvetítőkészséget méri. A feladat leírásának jelen cikk szempontjából lényeges részét az alábbi táblázat foglalja össze:

PROFEX JOGI- ÉS KÖZIGAZGATÁSI SZAKNYELV			
Nyelvi közvetítő-készség (írásban)	KÜSZÖBSZINT (B 1)	KÖZÉPSZINT (B 2)	HALADÓSZINT (C 1)
feladat leírása	célnyelven írott szaknyelvi forrásszöveg alapján magyar nyelvű fordítás készítése	magyar nyelven megadott irányítási szempontok alapján célnyelvű összefoglaló készítése	magyar nyelven írott szaknyelvi forrásszöveg alapján célnyelvi fordítás készítése
műfajok	<ul style="list-style-type: none"> • ismeretterjesztő cikk • tankönyvrészlet • tájékoztató anyag 	<ul style="list-style-type: none"> • jogi eset leírása 	<ul style="list-style-type: none"> • absztrakt • összefoglaló • tankönyv-részlet • tudományos közlemény részlet
forrás-szöveg hossza	200-250 szó	300-350 szó	250-300 szó
célszöveg hossza	a fordított magyar nyelvű szöveg hossza	legalább 150 szó	a fordított célnyelvi szöveg hossza

A középfokú feladat, a tömörítés sikeres teljesítéséhez a szoros értelemben vett fordításkészségen túli ismeretek, készségek fejlesztésére is gondoltunk már a tervezés folyamán. Itt főként az alábbiak tudatosítására, elsajátítására és az ismeretek alkalmazására fektettünk hangsúlyt:

- esetismertetés szerkezete (Kurzon, 1985; Bhatia, 1993)
- tipikus szókinccs
- tipikus nyelvi szerkezetek
- kohézió és koherencia nyelvi eszközei

Összegzés

A fenti modell alapján tehát a nyelvi közvetítőkészség a hallgatók egyéb nyelvi készségeinek és más képességeinek fejlesztésével együtt, előzetes koncepció alapján, tervszerűen valósulhat meg. A szaknyelvi fejlesztés egyes részterületei így egymás hatását erősíthetik, valódi szinergiát hozva létre.

Hivatkozások

- Bhatia, V. K. (1983): Simplification vs. Easification – The Case of Legal Text. In: *Applied Linguistics* 4/1. 42-54
- Bhatia, V. K. (1993): *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman: London
- Bird, J. (1994): English for Lawyers. In: *BESIG Summer 1994*. 5-7
- Brown, G. (1989): Business English for Lawyers – Assumed Needs of Participants, *typescript*
- Byrne, E. (1994): What is Teaching Legal English? In: *BESIG Summer 1994*. 8
- Goodrich, P. (1990): *Legal Discourse*. Macmillan: London
- Goodrich, P. (1995): *Languages of Law*. Butterworths: London
- Klaudy, K. (2007): *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Scholastica: Budapest
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurzon, D. (1985): How Lawyers Tell their Tales. In: *Poetics* 14. 467-481
- Swales, J. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press: Cambridge

Sárvári Judit

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Idegen Nyelvi Központ

Hallgatók idegen nyelvi igényei és lehetőségei

A nem nyelvszakos egyetemek nyelvoktató egységei számára mindig az a kérdés, hogy milyen nyelvi képzés szükséges hallgatóik számára. Vajon a képzési és kimeneti követelmények szabják meg a hallgatói igényt, vagy az idegen nyelv használati értéke a felsőoktatási tanulmányok, illetve a végzés utáni elhelyezkedés során? Milyen nyelvi előképzettséget hoz magával a hallgató, amire a nyelvoktatás további szakasza építhet? A tanulmány a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem mérnök és közgazdász idegen nyelvi kurzusokra beiratkozott hallgatói teljesítési adatai és a körükben végzett kérdőíves felmérés alapján elemzi a nyelvoktatás helyzetét, a nyelvválasztás okait és következményeit, felvázolja az elemzés következményeként megfogalmazott feladatokat.

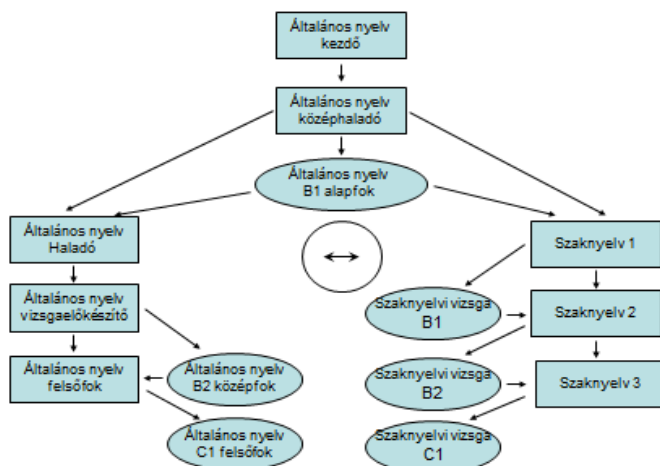
Kulcsszavak: képzési és kimeneti követelmények, szükségletelemzés, nyelvválasztás, tantárgyi programok, szaknyelvi igények

Bevezetés

A BME azon kevés nem nyelvszakos egyetemek közé tartozik, amely az idegen nyelv oktatását mindig is fontos célnak tekintette. Mérnök és közgazdász hallgatói számára már 1996 óta kormányrendelet szabályozta az állami, majd 2000-től az államilag elismert nyelvvizsga meglétét, mint a képzési és kimeneti követelmények idegen nyelvi komponensét. Hallgatói az Idegen Nyelvi Központ által oktatott, jelenleg 8 (angol, francia, holland, japán, német, olasz, orosz, spanyol) idegen nyelv bármelyikét választhatják, és ingyenesen tanulhatják. Holland és japán nyelvből csak általános, a többiből általános és szaknyelvi tanulmányokat is folytathatnak. Továbbá kreditértékű idegen nyelvi tárgyakat a kötelezően és szabadon választható tárgyak közül is felvehetnek. A BME által nyújtott idegen nyelvi tanulási lehetőség minden BME hallgató számára alanyi jogon jár, függetlenül attól, hogy milyen nyelvi előképzettséggel rendelkezik, hogy van-e már nyelvvizsgája a beiratkozáskor. A Központ tanterveit, tananyagait a hallgatói

igények figyelembevételével folyamatosan fejleszti, karban tartja (Bocz, 2014.).

BME nyelvoktatási sémája



Hallgatói létszámok, nyelvválasztás

Az alábbi táblázatok a következőket mutatják: a hallgatói létszámok a szeptemberi és februári tárgyfelvétel összehasonlításában 25-34%-os eltérést mutatnak a 2006-tól 2009-ig terjedő években, azaz a tavaszi félévben mindig kevesebb hallgató kezdett nyelvi tanulmányokat. A másik elgondolkodtató adat, hogy a tárgyfelvétel és a teljesítés aránya 36-42%-os eltérést mutat mindkét félévben, azaz ilyen magas arányú volt a lemorzsolódás a féléveken belül. Egy akkori felmérés tanulsága az volt, hogy 0 kredites képzésben következmény híján a hallgatók jelentős része kimaradt a kurzusokból, bevallásuk szerint akkor, amikor a 8-9. héten a szaktárgyi zárthelyi számonkérések sűrűsödtek. Ez a nagyarányú lemorzsolódás nagy mértékben nehezítette az oktatás tervezését és megszervezését, valamint károsan befolyásolta a kitartó hallgatók idegen nyelvi tanulmányi előmenetelét.

A táblázatokból leolvasható még a nyelvválasztás mértéke. Elsőprő többséggel választják az angol nyelvet, utána a német, majd

a spanyol, francia, olasz, orosz, holland nyelvek következnek. (Ezekben az években japánt még nem oktattunk, a magyar mint idegen nyelv csak a külföldi hallgatók számára megajánlott lehetőség, így a magyar kurzusokra jelentkezők létszámát a jelen tanulmányban nem vizsgáljuk.)

A másik jellemző adat, hogy a 0 kredites és kredites, azaz szaknyelvi kurzusok hallgatói nyelvválasztása élesen elkülönül: az angol nyelv esetében a szaknyelvi kurzusok (kredites) dominálnak, míg a többi nyelvet választók inkább 0 kredites, többségében általános nyelvi tanulmányokat preferálnak. Ezek a számok alátámasztják Kontráné Hegybíró-Csizér (2011) kutatási eredményét, hogy az angol nyelvnek vezető szerepe van a szakmai előmenetel szempontjából.

Hallgatói teljesítés 2006-2009

Neptun alapján		2006/07 őszi		
nyelv	0 kredit felvett	kredit felvett	Össz.hallg.	nyelv aránya
angol	1610	1290	2900	53,67%
német	596	319	915	16,94%
holland	41		41	0,76%
francia	361	38	399	7,38%
olasz	287	35	322	5,96%
spanyol	523	20	543	10,05%
orosz	206	15	221	4,09%
magyar	19	43	62	1,15%
Összesen	3643	1760	5403	100,00%

Neptun alapján		2007/08 őszi		
nyelv	0 kredit felvett	kredit felvett	Össz.hallg.	nyelv aránya
angol	1376	1417	2793	55,47%
német	568	253	821	16,31%
holland	52	0	52	1,03%
francia	330	56	386	7,67%
olasz	227	30	257	5,10%
spanyol	457	20	477	9,47%
orosz	209	0	209	4,15%
magyar	5	35	40	0,79%
Összesen	3224	1811	5035	100,00%
<i>tárgyfelvét 2006/07/1-hez képest</i>	<i>88,50%</i>	<i>103,00%</i>	<i>93,20%</i>	

SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

Neptun alapján	2008/09 ősz			
nyelv	0 kredit felvett	kredit felvett	Össz.hallg.	nyelv aránya
angol	1482	1557	3039	56,17%
német	574	317	891	16,47%
holland	51	0	51	0,94%
francia	330	69	399	7,38%
olasz	226	16	242	4,47%
spanyol	476	10	486	8,98%
orosz	264	12	276	5,10%
magyar	7	19	26	0,48%
Összesen	3410	2000	5410	100,00%
<i>tárgyfelvét 2006/07/1-hez képest</i>	93,60%	113,64%	100,13%	
<i>tárgyfelvét 2007/08/1-hez képest</i>	105,77%	110,44%	107,45%	

A tavaszi tárgyfelvételek jellemzően az ősziének csak a 65 – 75%-át tették ki.

A teljesítések aránya mind az őszi, mind a tavaszi félévben 58% és 64% között mozgott.

Módosítások a nyelvoktatási rendszerben

A tárgyfelvétel és teljesítés negatív aránya miatt született meg az a rektori utasítás, amely az alábbiak szerint szabályozza az ingyenesen felvehető 0 kredités nyelvi órák számát. A hallgató nyelvi egységeket vehet fel: 1 egység=heti 1 x 2 óra/félév; és az utasítás következményt ír elő a nem teljesítés esetére. Amennyiben a hallgató önhibájából hagyja abba a választott 0 kredités tárgy tanulását a félév során, különjárás díjat kell fizetnie, ami tantárgyanként a hallgatói normatíva 1%-ának száz forintra kerekített összege szorozva a tárgy heti óraszámának háromszorosával (14 400 Ft.).

A 17/2009. (08.29.) Rektori Utasítás értelmében az egy hallgatóra jutó nyelvi egységek száma az alábbiak szerint alakul

Képzési forma (nappali)	2009/10. tanévben s az után beiratkozott hallgatóknak *	2009/10. tanév előtt beiratkozott hallgatóknak **
Alapképzés	8 egység	10 egység **
Mesterképzés	4 egység	4 egység **
Doktorandusz képzés	4 egység	4 egység **
Osztatlan képzés	12 egység	16 egység **

* Az egységből **levonódik az eddig felvett 0 kredités nyelvi kurzusok számának kétszerese.**

**A KTH a hallgatók számára minden félév kezdetekor közzé teszi a rendelkezésükre álló egységek számát.

A tárgyfelvétel jellemző alakulása a Rectori Utasítás életbelépése után

Az alábbi táblázatok jól mutatják, hogy az új szabályozás következtében a lemorzsolódás jelentősen csökkent, a nem teljesítés 11-14%-ra esett vissza.

2012/13 őszi nyelv	Tárgyfelvétel Neptunban		tárgyfelvétel	
	0 kredit	2-3 kredit	összesen	nyelv %-ban
angol	501	1166	1667	49,5%
német	527	275	802	23,8%
holland	35		35	1,0%
francia	221	47	268	8,0%
olasz	152	19	171	5,1%
spanyol	232	30	262	7,8%
orosz	90	3	93	2,8%
magyar	11	7	18	0,5%
japán	50		50	1,5%
Végösszeg	1819	1547	3366	100,0%

2012/13 őszi nyelv	teljesítés Neptunban		nyelvenként teljesítés %
	teljesített 0 kred.	telj. 2-3 kred.	
angol	430	1000	85,78%
német	436	215	81,17%
holland	26		74,29%
francia	181	41	82,84%
olasz	126	15	82,46%
spanyol	197	24	84,35%
orosz	78	1	84,95%
magyar	11	7	100,00%
japán	43		86,00%
Végösszeg	1528	1303	84,11%
	84,51%	84,61%	

2012/13 tavasz nyelv	Tárgyfelvétel Neptunban		tárgyfelvétel	
	0 kredit	2-3-4 kredit	összesen	nyelv %-ban
angol	373	1203	1576	54,0%
német	335	290	625	21,4%
holland	16	0	16	0,5%
francia	140	73	213	7,3%
olasz	71	28	99	3,4%
spanyol	20	167	187	6,4%
orosz	75	0	75	2,6%
magyar	11	79	90	3,1%
japán	38	0	38	1,3%
Végösszeg	1079	1840	2919	100,0%

SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

2012/13 tavasz nyelv	teljesítés Neptunban		nyelvenként teljesítés %
	teljesített 0 kred.	telj. 2-4 kred.	
angol	338	1099	91,18%
német	302	234	85,76%
holland	11	0	68,75%
francia	128	64	90,14%
olasz	65	25	90,91%
spanyol	18	152	90,91%
orosz	63	0	84,00%
magyar	11	60	78,89%
japán	34	0	89,47%
Végösszeg	970	1634	89,21%
	89,90%	88,80%	

Ami még a számok mögött van

A szigorúbb szabályozás következménye elsősorban az angol nyelvi 0 kredites kurzusokra való jelentkezés mutatóiban látszik. A hallgatók korábban az angol 0 kredites kurzust nyelvtudásuk szinten tartása miatt vették fel, Ez a populáció eltűnt, nem jelenik meg a szaknyelvi kurzusokon. A többi nyelv esetében nem látható ilyen drámai változás a szabályozás után, megmaradt a 0 kredites és a szaknyelvi kurzusok aránya a 0 kreditesek javára.

Ugyanakkor összességében jelentős csökkenés tapasztalható az idegen nyelvi kurzusok hallgatói jelentkezésében. E csökkenés okait is felderítendő, kérdőíves felmérést végeztünk a Központunkban tanuló hallgatók körében. Az online felmérés 700 hallgató választ értékelte. A nyelvtanulás fontosságára vonatkozó kérdésre a legtöbb hallgató azt a választ adta, hogy a nyelvtudás nagyobb esélyt biztosít számukra a munkaerőpiacon. Megemlítették az okok között a külföldi munkavállalás esélyét, a hallgatói csereprogramokban való részvétel lehetőségét, de számosan jelezték, hogy speciális szaknyelvi ismeretek elsajátítását tartják fontosnak a nyelvi tanulmányok során. Ugyanakkor arra a kérdésre, hogy beiratkozna-e a nyelvi kurzusokra, ha a nyelvtanulás nem lenne ingyenes az egyetemen, csak 29%-uk válaszolt igennel. Tekintettel arra, hogy a Központban tanuló hallgatók többsége már a beiratkozásakor rendelkezik legalább egy nyelvvizsgával, ez a válasz igazolni látszik

Einhornnak (2012) a nyelvtanulói pragmatizmusra vonatkozó következtetést, miszerint a gyorsan megszerzett nyelvvizsga a további nyelvtanulás gátja is lehet.

Az a tény, hogy folyamatosan csökken az idegen nyelvi kurzusokra jelentkező hallgatók száma, már 2006-2007-től kezdve megfigyelhető. Összefüggés látszik – és a hallgatókkal való személyes beszélgetések igazolni tűnnek ezt a feltevést – a többciklusú képzés bevezetése és az idegen nyelvet tanuló hallgatói létszám csökkenése között: korábban a hallgatók minimum öt éves távlatban tervezték egyetemi életüket, tanulási programjukat. A többciklusú rendszer ezt az időt felosztotta és sokak számára lerövidítette. Míg korábban több nyelvet is felvettek a hallgatók, jelenleg egyre inkább egy nyelv tanulására szorítkoznak. Ezt a jelenséget erősíti az a „közgondolkodás, hogy ...egy nyelvet tanuljanak meg, de jól” (Einhorn, 2012: 28.). Csak a komplex nyelvtudás rendszerszintű értékelése, jutalmazása és a közgondolkodásban való túlhangsúlyozása ahhoz vezet, hogy a hallgatók nem tulajdonítanak kellő értéket olyan nyelvtudásnak, amely egyes készségek eltérő szintjét jelentik. Számos olyan munkahelyi elvárás van, ami csak egyes idegen nyelvi készségek meglétét feltételezik. A szakmai kommunikáció szintjei és színterei is a nyelvi készségek eltérő fejlettségi szintjét feltételezik. A komplex nyelvtudás túlértékelése gátat szab annak a kívánatos célnak, hogy a jövő értelmisége több nyelven tudjon kommunikálni eltérő szinteken.

Összefoglalás

A hallgatói nyelvtanulásban az a tendencia erősödik, hogy a minimumkövetelménynek meg kell felelni, azaz a képzési és kimeneti követelményekben előírt idegen nyelvi szabályozásnak; ezen túl pedig a már tanult nyelv karbantartása a cél. A nyelvtanárok, nyelvi szakemberek célja az kell, hogy legyen, hogy ezt a pragmatikus, érthető, de a fent leírt okok miatt káros gondolkodást helyes, a hallgató általános céljainak megvalósítása érdekében kedvezőbb irányba tereljék.

Hivatkozások

- Bocz, Zs. (2014): A nyelvi tantárgyak tananyagharmonizációja a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen. In: Bocz Zs (szerk): *Porta Lingua* – 2014. Szaknyelvi regiszterek és használati szinterek. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és –kutatásról. SZOKOE: Budapest, 297-310.
- Einhorn, Á. (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrőben. *Modern Nyelvoktatás XVIII/3. 22-34.*
- Kontráné Hegybíró, E. – Csizér, K. (2011): Az angol mint lingua franca a szaknyelvet tanuló egyetemisták gondolkodásában. *Modern Nyelvoktatás XVII/2-3. 9-25.*

Veljanovszki David - Zsubrinszky Zsuzsanna

Budapesti Gazdasági Főiskola

Kereskedelemi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar

Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Külkereskedelmi Kar

Nemzetközi Gazdálkodás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Developing a Questionnaire on Summary Writing Strategies

Summary writing, as an important component of academic writing instruction, has been a focus of L2 writing research for several decades. This interest motivated us to develop an instrument which would enable us to survey the strategies that advanced students of English as a foreign language employ when writing summaries. Our small-scale research was carried out with the objective of providing practising EAP teachers with a set of recommendations for the teaching of summary writing techniques. The questionnaire compilation procedure consisted of an exploratory stage, a series of semi-structured interviews, think-aloud protocols, qualitative textual analyses and manually conducted comparative analyses. The participants of the research were ten first-year students from ELTE and ten first-year students from BGF, who attended advanced language practice classes at their respective institutions. The interviews and think-aloud protocols confirmed the relevance of exploring the strategies advanced students rely on when producing summaries and supplied some empirically based guidelines for converting broader cognitive notions into practically manageable questionnaire items.

Key words: *summary writing, EAP, writing process, questionnaire, interview, think-aloud protocol, qualitative analysis, formality, informality, syntactic complexity,*

Introduction: situating summary writing in EFL and EAP research

Although summary writing is regarded as a common component of the measurement of foreign language proficiency, the practical administration of this task is often not based on any serious empirical considerations. In line with Johns's (1988) claim that traditional approaches to summary writing frequently overlook the

underlying processes and tend to overestimate the capabilities of the students, the authors were profoundly aware of the need to develop an instrument affording insights into the strategies and decision making processes defining the outcomes of summary writing tasks in EAP settings. A number of researchers (Jordan, 1997: 188; cf. Rumelhart 1977; Kintsch and van Dijk 1978) suggest that developing summary writing skills involves a wide range of skills, namely reading, understanding, relating, planning, drafting, revising and editing. Swales and Feak (1994) capture the essence of summary writing in five steps: emphasis on reading as the first step, omission of minor details, acknowledgement of authorities behind the text, dividing the text into sections (labelling them) and taking notes. Rost (1990) provides a four-component model to account for the strategies used by university students during lectures. The four components are *topic-relation*, *concept-ordering*, *focusing* and *revising notes* (187-188). The categories under these four main headings are not fully applicable to summary writing, but the ones which seemed to be relevant were included in the taxonomy for the present research project, i.e. *writing down a word or phrase to present a section of the text*, *listing topics in order*, *labelling notes as main points*, *highlighting*, *underlining*, *circling*, *inserting* and *erasing*.

Based on the authors' decade-long experience as EAP tutors, it would appear reasonable to assume that summary writing and note taking share a number of important properties. Both of them are marked by the comprehension and processing of received information, the utilization of prior knowledge, the recognition of the major themes and patterns and the modification of the original text into a different format. However, there are also quite a few differences between the two task types. For instance, note taking relies on techniques that ensure re-use at a later time, the outcome need not be presented formally, and grammatical cohesion is not a prerequisite for notes as the use of arrows, symbols and abbreviations is tolerated.

Constructing the questionnaire

The form of the questionnaire

For the purposes of the investigation reported on in this paper, the construct of summary may be defined as ‘a short version of the most important ideas of a written passage, following the pattern of organization of the passage by putting the ideas in the same order’ (Spangler and Werner, 1989: 270). Swales and Feak (1994) outline three main criteria for a summarized text in prescribing that it should offer a *balanced* coverage of the original, present the source in a *neutral* fashion and *condense* the contents of the source text in the own words of writer of the summarized version.

Preliminary steps in designing the questionnaire

Step 1: feedback from fellow writing instructors

Initially, five fellow writing instructors from two institutions of higher education, the School of English and American Studies of Eötvös Loránd University (hereafter abbreviated as ELTE), on the one hand, and the Institute of Language and Communication of Budapest Business School (hereafter abbreviated as BGF), on the other hand, were asked about the ten most important considerations they would make when teaching and testing summary writing. In general terms, the respondents seemed to agree about the main steps that process of summary writing could be divided into. The phases included *extensive reading of the original text, marking important information, concentrating on discursive features* (such as coherence, cohesion), *writing a first draft*, and *improving overall writing quality*.

Step 2: semi-structured interview

On the basis of the suggestions supplied by the tutor responds, as well as by capitalizing on the four aspects of note-taking strategies suggested by Rost (1990), the authors created six broad categories, which would become the skeleton of a follow-up semi-structured interview to be conducted after the administration of a writing task

involving the production of a précis summarizing a 600-word long text. The resultant categories were the following:

1. balanced coverage (content, structure, hierarchy)
2. neutrality (style, personal opinion, reference to the author)
3. summary writing skill (size, language tools)
4. technicalities (tropicalizing, sequence cuing, note-taking)
5. previous experience
6. summary writing in general.

Interview data were gathered from four students from the target population.

The participants and the text submitted to analysis

The questionnaire was administered to ten students at ELTE and at BGF, respectively. The participants at both institutions were all advanced learners of English with four hours of EAP class a week.

The text chosen for the summary task was an article from an English language weekly newspaper aimed for a general international audience. Regarding the stylistic properties of the articles published in that magazine, it may be observed that most of them, including the article selected for the project, represented a mixture of everyday and stilted vocabulary, reflecting a tone common to political journalism and imitative of the informal language use of the educated native speaker. The choice of the article was informed by the researcher's concern to present the participants with non-subject-specific content, the length of which would allow for summarizing within the 60 minutes envisaged for the task and would also be suitable for the proficiency level of the students concerned.

Decisions about the structure of the questionnaire

In compiling the questionnaire the authors endeavoured to include a variety of question types (such as multiple choice items, semantic differentials, Likert scales, open-ended items and attitudinal scales) in order to attain a comprehensive and realistic picture of the cognitive processes in question. It was also ensured that information

most relevant for the purposes of the present study, such as reliance on previous experience, preserving the stylistic properties of the original text, tackling problems arising from difficulties with comprehension, resorting to the use of expressions automatically adopted from the mother tongue, as well as the retention of lexical and syntactic elements from the original text, would be all targeted at least twice (cf. Litwin, 1995: 13).

Insights gained from the students interviews

During the interview, the conversation with the participating students was guided by the following broad questions: (1) How would you describe the difficulty level of the text to be summarized? (2) What steps did you take when you received the text? How did you decide about the most and least important information? (3) To what extent do you consider it to be important to include your opinion in the summary? (4) What are the major differences between the original and your summarized text? (4) What strategies did you use in listing the topics? (5) Did you make some notes before you prepared the final draft? (6) Have you ever been taught how a summary should be written up? (7) How often do you do summary tasks? The recordings made during the interviews revealed that the text did not appear to cause any major difficulty to the students. Most of them reported that they started by reading the text holistically without concentrating on minor details, but underlining the most important points, labelling each paragraph with a key word and recognizing topic structure and hierarchy, instead. The idea of including their own personal views or comments was dismissed by all of the interviewees. However, they argued that the use of vocabulary and their individual style would inevitably reflect their way of thinking. When asked about the features shared by both texts, the students highlighted stylistic proximity, the necessity of avoiding plagiarism and the length of the two texts. They also pointed out that summary writing as a task in its own right was not taught explicitly but only through the incidental remarks that teachers would attach to final drafts.

Piloting the questionnaire

The chief method employed in piloting the questionnaire was the think-aloud technique. The technique was used with two members of the target population with the intention of exposing problem areas in the instrument, checking that all questions and instructions were clear and enabling the researchers to remove any items that did not generate relevant data. In addition, an effort was made to find out how long it would take to complete the questionnaire on average. Reviewing the transcripts produced on the basis of the think-aloud sessions made it evident that the research tool would be capable of probing into the cognitive processes underlying the decisions that would lead to the production of the final draft of summarized text.

Results from the text analysis

As the questionnaire contained items pertinent to three major aspects of the summarized texts (i.e. style, vocabulary and syntax), it was deemed appropriate to describe the texts under analysis (i.e. twenty summaries produced by the participating students and the original text) by focusing on those three categories.

Style and vocabulary

In line with Biber's (1988) Fifth Dimension model and the findings of Dempsey, McCarthy and McNamara (2007), it is the relatively frequent occurrence of idiomatic expressions and phrasal verbs that gives a text a markedly informal character. Thus, in order to gauge the degree of informality of the texts to be analysed, a binary calculation system was established indicating the aggregate of the non-idiomatic and of the idiomatic expressions in the text and the ratio of the two values.

Table 1: A comparison of the informality index of the original text and those of the summaries. Abbreviations: text = the code/code number of texts; non-id = number of non-idiomatic expressions; idiom = the number of idiomatic expressions; ratio of non-id/id = the ratio of non-idiomatic and idiomatic expressions; sing. w. v. = the number of single word verbs; phr. v. = the number of

phrasal verbs; ratio of s. w. v./ph.v. = the ratio of single word verbs and phrasal verbs; inf. index = informality index; E=ELTE; B=BGF.

Text	non-id.	idiom	ratio of non-id/id	sing. w.v.	phr. v.	ratio of s.w.v/ph.v.	inf. index
original	260	10	0.0384	82	6	0.0731	0.0749
E01	71	4	0.0563	25	2	0.0800	0.0681
E02	61	0	0.0000	15	0	0.0000	0.0000
E03	111	2	0.0180	26	4	0.1538	0.0859
E04	60	5	0.0833	23	1	0.0434	0.0633
E05	87	1	0.0114	23	3	0.1304	0.0709
E06	114	2	0.0175	27	1	0.0370	0.0272
E07	126	5	0.0396	35	4	0.1142	0.0769
E08	108	0	0.0000	26	10	0.3846	0.1923
E09	94	4	0.0425	30	2	0.0666	0.0545
E10	92	2	0.0217	24	0	0.0000	0.0108
B01	40	3	0.0750	17	1	0.0688	0.0719
B02	64	2	0.0312	20	1	0.0500	0.0406
B03	48	1	0.0208	23	0	0.0000	0.0104
B04	62	4	0.0645	20	1	0.0500	0.0572
B05	58	0	0.0000	21	0	0.0000	0.0000
B06	71	3	0.0422	20	0	0.0000	0.0211
B07	74	1	0.0135	27	1	0.0370	0.0252
B08	54	1	0.0185	22	1	0.0454	0.0319
B09	38	0	0.0000	11	0	0.0000	0.0000
B10	57	0	0.0000	20	4	0.2000	0.1000

As *Table 1* shows, the original text contained 260 non-idiomatic and 10 idiomatic expressions, 82 single-word verbs and 6 phrasal verbs. Consequently, the ratio of non-idiomatic ad idiomatic expressions was 10:260 yielding the figure 0.0384, and the ratio of single word verbs and phrasal verbs was 6:82 yielding the figure 0.0731. The two ratios were added and divided by two, thus producing the mathematical mean, which would be identical to the informality index. Working with the data displayed in *Table 1*, the informality indices of the summaries were compared to that of the original text. This comparison revealed that the informality index of eight out of the twenty summaries approximated the informality index of the news magazine article. At the same time 12 texts appeared to be

more removed from this value, with two of them considerably exceeding it.

Syntax

To explore the syntactic properties of the respective texts, particular attention was paid to the complexity of sentences. With reference to Beaman's (1984) understanding of syntactic complexity, subordinate clauses were identified in the texts. Subsequently, the total number of sentences was divided by the number of subordinate clauses for each text, producing the Syntactic Complexity Index, i.e. the ratio of complex and simple sentences (see *Table 2*).

Table 2: A comparison of the syntactic complexity index of the original text and those of the summaries; E=ELTE; B=BGF.

Text	Number of sentences	Number of subordinations	Syntactic Complexity Index
original	47	30	0.6382
E01	11	5	0.4545
E02	7	6	0.8571
E03	18	8	0.4444
E04	10	5	0.5000
E05	17	5	0.3571
E06	23	5	0.2173
E07	24	12	0.5000
E08	17	10	0.5882
E09	15	4	0.2666
E10	11	7	0.6363
B01	7	5	0.7142
B02	13	5	0.3846
B03	12	2	0.1666
B04	10	4	0.4000
B05	11	4	0.3636
B06	12	5	0.4166
B07	11	8	0.7272
B08	7	6	0.8571
B09	8	1	0.1250
B10	10	5	0.5000

To match the syntactic complexity indices of the twenty texts with the corresponding items of the questionnaire, the answers given in response to Q12 (i.e. ‘How important was it to you to preserve the style of the original text?’), Q21 (i.e. ‘How often did you use simpler sentences than those of the original when summarizing content points?’) and Q22 (i.e. ‘How often did you use more complex sentences than those of the original when summarizing content points?’) as well as the corresponding syntactic complexity indices were arranged in a single table (see *Table 3*). The four options offered for the respective questionnaire items were simplified into two categories by subsuming the first two options under one value and the second two under another. Thus, 1 represents the frequency attributes ‘very often’ or ‘often’, whereas 2 stands for ‘sometimes’ or ‘never’. Although Q21 and Q22 focused on the same syntactic decision, i.e. whether the participant chose to use simpler or more complicated sentence structure than the author of the original text, the two consecutive questions arranged in the same Likert-scale format differed only in one word: the antonym of the word in Q21 was used in Q22. A brief look at the figures appearing in the column for Q21 reveals that in half of the cases (E01, E02, E04, E06, E10, B01, B02, B06, B07, B08) the responses given by the students may not be confirmed by the pertinent syntactic complexity indices. As for the answers given to Q22, it may be concluded that the majority of the responses were consistent with the findings of the textual analysis.

Table 3: An overview of syntactic complexity indices and the corresponding questionnaire items. Abbreviations: Text= the code number of the texts; E=ELTE; B=BGF; Q12 =the converted answers to Q12; Q21 = the converted answers to Q21; Q22 = the converted answers to Q22.

Text	Q12	Syntactic Complexity index	Q21	Q22	Syntactic Complexity index
E01	1	0.0681	2	2	0.4545
E02	1	0.0000	1	2	0.8571
E03	1	0.0859	1	2	0.4444
E04	1	0.0633	2	2	0.5000
E05	2	0.0709	1	2	0.3571

SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

E06	1	0.0272	2	2	0.2173
E07	1	0.0769	1	2	0.5000
E08	2	0.1923	1	2	0.5882
E09	2	0.0545	1	2	0.2666
E10	1	0.0108	2	2	0.6363
B01	2	0.0719	1	2	0.7142
B02	1	0.0406	2	2	0.3846
B03	1	0.0104	1	2	0.1666
B04	1	0.0572	1	2	0.4000
B05	1	0.0000	1	2	0.3636
B06	2	0.0211	2	2	0.4166
B07	2	0.0252	1	2	0.7272
B08	2	0.0319	1	2	0.8571
B09	2	0.0000	1	2	0.1250
B10	1	0.1000	1	2	0.5000

Conclusion

This small-scale research project was carried out with the objective of testing a new instrument that would ultimately supply practising EAP teachers with useful guidelines when preparing their students for the successful completion of summary writing tasks. The central component of the validation procedure comprised the detailed stylistic, lexical and syntactic description of the texts submitted to analysis, the collation of textual features to the corresponding responses in the questionnaires and the correlation of the parallel form items. The qualitative text analysis focused on all the major textual properties that were addressed in the questionnaire. The comparative analysis of discourse data and questionnaire data showed that the vast majority of answers in the questionnaires could be correlated with results from the text analyses. It is hoped that, based on the findings reported on in this paper, this new questionnaire exploring summary writing strategies will be applicable in a wide range of EAP settings.

References

- Beaman, K. (1984). Coordination and Subordination Revisited: Syntactic Complexity in Spoken and Written Narrative Discourse. In Tannen D. and Freedle R. (Eds), *Coherence in Spoken and Written Discourse*: 45-80.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dempsey, K. B., McCarthy, P. M., & McNamara, D. S. (2007). Using phrasal verbs as an index to distinguish text genres. In D. Wilson & G. Sutcliffe (Eds.), *Proceedings of the 20th International Florida Artificial Intelligence Research Society (FLAIRS) Conference* (pp. 217–222). Menlo Park, CA: The AAAI Press.
- Johns, A. M. (1988). Reading for summarizing: an approach to text orientation and processing. *Reading in a Foreign Language*, 4 (2).
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological and Validity in Qualitative Research*. California: Sage.
- Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. Newbury Park: CA. Sage Publications.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- Rumelhart, D. E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. In: D. Laberge & S. J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension* (pp. 265-303). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Spangler, M. S. & Werner, R. R. (1989). *Strategies and Structures*. Orlando: Saunders College Publishing.
- Swales, J. M. & Feak, C. B. (1994). *Academic Writing for Graduate Students*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Wiwczaroski, Troy Brian

Debreceni Egyetem GVK, Idegennyelvi Központ

Classifying English Language Negotiation Skill Levels in Employees

Training programs in negotiation use a wide range of professional experiences in preparing lawyers, managers, bankers and diplomats to employ key tools and competencies in negotiating with difficult opponents. Human Resource departments at major organizations identify weaknesses in their employees' negotiation skills profiles and actively offer professional training courses, through which they may enhance the skill sets needed for organizational success in business discussions. The most common lacks in employees are 1) an understanding of the stark differences in levels of negotiation competence and 2) how to negotiate in English. This paper explores the factors HRM should consider in tailoring training to meet these needs.

Key words: *Negotiation skills, Business Communication, HRM, ESP*

Since the mid-1980s, individuals from the highest ranking executives to the newest first year MBA students have been learning negotiation skills chiefly through workshops and courses involving simulations, i.e. mock negotiating situations. During these exercises, the participants experiment with new negotiation techniques and strategies, which they are then expected to integrate into their professional business activities, either immediately or once gainful employment has been obtained. Indeed, negotiation researchers have developed hundreds of simulations, which often are based on real cases, to teach important negotiation concepts. Both instructors and researchers have established that getting such learners involved in hands-on exercises in a low-risk setting is an ideal way for present and future managers to master new negotiation skills (Malhotra & Bazerman, 2008). However, negotiation simulations are successful only when learners dedicate themselves fully to the learning process. Too many trainees resist this active approach to learning, preferring instead to remain passive learners, listening to instructors and perhaps taking notes. Juhász (2013) has explored the importance of performance appraisal and motivation in management.

While research demonstrates that such managers are not doing themselves or their employees any favors by taking the easy way out, one cannot ignore the principal problems such business leaders have in opening up to mock situational learning: from such a manager's point-of-view, the question persists as to whether it is realistic to expect employees to learn from negotiation simulations and to transfer their new knowledge to real-world problem solving. Secondly, the question is posed as to how management and employees alike can get the most out of negotiation training sessions. Human resource departments are often the lynchpins to the introduction of such training programs at organizations and it is up to their managers to ensure that decision-makers understand the rationale behind negotiation simulations and are informed about the deep learning that can occur when participants fully engage in the mock negotiation simulation process. Dajnoki (2013: 103) argues that it is "absolutely necessary" in order to have an "effective and successful organization, that the employees possess appropriate competencies."

Negotiation is a complex mix of cognitive reasoning and communicative abilities, which require practice to hone into a successful tool to further professional and organizational goals. Negotiation is also appreciated by e.g. HRM to be a core workplace competency. Workplace competencies refer to a set of skills that are complementary to academic or more technical skills. Employers give weight to these skills in hiring decisions and more generally such skills appear to be required for workers to function effectively within the new organizational structures adopted by leading-edge firms. Economic developments and the demand for a highly skilled workforce, as brought to bear by the pressures of the knowledge-based economy, only sharpen the need of HR management to find already workplace-competent employees.

This explanation is consistent with the literature. Reich's (1991) definition of knowledge workers refers to the ability for problem-identifying, problem-solving and strategic brokering capabilities. A main characteristic of knowledge workers, apart from having higher education degrees, is their direct connectedness to and

reliance on IT systems and solutions in conducting their daily activities. Less important in many cases is the subject area knowledge they bring to their organizations from formal education; the more imperative skills such employees bring to their workplaces include an ability to conceptualize problems and solutions. Reich argues that organizations should focus on the development of four basic skills: abstraction, system thinking, experimentation and collaboration. In other words, even twenty years ago, before the days of handheld ‘smart’ devices and tablets and laptops, workplaces were requiring some of the most integral skills used in negotiation, even for those employees who would not be thus utilized. Regardless of their formal fields, these IT-connected employees are also known as knowledge workers.

Knowledge workers are more likely than other workers to use cognitive, communication and management skills (Béjaoui, 2000). These are some of the skill domains frequently identified for those working in a knowledge-based economy. Moreover, most of these workplace competencies have developed from new work organization practices brought about by technological and IT advances in the past several decades. Economic crisis and innovation in management concepts and work organization have also contributed to the restructuring of the workplace. Changes include job rotation, team-based work organization, greater involvement of lower-level employees and compacted management structures. Some analyses have found that, with new work organization practices being brought to bear, the use of different workplace competencies increases (Green et al., 2000).

The appearance of the knowledge-based workplace environment was complemented by more demands for competencies specifically needed to cope with the new changes managements were implementing: the workforce’s ability to function in an uncertain and ever-changing environment, the aptitude to successfully handle non-routine and abstract work processes, the ability to make decisions and accept the corresponding responsibilities, the ability to harmoniously function in group and interactive work situations and to support system-wide interpretations and standards (Compare Bertrand et al., 1997). The

study also advocated the need for improved interaction and communication skills for all workers, thus promoting strong capabilities for them to work in group situations and to provide more workers with high levels of specialized professional expertise and entrepreneurial skills, especially among middle-level professional and managerial personnel.

In considering the importance of developing employees further, in order to remain competitive in the knowledge society, it is important to take account of the fact that such workers are often expected to do more than simply carry out a set of prescribed tasks. This demand relates not only to the innovation capacity of new employees, but also to the ability of HR and management as a whole to create an environment in which knowledge production and diffusion are optimized and to implement innovation in their own work in HR, as well as in their organizations as a whole. Indeed, new employees who possess a high degree of innovative capacities, creativity, curiosity and a willingness and ability to question the status quo can directly contribute to the development of new knowledge and ideas for the organization to use. Moreover, since not all innovations need to be developed within an organization itself, graduates can contribute to innovation by gaining access to new ideas developed elsewhere. Since even the greatest ideas rarely implement themselves, an ability to take an idea from the drawing board to the work floor requires a high degree of organizational abilities, negotiation skills and assertiveness.

Globalization and the opening of national borders to workers from increasingly more nations increase the significance of an organization to have a strong international orientation. This need requires not only employees with a strong command of foreign languages; more importantly, they must also possess an ability to understand and empathize with counterparts from other cultures. (Compare Fritz, 2010) Organizations must cultivate an in-house culture which facilitates in its employees a willingness and ability to further maintain and develop their English language and intercultural competencies, by making workers cognitively receptive to accepting the parity of the importance of English language command with the employees' command of their areas of expertise

in guaranteeing task fulfillment by contractors or negotiating in considerably stressful situations using English as the language of communication. Indeed, without the honing of the requisite linguistic skills needed for effective and successful English negotiation, business opportunities may be lost or even left unexplored through misunderstanding, failure to understand or downright incompetence.

There are many dimensions on which the characteristics of the worker can be matched with the requirements of a job. There is of course the level and the field of education that the job requires and that the worker has acquired at school or by training. But level and field of education are only two dimensions or rather approximations of the many different cognitive skills that might be required for a job. Besides cognitive skills a job also demands non-cognitive and ‘soft’ skills such as interpersonal skills, persistence and communication skills. Indeed, as Mohácsi (2012: 227) writes, “the significance of communication management has increased”. However, these skills cannot always be objectively measured.

In the recent human resources literature, the term ‘competence’ is often used to denote the combination of knowledge, skills and behavior needed to improve the performance of a worker on a job. A perfect match in terms of competence would occur when the worker has the exact right combination of knowledge, skills and behavior to get maximum performance on a job. What is interesting about the term competence is that it stresses that the perfect match arises from a combination of characteristics. A worker has many characteristics. Some of these will weaken and others will strengthen one’s performance on-the-job. Sometimes, strong characteristics will compensate for weak ones, but not always. Also, workers will grow into the job, over time or the specific requirements of the job will over time be adjusted to the competences held by the worker.

Worker competencies are those talents, skills and capabilities that contribute to multi-factor productivity gains and which are key for the sustainable economic growth and development of an organization (Hartog, 2001; Sianesi & Van Reenen, 2003). Heijke et al. (2002) distinguish three groups of competencies: those acquired in school and are then used in the workplace; those acquired in

school, which assist workers to gain new competencies on-the-job; and those acquired mainly in a working context. Kellermann (2007) classifies competencies into five groups: academic, general-academic, scientific-operative, personal-professional, social-reflexive, and physiological-handicraft. Bunk (1994) aggregates these competencies into four different groups: specialized, methodological, participative and socio-individual. Other classifications are added depending on the data available (Allen & Van der Velden, 2001). Thus, there is no general agreement about competency classifications, and economic theory does not provide any clear categorization.

Organizational competencies refer to the ability to work under pressure, to work independently and with attention to detail. Specialized competencies require an ability to carry out activities and tasks responsibly and competently and presume that the specialized individual possesses the required knowledge and skills to successfully do so. Methodological competencies include the ability to react to problems appropriately, using proscribed procedures and being able to find functional solutions to problems, based on experience. Generic competencies may be applied in many different contexts. Such competencies include critical thinking skills, as well as (in)formal communication skills. Participative competencies include those involving planning, accepting tasks in a positive manner, decision-making and even the willingness to assume responsibilities. Team-oriented behavior and interpersonal empathy belong to the sphere of socio-emotional competencies.

A 2013 published protiviti survey specifically identified key workplace skills requiring immediate improvement, such as “persuasion, negotiation and dealing with confrontation” (protiviti, 2013: 3). Survey respondents reported that the skill of negotiation “represents a way of improving working relationships and heightening credibility with other parts of the business” (28). Not only is there no difference in the high priority given to the need to improve negotiation skills in employees, regardless of company size (see table on p. 35 of the survey), but the survey’s results also identified negotiation skills development as one of the key issues targeted by corporate Chief Audit Executives as vital for enhancing

organizational strength and competitiveness in the immediate future. Across the board, whether on the level of office employee, internal auditor, HR manager or executive, improvement of negotiation skills through further training are rated highly as crucial to business success.

How should HRM assist organizations in developing negotiation skills in employees? As there are stages of the development of any proficiency, research and practice both classify aptitude in negotiation ability at different levels, although not always formally. Generally speaking, there are five groupings of abilities which can illustrate the level of proficiency at negotiating of any professional individual. These levels may be termed Awareness, Basic, Intermediate, Advanced and Expert. Below, note the definitions of each level, as well as examples of what each level actually mean in real life terms, and how these examples pinpoint where effective training can produce excellent outcomes in employee development. For each level, HRM should audit employee English competencies and act on the obtained results:

Awareness Level:

- This level is best defined as whenever an employee's competency in negotiating has yet to be tested outside of a classroom. In other words, such an individual could only handle the simplest negotiation situations, such as with co-workers about dividing task assignments.
- This employee's English knowledge is good, but not necessarily in stressful situations, where linguistic breakdown may occur
- Such an employee should only negotiate with those outside the organization under close and careful supervision.
- For employees on this level, HRM can justify the use of resources to invest in training and development in both English and negotiation skills, as failure to do so could eventually affect work performance, the organization's reputation, as well as profit-making ability.

Basic Level:

- This level is best defined as that of a false beginner. In other words, this employee type has some negotiating experience over the phone, in dealing with issues of already agreed, standard company terms. No negotiation experience exists in new contract creation or gaining new business partners, suppliers or business conditions.
- Such an employee should only enter into new types of negotiation scenarios with frequent guidance, i.e. an experienced team partner who preapproves strategies and restricts this employee's freedom to make own decisions during the negotiation process.
- This employee still shows some uncertainty in English language use and body language, and is unsure in stressful situations of how to proceed. These behavioral problems require HRM to place this employee in training programs, in order for him/her to overcome these deficiencies.
- For employees at this level, HRM would set guidelines with department management for introducing such employees to team-led strategic meetings, assigning pre-negotiation information gathering tasks and for ensuring the employee has a solid command of the organization's business directives and standards, as apply to negotiating specific types of contracts. Feedback from team members on the employee's performance should be sought, analyzed and acted upon.
- In the absence of such guidelines, HRM should ensure their creation and establishment.
- Again, HRM should ensure resources are made available for investing in the training of such employees in maintaining and strengthening their command of English, as well as handling stressful business communication situations.

Intermediate Level:

- This level is best defined as that of an employee who has served as a trainee or adjunct in negotiation teams, undergone negotiation training in English, and can now handle difficult English language negotiation situations as a part of a team.
- This type of employee may negotiate alone or without guidance, even though this employee is not yet working in a decision-making position, as long as management makes clear to him/her their scope of authorization in the actual negotiation to be held.
- This employee knows, however, how to build trust among negotiating teams, even with opponents.
- This employee understands the necessity to get management approval for inter-negotiation decisions and how to develop a negotiating strategy alone, as this employee thoroughly understands the organization's standards, processes, requirements and bottom line.
- This employee commands an understanding of the organization's sector, strengths and weaknesses, as well as the competition and knows how to utilize this knowledge in negotiating.
- This employee can represent the organization in negotiating with other companies, e.g. suppliers and contractors and requires little feedback from management to be able to make the right decisions.
- This employee possesses excellent listening and communicating skills and competently uses empathy and aggressive posturing, as required.
- HRM should involve such an employee in activities which assess the employee's success in English language negotiation outcomes, which assess his/her superiors' opinions of the same, as well as which ensure that the employee's confidence is kept within safe and proper boundaries.

Advanced Level:

- This level is best defined as that of an employee who can be trusted to competently apply negotiating experience in considerably difficult situations, with little or no guidance.
- This employee's English is excellent and he/she uses it on practically a daily basis. This employee knows how to maintain his/her own English level.
- This employee knows how to confidently negotiate with leaders from other organizations, as well as within his/her own organization.
- This employee knows how to develop solid negotiation plans and to win over skeptics, even hostile opponents.
- This employee knows how to competently serve as a guide or trainer for less experienced negotiating colleagues.
- HRM should involve such an employee as a coach/trainer for in-house workshops. Yearly assessment of advanced English knowledge should be done, with language updating provided, as necessary.

Expert Level:

- This level is best defined as that of an employee who competently masters even the most exceptionally difficult English language negotiation situations and who can serve as a key resource and advisor to others throughout the organization in times of crisis which demand negotiation for problem solving.
- This employee often serves in a decision-making position.
- This employee knows how to clearly explain the most complicated subject matter in English to those whose English knowledge is much lower.
- This employee knows how to influence outsider decision-makers to achieve his/her own organization's substantive goals, even in English.
- This employee should be utilized by HRM to coordinate employee development strategies as a whole.

In closing, HRM should develop and utilize formal assessment programs to classify its employees' competency levels for both English language command and negotiation skills, and then act accordingly. Recently published surveys, highlighted previously in this article, prove that organizations and their leaderships recognize the need exists. What the classification presented above clarifies is how a single type of training program – as is often used for in-house trainings – would be neither effective, nor justifiable for ensuring HRM employee development goals. This is the case, as the distinctions revealed above make clear how varied employee needs can be. However, costs for such multi-tiered training programs can be held in check by using an organization's own more experienced employees to train less experienced ones, at least as concerns negotiation training. For the future, research will be required as to the effectiveness of such pilot training programs, as well as their impact on the bottom line.

References

- Allen, J., & Van der Velden, R. (2001): "Educational mismatches versus skill mismatches: Effects on wages, job satisfaction and on-the-job search", *Oxford Economic Papers*, 53(3), 434–452.
- Béjaoui, A. (2000): *Sur la mesure des qualifications: application à l'émergence de l'économie du savoir*, Human Resources Development Canada, Ottawa.
- Berman, E., Bound, J. & Machin, S. (1997): "Implications of skilled-biased technological change: International evidence", NBER working paper No. 6166, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Bunk, G. P. (1994): "Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany", *Vocational Training European Journal*, 1, 8–14.
- Dajnoki, K. (2013) „HR fejlesztés sajátosság az esélyegyenlősei emberi erőforrásmenedzsment gyakorlatában” *VIKEK Közleményei V.1/12*. Szeged (2013), 103-108.
- Fritz Mocsáriné, J. et al. (2010): "Harmonizing (L2/SP) competencies with labour market needs", *ESPWorld Issue I (27)*, Volume 9, 2010. http://www.esp-world.info/Articles_27/FRITZ_HAJDU_WIWCZAROSKI2009.pdf. Accessed 5 September 2013.
- Green, F. (1998): "The Value of Skills", *Studies in Economics*, No. 98/19, University of Kent at Canterbury.
- Hartog, J. (2001): "On human capital and individual capabilities", *Review of Income and Wealth*, 47(4), 515–540.

- Heijke, H., Meng, C., & Ramaekers, G. (2002): An investigation into the role of human capital competencies and their pay-off. Research Memorandum, ROA, Maastricht.
- Heijke, H., Meng, C., & Ris, C. (2003): "Fitting to the job: The role of generic and vocational competences in adjustment and performance", *Labour Economics*, 10(2), 215–229.
- Juhász, Cs. (2013) „Teljesítmény- és ösztönzés-menedzsment vizsgálatok” VIKEK Közleményei V.1/12. Szeged (2013), 97-102.
- Kellermann, P. (2007): "Acquired and required competencies of graduates", In U. Teichler (Ed.), *Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives*. Dordrecht, Kluwer.
- Malhotra Deepak & Max Bazerman (2007): *Negotiation Genius: How to Overcome Obstacles and Achieve Brilliant Results at the Bargaining Table and Beyond*. Bantam, New York.
- Mohácsi, M. (2012): „Kommunikációs stratégiák és eszközök szerepe a szervezetfejlesztésben” VIKEK Közleményei IV.4/10. Szeged (2012), 227-234.
- Reich, R. (1991): *The Work of Nations*, Simon and Schuster, New York.
- protiviti® Risk & Business Consulting (2013): *IT Priorities Survey*. <http://www.protiviti.com/en-US/Documents/Surveys/2013-IT-Priorities-Survey-Protiviti.pdf>. Accessed 30 August 2013.
- protiviti® Risk & Business Consulting (2013): *Internal Audits capabilities and Needs Survey Report*. <http://www.protiviti.com/en-US/Documents/Surveys/2013-IA-Capabilities-Needs-Survey-Protiviti.pdf>. Accessed 30 August 2013.

MÉRÉS, ÉRTÉKELÉS

Hegedűs Anita

Pécsi Tudományegyetem

Általános Orvostudományi Kar

Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Nyelvi közvetítőkétség mérése angol orvosi szaknyelvi vizsgákon

A kutatás azt vizsgálja, hogy a fordítás vagy a tömörítés méri-e megbízhatóbban a nyelvi közvetítőkétséget B2 szintű angol orvosi szaknyelvi vizsgákon. A kutatás során a szerző két angol orvosi szaknyelvi vizsgát hasonlított össze: a PROFEX államilag elismert angol orvosi szaknyelvi vizsgán B2 szinten a nyelvi közvetítőkétséget tömörítés méri, míg a PTE-ÁOK kari szaknyelvi vizsgán a kutatás időpontjában fordítás mérte ezt a kétséget. A kutatás módszere: a szerző korrelációkat számolt a tömörítésre adott pontszámok és a PROFEX szaknyelvi vizsga másik két írásbeli készségére (írott szövegértés és íráskészség) adott pontszámok között, majd ugyanezt elvégezte a kari szaknyelvi vizsgán a fordításra és a másik két írásbeli készségre adott pontszámok között. A korrelációs számítás azt mutatta, hogy a tömörítés és a PROFEX szaknyelvi vizsga többi készsége között magasabb volt a korreláció, mint a kari szaknyelvi vizsga esetében a fordítás és a többi írásbeli készség között. A korrelációs számítás a Microsoft Excel Korrel programjával történt. A kutatás mintáját 126 írásbeli dolgozat képezte mindkét vizsgából.

Kulcsszavak: nyelvi közvetítőkétség, tömörítés, fordítás, PROFEX, orvosi szaknyelv, szaknyelvi vizsga, B2 szint, megbízhatóság, érvényesség, korreláció

Bevezetés

A cikk azt vizsgálja, hogy a fordítás vagy a tömörítés/összefoglalás méri-e jobban a nyelvi közvetítőkétséget B2 szintű angol orvosi szaknyelvi vizsgákon. Az utóbbi időben az egynyelvű vizsgák előretörésével a nyelvi közvetítőkétség mérése háttérbe szorult. Ugyanakkor a készség mérésének létjogosultságát mutatja, hogy a Közös Európai Referenciakeret a nyelvi közvetítést a nyelvtanuló/nyelvhasználó kommunikatív kompetenciájának és performanciájának részeként említi. Mivel a közvetítés különböző formái (pl.fordítás, tolmácsolás, körülírás, összefoglalás/tömörítés) lehetővé teszik a kommunikációt olyan személyek között, akik

valamilyen okból egymással kommunikálni nem tudnak (pl. nem egy nyelvet beszélnek), ezért a nyelvi közvetítőkészségek "fontos helyet foglalnak el a társadalom normális nyelvi működésében" (Kulturális Együttműködési Tanács: Közoktatási Bizottság: Élő Nyelvek Osztálya, 2002:18). Meg kell jegyezni, hogy a nyelvi közvetítés lehet egynyelvű is, nem feltétlenül kell hozzá egy forrásnyelv és egy célnyelv, de a jelen írás kétnyelvű nyelvvizsgákkal foglalkozik. A magyarországi kétnyelvű nyelvvizsgákon hagyományosan a fordítást tekintették a nyelvi közvetítőkészség legmegbízhatóbb fokmérőjének.

A cikk azt vizsgálja, hogy két vizsgafeladat, a tömörítés/összefoglalás és a fordítás közül melyik méri érvényesebben a nyelvi közvetítőkészséget B2 szintű orvosi szaknyelvi vizsgákon. Mielőtt a két vizsgafeladat érvényességét megvizsgálnánk, két gyakran nehezen elválasztható fogalmat tisztázni kell: a megbízhatóság (reliabilitás) és az érvényesség (validitás) fogalmát. A megbízhatóság egy készségnek ugyanolyan, vagy hasonló módszerrel történő mérései közötti összhangra utal (pl. párhuzamos tesztek közötti korreláció), míg az érvényesség egy készségnek különböző módszerekkel történő mérései közötti összhang (pl. nyelvi közvetítőkészség mérése fordítással és tömörítéssel) (Bachman, 1991). Vagyis, egy adott módszer akkor megbízható, ha többszöri ismétlés esetén is ugyanazt az eredményt adja ki, és akkor érvényes, ha valóban azt méri, amit mérnie kell.

Egyesek az érvényességet különböző típusokra osztják, mint pl. tartalmi, kritérium vagy konstruktum validitás (Hughes, 2003, Oller, 1992), míg mások amellet érvelnek, hogy az érvényességet nem lehet részekre bontani, hanem egységes fogalomként kell értelmezni, amely integrálja az előbb említett összetevőket (Bachman, 1991).

Módszerek

A vizsgálat során a szerző a nyelvi közvetítőkészség értékelését hasonlította össze két angol orvosi szaknyelvi vizsga alapján. A PROFEX államilag elismert orvosi szaknyelvi vizsgán a készség mérése B2 szinten egy forrásnyelvi szöveg célnyelvre

történő tömörítésével történik. A vizsgázók egy 300-350 szó terjedelmű betegségleírást kapnak forrásnyelven, amelyet legalább 150 szóban kell összefoglalniuk a célnyelven (jelen esetben angolul) 10 előre megadott prompt alapján. A PTE-ÁOK kari szaknyelvi vizsga a nyelvi közvetítőkészséget a vizsgálat időpontjában fordítással mérte: a vizsgázóknak egy 140-180 szó terjedelmű forrásnyelvi szöveget kellett célnyelvre fordítaniuk.

A vizsgálat mintáját 126 vizsgadolgozat képezte mindkét vizsgából. Mindkét vizsga 2012. novemberben zajlott. A PTE-ÁOK szaknyelvi vizsgából az összes feladatlap bekerült a mintába, míg a PROFEX szaknyelvi vizsgán a 137 B2 szintű dolgozatból a 126 vizsgálatban szereplő dolgozat kiválasztása véletlenszerűen történt.

A vizsgálat következő fázisát a korrelációs együtthatók kiszámítása képezte. A szerző először korrelációt számolt a tömörítésre és a PROFEX szaknyelvi vizsga másik két írásbeli feladatára (írott szövegértés és levélírás) adott pontszámok között, majd a korrelációs számítást elvégezte a fordításra és a PTE-ÁOK szaknyelvi vizsga másik két írásbeli feladatára (ami ugyancsak írott szövegértés és levélírás) adott pontszámok között. A korrelációs együttható „a hasonlóság matematikai mérője” (Hughes, 2003:28). Hasznos empirikus információt ad, melynek segítségével alátámaszthatjuk vagy elvethetjük tesztpontszámok bizonyos felhasználásait vagy értelmezéseit (Bachman, 1991). Általánosságban véve, minél magasabb a korrelációs együttható két teszt vagy két eredmény sor között, annál nagyobb az összefüggés a két teszt, ill. a két eredmény sor között.

A korrelációs számítás a Microsoft Excel használatával történt. Mivel az írott szövegértésre adható maximális pontszám 20, míg a többi feladatra maximálisan 15 pont adható, ezért a szerző az összes pontszámot 15 pontos skálára alakította, hogy a pontszámok egymással kompatibilisek legyenek. Ennek érdekében az írott szövegértésre adott pontszámokat elosztotta 1,33-mal. Az átalakításkor a kerekítés általános szabályait alkalmazta, vagyis a 0,5 feletti értékeknél a magasabb számot vette figyelembe, míg a 0,5 alatti értékeknél az alacsonyabb számot.

Eredmények

A vizsgálat azt mutatta, hogy a PROFEX nyelvvizsgán a tömörítés/összefoglalás és a másik két vizsgafeladat (írott szövegértés ill. levélírás) között szorosabb a korreláció, mint a PTE-ÁOK kari szaknyelvi vizsgán a fordítás és a másik két vizsgafeladat esetében. Az eredményeket az 1. táblázat foglalja össze:

1. táblázat: Korrelációs eredmények

Vizsga	Vizsgafeladat	Pearson-féle korrelációs együttható
PROFEX	Tömörítés - Levélírás	0, 6950
PTE-ÁOK kari	Fordítás - Levélírás	0, 5263
PROFEX	Tömörítés - Szövegértés	0, 7840
PTE-ÁOK kari	Fordítás - Szövegértés	0, 6486

Mint a táblázat is mutatja, a tömörítés/összefoglalás és a levélírás között 0,1687-tel magasabb volt a korreláció, mint a fordítás és a levélírás között. Hasonló módon, a tömörítés és az írott szövegértés között 0,1354-gyel magasabb volt a korreláció, mint a fordítás és az írott szövegértés között. Habár látszólag egyik különbség sem szembeötlő, mind a két különbség statisztikailag szignifikánsnak tekinthető.

Megvitatás

Amint az eredmények mutatják, a PROFEX nyelvvizsgán a tömörítés és a másik két vizsgafeladat között szorosabb volt a korreláció, mint a PTE-ÁOK kari szaknyelvi vizsgán a fordítás és a két másik vizsgafeladat között. Vagyis a PROFEX szaknyelvi vizsgán a vizsgázók a tömörítésre kapott pontszámukhoz hasonló pontszámot értek el a másik két írásbeli vizsgafeladaton is, míg a PTE-ÁOK kari szaknyelvi vizsga esetén ez az összefüggés kevésbé volt szoros. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a két orvosi

szaknyelvi vizsgán a tömörítés/összefoglalás érvényesebb módszernek bizonyult a nyelvi közvetítőkészség mérésére, mint a fordítás. Ennek az az eredmény sem mond ellent, hogy a fordításra adott pontszámok átlaga 10,6032 (átlagos eltérés: 2,5867) volt a maximálisan adható 15-ből, mialatt a tömörítésre adott pontszámok átlaga 8,873 (átlagos eltérés 3,6621) volt. Ez látszatra azt sugallja, hogy a fordítás könnyebb feladatnak bizonyult, mint a tömörítés/összefoglalás. Egyrészt, abból, hogy egy vizsgafeladat könnyebb, nem következik egyenesen az, hogy érvényesebben is mér egy készséget. Másrészt, a kiosztott pontszámokat egyéb tényezők is befolyásolhatják (pl. értékelők, értékelési skálák, adott vizsgafeladat témája).

A Közös Európai Referenciakeret a nyelvi közvetítést egy komplex folyamatként írja le, melynek során a feladat végrehajtásához különböző stratégiák alkalmazására van szükség, úgymint tervezés, kivitelezés, értékelés, korrekció (Kulturális Együttműködési Tanács: Közoktatási Bizottság: Élő Nyelvek Osztálya, 2002: 104). Ugyan ezeken a folyamatokon egy fordítás során is végigmehet a vizsgázó, ám a tömörítés/összefoglalás ezeknek a stratégiáknak a magasabb szintű alkalmazását követeli meg, így reálisabban tükrözi a közvetítés folyamatát. Douglas a szaknyelvi vizsgákat úgy határozza meg, mint amelyek „definíció szerint kommunikatívak” (Douglas, 2000: 9). A tömörítés során össze kell foglalni egy forrásnyelvi szöveg lényegét, majd azt a vizsgázónak a saját szavaival a célnyelvre át kell ültetnie (vagyis nem mondatról mondatra lefordítania), ezért ez a feladat több kommunikatív területet hív elő, mint a fordítás, tehát az előbbi definíciónak is jobban megfelel.

Konklúzió

A vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy a tömörítés/összefoglalás érvényesebb mérője a nyelvi közvetítőkészségnek, annak ellenére, hogy a két feladatra adott pontszámok átlagszámítása azt sugallja, hogy a fordítás a könnyebb vizsgafeladat. A statisztikai adatok értékes információt nyújtanak a velük foglalkozó kutatóknak, de mégis, a kutató felelőssége, hogy az

adatokból levonja a következtetéseket és döntéseket hozzon, nemcsak az adatok, hanem ítélőképesség és tapasztalat alapján is (Hughes, 2003). A tömörítés és a PROFEX szaknyelvi vizsga másik két írásbeli vizsgafeladata (írott szövegértés és levélírás) közötti korrelációs együttható nem volt szembeötlően magasabb, mint a fordítás és a másik két vizsgafeladat közötti korrelációs együttható. Mégis, a különbség elég szignifikáns volt ahhoz, hogy megkérdőjelezze a fordítás használatát a nyelvi közvetítőkézség méréseként az orvosi szaknyelvi vizsgákon.

Hivatkozások

- Bachman, L. (1991). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kulturális Együttműködési Tanács: Köznevelési Bizottság: Élő Nyelvek Osztálya. (2002). *Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás. Nyelvtanítás. Értékelés*. Budapest: Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Oller, J.W. (1992). *Language Tests at School*. New York: Longman.

Lukácsi Zoltán

Budapesti Gazdasági Főiskola
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

A tesztlépések ismétlésének jelentősége a szaknyelvi vizsgák egyenértékűsítésében

A tesztpontszám egyenértékűsítése minden akkreditált vizsgaközponttal számára kötelező elvárás. A mégoly körültekintően szövegezett vizsgaleírás és a rendszeres tesztfejlesztői tréning ellenére a teszthalakok nehézségében eltérések figyelhetők meg. A csereszabotosság mellett a magasan standardizált mérőeszközök között kapcsolat kiépítésére van szükség. Hazánkban bevett gyakorlat azt feltételezni, hogy a vizsgázói populáció képességszintje állandó, majd erre alapozva hasonló sikerességi arányt várni egyik vizsgaidőszakról a másikra. Jelen tanulmányban a látens regresszió módszertanával tárom fel, hogy az állandó képességszint elvárása a gyakorlatban igazolható-e. Kutatásomban az Euro Nyelvvizsga B2 szintű üzleti angol vizsgáján felvett adatait használtam a beszédértés, olvasás, illetve a nyelvtan és szókészlet vizsgarészekben. Számításaim eredményeként bizonyítékot találtam arra, hogy a vizsgázói képességszint jelentős változásokat mutat. Ennek következtében az egyenértékűsítés egyetlen tudományosan megalapozott módja a teszthalakokban ismételt bevetésre kerülő feladatok használata. Tekintettel arra, hogy egy ilyen mérési terv kidolgozása és működtetése, valamint az adatok feldolgozása képzett szakembert kíván, szükségesnek látom, hogy a vizsgaközpontok mérési szakértőket alkalmazzanak.

Kulcsszavak: nyelvvizsga egyenértékűsítés, kapcsolt elrendezés, közös tesztlépések, látens regresszió, egyparaméteres logisztikus modell (OPLM)

A kutatás háttere

A vizsgaeredmények összevethetőségének biztosítása elemi követelmény a nyelvi mérésben. A vizsgaközpontoknak igazolniuk kell, hogy az eredmény a vizsgázó nyelvtudását torzításmentesen tükrözi. Egyszerű volna azt feltételezni, hogy a feladatírók képzése vagy gyakorlati háttere képessé teszi őket azonos vizsgaalakok létrehozására, és a megfigyelt pontérték azonosításának alkalmazására (Kolen–Brennan, 2004). A statisztikai értelemben vett párhuzamosságot azonban adatokkal igazolni kell, ami Cook és Eignor (2005) szerint gyakorlatilag lehetetlen. Ilyen bizonyíték híján az egyenértékűsítésre mind a Klasszikus Tesztelmélet (KTE), mind a

modern tesztelmélet (item-válasz elmélet, IRT) kínál számítási módszereket. A megközelítésekben azonos, hogy már a tervezési szakaszban szükség van tesztlépések ismétlésére, hiszen az eltérő vizsgaidőszakok közötti kapcsolatot változatlan képességű vizsgázók újramérésével, vagy randomizálással nem tudjuk megoldani. Ennek ellenére Magyarországon széles körben alkalmazott gyakorlat annak feltételezése, hogy a vizsgázói csoportok azonos képességűek. Erre építve a vizsgaközpontok az eltérő vizsgákon azonos százalékos végeredményt és megfelelési arányt várnak.

Jellemzően a nyelvvizsgákon sem a feladatok (tesztlépések) nehézsége, sem a vizsgázók képességszintje nem ismert. Ezek statisztikai becslésekkel mérhetőek az éles nyelvvizsgán felvett adatok alapján. Livingston (2004) a KTE elveire alapozva a lineáris és a percentilis egyesítéses módszert, Verhelst (2004) pedig az IRT alapján a feltételes és a marginális maximum likelihood eljárást javasolja. A méréselméleti háttérből adódó ellentétek mellett azonban a két szakértő egyetért abban, hogy a megbízhatóság érdekében ismételt itemekre, vagy támponttesztre van szükség. Az azonos vizsgázói képességszint feltételezése nem szolgálhat a hibás tesztfelépítés elfedésére: amennyiben a vizsgázók ténylegesen eltérő képességűek, a feltételezés szisztematikus hibát vezet a számításba.

A vizsgázói csoportok összehasonlítására irányuló korábbi kutatások eltéréseket tártak fel iskolai környezetben. Hosszmetszeti elemzésében Hickendorff, Heiser, Van Putten, és Verhelst (2009) a látens változó modellálásával kereste a választ arra, ténylegesen csökken-e a holland tanulók matematikai tudása. Eredményeik az időközben bevezetett oktatási reformok negatív hatását mutatták ki. Hazánkban a hasonló kutatások az idegen nyelvi mérésben elsősorban a Közös Európai Referenciakeret (KER) szerepét vizsgálják. Számos tanulmány foglalkozik nyelvvizsgák külső validálásával (Dávid, 2009, 2011), a KER szerinti megfeleltetéssel (Csépes, 2012; Szabó–Márcz, 2012), vizsgarendszerek összehasonlításával (Kiszely–Szabó, 2009), illetve nyelvvizsgák és az érettségi összevetésével (Együd et al., 2008a, 2008b; Együd–

Kiszely–Szabó, 2012; Szabó–Kiszely, 2010). Ugyanakkor a vizsgázók hossz- és keresztmetszeti vizsgálata eddig nem foglalt el központi helyet a kutatásokban.

A kutatás módszere

Vizsgálatomban arra a kutatási kérdésre kerestem a választ, hogy azonosnak tekinthetőek-e az egymást követő vizsgaidőszakokban a vizsgázói csoportok populációra vetített képességszintjük alapján. A kutatási hipotézisem az volt, hogy az egyes vizsgaidőszakok vizsgázóinak átlagos képességszintje eltérő. A nulla hipotézisem pedig az, hogy az átlagos vizsgázói képességszint hibahatáron belül azonos. Ennek megállapítására a látens regresszió módszerét használtam, amely egy mérési és egy strukturális egységből áll. A mérési modell az ún. egyparaméteres logisztikus modell (OPLM) volt (Verhelst–Glas–Verstralen, 1995), amelyben az item diszkriminációs idexek kiosztása után az item nehézség paraméterek becslése a Rasch-modellhez hasonlóan történik. A diszkriminációs indexek ismert állandóként történő feltüntetése lehetővé teszi a feltételes maximum likelihood becslési eljárást.

Mivel az egydimenziós IRT általános alapelve, hogy az összes item egyetlen látens változó szerint vesz fel értékeket, a vizsgarészeket külön számítási sorban elemeztem. Az adatokat az Euro Nyelvvizsga Kft bocsátotta rendelkezésemre. A vizsgázói válaszokat éles vizsgahelyzetben vették fel 2009 márciusa és 2012 decembere között B2 szintű üzleti nyelvvizsgán. Kutatásomban kizárólag az objektíven értékelt vizsgarészekkel foglalkoztam: nyelvtan és szókészlet ($n = 461$), olvasás ($n = 399$), és hallott szövegértés ($n = 348$). A teszthalakok ismételt feladatokon keresztül közvetetten kapcsolatban álltak egymással. A becsült vizsgázói és item paraméterek így azonos skálára kerültek a kalibráció során, tehát közvetlenül összehasonlíthatóvá váltak.

A látens regressziós elemzés strukturális egysége alapvetően egy olyan egyváltozós lineáris regressziós modell, melyben a függő változó közvetlenül nem megfigyelhető (Verhelst–Verstralen, 2002).

A strukturális elemzés célja, hogy megállapítsa, azonosak-e a populációs átlagok. Amennyiben i vizsgázó megfigyelt pontértéke egy vizsgán Y_i , akkor a regressziós egyenlet:

$$Y_i = \mu + \beta_1 X_{1i} + \varepsilon_i$$

ahol μ egy állandó,

β_1 egy regressziós együttható, amely a különbséget mutatja a referencia populáció és a vizsgált populáció között,

X_{1i} a vizsgált független változó $[0,1]$ kódolva, és

ε_i a hiba (reziduális).

Az elemzésben a strukturális és a mérési modell kapcsolódik, hiszen a megfigyelt pontérték helyett a látens képességszint áll a mérés középpontjában:

$$\left. \begin{array}{l} Y_{i1} \\ Y_{i2} \\ \vdots \\ Y_{ik} \end{array} \right\} \leftarrow \theta_i = \mu + \beta_1 X_{1i} + \varepsilon_i$$

ahol a nyíl jelzi a mérési modellt, és θ_i a vizsgázói képességszint.

Mivel a valós vizsgázó és item paraméterek nem állnak rendelkezésre, az elemzés a becült értékekkel dolgozik. A vizsgaidőszak, mint független változó nominális skálát alkot, ezért $n-1$ csoportra volt szükségem, ahol az összehasonlítás alapját adó referencia vizsgaidőszak értéke 0. Az értelmezést könnyítettem azzal, hogy a referencia vizsgaidőszak átlagos képességszintjét rögzítettem $\mu = 0$ értéken. A továbbiakban tehát a két vizsgaidőszak közötti különbséget egy t-próba adta:

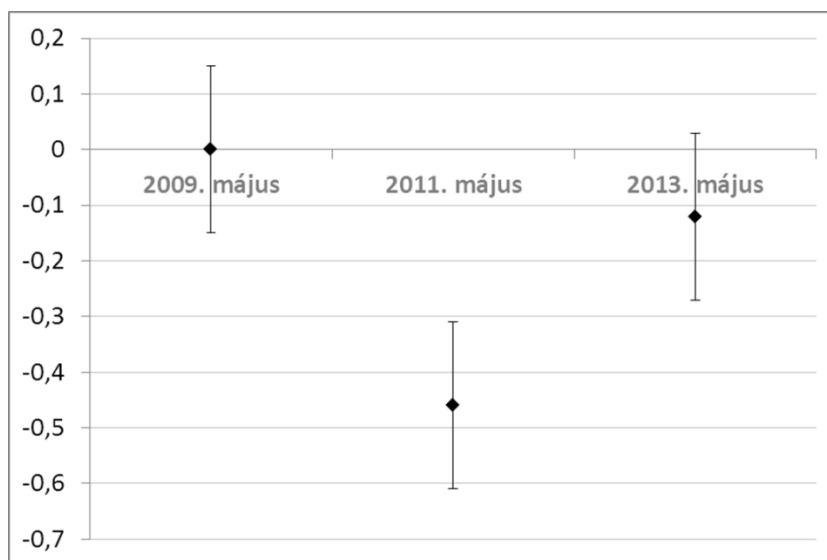
$$t = \frac{\hat{\beta}_1 - 0}{SE(\hat{\beta}_1)} = \frac{\hat{\beta}_1}{SE(\hat{\beta}_1)}$$

Amennyiben t abszolút értéke nagyobb, mint 1,96, a nulla hipotézist elvettem. A hatás értékét az együtttható és a hozzá tartozó szórás arányaként határoztam meg (Cohen, 1988).

Eredmények és tárgyalás

A hallott szövegértés vizsgarész (Listening) az Euro Nyelvvizsgán B2 szinten három feladatból áll: (a) rövid párbeszéd, (b) jegyzetelés, és (c) rádióinterjú. Az adatok feldolgozásakor az egyes feladatok tesztlépéseit nem tekintettem a formátum miatt eltérőnek. Kutatásomban három vizsgaidőszak adataival dolgoztam: 2009. május, 2011. május és 2013. május ($n = 348$). A vizsgálat felépítése így lehetőséget adott arra, hogy a nyári – tehát az oktatási évet követő – vizsgaidőszakokat hasonlítsam össze. Az eredményeket az 1. ábrán mutatom be.

1. ábra A hallott szövegértés vizsgarész populációs átlagai



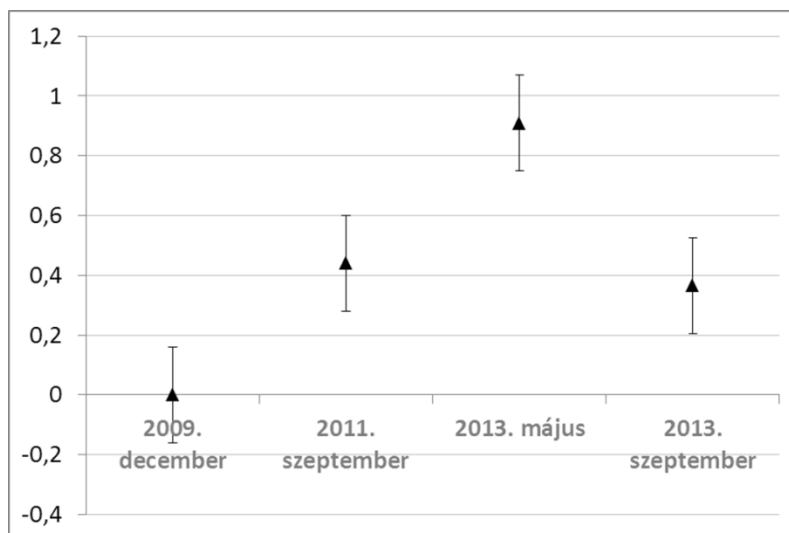
Az 1. ábrán a vízszintes tengely a vizsgált időszakokat mutatja, a függőleges tengely pedig az átlagos képesszintet logitban úgy, hogy a referencia vizsgaként szolgáló első mérési pontot, 2009

márciusát, az origón rögzítettem. Mindhárom esetben a becült átlagos képességszint értéket és a társuló hibát jelöltem.

Az ábrán látható, hogy míg 2009. május és 2013. május hibahatáron belül azonosnak tekinthető, a 2011. májusi érték ezeknél szignifikánsan alacsonyabb volt ($p < .05$). A hatás ereje 2009. május és 2011. május között $d = 0,45$, míg 2013. május és 2011. május között $d = 0,33$ volt.

Az olvasás vizsgarész (Reading) szintén három feladatból áll: (a) bekezdéscím, (b) pásztázás, és (c) hosszú szövegértés. Az itemek nehézségét itt sem differenciáltam a formátumtól függően. Kutatásomban négy vizsgaidőszakot vizsgáltam: 2009. december, 2011. szeptember, 2013. május és 2013. szeptember ($n = 399$). Az eredményeket a 2. ábra szemlélteti.

2. ábra Az olvasás vizsgarész populációs átlagai

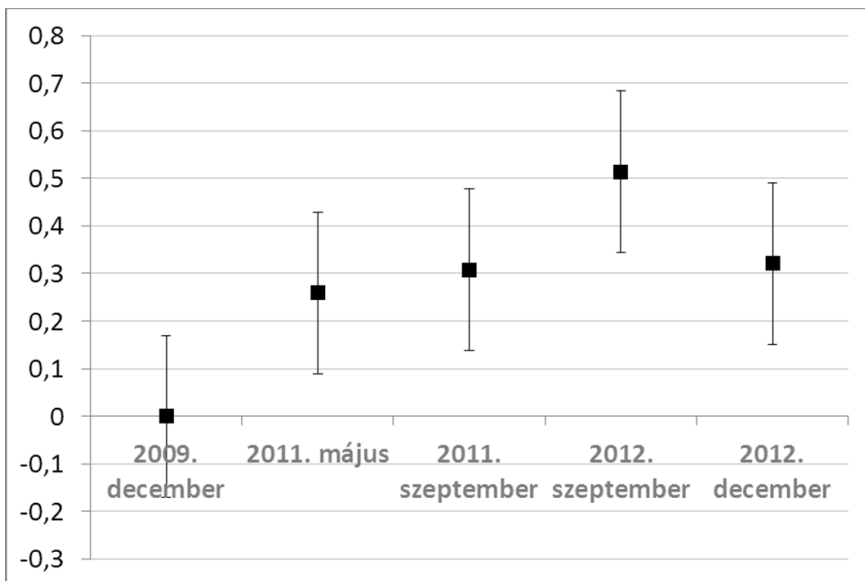


A 2. ábrán látható, hogy a négy vizsgaidőszak három vizsgázói csoportot alkot a képességszint alapján. Leggyengébbek a 2009. decemberi vizsgázók voltak. Náluk szignifikánsan jobban tudtak olvasni a 2011. szeptemberi és 2013. szeptemberi vizsgázók. A hatás

ereje ebben az összehasonlításban $d = 0,40$ és $0,33$ volt. A legjobban olvasó vizsgázók 2013. májusban tettek vizsgát. Különösen figyelemre méltó, hogy a hatás a legjobbak és a leggyengébbek között $d = 0,83$ volt.

A nyelvtan és szókészlet (Grammar and vocabulary) vizsgarész 2012. decemberben szerepelt utolsó alkalommal az Euro Nyelvvizsga részeként. A vizsgarészt alkotó feladatok: (a) diktálás, (b) feleletválasztásos szöveg kiegészítés, (c) szóbank alapján történő szöveg kiegészítés. Kutatásomban öt periódus szerepelt: 2009. december, 2011. május, 2011. szeptember, 2012. szeptember és 2012. december ($n = 461$). Az eredmények a 3. ábrán láthatóak.

3. ábra A nyelvtan és szókészlet vizsgarész populációs átlagai



A 3. ábra szerint a nyelvtan és szókészlet vizsgarészen két vizsgázói csoport különíthető el képességszint alapján. A becsült átlagos értéke alapján leggyengébbnek mutatózó 2009. december hibahatáron belül azonosnak tekintendő 2011. május, 2011. szeptember és 2012. december vizsgázóival. Ugyanígy a legjobb csoport, 2012. szeptember is hibahatáron belül azonos 2011. május,

2011. szeptember, és 2012. december vizsgázóival. Szignifikáns különbség tehát 2009 decembere és 2012 szeptembere között jelentkezett $d = 0,44$ hatással.

Következtetések

Látens regressziós elemzésben objektíven értékelt vizsgarészek adataival dolgoztam egy itemeken keresztül kapcsolt elrendezésben. Az ismeretlen képességszint és item nehézség paraméterek becslésére a feltételes maximum eljárást alkalmazó OPLM programcsomagot használtam. Kutatásomban bizonyítékot találtam arra, hogy a nulla hipotézist elvessem, mivel a vizsgázói képességszint minden vizsgarész esetében szignifikáns különbségeket mutatott. Az azonos képességszint elvárása a továbbiakban nem tartható: feladatok (tesztlépések) ismétlésére van szükség ahhoz, hogy az egymást követő vizsgaidőszakok vizsgázóinak teljesítményét szakszerűen össze lehessen vetni.

Korábbi kutatásaimmal összhangban (Lukácsi, 2013a, 2013b) ismét arra a megállapításra jutottam, hogy az egyenértékűsítés elengedhetetlen feltétele, hogy a nyelvi méréssel foglalkozó akkreditált nyelvvizsgaközpontok és más vizsgahelyek a szakmában jártas és megfelelően képzett pszichometrikus szakértőket alkalmazzanak.

Hivatkozások

- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cook, L. L. – Eignor, D. R. (2005): IRT equating methods. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(3), 37-45. doi: 10.1111/j.1745-3992.1991.tb00207.x
- Csépes, I. (2012): Államilag elismert nyelvvizsgáztatás: Kik és hogyan látják el a szakmai felügyeletet? *Modern Nyelvoktatás*, 18(4), 56-60.
- Dávid, G. (2009): A KER az idegennyelv-tudás mérésében: Lehetőségek a nyelvvizsgák szintillesztésében. In T. Frank & K. Károly (Eds.), *Anglisztika és amerikanisztika: Magyar kutatások az ezredfordulón* (pp. 383-394). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Dávid, G. (2011): *Linking the Euroexams to the Common European Framework of Reference: A full report*. Budapest: Euro Examination Centre.

- Együd, Gy. – Fazekas, M. – Huszti, J. – Kiszely, Z. – Tóth, I. (2008a): A Nyelvvizsgázatási Akkreditációs Központ vizsgahely-ellenőrzési projektje I. *Modern Nyelvoktatás*, 14(3), 10-28.
- Együd, Gy. – Fazekas, M. – Huszti, J. – Kiszely, Z. – Tóth, I. (2008b): A Nyelvvizsgázatási Akkreditációs Központ vizsgahely-ellenőrzési projektje II. *Modern Nyelvoktatás*, 14(4), 44-56.
- Együd, Gy. – Kiszely, Z. – Szabó, G. (2012): Comparing the Hungarian school-leaving examination with international language examinations. In D. Tsagari & I. Csépes (Eds.), *Collaboration in language testing and assessment* (pp. 109-125): Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hickendorff, M. – Heiser, W. J. – Van Putten, C. M. – Verhelst, N. D. (2009): Solution strategies and achievement in Dutch complex arithmetic: Latent variable modelling of change. *Psychometrika*, 74(2), 331-350. doi: 10.1007/S11336-008-9074-Z
- Kiszely, Z. – Szabó, G. (2009, June): *Is my B2 the same as your B1? Comparing language examinations' levels*. Poster presented at the meeting of EALTA, Turku.
- Kolen, M. J. – Brennan, R. L. (2004): *Test equating, scaling, and linking*. New York, NY: Springer.
- Livingston, S. A. (2004): *Equating test scores (without IRT)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Lukácsi, Z. (2013a): Different candidates in different language examination periods. In J. Dombi, J. Horváth, & M. Nikolov (szerk.), *UPRT 2013: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 134-146). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Lukácsi, Z. (2013b): Teljesítmény vs. eredmény: Adatfeldolgozási eljárások hatásai nyelvvizsgák értékelésében. In M. Silye (szerk.), *Porta Lingua 2013: innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelvi oktatásban és kutatásban* (pp. 321-328). Debrecen: SZOKOE, Center-Print Nyomda.
- Szabó, G. – Kiszely, Z. (2010): Államilag elismert nyelvvizsgarendszerek, illetve az emelt szintű érettségi vizsga összevetése próbavizsgázói teljesítmények tükrében német és angol nyelvből. *Modern Nyelvoktatás*, 16(4), 19-38.
- Szabó, G. – Márcz, R. (2012, June): *Interface validity: Investigating the potential role of face validity in content validation*. Paper presented at the meeting of EALTA, Innsbruck.
- Verhelst, N. D. (2004): Item response theory. 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 G). Strasbourg: Council of Europe / Language Policy Division.
- Verhelst, N. D. – Glas, C. A. – Verstralen, H. H. F. M. (1995): *One-parameter logistic model*. Arnhem: CITO.

MÉRÉS, ÉRTÉKELÉS

Verhelst, N. D. – Verstralen, H. H. F. M. (2002): *Structural analysis of a univariate latent variable (SAUL): Theory and a computer program*. Arnhem: CITO.

Szántóné Csongor Alexandra - Dr. Warta Vilmos

Department of Languages for Specific Purposes

Faculty of Medicine, University of Pécs

Tentativeness in Medical Research Articles and Corresponding Popular Articles

Scientific results appear daily in the popular media, especially on the Internet. This paper discusses the different uses of Medical English in science articles and popular science texts. Medical research articles and popularized accounts of the same research differ in their language use. These differences can be related to their different target audiences and communicative functions. The method of investigation employed is based on the comparison of medical research articles and their popularizations from the Internet. It is widely known that the two genres differ in their use of terms, concepts and special jargon. This paper discusses the use of hedging - as a means of politeness - in the two genres. Selected lexical elements commonly regarded as hedges are contrasted. Examples are drawn from a corpus of science and popular articles on prenatal vitamins. The results suggest that the popular version of Medical English can be characterized by heterogeneous language use, and merges journalistic and scientific elements.

Key words: medical research article, popular science article, tentativeness, politeness, hedging

Introduction

Medical language is traditionally regarded as the language used by specialists when communicating with each other. Linguistic studies mostly concentrate on academic discourse. There have been few studies that focus on popular science articles in the field of medicine. Two levels of written Medical English are examined in the present study; academic writing and writing about the field of medicine for lay people. The aim of the study is to compare the language use of Medical Research Articles (MRAs) and corresponding online Popular Science Articles (PSAs) by examining how the linguistic phenomena of hedging -expressing uncertainty and tentativeness- is used in the two text types.

Hedging is usually associated with linguistic politeness. According to Brown and Levinson (1987), politeness is a systematic feature in linguistic interaction (Brown, Levinson, 1987). In their model based on Goffman's concept of *Face* (1967), they distinguish between *Negative Face* and *Positive Face*. *Negative Face* is the person's need to be unimpeded; *Positive Face* is the desire to be approved of and accepted by others (Goffman, 1967). Researchers in academic papers usually make claims and deny those of other researchers, so they need devices to make their utterances more polite. Positive politeness strategies emphasise solidarity and the common goal of the writer and the reader. Negative politeness devices are efforts of social distancing, restraint and formality. In scientific writing, hedging, impersonal constructions, pessimism and modesty are interpreted as negative politeness techniques (Myers, 1989). Hedging devices are primarily used in negative face work, as hedge utterances leave room for reader opinion.

By using hedging, the sender protects his negative face against critical comments. Being tentative is a means of self-protection against the criticism of the audience. According to Swales, hedges are rhetorical devices to protect one's reputation as a scientist (Swales, 1990). Salager-Meyer considers hedges "as a resource to express scientific uncertainty, scepticism and doubt" (Salager-Meyer, 1994, 151). According to earlier studies, hedges expressing tentativeness and possibility are central elements of scientific communication, especially of MRAs (Myers, 1989, Hyland, 1998, Rébék-Nagy, 1999). Hedges are thought to be a feature of written communication in specialist-to-specialist writing and it is a typical strategy in research articles. However, there are conflicting ideas about hedging in popularizations (Varantola, 1987). The dominant view claims that the tentative tone of the scientific papers is changed, and only definite assertions are used in popular articles (Smith, 1987, Myers, 1989). The hypothesis of the present study was that hedging is not applied in online popular science articles.

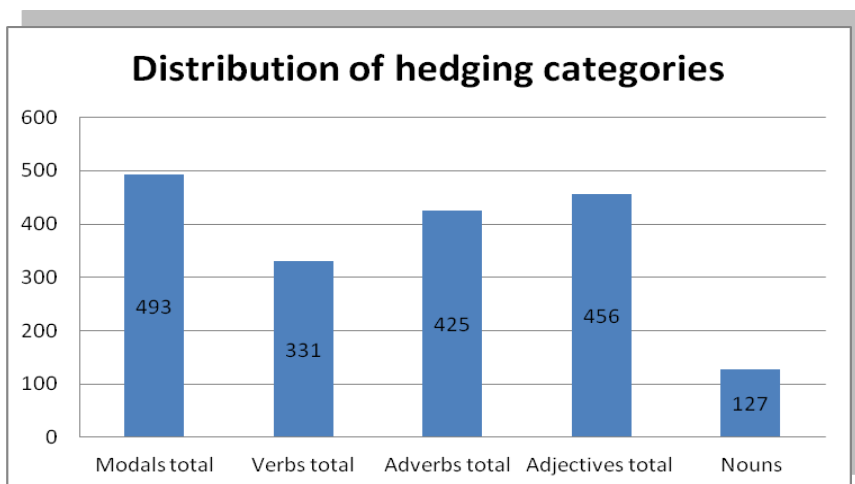
Methods

The basis of the present study is a corpus of medical research articles and corresponding online popular science articles. The present study includes two sub-corpora: 30 medical research articles from prestigious medical journals and 30 online popularized versions of the research articles. They all provide information about recent scientific findings on maternal vitamins and prenatal care. The popular open access articles were found in the health or science sections of online magazines, such as *The New York Times* and *The Science Daily*. The corpus can be considered representative in terms of content as it contains a variety of medical problems in connection with prenatal care. Most of the MRAs present findings of the latest research about prenatal care as they were written between 2004 and 2013. The study focuses on the incidence of selected lexical hedging devices in the two genres. The present study is limited to the selection of lexical items, non-lexical hedging phenomena, such as the use of voice and tense was not examined. Typical lexical items commonly regarded as hedges were selected; however, other expressions that relate to tentativeness and uncertainty were identified. For the purposes of comparison hedging devices were categorized into the following distinct grammatical classes: modal verbs, semi-auxiliaries, lexical verbs, adverbs, adjectives and nouns. Finally, a comparison of hedging phenomena in the popular and research articles was carried out. The software *WordSmith Tools Version 6.0* (Scott, M., 2012, WordSmith Tools version 6, Liverpool: Lexical Analysis Software) was used to identify and classify the various hedge words in the two sub corpora. The lexical items were analysed in context with the help of the concordances.

Results

The total number of lexical hedging found in the corpus of MRAs was 1832 items. The categories of lexical hedges in the 30 MRAs are shown in Figure 1.

Figure 1. Distribution of different categories of hedges in the corpus of MRAs



As Figure 1 indicates, the most common form of hedging is the use of modals or semi-auxiliaries. The results also show that the number of adverbs and adjectives used as hedging is also high in the corpus. The number of lexical verbs interpreted as hedges is 331, which means that this category is the fourth most common. Nouns interpreted as hedges are the least frequent in the corpus.

Six different modal auxiliaries were found to occur in hedging interpretation, namely, *may*, *might*, *can*, *could*, *should* and *would*. In the texts examined, *may* was the most common modal auxiliary used as a hedge with a total number of 247 occurrences amounting to more than half of the modal auxiliary hedges. The results are not unexpected as *may* is the most typical modal auxiliary to express epistemic meaning. *Could* was the second most common modal auxiliary in hedging use, *might* and *can* occurred with about the same number of incidences. The most common function of these auxiliaries was to make the information uncertain or less than absolute. *Should* and *would* was also used to convey an epistemic meaning. The total number of semi-auxiliaries in hedging use was 49 in the study corpus and mostly took the form of epistemic words such as, *appear*, *seem*, *tend*. Full verbs were commonly used in the corpus to mitigate the claims and avoid excessive assertiveness. The most typical epistemic full verbs in the study corpus were *suggest*, *consider*, *indicate*, *hypothesize*, *conclude*, *believe*, *implicate*,

propose, think and *imply*. In the corpus 39 different adverbs were identified, *significantly* and *approximately* were found to occur the most commonly. *Potential* and *possible* were the most frequent adjectives expressing probability, and *some* was the third most common adjective to mitigate the precision of assertions. The incidence of nouns used as hedges was the lowest in the study corpus. The most common forms can be categorized as nouns of tentative likelihood. Altogether 127 occurrences were identified, *possibility* amounts to 29, *potential* to 24 incidences. The articles contained a number of compound hedges (i.e., the juxtaposition of several hedges). The following are some typical examples of these strings of hedging devices: e.g., *may increase the likelihood, may be more likely, it appeared there might be, the present findings suggest the possibility*.

The total number of lexical hedging found in the corpus of PSAs was 326 items. The categories of lexical hedges in this sub-corpus are shown in Figure 2.

Figure 2. Distribution of different categories of hedges in the corpus of PSAs

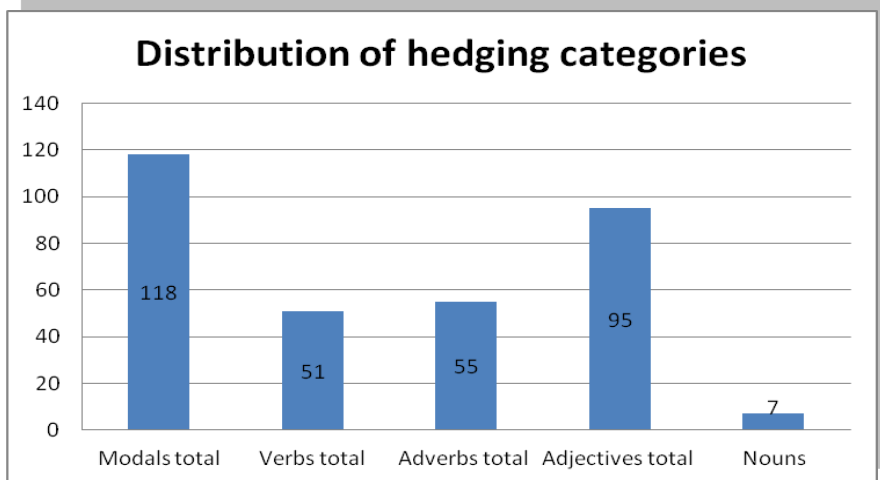


Figure 2 demonstrates that similarly to MRAs, hedging was most commonly realized by means of modal and semi-auxiliaries. The adjectives were the second and the adverbs the third most common hedge types. Full verbs were found to occur in about the same cases

as adverbs. Nouns, similarly to the first sub-corpus occupy the last place considering incidences of use as hedges. Six different modal auxiliaries were identified in hedging interpretation. *May, might, can and could* were found to occur most frequently, and only five incidences of *should* and *would* were identified.

The total number of epistemic words, such as *appear, seem* and *tend* was 15. Altogether 11 different full verbs categorized as non-factive reporting verbs or tentative cognition verbs were used as hedges in the corpus of popular articles. The relative frequency of such hedging is similar to the corpus of MRAs. The most typical epistemic full verbs in the study corpus were *suggest, believe, conclude* and *think*. The adverbs interpreted in hedging use were probability adverbs such as *likely* and *probably*; adverbs of indefinite frequency such as, *often, rarely, sometimes, typically, usually, commonly, generally*; adverbs of indefinite degree such as, *significantly, greatly, largely, routinely, slightly, markedly, extremely, particularly, surprisingly* and *substantially*; and approximate adverbs such as, *nearly, about, everywhere, almost, approximately* and *around*. The popular science articles contained 18 different adjectives interpreted as hedging devices. Adjectives of probability, indefinite degree or indefinite frequency and approximate adjectives were identified in the corpus. The most commonly used hedges in this group were *certain, likely, some, many, most, and potential*. This grammatical class was the least frequent in hedging position. Only 7 incidences of hedges were identified in this subgroup. The lexical items used were *potential, notion, likelihood* and *to our knowledge*.

Discussion

The hypothesis of the present study was that hedging is not applied in online popular science articles. The findings in the present study do not justify this hypothesis, as hedging was found to occur commonly in the popular science articles. The present study aimed at investigating the use of hedging as a means of expressing tentativeness in both medical research papers and corresponding online popularizations. In the present analysis the linguistic

phenomenon of tentativeness was examined by the selection of typical lexical items interpreted as hedges. The results show that modals and semi-auxiliaries are most frequently used as hedges in both corpora. The modal auxiliary *may* expressing epistemic modality is the most commonly used lexical item in both research and popular articles. Regarding the grammatical category of verbs, *suggest* occurs the most frequently in both text types, and the proportion of verbs used as hedges to the total number of words is similar in the two sub-corpora. However, the selection of other verbs suggests that more cognition verbs are used in popularizations, such as *believe, think, consider, hope* and *suspect*. There is no statistically significant difference in the use of adverbs as hedges, whereas adjectives are more commonly used as hedges in popularizations. Adverbs that can be linked to epistemic modality such as *probably, possibly, potentially* are more commonly used in research articles. The adjectives in both corpora are probability adjectives or act as quantifiers. Nominal hedges are more frequent in MRAs. This is not unexpected as nominalization is a central feature of MRAs. The results of the present study show that numerical hedging, approximate adverbs, adjectives and items indicating imprecision can be found in both corpora, however, adjectives are more frequent in PSAs.

In MRAs, this cautious strategy is used as a protective communication tool. The most common forms of hedging are the epistemic modal auxiliary *may* and the tentative verb *suggest* in the corpus of popularizations, similarly to the MRAs. As the authors address lay audiences the motivation of hedging is different than in scientific communication. A possible explanation is that the author of the popular article adopts the tentative tone of the original science article. Hedging may be used when the author of the popular article intends to convince the lay audience that the article is the translation of real science. In summary, hedging is a stylistic feature employed to convey the meaning that it is written like science. Hedging can also be viewed as a defence tool by the authors of these articles. They hedge their statement to create fuzziness and provide inaccurate information this way reducing responsibility. Popular articles seem to take over the tentative tone of scientific

communication. Lexical hedges, which typically occur in MRAs, are extensively used in popularizations of the study corpus. Lexical hedging is used frequently in professional medical articles, and in the present corpus hedging was also typical in the corresponding popularizations as a manifestation of scientific style.

References

- Brown, P., & Levinson, C.S. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: CUP.
- Goffman, E. (1967). On Facework. In: *Interaction Ritual*. New York: Anchor Books. 5-46.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam: Benjamins.
- Myers, G. (1989). The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles. *Applied Linguistics*, 10, 1-35.
- Rébék-Nagy, G. (1999). *Modulation of Authors' Claims in Medical Research Articles*. PhD értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem.
- Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and Textual Communicative Function in Medical English Written Discourse. *ESP Journal*, 13 (2), 149-169.
- Scott, M. (2012). WordSmith Tools version 6. Liverpool: Lexical Analysis Software.
- Smith, D.E. (1987). The process of popularization-rewriting medical research papers for the layman. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 80 (10), 634-636.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.
- Varantola, K. (1987). Popularization strategies and text functional shifts in scientific/technical writing. *UNESCO ALSSED LSP Newsletter*, 10 (2), 33-52.

ABSTRACTS

Albert Sándor

How can general translation theory help the technical translator?

The present article, which is the written version of a conference presentation given in the plenary session of the 13th SZOKOE LSP Conference (Pécs, 22-23 November 2013), undertakes to answer the question of why the general theory of translation can be helpful for teachers and researchers of specialized texts and terminology. It surveys questions such as the differences between human and machine translation, the specific translation difficulties posed by specialized texts, the main differences between ‘word’ and ‘term’, term recognition and term translation, and lexical problems arising from psychological, psychoanalytical and similar texts.

B. Papp Eszter – Fóris Ágota – Bölcskei Andrea

Terminographic methods and devices in the education of terminologists in Hungary

The aim of this paper is to describe the MA Programme in Terminology at the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary and more specifically to discuss the emphasis placed on up-to-date terminographic methods and devices in the course. The establishment and launch of the Terminology MA started several years ago with the aim of introducing the education of terminologists at university level in Hungary. The MA Programme in Terminology is a two-year university course at the Faculty of Humanities. The programme is open to students with a BA in Humanities (especially in Hungarian and Foreign Language Studies) as well as students holding a BSc (or MSc) in other disciplines (i.e. engineers, economists, lawyers, doctors, etc. are also welcome). Terminology is not simply studied for its own sake but has practical benefits in the successful operation of businesses. Terminologists consistently focus on systematic approaches and thus play a vital role not only at translation agencies but also in any multilingual or multinational company. When planning the curriculum to educate terminologists, it is important to discuss both

ABSTRACTS

basic principles and methods in lexicography and terminology and to determine which state-of-the-art devices and applications are to be introduced to the students.

Bakó Alexandra Vivien

How conscious are students in choosing medical terms? - a study exploring health science students' register awareness

There are two main types of healthcare communication, communication between professionals and communication with patients, and each requires different use of language. The healthcare professional must therefore pay special attention to choosing terms suitable for the register of the discourse in order to ensure effective communication. The aim of this empirical study is to explore the register awareness of healthcare students, and to examine the extent to which they are sensitive to the context of healthcare communication when they choose terms in the target language. Two main groups of healthcare students were involved in this study: third-year BSc students at a Health Science Faculty, and first year students of a Medical Translation and Interpreting programme. Students were asked to translate a Hungarian and an English text, the process of which was recorded and analysed with the help of the students in retrospective interviews focussing on the reasons behind their terminological choices. The results of the study show what issues need to be addressed in ESP (English for Specific Purposes) classes in order to enable students to choose the appropriate terms in any healthcare context.

Beták Patrícia

Public service interpreting

Community interpreting, social interpreting, interpreting for authorities, community interpreting, public service interpreting, cultural interpreting, dialogue interpreting, ad-hoc interpreting - and so on. The inconsistency in the use of these terms clearly shows that the field is still emerging. At the same time we cannot ignore the significant increase in the need for social interpreting and

interpreting for authorities (medical, legal, judicial, police, public service areas) in recent years, a demand which has reshaped the field of interpreting. Our university recognizes the importance of adapting its interpreter training to the changes in the international arena such as globalization, EU expansion and increasing migration in order for our students to enter the field of interpreting with marketable skills.

Bocz Zsuzsanna

Teaching material harmonization of foreign language courses at the Budapest University of Technology and Economics

Eight different foreign languages are taught at the Budapest University of Technology and Economics Institute of Modern Languages, on zero credit courses as well as on credit courses with specialized language contents in certain languages. Regulatory requirements apply to both of these types of course, which stipulate that the students of the university need to be informed about the course structure and contents, contained in a course description. The present paper aims to illustrate the on-going work to harmonize the educational content and activities in several languages, where same subject will be taught in each language, with specific reference to the presentation of the structure of credit course descriptions in the documents known as subject programme and requirements. I will also briefly note some methodological matters that apply to course material development.

Boronkai Dóra

Application of the methods of Conversation Analysis in doctor-patient interaction

The quality of doctor-patient communication plays a very important role in the recovery of patients, and the effectiveness of treatment is highly dependent on it. This article first presents the main models of doctor-patient interaction then describes the methods, features and characteristics of Conversation Analysis. The third part of the study reviews the most important international and national research, which has applied the methods and features of CA (opening and closing, sequence organization and turn-taking mechanism) to this

ABSTRACTS

topic. The aim of this paper is to introduce how the methods of Conversation Analysis can be applied to the study of doctor-patient communication.

Dévényi Márta

Sociopsychological Aspects of Business Negotiations

It is important for negotiators in business interactions to be aware of the conversational moves involved in influencing partners and their psychological effects. The objective of this essay is to analyse the effects of convincing or manipulating the other party and how it affects the 'face' of the negotiating parties, their socially accepted, public self-image and the outcome of the business negotiation.

Dósa Ildikó

Terminological Characteristics of the Balance Sheet

This article analyses the typical word formation methods of the terms in balance sheets. Terms can be grouped morphologically, and the structure of terms used in balance sheets is closely linked to the characteristics of the concepts. At the same time the actual formation and structure of the terms also reflects the particular features of the Hungarian language, as well as the special language of accounting regardless of the concept. Lexemes and constructing terms include everyday language elements, items from the language of general economics and specialist terms from accounting. The terms only partly comply with the generally expected requirements of special language terms, i. e. they are accurate, unambiguous, transparent and expressive. The majority of them, however, are not easy to use, as they are rather long and complex. In addition, in several cases the terminological consistency and the similarity in the structures of terms within the same system may be lacking.

Gilioli, Alessandro
Anglicism in Italian legal language

Legal acts in international business contracts are frequently described in foreign languages, in particular in English. These are characterised by special, atypical contractual forms elaborated according to Anglo Saxon legal norms. Some institutions have diffused quickly in business procedure without any linguistic barriers. The purpose of this study is to trace these developments in terms of law, legal doctrine, judgements and the terms of leasing as they are used in practice.

Halász Renáta – Koppán Ágnes
**Analysing the development of Hungarian medical
communication competence based on needs analysis and
learning situation**

Teaching medical Hungarian communication is one of the core functions of our job. We prepare international medical students to acquire the necessary Hungarian medical language proficiency for specific subjects such as internal medicine. The aim of our research is to scrutinize the education and structure of teaching Hungarian for medical purposes and to analyse the target competences, needs, teaching environment, expectations and outcomes involved. Analysis is accorded a high degree of importance in this field, including context- and needs based analysis and the continuous monitoring of educational requirements as suitable and prompt responses are vital in teaching languages for specific purposes. Our study aims to develop educational materials and contribute to the long-term goal of the university, which is the continuous improvement of the quality of education. This paper seeks to give an insight into the external and internal conditions, environment and context of Hungarian medical education at the University of Pécs.

ABSTRACTS

Hegedűs Anita

Evaluating Foreign Language Mediation Skills in English for Medical Purposes Exams

This study examines whether summarising or translation is more valid in measuring foreign language mediation skills. Two English for medical purposes (EMP) exams were compared: in the PROFEX state-recognised EMP exam, summarising is used to measure foreign language mediation skills, while in the University of Pécs Medical School (UPMS) EMP exam, this skill was evaluated based on a translation at the time the study was conducted. Correlations were calculated between the scores given for the summary and those of the other tasks of the written part of the PROFEX EMP exam (reading comprehension and writing), then the same procedure was performed between the scores given for the translation and those of the other tasks of the UPMS EMP exam (which also included reading comprehension and writing). The study revealed a higher correlation between summarising and the other tasks of the PROFEX EMP exam than between translation and the other two tasks of the UPMS EMP exam. Correlations were calculated with the Correl function of Microsoft Excel. The sample for the investigation consisted of 126 test papers from both exams.

Hrivíková, Tatiana

Developing cultural literacy through multimodal texts

The paper treats the topic of multimodal literacy as a practical approach to developing cultural literacy. The first part of the paper introduces the notions of cultural literacy, multimodality and multiple literacies. The main part deals with the advantages of multimodal texts in the classroom and presents advertisements as one kind of multimodal text, examining their analysis and practical use in intercultural communication classes.

Hrivíková, Tatiana
Multiculturalism and Education

The consequence of the present globalized world is an increased number of migrants who move around the world for a number of reasons. Various cultures live side by side and they look for forms of successful coexistence. Multiculturalism as a governmental policy has been the answer for several decades, although there are opinions in some political circles that it has failed. Our proposition is that it is not the policy, but rather the implemented strategies, which are to be blamed. We believe that it is important to focus the policy on both majority and minority cultures. The role of education in disseminating positive attitude towards multiculturalism is irreplaceable; all levels of educational systems should participate in improving cultural literacy. The paper presents a survey of the situation in the Slovak educational system and suggestions for systematic improvement. Special attention is paid to the situation at various pedagogical faculties in Slovakia. Future teachers, as well as experienced ones, could be utilized as the facilitators of any positive changes.

Husztí Judit – Wéber Katalin
Work in progress: Intercultural medical communication in Europe. Developing a blended learning material

Five European institutions agreed to develop a curriculum of medical communication within the framework of a two-year long European Union funded project launched in October 2012. The project is aimed at compiling and disseminating a study program and material for doctors and nurses working in foreign countries comprising new, competence centred, innovative study methods and ways of testing (ECL).

ABSTRACTS

Jakusné Harnos Éva

The Role of Global Patterns of Knowledge in Professional Language Use

This talk outlines some aspects of how the sense of a technical text is established by linking professional knowledge from outside the bounds of language knowledge and documents which have a conventionalized schema. The findings are supported by examples taken from a text used for military communication. There are several standards of textuality but the focus here is on coherence, involving as it does the mutual access of concepts and relations in the surface text. These relations, that is, the relationships between the concepts are often not made explicit in the surface text and consequently the receiver has to contribute background knowledge or commonsense knowledge for the textual world to make sense. This talk gives an overview of how knowledge is stored in the mind of the text producer and the receiver according to the theory of cognitive psychology and cognitive linguistics. It examines the way certain areas of terminology and text linguistics are connected. Finally, it describes the difficulties a language teacher encounters when trying to incorporate the comprehension and production of technical texts in teaching material.

Jámbor Emőke

Internship in Spain as experienced by BME graduate students – A few years on

In 2005 and 2006 BME students learning Spanish participated in a *Leonardo da Vinci* internship program in Seville and Soria, Spain. The students reported that they found their study tour very useful in terms of both language competence and professional development. I wanted to know whether they had the same impression seven or eight years on. I was also curious if they had benefitted from the language knowledge and work experience they acquired then in any fields of their life. Through a questionnaire then completed I try to demonstrate first the characteristic features and the working environment of the interns, and also how useful they found the internship.

Kaščáková, Eva

ICT in ESP Courses and Teacher/Student Roles

ICT and e-learning tools are ubiquitous in an information society and a knowledge-based economy. They serve as media for the delivery of learning materials. Utilizing Web 2.0 in education, especially social networks, results in what can be termed e-learning 2.0. These channels also enable educational institutions to enrich the learning (and e-learning or blended learning) experience by shifting its focus from mere delivery of the learning materials to the (co-)creation of the content by the learners themselves. The role of learners thus changes from content consumers to content authors, enabling them to construct their own knowledge system. The paper describes the experience and results of implementing a social network as an e-learning tool in courses in English for specific purposes (ESP).

Keresztes Csilla

Publish or perish

You should publish but in which language/s and how

Writing scientific articles is the basis of being involved in professional life, and the forum for disseminating knowledge and scientific information. English is the language of international cooperation in the field of sciences. It is also the lingua franca of medical sciences. In 2013, we asked medical researchers about their publishing activity and the problems related to it by means of a questionnaire at the University of Szeged. 107 fully answered questionnaires were returned to us by subjects between the ages of 25 and 65 (60% of them were women). Each subject had already published in English (except for 2), and 59% of them had also published in Hungarian. The subjects agreed that a common language is needed for scientific communication, and that this common language should be English, as the medical terminology in English is more concise than, for example, the Hungarian terminology, and it is somehow functionally more appropriate for them to describe complex investigations and interventions. In

ABSTRACTS

addition to using this English-intrinsic argument, they explained their positive attitude toward the English language in terms of its utilitarian or instrumental function, i.e. English helps them to gain rewards both professionally and financially, and, thus, English competence is obviously an advantage in their career. There is another practical reason for favouring the English language: physicians who are younger than 45 studied mostly English as their first foreign language at school, and even at the medical university English was offered to them as the main foreign language option. Nevertheless, advanced level knowledge of (scientific) English is not sufficient to publish a scientific paper in English. Further skills and subskills also have to be acquired to have the paper published. My paper aims to present and assess the answers and remarks received via the questionnaire study and also emphasize that publishing in Hungarian has an essential role in maintaining the Hungarian language for scientific purposes.

Kráncz Rita – Boronkai Dóra – Rébék -Nagy Gábor
Interactional patterns of hospital classroom lessons

The aim of this study is to explore the characteristic patterns of hospital classroom interactions using methods of conversation analysis. The method is based on the traditions of pragmatics and the sociolinguistic analysis of speech. The corpus comprises 25741 tokens and contains the transcripts of the hospital teacher's recorded classes. The interactions were transcribed with FOLKER Transcription Editor 1.2 software. The quantitative analysis focuses on the structure, length, and content of turns, and also on the characteristics of overlaps in classroom communication. The objective of the study is to reveal the special interactional patterns of the hospital classroom compared to spontaneous conversation and traditional classroom communication.

Kurtán Zsuzsanna

Registers and Domains of Use in Languages for Specific Purposes

Although the use of specific purpose language registers varies across the subject areas of higher educational institutions, universal features can also be revealed. On the basis of an overview of research into the registers of several professional fields, this study aims to introduce some of the more significant results, which may influence the development of LSP in various domains of use today. Specific attention is paid to the domains in education, as the results may serve as a basis for the planning, implementation and evaluation of LSP development. In the processes of education, research and social actions in higher educational institutions, a joint collaboration is needed to ensure the appropriate use of registers. In light of this, several activities are suggested in order to increase synergy in the joint processes of professional and language development.

Lukács András

The characteristics of cultural dictionaries in Hungary on the basis of the two Italian–Hungarian cultural dictionaries

Although the genre of the cultural dictionary has only existed in Hungary for a decade and a half, there are already two works devoted to Italian culture: *Olasz élet – olasz kultúra. Kulturális szótár* [Italian life – Italian culture. A cultural dictionary] by Juhász Zsuzsanna published by Holnap Kiadó in 2007, and *Olasz–magyar kulturális szótár* [Italian–Hungarian cultural dictionary] by Sztanó László (Corvina 2008). This paper reviews the characteristics of these books written and published by two different authors and publishers but on the same culture and which appeared at almost the same time. The objective is not to assess the books themselves but to examine the differences and similarities between them to achieve a better understanding of the concept and the general characteristics of the cultural dictionary as a genre. The main areas compared are those applied in lexicography such as structure, components, cross-

ABSTRACTS

references, and indications of phonology, morphology, syntax, etymology, phraseology etc.

Lukácsi Zoltán

On the importance of common items when equating test forms for professional purposes

Test equation is a minimal requirement that all certified language examination boards must meet. Despite the test blueprint and training of item writers, tests will still be different in terms of difficulty. For a meaningful comparison of multiple score sets, a link needs to be established between administrations. In Hungary, it is standard practice to assume that the test takers are all roughly of the same ability and to expect the same pass rate in consecutive test periods. Using latent regression modelling (SAUL), I set out to explore if the claim of equal ability can be supported. Using data from the Euro Examinations in English for Business Purposes at level B2, I calculated population means for (a) listening, (b) reading, and (c) grammar and vocabulary. My results revealed that there were significant differences between exam administrations in candidate ability. Consequently, the only scientifically sound way of linking test forms is by means of common items (tasks). Since manipulating such a design and processing the data necessitates trained professionals, I find it indispensable that examination offices employ measurement specialists.

Márton Emese

Interviewing in teaching LSP

The study is a short description of a method used in Clinical Hungarian language seminars at Semmelweis Medical University. The method involves interviews and transcription. The language learners/students record their own interviews. The first interview is transcribed by the teacher while the second is done by the student. The interview helps to improve the students' communicative competences, to overcome the obstacle of non-communication and to strengthen their self-confidence in the use of the Hungarian language.

Molnár Annamária

English words; “Anglicisms” in German Medical Language

The language of medicine was long dominated by Latin and Greek, and it has its roots in these languages. The oldest medical terms and expressions are of Greek origin. In the 16th century Ambroise Paré, a French surgeon, was the first to write his work *Œuvres Complètes* in his mother tongue rather than in Latin. This was a turning point in the use of languages for specific purposes. However, the greatest changes were to take place in the 20th century, when various terms, words and expressions in the language of medicine were borrowed from other languages. This type of borrowing is still common practice in German. In everyday usage and also in languages for specific purposes Anglicisms are used very frequently due to globalization, the internet, technical developments and the appearance of new diseases as well as new therapies and treatment procedures. English terms are widely used as English has become the language of medicine, the language of international conferences and the lingua franca of international working parties. Terminologies are more likely to accept foreign words and the language of medicine is no exception to this tendency. For this reason the aim of this paper is to briefly introduce the development of Anglicisms in German Medical language and to present an example of research that I carried out together with native German students which involved collecting Anglicisms from Medical Journals, textbooks, internet and everyday usage in a hospital. (Some examples are: Runner’s Knee, Bonding, DNA, Burn out, Tray, Keramik-Inlay etc.)

Németh Tímea – Kajos Attila

How to develop the intercultural competence of Hungarian students

Since 2004, the EU job market has been open to Hungarians, including professional graduates. Undergraduate degree courses, however, offer hardly any credit courses to students to develop their intercultural awareness and competencies to prepare them for

European Citizenship before they enter the EU market. The long term impact of such courses is also vital in the everyday life of professionals locally, as Hungary is gradually transforming from a homogenous society into a heterogeneous, multicultural society with an increasing number of minorities, ethnic groups and immigrants. With the considerable growth in the number of international students, the town of Pécs is becoming a multicultural urban location facing the challenges and opportunities arising from just such issues. This paper seeks to give an insight into the various means and methods that Hungarian higher education can adopt to increase students' intercultural competence and thus prepare them for the global market.

Neumayer Dénes

A Diachronic Study of Physics Research Articles

Research articles are one of the most important means of communication within the scientific world (Swales, 1990: 110). Writing such pieces requires substantial language knowledge and skills and has therefore been an important area of research for linguists. The various different disciplines form stand-alone discourse communities, and each community has its own expectations about the structure of a research article. These expectations may be rather disparate and knowing them is an essential requirement for successful publishing (Swales, 1990: 127). Moreover, the expected structure of an article may alter with time, and what was a perfectly written piece a few decades ago, might easily be rejected by the readers of today as unconventional. This paper presents the findings of diachronic research that analysed and compared the rhetorical structure of physics research article introductions. The aim of this small-scale, exploratory project was to see how much the rhetoric of physicists has changed in the last 50-60 years. For the analysis we used Swales's CARS model, which has proven its applicability in numerous other projects since its publication in 1990.

Némethová, Ildikó

Ethical Issues in Intercultural Communication

This paper analyzes various approaches which help individuals interpret and apply their current values and convictions in intercultural encounters and motivate them to think about the effects of their decisions on intercultural encounters and culture. Furthermore, it also highlights that making considered ethical judgements demands both a breadth and depth of context-sensitive, culture-specific knowledge and genuine humanistic concern.

Pókay Marietta

Developing Translation Skills as Part of Teaching Languages for Specific Purposes

This paper aims to present a model of developing translation skills on the basis of a specific example. Translation skills are not developed in the framework of a separate course but are integrated into the process of special language education. In the course of planning, emphasis was placed on the techniques of translation, the methods of easification and the introduction and application of transfer operations as well as the development of skills indispensable for both inter- and intra-linguistic translation. A further factor to take into consideration was to prepare our students for the translation task of the state accredited legal language examination (PROFEX). Although the examples are taken from our Legal English materials, the model can also be used in the case of other languages and professions.

Sárvári Judit

Different cultures: different learning styles and strategies

This paper presents an investigation into the preconditions of study achievement in a multilingual class of a special learning context. The basic factors determining study achievement are the learning styles of the pupils in the class, and the strategies they choose in consequence of their learning styles to fulfil their aims. These

ABSTRACTS

learning styles and strategies depend on the personalities of the learners, and they are culturally preconditioned. Learning style is an important element of study achievement because as a consequence of their learning styles the pupils accept or reject the methods of an educational context – in this case a culturally different one. The learning styles and strategies present in the class influence the process of group formation and intragroup cohesion, thus influencing the study achievement of the class and that of the individuals in it. A questionnaire was the research instrument used to investigate the personal traits, learning styles and strategies of the individuals in the class, representing a multicultural, multilingual group of 16 nationalities with 14 native languages. A sociometric test was used to investigate the formation of group cohesion. The research also includes the investigation of personal characteristics like attitude and motivation, the positive or negative signs of which also promote or hinder the processes that influence the teaching/learning outcome.

Sárvári Judit

The foreign language learning demands of students and their possibilities

For language teachers working in language teaching units in universities which do not offer specialist degree courses in modern languages it is always a question what kind of language courses their students need. It may be unclear whether the needs of students are primarily to meet the foreign language requirements stipulated in the degree requirements of their specialization, or whether they are shaped by the value of foreign language knowledge for pursuing their studies or later on the labour market. What knowledge did they obtain prior to their university studies onto which further language learning can be built? The present study analyses the situation of language teaching, the choice of languages and its consequences on the basis of data gained from a survey of students of engineering and economics enrolled on foreign language courses at the Budapest University of Technology and Economics. The study also outlines

possible implications of the analysis in terms of recommendations for future action.

Sárvári Judit

The AGORA Project
(Transnational Placement Scheme for Translation Students)

AGORA – Transnational Placement Scheme for Translation Students is a 3-year project coordinated by the University of Bologna and co-financed by the European Commission. The project aims at establishing a solid network composed of both Higher Education Institutions (HEIs) and translation companies that will both facilitate the implementation of transnational internships for advanced translation students in the short term and foster graduates' employability in the long term. Further aims are to formulate a clear code of conduct for the partners, to help overcome legal and financial barriers to transnational placement, to match supply and demand, and to ensure efficient feedback between the translation business and the HEIs training translators, informing the former about the quality of the degrees awarded and the latter about the actual skills needed by translators in their professional life. The stability and continuity of AGORA will be guaranteed through its embedment in the EMT Network, national contact points and a Web Application for transnational internship offers and demands. A stable interaction between HEIs and businesses will ensure permanent cooperation and help the former to constantly adapt the curricula to the changing needs of the job market.

Sturcz Zoltán

LSP, metaphors, aesthetic value, language pedagogy

Language for specific purposes applications or more precisely their vocabulary have a tradition of almost two hundred years standing in Hungarian literature. Of course the specific examples vary depending on either author or genre, and might be unique or incidental, but sometimes very conscious applications can be observed. The reverse practice – when artistic forms of expression

are used in texts for different specific purposes – has much deeper roots. Both the scientific approach and languages for specific purposes aspire to a maximum of expressiveness and visual representation due to their didactic and descriptive goals. Languages for specific purposes are thus rich in metaphors and /or metaphoric structures for vocabulary/terminology building, and other poetic means of expressiveness (such as attributes, comparisons, personifications, synesthesia, metonyms and complexity) are also used. These embody some of the very best practices of LSP development and also display the aesthetic content in LSP. Although metaphors represent only a part of the inventory of aesthetic components of LSP, they lie at their core – at least as regards aesthetic value – because of their consistency and frequency of use. It is thus desirable that experts in different LSP fields (e.g. teachers, specialists and translators) study, analyze and discuss the linguistic traditions of metaphors (at least as examples) especially because such experts are the primary coiners of LSP neologisms and the quality of these newly formed items is of great relevance.

Szántóné Csongor Alexandra – Warta Vilmos

Tentativeness in Medical Research Articles and Corresponding Popular Articles

Scientific results appear daily in the popular media, especially on the Internet. This paper discusses the different uses of Medical English in science articles and popular science texts. Medical research articles and popularized accounts of the same research differ in their language use. These differences can be related to their different target audiences and communicative functions. The method of investigation employed is based on the comparison of medical research articles and their popularizations from the Internet. It is widely known that the two genres differ in their use of terms, concepts and special jargon. This paper discusses the use of hedging - as a means of politeness - in the two genres. Selected lexical elements commonly regarded as hedges are contrasted. Examples are drawn from a corpus of science and popular articles on prenatal vitamins. The results suggest that the popular version of Medical

English can be characterized by heterogeneous language use, and merges journalistic and scientific elements.

Szigethi András

Literary hermeneutics - translation-hermeneutics - technical language

Referential interpretation is a sine qua non condition of the possible (relative) semantic equivalence of any two texts in source or target languages. When translating literary texts coded in an aesthetic way, ideally aspects of the translation-hermeneutic version of hermeneutic interpretation are dominant. During the translation process the polysemic features of the original text must be retained as far as possible. The reconstructive efforts of the translator are, however, moderated by the restrictions imposed by the cultural reception in the target language. The translation of technical texts differs, in that the appearance of both the polysemy and the translator are frequently regarded as undesirable. Technical language is thus rarely enriched by hermeneutic interpretation.

Vargáné Kiss Katalin

Figurative Language in Business Articles

This paper focuses on the use of figurative language including metaphors in business articles related to the financial crisis and its consequences. The examination applies a corpus-based approach with text-tool analysis. As specific language, especially that of economics, is rich in figures of speech, emphasis on the types and functions of metaphors may enhance their conscious application by authors. The paper deals with the conceptual theory proposed by Lakoff and Johnson (1980) classifying economic words and expressions according to different source domains. These are based on some suggested categories in relation to the crisis including health or its lack, unpredictability, chaos, help and conflict. The paper also explores how ESP teaching can help students develop metaphorical competence.

Veljanovszki, David - Zsubrinszky Zsuzsanna
Developing a Questionnaire on Summary Writing Strategies

Summary writing, as an important component of academic writing instruction, has been a focus of L2 writing research for several decades. This interest motivated us to develop an instrument which would enable us to survey the strategies that advanced students of English as a foreign language employ when writing summaries. Our small-scale research was carried out with the objective of providing practising EAP teachers with a set of recommendations for the teaching of summary writing techniques. The questionnaire compilation procedure consisted of an exploratory stage, a series of semi-structured interviews, think-aloud protocols, qualitative textual analyses and manually conducted comparative analyses. The participants of the research were ten first-year students from ELTE and ten first-year students from BGF, who attended advanced language practice classes at their respective institutions. The interviews and think-aloud protocols confirmed the relevance of exploring the strategies advanced students rely on when producing summaries and supplied some empirically based guidelines for converting broader cognitive notions into practically manageable questionnaire items.

Vincze András
Raising Cultural Sensitivity and the Awareness of Difficulties in Translation in ESP Classes for Students of Tourism and Catering

Many agree that the English rendering of tourist texts all over the world tends to be of poor quality due to the lack of professionalism and the right attitude regarding their translation, both at the pre- and post-translation stages. It seems to be common practice that neither translation nor copywriting are done by professionals, for various reasons, including the underestimation of the complexity of the discourse of tourism and the difficulties of its translation. It is likely that the availability and training of professional translators specialized in the tourism domain will probably not improve the

situation unless the intercultural sensitivities and awareness of the pitfalls of translation of tourist industry stakeholders are increased. The purpose of the present paper is to suggest some simple methods that might provide future tourism professionals with some experience regarding the process of translation in general, and some awareness of how to deal with the specific challenges it poses. The methods tested also highlight that readers of various cultural backgrounds perceive culture-bound content differently. Exercises like the ones presented may contribute towards the training tourism professionals who will realize the inevitable importance of professional practices in producing promotional materials for a highly competitive international market.

Wiwczaroski, Troy Brian

Classifying English Language Negotiation Skill Levels in Employees

Training programs in negotiation use a wide range of professional experiences in preparing lawyers, managers, bankers and diplomats to employ key tools and competencies in negotiating with difficult opponents. Human Resource departments at major organizations identify weaknesses in their employees' negotiation skills profiles and actively offer professional training courses, through which they may enhance the skill sets needed for organizational success in business discussions. The most common lacks in employees are 1) an understanding of the stark differences in levels of negotiation competence and 2) how to negotiate in English. This paper explores the factors HRM should consider in tailoring training to meet these needs.