

# **PORTA LINGUA – 2018**

**Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció  
– trendek a szaknyelvoktatásban  
és -kutatásban**

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

**BUDAPEST  
2018**

Főszerkesztő:  
**Bocz Zsuzsanna**

Szerkesztő:  
**Besznyák Rita**

Lektorok:  
**Aradi András, Bocz Zsuzsanna, Einhorn Ágnes, Fischer Márta,  
Jámbor Emőke, Keresztes Csilla, Kiszely Zoltán, Kovács Gabriella,  
Kurtán Zsuzsa, Muráth Judit, Sárvári Judit, Seidl-Pécs Olívia,  
Sillye Magdolna, Sturcz Zoltán, Szabó Csilla, Zákány Judit**

Idegen nyelvi lektor:  
**Jon Marquette**

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

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

ISSN 1785-2420

Kiadja:  
**Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete**

Budapest  
2018

## Tartalomjegyzék

<b>INTERKULTURÁLIS SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ, SZAKFORDÍTÁS .....</b>	<b>5</b>
BAJZÁT TÜNDE: <i>Kulturális érték közvetítés az angolszász műszaki szaknyelvi könyvekben</i> .....	7
DANKÓ SZILVIA: <i>Alulreprezentált célnyelvi elemek a fordításban, avagy a „szokott” esete</i> .....	17
LOCH ÁGNES – PÁL ÁGNES: <i>Úton a nemzetköziesítés felé – az ICCAGE projekt (2015-2017) a nemzetköziesítés szolgálatában</i> .....	29
MALACZKOV SZILVIA: <i>Explicitáció és implicitáció aránya nem professzionális fordítók angol–magyar felirataiban</i> .....	41
NÉMETH TIMEA – HILD GABRIELLA – CSONGOR ALEXANDRA: <i>Orvostanhallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztése új kurzus és új oktatási módszerek révén</i> .....	53
SZABÓ CSILLA: <i>Szakfordítói kompetenciaprofil, képzőintézményi SWOT-elemzés, és szakfordítói mintatanterv: a BME INYK eTransFair projektjének első eredményei</i> .....	61
ZABÓNÉ VARGA IRÉN: <i>A fordítás helye és szerepe a műszaki szaknyelv oktatásában</i> .....	75
ZSUBRINSZKY ZSUSZANNA: <i>Diplomáciai kult-túra</i> .....	87
<b>SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA .....</b>	<b>101</b>
CSÁK ÉVA: <i>Der vs. das Bierbike? A legújabb angol eredetű jövevényszavak meghonosodási folyamatai a német turisztikai szaknyelvi színtereken</i> .....	103
FISCHER MÁRTA: <i>Terminológiai tévhitek</i> .....	113
KOŽARIKOVÁ, HENRIETA: <i>Types of English Financial Terms Borrowed to Slovak Context</i> .....	129
MÁGOCSI NYINA: <i>Az utóbbi évtizedek készen kölcsönzött orosz banki lexikája</i> .....	139
SEIDL-PÉCH OLÍVIA: <i>Milyen alapelvek mentén oktassuk a terminológiai ismereteket a szakfordítóképzésben?</i> .....	153
SÉLLEYNÉ GYURÓ MONIKA: <i>The Language of Pain: Quality, Thing and Process</i> .....	165
TERESTYÉNYI ENIKŐ: <i>Terminológiai rendszerek a turisztikai szaknyelvben</i> .....	177
UGRIN ZSUSZANNA: <i>Megosztható gondolatterképek: kommunikatív és szociokognitív terminológiaelméletek a szaknyelvvoktatásban</i> .....	191
<b>SZAKNYELVOKTATÁS, SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS .....</b>	<b>203</b>
BÁNHEGYI MÁTYÁS – NAGY JUDIT: <i>Successful Oral Presentations in Business English: A Case Study of Korean Students</i> .....	205
BENE KRISZTIÁN: <i>A szaknyelvvoktatás múltja, jelene és jövője a Pécsi Tudományegyetem Francia Tanszékén</i> .....	221
CSONGOR ALEXANDRA – NÉMETH TIMEA – HILD GABRIELLA: <i>Online eszközök az orvosi szaknyelvvoktatásban</i> .....	229
HALÁSZ RENÁTA – KÁRPÁTI ESZTER – EKLI CS KATA – KOPPÁN ÁGNES: <i>A betegközpontú szemlélet mint érték megjelenése a magyar orvosi szaknyelvvoktatásban</i> .....	237
HUSZÁR ERIKA – WIESENMAYER TEODÓRA: <i>Telecollaboration at Various Language Levels</i> .....	249

JÁMBOR EMŐKE – JULIA SALAMERO SESÉ: <i>Projektalapú módszertani célok és stratégiák a spanyol nyelvórán</i> .....	255
LAKATOS-BÁLDY ZSUZSANNA: <i>Hola, buenos días = Szia, jó napot? A szociokulturális tartalom jelenléte vagy hiánya a spanyol nyelvkönyvek első leckéjében: kis történeti áttekintés és paradigmaváltás az oktatásban</i> .....	263
POLCZ KÁROLY: <i>A befektetői pitch az üzleti nyelvórán</i> .....	275

## **ÁLTALÁNOS NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE;**

<b>ÉRTÉKELÉS ÉS SZÜKSÉGLETELEMZÉS</b> .....	<b>285</b>
ASZTALOS RÉKA – SZÉNICH ALEXANDRA: <i>Az autonóm nyelvtanulás támogatása felsőoktatási intézményi keretek közt – Hallgatói preferenciák</i> .....	287
FÜKÖH BORBÁLA: <i>Student interviews in establishing the context validity of an EAP writing task</i> .....	301
HILD GABRIELLA – CSONGOR ALEXANDRA – NÉMETH TIMEA: <i>Motivation and social networking in a study abroad context</i> .....	311
KISZELY ZOLTÁN: <i>Mit tanulhat a nyelvoktatás a nyelvvizsgáztatástól?</i> .....	323
MÁTHÉ BORBÁLA: <i>Szakma mögött az ember – a tanári értékközvetítést befolyásoló tényezők</i> .....	333
VÁLÓCZI MARIANNA: <i>Sikeres nyelvtanulók nyelvtanulási sikerattribúciói</i> .....	345
VELJANOVSZKI DÁVID: <i>Lost in the Maze of Needs? An Attempt to Identify and Reconcile Multifarious Student Needs in EAP</i> .....	359

## **A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTÓSÁGAI,**

### **DISKURZUSELEMZÉS** .....

CSÖLLE ILDIKÓ – FIGLER MÁRIA – RÉBÉK-NAGY GÁBOR: <i>Egészségértés és táplálkozástudomány</i> .....	371
ÉLTHES ÁGNES: <i>(Szak)nyelvi rétegezettség egy Mirbeau-regényben különös tekintettel az építészetre</i> .....	381
KRÁNICZ RITA – SÁRKÁNYNÉ LŐRINC ANITA – EGYED CSILLA – RÉBÉK-NAGY GÁBOR – HAMBUCSNÉ KÓHALMI ANIKÓ: <i>Kommunikatív funkciók vizsgálata gastroenterológus – beteg párbeszédekben</i> .....	399
MÁGOCSI NYINA – VARGA ÉVA KATALIN: <i>Tükörfordítások a banki és orvosi szakszövegekben</i> .....	411
MÁTYÁS JUDIT: <i>Anglicizmusok a marketingkommunikációban és a hétköznapi nyelvhasználatban</i> .....	419
STURCZ ZOLTÁN: <i>Digitális eszköztár szakmai anyanyelvünk művelésében</i> .....	431
VIRÁGH ÁRPÁD: <i>A professzionális és laikus felek társalgásában megnyilvánuló speciális aszimmetria a jogi tanácsadás példáján keresztül</i> .....	445
ZRÍNYI ANDREA – DERGEZ TIMEA – BÁN ÁGNES: <i>Fogorvos - beteg kommunikáció a beteg szemével</i> .....	457

### **ABSTRACTS** .....

**467**

INTERKULTURÁLIS SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ,  
SZAKFORDÍTÁS

---



**Bajzát Tünde**  
Miskolci Egyetem  
Idegennyelvi Oktatási Központ

## **Kulturális értékközvetítés az angolszász műszaki szaknyelvi könyvekben**

*A szaknyelvi kurzuskönyvek jelentős szerepet játszanak a szaknyelvoktatásban. A jó szaknyelvi könyv a szaknyelvi tartalom és készségfejlesztésen kívül jól felépített, érdekes, változatos, segíti a tanulót és a tanári munkát egyaránt, igényes és átlátható. Azonban a szaknyelvi ismeretek átadásán túl létfontosságú más kultúrák ismerete, azért, hogy megfeleljünk globalizálódó világunk kihívásainak. Ebből következően a tanulmány célja az, hogy bemutassa az angolszász műszaki szaknyelvi könyvek angolszász kulturális értékközvetítését, és azt is, hogy a vizsgált kurzuskönyvek milyen mértékben fejlesztik a hallgatók interkulturális kompetenciáját.*

*Kulcsszavak: műszaki szaknyelv, kurzuskönyvek, kulturális dimenziók, interkulturális kompetencia, szaknyelvi kompetencia*

### **Bevezetés**

Globalizálódó világunkban megsokszorozódtak az interkulturális találkozások, ezért az interkulturális kompetencia fejlesztése kulcsfontosságúvá vált. Ugyanakkor a szaknyelvi ismeretek elsajátítása is alapvető fontosságú a szakmák gyakorlásában, a mindennapi munkavégzés során. Ennek jegyében született tanulmányom, melynek egyik célja az, hogy megvizsgálja, hogy a műszaki szaknyelv oktatásában használt angolszász kiadású könyvek milyen mértékben és hogyan közvetítik az angolszász kulturális értékeket. A tanulmány másik célja az, hogy bemutassa, hogy a hallgatók interkulturális kompetenciája milyen mértékben fejleszthető a szaknyelvi kurzuskönyvek segítségével.

A tanulmány első része a kutatás elméleti háttérét mutatja be, nevezetesen a hofstedei kulturális dimenziókat, – különös tekintettel az angolszász kultúra jellegzetességeire – és Michael Byram interkulturális kommunikatív kompetencia modelljét. A második rész az empirikus kutatás eredményeit ismerteti. Elsőként a vizsgálatba bevont 10 műszaki szaknyelvi könyvet ismerhetjük meg, amelyek mindegyike Angliában jelent meg. Ezt követően képet kapunk arról, hogy a vizsgált műszaki szaknyelvi könyvekben a hofstedei kulturális dimenziók közül melyik jelenik meg hangsúlyosabban. Végezetül a tanulmányból megtudhatjuk, hogy a kutatásba bevont könyvek a byrami interkulturális kommunikatív kompetenciamodell mely alkotóelemeit tartalmazzák.

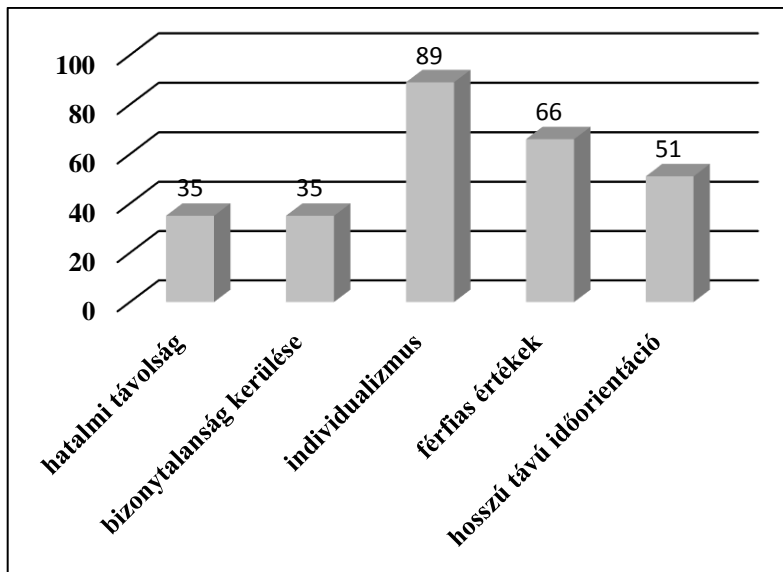
## A kutatás elméleti háttere

Hofstede, holland kutató és szociálpszichológus, az 1970-es és az 1980-as években az IBM alkalmazottak körében 50 országban végzett empirikus kutatást. A vizsgálat eredményeképpen öt kulturális dimenziót határozott meg, amelyek mentén az egyes nemzetek megkülönböztethetők. Ezek a következők:

1. hatalmi távolság (az egyének közötti hierarchiai távolság),
2. bizonytalanság kerülése (hogyan kezeli a bizonytalan, kockázattal járó szituációkat, mennyire hajlamos a szabálykövetésre vagy mellőzésére),
3. individualizmus, illetve kollektívizmus (az egyén közösséggel való kapcsolata),
4. feminin, illetve maszkulin értékek,
5. hosszú, illetve rövid távú időorientáció (jövővel, múlttal és jellel kapcsolatos erények ápolása) (Hofstede, 2001).

Az 1. ábrán megfigyelhető, hogy az Egyesült Királyság a hofstedei dimenziók alapján milyen mutatószámokat ért el, és mely kategóriákba tartozik.

1. ábra. Az Egyesült Királyság kulturális jellemzői Hofstede dimenziói alapján  
(Forrás: <https://www.hofstede-insights.com/country/the-uk/>)





A hatalmi távolság tekintetében az Egyesült Királyság 35-ös mutatószámot ért el, amit azt jelenti, hogy kis hatalmi távolság jellemzi. Ennek értelmében a társadalom úgy gondolja, hogy az emberek közötti egyenlőtlenségeket minimalizálni szükséges; a születési státusz fontossága ellenére a britek hisznek a korrekt eljárásban ('fair play') és abban, hogy a születési rang nem korlátozhatja az előbbre jutást.

A bizonytalanság kerülése vonatkozásában is 35-ös mutatószámot kapott az Egyesült Királyság, ami az alacsony bizonytalanság kerülés jellemzője. Ez azt jelenti, hogy a szigetország lakói jól kezelik a bizonytalanságot, az új információk birtokában könnyedén megváltoztatják terveiket; nem sok szabállyal rendelkezik a brit társadalom; a munkában a tervezés szakasza nem részlet-orientált, hanem a végcélt határozzák meg, az odavezető út képlékeny és rugalmas; nagyon kreatív nemzet, és az újítás nagyon fontos számukra. (vö. <https://www.hofstede-insights.com/country/the-uk/>)

Az individualizmus illetve kollektívizmus dimenziót illetően az Egyesült Királyság 89-es mutatószámot szerzett, vagyis a brit társadalom erősen individualizált. Az individualizált társadalmakban a gyerekeket már kiskoruktól arra tanítják, hogy magukra gondoljanak és arra, hogy találják meg a saját egyéni útjukat és céljukat az életben, amellyel egyedi módon járulhatnak hozzá a társadalmi értékekhez; a boldogsághoz vezető út az egyéni kiteljesedésen keresztül valósul meg.

A férfias illetve nőies értékek kapcsán 66-os mutatószámot ért el; ami azt jelenti, hogy az Egyesült Királyság erősen siker-orientált és sikervezérelt társadalom. Habár a brit társadalom a külföldiek számára a szerénységet és a bagatellizálást sugallja, a társadalom mögöttes kulturális értéke a siker-orientáltság, azaz „tudni kell olvasni a sorok között”; azért élnek, hogy dolgozhassanak, és világos ambícióik vannak. (vö. <https://www.hofstede-insights.com/country/the-uk/>)

A hosszú, illetve rövid távú időorientáció tekintetében az Egyesült Királyság 51-es mutatószámot kapott; így domináns érték nem mutatható ki; de inkább jövő-orientáltság jellemzi. A domináns értékek a következők: kitartás, állhatatosság, takarékoság, alkalmazkodás (<https://www.hofstede-insights.com/country/the-uk/>).

Az angolszász szakirodalom egyik legismertebb és leggyakrabban idézett modellje az angol nyelvész, Michael Byram (1997) nevéhez fűződő interkulturális kommunikatív kompetenciamodell. A modell az interkulturális kommunikatív kompetenciát az oktatási környezetben helyezi el, ezért magában foglalja és részletesen leírja az oktatási célokat, a tanulási színhelyeket, a tanári és a tanulói szerepeket.

Byram modelljében az interkulturális kompetencia alkotóelemei: az ismeretek, az attitűd, a megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek, az értelmezési és közvetítói készségek és a kritikus kulturális tudatosság.

Az ismeretek egyrészt a saját országunkról és kultúránkról és más országokról és kultúrákról szóló tudásunkat jelentik, másrészt a kommunikáció folyamatának egyéni és társadalmi szinteken történő ismeretét. Az előbbi tudás elkerülhetetlen velejárója a szocializálódás folyamatának, elsődlegesen a család, másodlagosan az oktatás nyújt ehhez megfelelő ismereteket, és valamennyi tudással minden egyén rendelkezik. Azonban az utóbbi tudás elsajátítása nem automatikus, de a sikeres kommunikációhoz elengedhetetlen. A nyílt, kíváncsi attitűd a sikeres interkulturális kommunikáció előfeltétele. Fontos, hogy az egyén félretegye hitetlenségét és ítélezését, és tartsa tiszteletben mások szándékát, hitét és viselkedését. Az is fontos, hogy az egyén saját viselkedését mások nézőpontjából is szemlélje, elemezze. A megfigyelési készségek olyan esetekben játszanak fontos szerepet, amikor az egyénnek egyáltalán nincs, vagy csak részben van megfelelő tudása. A készség birtokában az egyén egyrészt sajátos tudással rendelkezik, másrészt megérti azokat az eszméket, jelentéseket és viselkedésmintákat, amelyek bizonyos jelenségek velejárói. A kapcsolatteremtő készség birtokában az egyénnek egyrészt meglévő tudására kell támaszkodnia, másrészt fogékonyak kell lennie más kultúrák értékei iránt. Nemcsak saját társadalmának egyénei és a másik kultúra beszélgetőpartnerei között kell kapcsolatot létesítenie, de esetenként közvetítói szerepet is be kell töltenie a különböző kultúrák és egyének között. Ezek a készségek különböztetik meg az interkulturális beszélőt az anyanyelvi beszélőtől.

Az értelmezési és közvetítói készségek meglévő tudáson alapulnak. Az értelmezési és közvetítói készségek birtokában az egyén értelmezni tud dokumentumokat és az így kapott információkat közvetíteni tudja egy másik kultúrából származó ember számára. Az egyén arra is képes, hogy a különböző országokból származó dokumentumok közötti összefüggéseket felfedezze, ehhez szüksége van saját országáról és más országokról származó ismeretekre egyaránt. Ezek a készségek a különböző kultúrákkal való kapcsolatteremtést is elősegítik. A kritikus kulturális tudatosság célja, hogy a tanulókat arra bátorítsa, hogy gondolkodjanak kritikusan saját társadalmuk értékeiről, eszméiről és viselkedésmódjairól. Az idegennyelv-oktatásban a különböző társadalmak összehasonlításán keresztül valósul ez meg (Byram, 1997).

## **Kulturális értékközvetítés és interkulturális kompetencia-fejlesztés az angolszász műszaki szaknyelvi könyvekben**

A tanulmány a következőkben bemutatja a kutatás célját, módszerét, a kutatási mintát és a kutatás eredményeit.

### ***A kutatás célja***

A kutatás egyik célja az volt, hogy megvizsgálja, a műszaki szaknyelv oktatásában használt angolszász kiadású könyvek milyen mértékben és hogyan közvetítik az angolszász kulturális értékeket. A másik célja az volt, hogy bemutassa, hogy a vizsgált szaknyelvi kurzuskönyvek segítségével milyen mértékben fejleszthető a hallgatók interkulturális kompetenciája.

### ***A kutatás módszere***

A tanulmány következtetései egy empirikus felmérés eredményei alapján fogalmazhatók meg. Az adatgyűjtés módszerei közül a forráselemzést választottam. A forráselemzéshez elsődleges forrást használtam fel, eredeti állapotában dolgoztam fel a kutatás anyagát (Fóris, 2008).

A kutatás anyagának értékeléséhez két szempontrendszer alakítottam ki. Az egyik esetben az értékelés szempontjai a hofstedei kulturális dimenziók alapján készültek. Az elméleti részben bemutatott dimenziók közül négyet választottam ki, melyek a következők: hatalmi távolság; bizonytalanság kerülése; individualizmus, illetve kollektívizmus; feminin, illetve maszkulin értékek. Mindegyik dimenzió esetében azt elemeztem, hogy az angolszász kulturális értékeket közvetítik-e.

A kis hatalmi távolságot a könyvek nyelvhasználatán keresztül állapítottam meg, azt vizsgáltam, hogy melyekben használnak közvetlen, baráti stílust. Az alacsony bizonytalanság kerülését tartalmi szempontból értékeltem, azt vizsgáltam, hogy a szaknyelvi könyvekben szerepelnek-e az innováció és az újítás témakörei. Az individualizmust és a férfias értékeket a könyvek képi ábrázolásán keresztül vizsgáltam.

A másik esetben a byrami interkulturális kommunikatív kompetenciamodell szolgált az értékelés alapjául. Azt vizsgáltam, hogy az interkulturális kompetencia 5 alkotóeleme közül – ismeretek; nyílt, kíváncsi attitűd; megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek; értelmezési és közvetítői készségek; kritikus kulturális tudatosság – melyeket fejlesztik a szaknyelvi könyvek.

### ***A kutatási minta***

A vizsgált korpusz 10 műszaki szaknyelvi könyvet tartalmazott, amelyek mindegyike Angliában jelent meg. A 10 szaknyelvi könyv közül három a Cambridge University Press Kiadónál, hat könyv az Oxford University Press Kiadásában, egy pedig a Longman Group Kiadónál jelent meg. A korpuszban új és régi megjelenésű szaknyelvi könyvek is találhatók, amelyek közül hat az ezredforduló után jelent meg, kettő az 1990-es években, kettő pedig az 1980-as években. Az elemzett könyvek a következők voltak:

1. Bonamy, D. (1984): *English for Technical Students 1*. Longman Group: United Kingdom
2. Comfort, J. – Hick, S. – Savage, A. (1982): *Basic technical English*. Oxford University Press: Oxford
3. Esteras, S. R. – Fabre, E. M. (2007): *Cambridge Professional English in Use – ICT*. Cambridge University Press: Cambridge
4. Glendinning, E. (2007): *Technology 1. Oxford English for Careers*. Oxford University Press: Oxford
5. Glendinning, E. H. – Glendinning, N. (1995): *Oxford English for electrical and mechanical engineering*. Oxford University Press: Oxford
6. Glendinning, E. H. – McEwan, J. (1999): *Basic English for computing*. Oxford University Press: Oxford
7. Hobbs, M. – Keddle, J. S. (2011): *Oil and Gas. Oxford English for Careers*. Oxford University Press: Oxford
8. Hollett, V. – Sydes, J. (2005): *Tech Talk pre-intermediate*. Oxford University Press: Oxford
9. Ibbotson, M. (2008): *Cambridge English for Engineering*. Cambridge University Press: Cambridge
10. Ibbotson, M. (2009): *Cambridge Professional English in Use – Engineering*. Cambridge University Press: Cambridge

### ***A kutatás eredményei***

A következőkben a vizsgálat eredményeit ismertetem. Elsőként azt mutatom be, hogy a vizsgált műszaki szaknyelvi könyvek milyen mértékben közvetítik a hofstedei dimenziók kulturális értékeit. Ezt követően azt ismertetem, hogy az elemzett könyvek segítségével az interkulturális kompetencia mely alkotóelemei fejleszthetőek.

#### *Angolszász kulturális értékközvetítés a műszaki szaknyelvi könyvekben*

A hofstedei dimenziók értelmében az Egyesült Királyságot a kis hatalmi távolság jellemzi, ami a közvetlen és baráti stílusú nyelvhasználatban tükröződik – ez a vizsgálatba bevont 10 tankönyv közül 7 esetében

igazolódott be. A közvetett és hivatalos stílus, a szenvedő szerkezet és az összetett mondatok gyakori használata jellemezte a *Cambridge Professional English in Use – ICT*, a *Cambridge Professional English in Use – Engineering* és az *Oxford English for electrical and mechanical engineering* könyveket.

Nagyobb mértékben tükröződött a vizsgált korpuszban a hofstedei dimenziók második eleme, az alacsony bizonytalanság-kerülés, mert 8 tankönyvben is szerepeltek az innováció és az újítás témakörei, ez alól csak a *Basic technical English* és az *English for Technical Students 1.* képezett kivételt.

A hofstedei dimenziók harmadik eleme, az individualizmus mindegyik tankönyv képi ábrázolásában jól tükröződik. A képek nagy részén csak egy személy szerepel és azokon a képeken, ahol több ember is megfigyelhető, többségében csak két személy található, ritka a csoportok képi ábrázolása.

A hofstedei dimenziók negyedik eleme, a férfias értékek is minden könyvben megtalálhatóak. A tankönyvek képein nagy részben férfiak szerepelnek és elsősorban férfias szerepben, nehéz fizikai és alkotó munkákat végezve. A nők képi ábrázolása sokkal kevesebb esetben figyelhető meg, és elsősorban könnyű fizikai munkát végeznek, a hölgyek a képeken fiatalok, dekoratívok és csinosak.

Összegzésként elmondható, hogy a hofstedei dimenziók közül a vizsgált tankönyvek leginkább az individualizmust és a férfias értékeket közvetítették, de a könyvek nagy részében a kis hatalmi távolság és az alacsony bizonytalanság-kerülés is szerepet kapott, tehát elmondható, hogy az angolszász kulturális értékközvetítés a vizsgált szempontok esetében beigazolódott.

### *Interkulturális kompetencia-fejlesztés a műszaki szaknyelvi könyvekben*

A byrami interkulturális kommunikatív kompetenciamodellben szereplő interkulturális kompetencia 5 alkotóeleme közül a kulturális ismeretek fejlesztése 9 könyvben szerepel, kivételt a *Basic technical English* képez, amely nem tartalmaz semmilyen kulturális ismeretfejlesztést. A 9 könyv közül kiemelkedik az *Oil and Gas. Oxford English for Careers* című tankönyv, mert sok országot és kultúrát mutat be különböző aspektusokból és több különböző feladattípuson keresztül. A megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek fejlesztése érdekében minden könyv tartalmaz különböző feladattípusokat. Azonban a nyílt, kíváncsi attitűd kialakítása, az értelmezési és közvetítői készségek és a kritikus kulturális tudatosság fejlesztése nem szerepel egyik tankönyvben sem. Összegzésként

megállapítható, hogy a vizsgált szaknyelvi könyvek segítségével a kulturális ismeretek és a megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek fejleszthetőek, azonban a nyílt, kíváncsi attitűd kialakítása, értelmezési és közvetítői készségek; és a kritikus kulturális tudatosság fejlesztése érdekében a tankönyvek kiegészítésre szorulnak.

## **Konklúzió**

A tanulmány első része a kutatás elméleti háttérét mutatta be, elsőként részletesen leírta a hofstedei kulturális dimenziókat és azok segítségével az angolszász kultúra jellegzetességeit ismertette. Majd Michael Byram interkulturális kommunikatív kompetenciamodelljének és az interkulturális kompetencia öt alkotóelemének jellemzőit taglaltam. A második rész az empirikus kutatás eredményeit ismertette. A forráselemzés korpuszát 10 Angliában megjelent műszaki szaknyelvi könyv képezte.

Az eredmények rávilágítottak, hogy a vizsgált műszaki szaknyelvi könyvek jól közvetítik a hofstedei kulturális dimenziókat és legnagyobb mértékben az individualizmust és a férfias értékeket. Az eredmények azt is bemutatták, hogy byrami interkulturális kompetencia 5 alkotóeleme közül a tankönyvek segítségével csupán két alkotóelemet – a kulturális ismereteket és a megfigyelési és kapcsolatteremtő készségeket – tudjuk fejleszteni, ezért a műszaki szaknyelvi könyvek kiegészítésére van szükség.

## **Hivatkozások**

- Bonamy, D. (1984): *English for Technical Students 1*. Longman Group: United Kingdom
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters: Clevedon
- Comfort, J. – Hick, S. – Savage, A. (1982): *Basic technical English*. Oxford University Press: Oxford
- Esteras, S. R. – Fabre, E. M. (2007): *Cambridge Professional English in Use – ICT*. Cambridge University Press: Cambridge
- Fóris, Á. (2008): *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Glendinning, E. (2007): *Technology 1. Oxford English for Careers*. Oxford University Press: Oxford
- Glendinning, E. H. – Glendinning, N. (1995): *Oxford English for electrical and mechanical engineering*. Oxford University Press: Oxford
- Glendinning, E. H. – McEwan, J. (1999): *Basic English for computing*. Oxford University Press: Oxford
- Hobbs, M. – Keddle, J. S. (2011): *Oil and Gas. Oxford English for Careers*. Oxford University Press: Oxford
- Hofstede, G. (2001): *Cultures consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. Sage Publications: Thousand Oaks
- Hollett, V. – Sydes, J. (2005): *Tech Talk pre-intermediate*. Oxford University Press: Oxford

Ibbotson, M. (2008): *Cambridge English for Engineering*. Cambridge University Press: Cambridge

Ibbotson, M. (2009): *Cambridge Professional English in Use – Engineering*. Cambridge University Press: Cambridge

### **Internetes hivatkozások**

<https://www.hofstede-insights.com/country/the-uk/>





**Dankó Szilvia**  
Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Fordítástudományi Doktori Iskola

## **Alulreprezentált célnyelvi elemek a fordításban, avagy a „szokott” esete**

*Sonja Tirkkonen-Condit (2002) a célnyelvre jellemző „egyedi” nyelvi elemek alulreprezentáltságáról megfogalmazott, ma már fordítási univerzálék közé sorolt hipotézisét alapul véve kerestem egy olyan „egyedi” nyelvi elemet, melynek előfordulása eltérő lehet az autentikus magyar nyelvű szövegekben a fordított szövegekhez képest. A szokott segédige használatára nincs angol forrásnyelvi inger, ezért a fordítók mentális lexikonjában máskor és ritkábban aktiválódik, mint autentikus szövegalkotás során. Az „egyedi” nyelvi elem kutatás a Pannónia Korpuszból (Robin et al. 2016) válogatott szövegeken történt, szórakoztató irodalom és szaknyelv viszonylatában. Eredeti szövegalkotás során a „szokott” segédige előfordulása közel a duplája volt, mint a fordított szövegekben. A műfaji eltérés is megmutatkozott az eredményekben. A szórakoztató irodalomban ugyanis több mint kétszer olyan gyakran használják, mint a szakszövegekben. A szakszövegeken belül a jogi szövegekben szinte egyáltalán nem fordul elő ilyen szerkezet, a gazdasági és a műszaki szövegekben már található néhány példa, a társadalomtudományi szövegekben pedig a szórakoztató irodalomban mérhető átlaghoz hasonló az előfordulási arány. Konklúzióként elmondható, hogy a célnyelvre jellemző „egyedi” nyelvi elemekkel kapcsolatos kutatás bizonyítja a hipotézis helyességét.*

*Kulcsszavak: „egyedi” nyelvi elem, fordítási univerzálék, Pannónia Korpusz, műfaji sajátosságok, (forrás)nyelvi inger*

### **Bevezetés**

A fordítási univerzálék között tartjuk számon Tirkkonen-Condit (2002) hipotézisét a célnyelvre jellemző „egyedi” elemek (*unique items*) fordított szövegekben előforduló alulreprezentáltságáról. A hipotézis szerint a fordításokban az eredeti célnyelvi szövegeknél kisebb gyakorisággal fordulnak elő olyan nyelvi elemek, amelyeknek nincs egyértelmű nyelvi ekvivalensük a forrásnyelvben. Tirkkonen-Condit (2002) a jelenség lehetséges okának azt tartja, hogy a forrásnyelvi szövegből hiányzik a szükséges nyelvi inger (*linguistic stimulus*), ezért hagyják figyelmen kívül a fordítók ezeket a célnyelvre jellemző „egyedi” nyelvi elemeket a fordítás során. Tirkkonen-Condit szerint *„kisebbségi eséllyel választják be őket a célnyelvi szövegekbe, mint amilyen gyakran az autentikus szövegekben megjelennek”* (Tirkkonen-Condit 2004: 195, saját fordítás).

Az ilyen „egyedi” nyelvi elemek nem lefordíthatatlanok, és nem tartoznak a kulturális reáliák csoportjába, kizárólag fordítási lehetőségeiket

tekintve számítanak egyedinek, mivel a forrásnyelvben más nyelvi eszköz segítségével fejezzük ki ugyanazt a jelenséget. Ezek az „egyedi” nyelvi elemek általában gyakori kifejezőeszközök az adott célnyelvben, és bármely nyelvi szinten jelentkezhetnek. Amennyiben ezeknek az elemeknek az előfordulása az adott szövegben a célnyelvi használatától nem tér el, akkor a szöveget az olvasók az eredeti célnyelvi produkcióval egyezőnek ítélik meg, de túlzott vagy elégtelen eloszlásuk a feldolgozás során tapasztalt erőfeszítés miatt a szövegek minőségének megítélését ronthatja.

Bizonyos célnyelvre jellemző „egyedi” nyelvi elemek alulreprezentáltságának lehetséges oka, hogy a mentális lexikonban nem merülnek fel azonnali megoldásként a fordítás során, nem jelentkeznek egyértelmű ekvivalensként a forrásnyelvi szöveg nyelvi ingerként szolgáló elemére válaszképpen. Ezért fordulnak elő ritkábban a célnyelvi fordított szövegben, mint az autentikus írásművekben. A fordítástudományban számos szaktekintély, Toury (1995), Klaudy (1999), Tirkkonen-Condit (2002) megfogalmazta, hogy a fordítás „kényszere” sajátos viselkedésformákat eredményezhet a fordítóknál, ami megnehezíti, hogy a célnyelv nyelvi készletét teljes mértékben kiaknázzák. Reiss (1971) szerint a hiányzó szavak (*missing words*) árulkodnak arról, ha a fordító nem ismeri kellőképpen a célnyelvet ahhoz, hogy jó minőségű fordítást hozzon létre.

### **Empirikus kutatások a hipotézis vizsgálatára**

Számos korábbi kutatás bizonyította, hogy bizonyos nyelvi elemeknek a fordított szövegekben a célnyelvi normától eltérő a disztribúciója: alul- vagy éppen felülreprezentáltak. A fordításokban előforduló lexikai egységek sajátos megoszlását (*unusual distribution of certain lexical items*) Baker fogalmazta meg (Baker, 1993: 245). Tirkkonen-Condit az „egyedi” nyelvi elemeket vizsgálta (2000, 2004, 2005). Kutatásainak célja az volt, hogy összehasonlítsa a finn nyelvre jellemző *-kin* és *-hAn* klitikus pragmatikai elem, valamint az *elegendő* igei kifejezéseinek gyakoriságát fordított, illetve eredeti célnyelvi szövegekben. Az összehasonlítások adatai szerint ezek a finn nyelvre jellemző nyelvi elemek ritkábban fordulnak elő a fordításokban, mint az eredetileg finn nyelven írott szövegekben.

Sari Eskola (2004) tanulmányában az interferencia „semleges, statisztikai” hatásának tudja be, amikor a fordításokban a célnyelvre jellemző „egyedi” nyelvi elemek alulreprezentáltak, míg a kézenfekvő, közvetlen ekvivalenssel bíró, mintegy nyelvi ingert kiváltó elemek felülreprezentáltak. Véleménye szerint a fordítók az egyszerűsítés miatt igyekeznek a forrásnyelv megjelenéséhez (*make-up*) minél közelebb maradni, és elfeledkeznek a lehetséges alternatívákról (Eskola, 2004). Tehát

a választás lehetősége jelen van, de a fordítók és lektorok kisebb mértékben használják ki ezeket, mint a szerzők az autentikus szövegalkotás során.

Frankenberg-Garcia (2008) korpuszalapú kutatásában a fordított szövegekben előforduló alul-, illetve felülreprezentált lexikai elemeket kereste. Kutatása nyelvi és kulturális különbségek komplex keveredését mutatta ki az autentikus és a fordított portugál nyelv használatában, több portugál nyelvű ország szerzőinek műveiből vett szövegrészlet vizsgálatán keresztül. Az „egyedi” nyelvi elemeken túl számos olyan kifejezés is az alulreprezentált csoportba került, amelyeknek létezik ekvivalense a forrásnyelvben.

Bár Robin (2013) nem végzett kutatást az egyedi nyelvi elemekről, a hipotézisről szóló összefoglaló írásában azt a gondolatot fogalmazta meg, hogy a fordítók kompetenciája szerint a fordított szövegekben alulreprezentáltak lehetnek azok a célnyelvi elemek, amelyek a forrásnyelvben ritkábban vagy egyáltalán nem fordulnak elő, és nagyobb gyakorisággal jelentkezhetnek olyan szövegsajátosságok, amelyeknek egyértelmű és gyakorta használt ekvivalense létezik a forrásnyelvben. Tehát a kiindulópont a forrásnyelv, ehhez jön a fordító tapasztalata, kompetenciája, kockázatkerülési hajlandósága a fordítási stratégia kiválasztásakor. Meghatározó lehet a szöveg műfaja is. Mivel ilyen vonatkozású vizsgálat még nem történt, kérdés, hogy a műfaji sajátosságok miképp befolyásolhatják egy-egy ilyen elem előfordulását.

A világszerte folytatott kutatások túlnyomó többsége az angol nyelv dominanciája folytán angol forrásnyelvi vonatkozásban történt. Érdeemes kiemelni azonban, hogy egy bizonyos nyelvre jellemző „egyedi” elem nyelvpártól függően jelentkezik, és lehetséges, hogy egy másik nyelvpár vonatkozásában létezik nyelvészeti megfelelője, avagy nem számít „egyedi” nyelvi elemnek. A jelenlegi kutatásban vizsgált elem, a *szokott* segédigével alkotott szerkezet angol forrásnyelvi relációban jelentkezik.

### **A kiválasztott „egyedi” nyelvi elem**

A magyar nyelvben a *szokott* a todalékmorféma értékű viszonyszók átmeneti csoportjába tartozó egyéb segédige. A *szokott* segédige jellemzője, hogy segédigeként a főnévi igenévvel együtt alkot egy igealakot. Az ige fogalmi jelentését a főnévi igenévi szóalak hordozza, grammatikai jelentéseit a segédigék képviselik. Az ige ragozása, idő- és módjelzése a segédigén található: *el szoktam/szoktál/szokott járni*. A *szokott* segédige a főnévi igenévvel együtt aspektuális többletet hordozó igealak (Keszler, 2000) vö. *esténként olvas – esténként szokott olvasni, ásítozik a moziban – ásítozni szokott a moziban*. A segédige a történés, cselekvés folyamatának

rendszerességére, gyakoriságára vonatkozik, tehát csupán grammatikai jelentést fejez ki, nincs tartalmas lexikai jelentése.

Ez az aspektus angol nyelvre az egyszerű jelen idő (simple present) használatával fordítható: *He reads in the evening*. A gyakoriság érzékeltetéséhez sokszor szükség van valamilyen határozóra: *He often/generally reads in the evening*. Amikor azonban az angol a forrásnyelv, ugyanez az angol mondat sok esetben nem a kézenfekvő *szokott olvasni* szerkezettel kerül át a magyar fordításba, hanem inkább *olvas esténként*. A forrásnyelvben nincs meg a szükséges nyelvi inger a gyakoriság visszaadására. Jellemzője a *szokott* segédigének, hogy hiányos ragozású: csak múlt idejű paradigmája létezik. Ennek az az oka, hogy a múlt idejű alakok a jelenben is meglévő szokást, rendszeres tevékenységet jelölnek. „*Ha lényeges annak érzékeltetése, hogy valami csak régebben volt szokásunk, a jelenben már nem, akkor indokolt megoldás az összetett múlt (szoktam volt) fölelevenítése ennek egyértelművé tételére.*” (Keszler, 2000:120.)

A *szoktam volt* aspektusa egybeesik az angol nyelvben használatos *used to do* szerkezettel. Mivel a magyar nyelvben nincs régmúlt igeidő és az összetett múlt használata is ritka, a *used to do* szerkezet fordítása nem a *szokott* segédigével alkotott szerkezettel történik, hanem múlt időben rendszerint valamely időhatározó segítségével, így például: *He used to read*, vagyis *Annakidején/Régen/Valamikor olvasott*, nem pedig *Szokott volt olvasni*.

## A kutatási hipotézis

Feltételeztem, hogy mivel a forrásnyelvből hiányzik a *szokott + főnévi igenév* szerkezet használatát kiváltó nyelvi inger, a fordított szövegekben kevesebb ilyen „egyedi” nyelvi elemet lehet azonosítani, mint az autentikus magyar szövegekben. További hipotézisként merült fel, hogy a ragozott alakok tekintetében egyes és többes szám harmadik személyben történő, akár a személytelen fogalmazást lehetővé tevő vagy általános kijelentések (pl. *ezt szokták mondani, úgy szokott lenni* stb.) beemelésére is alkalmas szerkezet előfordulása lesz túlsúlyban. Szintén feltételeztem, hogy a műfajt tekintve a szakszövegekre (jogi, gazdasági, műszaki és társadalomtudományi szöveg) jóval kevesebb *szokott + főnévi igenév* szerkezet lesz jellemző, mint a nyelvileg szerteágazóbb, párbeszédessé szövegrészeket is tartalmazó szórakoztató vagy akár szépirodalmi szövegekre.

## Kutatási korpusz és módszerek

A kutatási korpuszt a Pannónia Korpuszból kiválasztott 6 autentikus magyar nyelven írott és 5 angol nyelvből magyarra fordított szórakoztató irodalmi mű alkotta. Mindkét alkorpusz 430.000 szó terjedelmű. Továbbá, szintén a Pannónia Korpuszból kiválasztott 6 autentikus magyar nyelven írott és 6 angol nyelvből magyarra fordított szöveget tartalmazó (vegyesen: jogi, gazdasági, műszaki és társadalomtudományi), körülbelül 400.000 - 400.000 szavas szaknyelvi alkorpusz. Összesen 23 szöveget, egy kb. 1.670.000 szavas korpuszon vizsgáltam a *szokott + főnévi igenév* szerkezet és ragozott alakjainak előfordulását. Minden vizsgált mű 2000 után íródott, különböző szerzőtől származik. A fordítást egyénileg vagy csoportos munkában végezték hivatásos férfiak és nők fordítók. Az autentikus szövegeket a Pannónia Korpusz összehasonlító korpuszából, a fordított szövegeket a párhuzamos korpuszból töltöttem le, ahogyan az 1. táblázatban látható.

1. táblázat. Kutatási korpusz szószámának adata

Szövegfajta	Fordított szöveg szószáma	Autentikus szöveg szószáma
Szórakoztató irodalmi szövegek	434 000	431 000
Szakszövegek	403 000	415 000

A szövegek átlagos hossza 60.000 - 80.000 szó körül van. A szakszövegek megoszlása jogi, gazdasági, műszaki és társadalomtudományi lebontásban a fordított és autentikus irányban nem kiegyensúlyozott, erre az eredmények ismertetésénél részletesen kitérek. Feltételezésem szerint a fordított és autentikus szövegmennyiség arányának eltolódása tükrözi a szakterületen zajló folyamatokat. Úgy tűnik, nagyobb mértékben történik szövegalkotás magyar nyelven jogi és társadalomtudományos területen, mint gazdasági és műszaki területen. Az utóbbi kettő tekintetében a nemzetközi szakirodalom súlya nagyobb, így a fordított szövegek aránya is az.

A kutatás során először kvantitatív elemzéssel kikerestem és rögzítettem a szövegekben a *szokott + főnévi igenév* szerkezet (és ragozott alakjainak) statisztikai előfordulását. A párhuzamos szövegeknél ellenőriztem a forrásnyelvi nyelvtani formát, hogy kizárjam a *used to + infinitive* eseteket. A kutatás második részében a szövegek műfaji különbségeire vonatkozóan igyekeztem értelmezni az eredményeket és levonni a következtetéseket.

## Kutatási eredmények

A *szokott* nyelvi elem előfordulása a vizsgált teljes korpuszon az autentikus szövegekben 121 eset volt, ami érzékelhetően magasabb, mint a fordított szövegekben talált 73 előfordulás. Az autentikus szórakoztató irodalmi szövegekben kétszer magasabb az előfordulások száma, mint az autentikus szakszövegekben. Az eltérés fordított szövegek esetén még nagyobb. Az összesített elemzés eredménye a 2. táblázatban látható:

2. táblázat. A „szokott” statisztikai előfordulása fordított és autentikus irodalmi szövegben és szakszövegben

Szövegfajta	<i>Szokott</i> előfordulása fordított szövegben (db)	<i>Szokott</i> előfordulása autentikus szövegben (db)
Szórakoztató irodalmi szövegek	61	80
Szakszövegek	12	41
<b>Összesen</b>	<b>73</b>	<b>121</b>

A szakszövegek esetében háromszor annyi *szokott* segédigével alkotott szerkezet fordult elő az eredeti szövegeket tartalmazó szövegtörzsben, mint a fordított szövegtörzsben. A 12 szakszövegben belüli előfordulást részletezve a 3. táblázatban láthatjuk. Mindkét szövegtörzs 400.000 szót tartalmaz, 6 fordított és 6 eredeti művet. A jogi szövegekben szinte nem található a *szokott* „egyedi” nyelvi elem, és a műszaki szakszövegekben is csak elvétve. A kivételt a gazdasági szövegek képezik, a kiválasztott korpuszon belül csak ezekben magasabb a *szokott* „egyedi” nyelvi elem előfordulása a fordított szövegek esetében. Mivel egyetlen gazdasági témájú autentikus szöveget vizsgáltam meg, elképzelhető, hogy ebben az adott műben a szerző nem használta a szerkezetet, és ez torzította az eredményt. Sajnos kevés megfelelő terjedelmű gazdasági témájú magyar szöveg található jelenleg a Pannónia Korpuszban. A korpusz kiegyensúlyozása folyamatban van. Mivel a korpusz szövegeinek eltérő az eloszlása, az összehasonlíthatóságot biztosítandó a 3. táblázatban, zárójelben szerepelnek a standardizált értékek. A standardizált értékek az előfordulás arányát 1.000 szóra számítva mutatják, ezek a mérvadóak. Így a kutatás folytatásakor a megismételt elemzésben a szakszövegek kiegyensúlyozása után ezeket az adatokat fogom újra megvizsgálni.

3. táblázat. A szokott statisztikai megoszlása jogi, gazdasági, műszaki és társadalomtudományi szövegeken belül

Szövegfajta	Fordított szöveg szószáma (hány db mű)	Szokott előfordulása db (standardizált érték)	Autentikus szöveg szószáma (hány db mű)	Szokott előfordulása db (standardizált érték)
Jogi	46 000 (1 mű)	0 (0,000)	130 000 (1 mű)	1 (0,008)
Gazdasági	166 000 (2 mű)	7 (0,042)	66 000 (1 mű)	2 (0,030)
Műszaki	126 000 (2 mű)	2 (0,015)	39 000 (1 mű)	6 (0,153)
Társadalomtudományi	65 000 (1 mű)	3 (0,046)	180 000 (3 mű)	32 (0,177)
<b>Összesen</b>	<b>403 000 (6 mű)</b>	<b>12 (0,035)</b>	<b>415 000 (6 mű)</b>	<b>41 (0,174)</b>

A szakszövegek közül a társadalomtudományi témájúak bővelkednek a *szokott* „egyedi” nyelvi elemekben, itt az arány megközelíti a szórakoztató irodalmi művekben található előfordulások átlagát. Ez érthető, hiszen e szövegek nyelvezete áll legközelebb a könnyed, hétköznapi, társalgási nyelvhez, a szabadabb fogalmazásmóddhoz. Az „egyedi” nyelvi elem formailag részletezett előfordulásának eredményét a 4. táblázat mutatja. A ragozott alakok közül az egyes szám első személyű, valamint az egyes és többes szám harmadik személyű alakok teszik ki az előfordulások 90%-át. Az egyes szám harmadik személyű alanyi ragozású alak, a *szokott* adja az összes előfordulás bő egynegyedét.

4. táblázat. A szokott elem ragozott alakjainak statisztikai megoszlása

	<i>szokott</i>	<i>szokta</i>	<i>szoktak</i>	<i>szokták</i>	<i>szoktam</i>	<i>szoktat</i>	<i>szoktál</i>	<i>szoktuk</i>	<i>szoktunk</i>	<b>Összesen</b>
Fordított szórakoztató irodalom	17	12	8	14	7	1	2	0	0	<b>60</b>
Fordított szakszöveg	4	0	2	1	1	0	0	1	2	<b>11</b>
Autentikus szórakoztató irodalom	29	6	16	5	15	0	3	1	5	<b>80</b>
Autentikus szakszöveg	7	2	11	8	7	0	2	0	4	<b>41</b>
<b>Összesen</b>	<b>57</b>	<b>20</b>	<b>38</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>194</b>

Az összes előfordulás háromnegyedét az egyes és többes szám harmadik személyben előforduló ragozott alakok együtt teszik ki

(*szokott/szokta* és *szoktak/szokták*). Ennek oka, hogy az angol egyszerű jelen idő használatán túl más grammatikai szerkezet, például személytelen forgalmazás vagy szenvedő szerkezet fordítása is történhet a *szokott* segédigével alkotott szerkezettel. Ahogy Tirkkonen-Condit hipotéziséből következik, bizonyára vannak elmulasztott esetek, ezért válik a nyelvi elem alulreprezentálttá.

A lehetséges nyelvtani szerkezetek fordításának szemléltetésére lássunk egy-két példát először a szórakoztató irodalomból. A párbeszédészetek tartalmazzák a példák többségét. Ez arra utal, hogy a szerkezetet inkább a szóbeli közlés átadására alkalmazzák.

1. Used to make lights and heat for all the houses in all the land. But maybe that's just *one of Granny's stories*, cos the old power station's nothing but mouldy old concrete now, and every winter a bit more falls into the sea. (Diamand, 2009:3-4)
- (1a) Legalábbis *nagyi ezt szokta mesélni*, én pedig nem tudom, mit higgyek, hiszen az erőműből mostanra már csak néhány töredezett betonhalom maradt, amelyből telente egyre több omlik a tengerbe. (Görgei Etelka fordítása)

A példában *one of Granny's stories* azaz *nagyi egyik története* helyett a fordító a *szokta mesélni* (1a) szerkezettel igyekezett színesíteni a fordítást, elszakadva a szó szerinti megoldástól. A következő példa az angol szenvedő szerkezet ötletes fordítására szolgál tagadó alakban:

2. "Parents *aren't supposed to* outlive their children," she said in a hushed tone and then lit up a cigarette; her fingers shook so badly she was barely able to work the Zippo. (Baldacci, 2011:238)
- (2a) – Normális esetben *nem* a szülők *szokták* eltemetni a gyerekeiket – komorodott el, és elővett egy cigarettát; az ujjai úgy remegtek, alig bírta meggyújtani az öngyújtót. (Holbok Zoltán fordítása)

A fenti (2a) példamondatban természetesnek hangzik a *szokták* + *főnévi igeneves* szerkezet. A fordító talán kevésnek érezte a grammatikai gyakorisági aspektust és explicitált, stratégiai fordítói művelettel két szót is hozzátoldott a mondat elejéhez. Az olvasóra marad a döntés, hogy ettől vajon redundánsabb lett-e a szöveg vagy sem? Lássunk két példát a szakszövegekből is. A gazdasági szövegben a következő *are classic* általánosítás változott át *szokott* segédigével alkotott szerkezetté a (3a) példában.

3. Two all too familiar phrases — "Nobody saw it coming" and "This time is different" — *are classic* refrains in the unfolding of Gray Rhinos: predictions and hindsight based on wishful thinking. (Wucker, 2016:128)
- (3a) A „szürke rinocéroszokkal” kapcsolatban két közhely *szokott elhangozni*: a „senki nem látta előre” és az „ezúttal másként lesz”. (Robin Edina, Berki Éva fordítása)



A fenti (3a) példában a fordító jó érzékkel használta a szerkezetet, a *közhely* hívószóra aktiválódott lexikai megoldás gördülékenyebbé tette a mondatot. A fordítás így sokkal jobban hangzik, mintha a fordító szó szerint tapadt volna a szöveghez, és (*szokásos*) *klasszikus mondásról* olvasnánk.

Végül a műszaki szövegben talált egyetlen példát is idézve a jövő idejű angol létigére *will probably be* válaszul találjuk az egyes szám harmadik személyű *szokott lenni* alakot a (4a) fordításban.

4. Generally, however the performance implications *will probably be* pretty minimal and outweighed by the other advantages the ORM solution can bring. (Mackey, 2007:274)

(4a) A teljesítményvesztés azonban általában minimális *szokott lenni*, ennél az ORM-megoldások egyéb előnyei többet nyomnak a latba. (Domoszlai László, Dzurdzik Ádám, Endrédi Gabriella fordítása)

Az ilyen (4a) általános érvényű *szokott* kijelentések akár állító vagy tagadó formában nagyon ritkán fordulnak elő szakszövegekben. A tudomány egzakt, bizonyított vagy indokolt megállapításokat kíván meg, a hétköznapi beszédben, általános fogalmazásban elfogadható *szokott* segédigével alkotott szerkezet ehhez nem elég szakszerű.

## Konklúzió

Tirkkonen-Condit az „egyedi” nyelvi elemek (*unique items*) (2002) hipotézisét alapul véve kiválasztottam és megvizsgáltam a *szokott + főnévi igenév* szerkezet, mint „egyedi” nyelvi elem előfordulását a Pannónia Korpuszból válogatott 2000 után megjelent 11 angoltól magyarra fordított és 12 autentikus magyar nyelvű műben, teljes terjedelemben, közel 1.680.000 szövegszón.

A kutatás eredményeként megállapítottam, hogy hipotézisemnek megfelelően a fordított szövegekben a *szokott* „egyedi” elemnek az előfordulása alacsonyabb, mint az autentikus magyar szövegekben. Az alulreprezentáltság a forrásnyelvi inger hiánya okán le nem fordított, a vélhetően elmulasztott esetekből ered. A ragozott alakokat illetően a harmadik személyű alakok túlsúlyát figyelhettük meg. Ennek oka a *szokott* segédigével alkotott szerkezet sokrétű alkalmazása, például a forrásnyelvi angol szenvedő alakok áttemelésére alkalmas jellege – a személytelen fogalmazást lehetővé tevő vagy általános érvényű kijelentésekkel.

A műfaji vizsgálatokról az mondható el, hogy a szakszövegekben (gazdasági, műszaki, jogi és társadalomtudományi szövegek) jóval kevesebb *szokott + főnévi igenév* szerkezet volt található, mint a

szórakoztató irodalmi szövegekben. Magyarázatul szolgál, hogy a *szokott* segédigével alkotott szerkezet gyakoriságra utaló aspektusa miatt a tudományos vagy szaknyelvi szóhasználatban valószínűleg nem elfogadható. A szaknyelvi szövegekre vonatkozóan érdemes volna elmélyedni és elemezni a magyar nyelvű szövegalkotás írott és íratlan szabályait, valamint a szerzők stratégiáját szövegtípusonként.

Az eredmények jó alapot szolgálnak a kutatás folytatásához nagyobb korpuszon, illetve más célnyelvi „egyedi” nyelvi elemek esetében is.

## Hivatkozások

- Baker, M. (1993): Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In: Baker, M. – Francis, G. – Tognini-Bonelli, E. (eds) (1993) *Text and Technology: in Honour of John Sinclair*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia
- Eskola, S. (2004): Untypical frequencies in translated language: A corpus-based study on a literary corpus of translated and non-translated Finnish. In: Mauranen, A. – Kujamaki, P. (eds.) (2004) *Translation Universals: Do they exist?* Benjamins: Amsterdam
- Frankenberg-Garcia, A. (2008): “Suggesting rather special facts”: a corpus-based study of distinctive lexical distributions in translated texts. *Corpora*. 3/2. 195-211
- Keszler, B. (2000): *Magyar Grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Klaudy, K. (1999): *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Scholastica: Budapest
- Reiss, K. (1971): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik: Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung für Übersetzungen*. Hueber: München
- Robin, E. (2013): Alulreprezentált „egyedi” nyelvi elemek a fordításban. Sonja Tirkkonen-Condit hipotézisének hatása a fordítástudományra. *Fordítástudomány* 15/1. 92-102.
- Robin, E. – Dankó, Sz. – Götz, A. – Nagy, A. L. – Pataky, É. – Szegh, H. – Zolczer P. (2016): Fordítástudomány és korpuszkutatás: bemutatkozik a Pannónia Korpusz. *Fordítástudomány*. 18/2. 5-26
- Tirkkonen-Condit, S. (2000): In Search of Translation Universals: Non-equivalence or 'Unique' Items in a Corpus Test. *Paper presented in the conference on Research Models in Translation Studies*. (2000) Manchester, UK. 28-30
- Tirkkonen-Condit, S. (2002): Translationese, a myth or an empirical fact? A study into the linguistic identifiability of translated language. *Target*. 14/2. 207-220
- Tirkkonen-Condit, S. (2004.): Unique items – over- or under-represented in translated language? In: Mauranen, A. – Kujamaki, P. (eds) (2004): *Translation Universals: Do they exist?* Benjamins: Amsterdam
- Tirkkonen-Condit, S. (2005): Do Unique Items Make Themselves Scarce in Translated Finnish? In: Károly, K. – Fóris, Á. (eds) (2005): *New Trends in Translation Studies*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Toury, G. (2004): Probabilistic explanations in translation studies. In: Mauranen, A. – Kujamaki, P. (eds) (2004): *Translation Universals: Do they exist?* Benjamins: Amsterdam

## Mellékletek

### 1. melléklet. Pannónia Korpusz párhuzamos korpusz

Fordított szórakoztató irodalom:

- Baldacci, D. (2011): *Isteni igazság*. Európa Kiadó: Budapest  
 Clare, C. (2009): *Csontváros*. Könyvmolyképző: Szeged  
 Diamand, E. (2009): *Kalózok nyomában*. Könyvmolyképző: Szeged  
 Harris, J. (2009): *Rúnajelek*. Ulpius: Budapest  
 Westerfeld, S. (2007): *Csúfok*. Könyvmolyképző: Szeged

Fordított szakirodalom:

- Az Európai Parlament és a Tanács (EU) 2016/679 rendelete. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>  
 Callahan, G. (2007): *Közgazdaságtan hús-vér embereknek*. Edge 2000: Budapest  
 Chappell, D. (2008): *Alkalmazásplatformok és üzleti stratégia*. Microsoft: Budapest  
 Mackey, A. (2010): *A .NET 4.0 és a Visual Studio*. Szak Kiadó: Budapest  
 Tough, P. (2013): *Segítsük kibontakoztatni gyerekeinket*. HVG Könyvek Kiadó: Budapest  
 Wucker, M. (2016): *A szürke rinocérosz*. Athenaeum Kiadó: Budapest

### 2. melléklet. Pannónia Korpusz összehasonlítható korpusz

Eredeti szórakoztató irodalom:

- Bosnyák, V. (2011): *Lovessence*. Könyvmolyképző: Szeged  
 Fejős, É. (2009): *Eper reggelire*. Ulpius: Budapest  
 On Sai (2012): *Calderon*. Könyvmolyképző: Szeged  
 Spirit B. (2010): *Árnyékvilág*. Könyvmolyképző: Szeged  
 Spirit B. (2009): *A múlt árnyai*. Könyvmolyképző: Szeged  
 Zakály, V. (2012): *Szívritmuszavar*. Könyvmolyképző: Szeged

Eredeti szakirodalom:

- Balogh, A. (2016): *Délkelet-Ázsia történelme*. Eötvös kiadó: Budapest  
 Csernus, I. (2007): *A nő*. Jaffa Kiadó: Budapest  
 Járó K. (2015): *Osztálytükör*. Eötvös Kiadó: Budapest  
 Klement, J. (2012): *Hazai vállalkozók a hőskorban*. Eötvös Kiadó: Budapest  
 László, G. (2009): *Nyílt forráskódú szoftverek társadalmi-gazdasági hatásai*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem doktori értékezés  
 Polgári Törvénykönyv (2013)



**Loch Ágnes – Pál Ágnes**  
Budapesti Gazdasági Egyetem  
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar  
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet

## **Úton a nemzetköziesítés felé – az ICCAGE projekt (2015-2017) a nemzetköziesítés szolgálatában**

*A tanulmány bemutatja, hogyan járult hozzá a Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) nemzetköziesítési törekvéseihez az Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet által megvalósított kétéves Erasmus+ KA2 nemzetközi stratégiai partnerségi projekt. A partnerség fókuszában olyan angol és spanyol nyelvű, telekollaborációs feladatokat is tartalmazó tananyag-modulok kifejlesztése állt, amelyek alkalmasak lehetnek az interkulturális tudatosság megerősítésére és az interkulturális kommunikációs kompetenciák fejlesztésére a szaknyelvi kurzusok keretein belül. A BGE 13 oktatójának és közel 500 hallgatójának részvételével lebonyolított projektben a tanulási környezet nemzetköziesítése a telekollaboráció révén valósult meg, amely a nemzetköziesítés otthon (internationalisation at home) hatékony eszköze. A tanulmány áttekinti a projekt előzményeit, céljait, szakaszait, megvizsgálja, melyek voltak a projekt megvalósítása során a telekollaborációval kapcsolatos legfontosabb tanulságok, milyen tényezők határozták meg a telekollaborációs modulok nemzetköziesítési értékét, továbbá milyen lehetőség van a projekt fenntarthatóságára, adaptálhatóságára és továbbfejlesztésére.*

**Kulcsszavak:** telekollaboráció, interkulturális kommunikáció, ICCAGE-projekt, nemzetköziesítés

### **Bevezetés**

A XXI. század globalizálódó világában a nemzetközi orientáció nem csak a gazdaság, hanem az oktatás, elsősorban a felsőoktatás szereplői számára is kulcsfontosságúvá vált. Kulcsfontosságú a felsőoktatási intézmények számára, hiszen ez biztosíthatja versenyképességüket az oktatási piacon, és kulcsfontosságú az egyetemekről kilépő fiatal diplomások számára, hiszen nekik egy soknyelvű, multikulturális világ kihívásaival kell majd megbirkózniuk a jövő munkahelyükön és várhatóan a civil életükben is. Az elmúlt években számos kutatásra és vizsgálatra került sor annak felderítésére, milyen tudással és készségekkel kell rendelkeznie a következő generációknak ahhoz, hogy egy gyorsan változó környezet követelményeinek sikerrel megfelelhessenek (Council of Europe, 2016; Holliday et al., 2014). Az OECD (2018) globális kompetencia definíciója kiemeli azokat az elemeket, amelyek egy nemzetközi kontextusban aktív és hatékony szereplő számára elengedhetetlenek a túléléshez és az eredményességhez:

*“Global competence is the capacity to examine local, global, and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development.” (OECD, 2018:7)*

A definíció szerint a globális kompetencia az a képesség, amelynek a birtokában a helyi, a globális és az interkulturális aspektusok figyelembe vételével, mások különböző világnézetét és világlátását megértve képesek vagyunk hatékony és a helyzetnek megfelelő interakcióra a különböző kultúrájú kommunikációs partnerekkel.

Ez a meghatározás minden bizonnyal értő fülekre talál a nyelvoktatók körében, hiszen a nyelvoktatásban évtizedek óta a kommunikációs készségek fejlesztése áll a fókuszban. A hangsúlyeltolódás inkább a kulturális aspektusok terén érezhető: míg hagyományosan a kulturális ismeretek átadása a célnyelvi kultúra(k)ra korlátozódott, ma sokkal inkább az interkulturális ismeretek és az interkulturális szemlélet kialakítása a cél (Arau et al., 2016; Byram, 1997; Lázár, 2003). Fentiek alapján elmondható, hogy a nyelvoktatóknak kiemelt szerepe lehet a jövő generáció életre és munkára való felkészítésében, továbbá hozzá tudnak járulni közvetlen környezetükben az intézmények nemzetköziesítési törekvéseinek eredményességéhez.

A BGE Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karának (KVIK) Szaknyelvi Tanszéke ezen erőfeszítésekhez régóta számos kezdeményezéssel járul hozzá. Ennek bizonyítéka többek között a „Fókuszban a XXI. századi készségek” c. programért 2013-ban elnyert Európai Nyelvi Díj (a program részei: Virtuális Szaknyelvi Műhely, Üzleti élet az angol nyelvű hangzó médiában, Interkulturális kommunikációs tréning, Karrierépítés) vagy a 11 ország képviselőjének részvételével megszervezett nagy sikerű CEDEFOP Európai Szakértői Tanulmányút (*‘Marketable skills through teaching languages for specific purposes’*) 2014-ben. A BGE 2016-2020 közötti intézményfejlesztési tervében stratégiai célként fogalmazódik meg, hogy az egyetem vállalkozásbarát, nemzetközileg versenyképes, élményalapú tanulási környezetet biztosító és társadalmi felelősséget vállaló intézménnyé váljon. Valamennyi célkitűzéshez organikusan kapcsolódik az *‘Intercultural Communicative Competence – a Competitive Advantage for Global Employability’* (ICCAGE) (Interkulturális kommunikatív kompetencia – Versenyelőny a globális munkaerőpiacon) című nemzetközi projekt, amelynek céljai a hazai intézmény szempontjából:

- a hallgatók interkulturális kommunikációs készségének fejlesztése a szaknyelvoktatásba ágyazva, a tartalmat a munkaadói igényekhez igazított tartalom kontextusában,
- az interkulturális kompetenciák fejlesztése személyes interakciók során az angol nyelvű interkulturális kommunikáció kurzusokon, amelyek mind a magyar, mind pedig az angol nyelvű képzésen tanuló külföldi hallgatók számára elérhetők,
- a szaknyelvoktatás élményszerűbbé tétele, nemzetközi kontextusba emelése, a hallgatók motiválása a szakmai idegen nyelv használatára a gyakorlatban,
- a hallgatók kommunikációs hajlandóságának és kommunikációs önbizalmának javítása,
- a hallgatók társadalmi érzékenységének, felelősségérzetének és együttműködési készségének fejlesztése,
- az információs technológia (IT) eszközeinek beépítése az oktatási gyakorlatba,
- a hallgatók közötti online kooperáció lehetőségének biztosítása egyetemközi hallgatói együttműködésre épülő feladatok révén.

### **Az ICCAGE projekt**

Az 'Intercultural Communicative Competence – a Competitive Advantage for Global Employability' című Erasmus+ KA2 Stratégiai Partnerség Projekt a Prágai Műszaki Egyetem koordinálásával jött létre. A partnerségben a Budapesti Gazdasági Egyetemen kívül partnerintézményként részt vett a Castelo Branco-i Polytechnicum/Főiskola (Portugália) és a Leoni Egyetem (Spanyolország). A nemzetközi projekt fő célja a felsőoktatásban tanuló fiatalok interkulturális kommunikációs készségeinek fejlesztése volt a (szak)nyelvoktatás keretein belül. Ennek érdekében nyitott oktatási modulok készültek angol és spanyol nyelven, az intézmények profiljához illeszkedő innovatív tartalommal és innovatív módszertannal. A tartalom mellett kezdettől fogva főszerepet kapott a módszertan, elsősorban a különböző kulturális háttérű, térben egymástól távol élő hallgatók közötti kollaborációban és telekollaborációban rejlő lehetőségek feltárása és kiaknázása. Valamennyi elkészült modul tartalmaz telekollaborációs feladatokat, mégpedig a szakirodalomban is leírt lépésekben: az egyszerűbb ismerkedést, ráhangolódást szolgáló feladattól, az összehasonlítást, elemzést igénylő munkán keresztül az alkotó tevékenységig, amikor a telekollaborációban részt vevő partnerek közös produktumot hoznak létre (O'Dowd – Ware, 2009). A telekollaboráció nem egyszerűen a módszertani változatosságot szolgálja. Célja, hogy a hallgatók

személyes tapasztalathoz jussanak a kultúrák közötti kommunikáció és együttműködés terén.

Míg a korábbi években a telekollaborációt sporadikus, egyéni oktatói kezdeményezések jellemezték, napjainkra a nemzetköziesítés fontos eszközévé vált, és a fizikai mobilitásban részt nem vevő hazai hallgatók számára különleges jelentőséggel bír. A telekollaboráció hangsúlyos szerepét a nemzetköziesítés otthon (*internationalisation at home*) eszközeként egyre több felsőoktatási intézmény ismeri el, ahogy ezt számos szerző egybehangzóan és meggyőzően alá is támasztja (Abreuquah et al., 2016; Dósa, 2016; Huszár – Wiesenmayer, 2017; O’Dowd – Lewis, 2016). Thorne (2015:x) szerint az online virtuális találkozás (*online virtual exchange*) több okból is hatékonyan járul hozzá az intézmények nemzetköziesítési törekvéseihez. Egyrészt kiegészíti az akadémiai tanulmányokat és összeköti azokat az egyetem utáni munkahelyi és civil élet feladataival. Másrészt alkalmat teremt arra, hogy a hallgatók és az oktatók interkulturális tapasztalatot szerezzenek, illetve saját tapasztalataikat nemzetközi partnereikkel megoszthassák. Harmadrészt a fizikai mobilitásban bármely okból részt venni nem tudó diákok részére az egyedüli lehetőséget nyújtja az interkulturális tapasztalat- és élményszerzésre, és ilyen módon csökkentheti az egyenlőtlen esélyekből fakadó hátrányokat.

Az ICCAGE projekt lehetővé tette a korábbi egyéni oktatói telekollaborációs kísérletek (pl. francia levelezős és spanyol nyelvű Skype-os mikro-projektek) intézeti szintű összefogását és kiterjesztését. A telekollaborációban résztvevő magas hallgatói létszám minőségi ugrást jelentett. A projekt hatékonyságához nagymértékben hozzájárult az eredmények következetes disszeminációja intézményi, országos és nemzetközi szinten. A disszeminációs rendezvényeken a résztvevők megoszthatták egymással tapasztalataikat és további oktatótársakat tudtak bevonni a munkába nem csak a BGE szaknyelvi tanszékeiről, hanem külföldi intézményekből is. A BGE Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézetéből a 2017/18-as tanév során tizenhárom oktató vett részt a komplex projektben, egyrészt a modulok kidolgozásában és kipróbálásában, másrészt közel 500 hallgató részvételével a telekollaborációs gyakorlatok megvalósításában (1. táblázat).

1. táblázat. A projekt résztvevők adatai

	Résztevő		
	intézmények/karok	oktatók	hallgatók
Magyarország	3	13	500
Külföldi partnerekkel összesen	13	66	800



## A projekt szakaszai

A projekt tartalmilag négy munkafázist tartalmazott:

- Elvárások és szükségletek felmérése oktatók és munkaadók megkérdezésével
- Kollaborációs oktatói tréning és az oktatási modulok kidolgozása
- Az oktatási modulok véleményezése, kipróbálása és revíziója
- Az oktatási modulok bevezetése és az eredmények disszeminációja

A projekt első fázisában az elméleti kompetenciamodellek és a szükségletfelmérés alapján definiáltuk az interkulturális kompetencia fogalmát a jelen projektben, és döntés született a megcélzott kompetenciákról, a célközönségről (üzleti, turizmus és menedzsment szakos egyetemi hallgatók), a modulok témájáról és a tananyagok felépítéséről (Morgado et al., 2016). Egy közös oktatói továbbképzést követően az ICCAGE projektben a résztvevő intézmények oktatóiból álló nemzetközi csapatok angol és spanyol üzleti szaknyelvi és turizmus szaknyelvi kurzusokba illeszkedő modulokat dolgoztak ki, amelyeket ezt követően a résztvevő négy felsőoktatási intézményben kipróbáltak, majd bevezettek.

Mivel a projekt nemzetközi továbbképzésén csak hat oktató vehetett részt, fontos volt a megszerzett tudás minél szélesebb körű átadása a kollégáknak. Az intézményen belüli tudásmegosztásra számos fórumon adódott lehetőség (tanszéki értekezlet, intézeti fórum, egyetemi tudományos fórum). Ilyen módon sikerült megduplázni a projekt tényleges megvalósításában részt vevő oktatók számát. A modulok kidolgozását követően először tanszéki, majd intézeti szinten az alábbi konkrét, egymásra épülő lépésekre került sor:

- oktatók érdeklődésének felkeltése
- a projekt első fázisában elkészült modulok részletes bemutatása
- a modulok kísérleti bevezetése a tapasztalatok folyamatos megosztása mellett
- hallgatói és oktatói visszajelzések gyűjtése és a tapasztalatok visszacsatornázása a modulok felülvizsgálata érdekében
- a modulok bevezetése az oktatásba
- esettanulmányok készítése a tapasztalatok bemutatására

Az intézményen kívüli disszeminációra is nagy hangsúlyt fektettünk: a projekt eredményeinek széleskörű és sokszínű disszeminációja hazai és nemzetközi szinten is megvalósult, és a hagyományos konferencia előadásokon és szakmai publikációkon kívül tartalmazott world café

összejövotelt, kerekasztal beszélgetést, szimpóziumot, valamint workshopokat különböző hazai és külföldi fórumokon.<sup>1</sup>

Az ICCAGE projekt első multiplikációs rendezvénye, a BGE-n megrendezett Nemzetközi Konferencia és Szakértői Szeminárium volt, amely az intézményi nemzetköziesítés és az intézmény nemzetközi láthatósága szempontjából is jelentős volt. A rendezvényen összesen 98 regisztrált résztvevő vett részt, kilenc hazai és nyolc külföldi egyetemről (Szlovákia, Csehország, Portugália, Spanyolország, Lengyelország, Finnország, Egyesült Királyság és USA). A projektet végül egy nagyszabású nemzetközi konferencia zárta a Prágai Műszaki Egyetem rendezésében.

### Kapcsolódás a nemzetköziesítés céljaihoz

Az egyetem kilenc másik hazai intézménnyel együtt részt vett a Tempus Közalapítvány által 2015-ben megvalósított nemzetköziesítési auditban. Az auditáló bizottság megállapítása szerint, bár minden intézmény nagyon fontosnak tartja a nemzetköziesítést, gyakran hiányzik a téma átfogó stratégiai megközelítése (Csordás, 2015:24).

A BGE régóta nagy hangsúlyt fektet az egyetem nemzetközi jellegének kialakítására, amely a versenyképesség előfeltétele a nemzetközi felsőoktatási piacon. Az ICCAGE Projekt alkalmas volt arra, hogy a nemzetköziesítés célkitűzéseire kapcsolódjon (2. táblázat).

2. táblázat. Az ICCAGE projekt nemzetköziesítési tevékenységei

A nemzetköziesítés területei	Projekt-tevékenységek
Kutatási tevékenység	Szükséglet-felmérés négy országban Esettanulmányok Egyéni és külföldi partnerekkel közös publikációk hazai és külföldi kiadványokban
Intézményi láthatóság / nemzetközi ismertség	Tanári együttműködés nemzetközi szinten Prezentációk hazai és külföldi konferenciákon Publikációk hazai és külföldi folyóiratokban és tudományos kiadványokban Nemzetközi szeminárium szervezése
Hallgatói és oktatói mobilitás	Oktatói továbbképzés külföldön Oktatói intézménylátogatások a projekttalálkozó keretében Külföldi konferencialátogatások Hallgatók virtuális mobilitása
Nemzetközi tanulási környezet (saját és külföldi diákok számára)	Innovatív tartalmú és módszertanú angol és spanyol nyelvű tananyagok fejlesztése IT eszközök és applikációk használata Kooperatív tanulás

<sup>1</sup> <http://iccageproject.wixsite.com/presentation>

A virtuális térben olyan nemzetközi tanulási környezet jött létre, amelyben azonos tananyagok és tevékenységek segítségével valós nemzetközi együttműködésre került sor az oktatók és a hallgatók között egyaránt. Ebben a tanulási környezetben a rendelkezésre álló IT alkalmazások felhasználásával megvalósult a tudásmegosztás révén történő tanulás.

### **A telekollaborációs modulok nemzetköziesítési értéke**

A nemzetköziesítés az oktatásban magában foglalja (1) a nemzetközi diákoknak szóló oktatási kínálatot, (2) a kifelé irányuló mobilitási lehetőségeket, (3) a tantervek és tananyagok nemzetköziesítését, (4) az oktatási célú egyezményeket és networking-et, valamint (5) a külföldön kínált képzési programokat (Nemzetköziesítés a gyakorlatban, 2015). Az ICCAGE Projekt tevékenységei és eredményei (a külföldön kínált képzések kivételével) a fenti kívánalmaknak megfelelnek.

(1) Nemzetközi diákoknak (is) szóló oktatási kínálatot biztosít, amikor az európai uniós munkaerőpiac követelményeinek figyelembevételével, nemzetközi oktatói teamekben angol és spanyol nyelvű (mindkét nyelv lingua franca) oktatási modulokat hozott létre szaknyelvi kurzusok és az „Interkulturális kommunikáció” tantárgy oktatásához, amelyek különböző oktatási kontextusokra adaptálhatók és beszámíthatók a követelmények teljesítésébe (Loch – Pál, megjelenés alatt).

(2) Az Erasmus-mobilitás keretein kívüli formákban ösztönözte az oktatói mobilitást (az intézmények meglátogatása a partner-egyetemen, részvétel külföldi továbbképzésen, konferenciákon, Egyetemi Hét programokon stb.). A hallgatói mobilitás virtuális formáját valósította meg. Mivel fizikai mobilitásban csupán a hallgatók egy meglepően szűk köre tud részt venni (míg az Erasmus+ program 2020-ra vonatkozó célkitűzése 20%, az európai adatok jóval 10% alatt vannak), a telekollaborációs feladatoknak éppen az a fő célja, hogy a hallgatók szélesebb csoportjai számára is lehetővé tegye a valós helyzetben történő valós kommunikációt más kultúrák képviselőivel (O’Dowd – Lewis, 2016). A hallgatók a virtuális térben, de konkrét feladatokon keresztül vesznek részt nemzetközi együttműködésben: kapcsolatokat építenek, konzultálnak, teamben dolgoznak stb. A résztvevők így a nyelvgyakorláson túl a más kultúrákkal való ismerkedésre is lehetőséget kapnak, és nem utolsósorban a kollaborációs tevékenység során a teamben való munkavégzésben is tapasztalatot szereznek, mégpedig oly módon, hogy a konkrét feladatok elvégzéséhez online applikációkat kell használniuk.

(3) A tananyagfejlesztés során mindvégig fő szempont volt, hogy olyan, egymástól független, innovatív tartalmú és módszertanú, nyitott tanítási/tanulási egységek készüljenek (*open educational resources*), amelyek különböző szintekre és különböző kontextusokra jól adaptálhatók. Ennek a szándéknak a sikeres teljesítését igazolja, hogy a projektpartnereken kívül azok az oktatók (finn, norvég, lengyel, portugál, magyar), akik a projekt későbbi fázisában kapcsolódtak be és nem vettek részt a tananyaggal kapcsolatos döntésekben, a saját intézményi, oktatási kontextusukhoz tudták azokat igazítani.

A projektben résztvevő partnerek a pályázat összeállításától kezdve a projekt zárásáig szorosan együttműködtek. Az információs technológia segítségével megvalósított folyamatos kapcsolattartás nemzetközi szakmai közösséget hozott létre, amely a disszeminációs tevékenységnek köszönhetően kiszélesedett, pozitívan hatott vissza az intézményen belüli együttműködésre és megerősítette a hazai szakmai közösséggel való párbeszédet.

### **A telekollaboráció tanulságai**

A új tananyagokkal és a telekollaborációs feladatokkal kapcsolatos tanulságok leszűréséhez adatgyűjtést végeztünk. Tudni szeretnénk volna, hogy milyen tudást szereznek a résztvevők a közös munka során, és milyen készségek fejlesztésére van jó esély. Ugyanilyen lényeges kérdés volt, vajon az új tartalom és a módszer segít-e növelni az interkulturális érzékenységet és tudatosságot. Az oktatók rövid esetleírásokban foglalták össze tapasztalataikat, a hallgatók pedig különböző típusú kérdőíveket töltöttek ki. Mind az oktatói (1), mind a hallgatói (2) visszajelzések alapvetően pozitívak voltak (Loch – Pál, megjelenés alatt).

(1) Az esetleírásokban az oktatók a következő tapasztalatokról számoltak be:

- gyarapodott a résztvevők ismeretanyaga a partner-kultúráról,
- észrevehetően erősödött a motivációjuk,
- őszinte érdeklődést mutattak a partnerek iránt,
- nőtt a hajlandóság az interakcióra,
- csökkent a tanárbeszéd, és nőtt a tanulói beszéd aránya az órán,
- a résztvevők aha-élményekről számoltak be a saját kultúrájukkal kapcsolatban,
- erősödött a résztvevők felelősségérzete a team munkában,
- egyes résztvevők szervezési, vezetői képességeket mutattak.

Ha ezeket a tapasztalatokat összevetjük az Európa Tanács kompetenciamodelljében szereplő tudás-készségek-attitűd-autonómia faktorokkal (2016), akkor összességében elmondhatjuk, hogy az új tananyagok és a csoportos munkaszervezés lehetőséget adott arra, hogy a hallgatók minden területen fejlődjenek (3. táblázat). A résztvevők ismereteket szereztek a saját és a partnerországok kultúrájáról, bizonyos procedurális tudásra tettek szert az elvégzett feladatok révén, idegen nyelvi kommunikációs készségeik fejlődtek, valamint nőtt az önbizalmuk és felelősségtudatuk.

3. táblázat. A tanári tapasztalatok összegzése

Kompetencia- elemek	A telekollaborációs projektek hatása a tanári visszajelzések alapján
Tudás	Ismeretek a saját és a partnerország kultúrájáról Munkaszervezési ismeretek és csoportmunka-tapasztalatok
Készségek	Tanulói beszéd aránya nőtt, interakció mennyisége nőtt Szervezői és vezetői képességek felszínre bukkanása
Attitűd	Erősödő motiváció, hajlandóság az interakcióra Érdeklődés a partnerek kultúrája iránt (nyitottság)
Autonómia	Növekvő felelősségérzet a csoport teljesítménye iránt

A tanárok a gyakorlati megvalósítással kapcsolatos problémákról is beszámoltak. Elsősorban a különböző országok tanéveinek időbeli eltéréseit és a telekollaborációban részt vevő csoportok esetenként nagyon eltérő létszámát említették. Szintén érdekes volt az első kísérletek során megtapasztalni azt, hogy a hallgatók előszeretettel hibáztatták külföldi partnereiket a kommunikáció, illetve a közös munka akadozásáért. Ezeknek a helyzeteknek a megoldása az oktatóknak újfajta kihívást jelentett.

(2) A hallgatói kérdőívek eredményei megerősítették a tanári véleményeket. Egy Likert-skálás kérdőív (n=29) adatai alapján a hallgatók 76%-a nyilatkozott úgy, hogy jobban érti saját és más népek kultúráját, mint korábban, továbbá, hogy sokat tanult a nemzetközi teamben folyó munka tapasztalataiból. A válaszadók háromnegyede egyetértett abban is, hogy még többet kell tanulnia arról, hogyan gondolkodnak és kommunikálnak más kultúrák képviselői. A válaszadók 83%-a jelezte, hogy érti, hogy az azonos kultúrából származó egyének között is számos különbség lehet, így a sztereotípiák alapján történő általánosítás veszélyes. A kérdőív végén a hallgatók szabadon felsorolhatták, mit tanultak a kurzusból. A válaszok általában két kategóriába sorolhatók: vagy a kommunikációs készségekre (pl. *"I think I have learned the way how to cooperate people if they are foreigners. Firstly I was afraid a little bit because of the language difference but then gave me lots of confidence."*) vagy az (inter)kulturális ismeretek

bővülésére vonatkoztak (pl. *"I think i learned a lot about myself and others also, the way we behave and why we behave like that."* vagy *"I learned that when there is a conflict it is most of the time because of cultural differences and not because people actually mean to hurt others. Just because something is different it does not mean it is not right."*)<sup>2</sup>. A válaszok a konkrét eredményeken (ismeretek, kommunikációs készségek fejlődése) túl, mindenképpen jelzik a kulturális érzékenység és tudatosság erősödését.

### **Konklúzió: a projekt fenntarthatósága és adaptálhatósága**

A projekt fenntarthatóságát bizonyítja az, hogy bár a projekt lezárult, a telekollaboráció mint gyakorlat, beépült a BGE szaknyelvi tanszékeinek oktatási gyakorlatába. Továbbá – mivel a tanítási modulok más intézmények eltérő tantervi követelményeihez is adaptálhatók – már a projekt megvalósításának ideje alatt a négy eredeti partnerintézményhez nyolc különböző felsőoktatási intézmény csatlakozott, amelyekben a modulokat szintén felhasználták. A portugál projektpartner öt különböző portugál egyetemet és főiskolát vont be a projektbe, a BGE esetében egy finn, egy lengyel, egy portugál és egy norvég egyetem oktatója vállalkozott hallgatóival együtt a telekollaborációs munkára. Külön megemlítendő, hogy a KVIK Szaknyelvi Tanszéke által elnyert EGT Alap Ösztöndíj keretében megvalósult bejövő oktatói mobilitások közül a *Tromsói Egyetemen* kialakult új szakmai kapcsolat is alapját képezte egy telekollaborációs együttműködésnek, egyik modulunk felhasználásával.

Az ICCAGE projekt fenntarthatóságának alapfeltételeként az oktatási modulok a projekt lezárása után is ingyenesen elérhetőek maradtak a projekt honlapján (<http://iccageproject.wixsite.com/presentation>).

A projekt további, jövőbe mutató eredménye, hogy a BGE Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézete kutatási kísérleti műhelyt hozott létre az autonóm tanulás támogatási lehetőségeiről és gyakorlatáról a szaknyelvi és készségfejlesztő kurzusok keretében. Ennek a műhelynek a keretében tovább folytatódik az ICCAGE projektre támaszkodó „Telekollaborációs kutatócsoport” munkája, melynek nem titkolt célja, hogy a telekollaboráció szerves részévé váljon az egyetemek szaknyelv-oktatási gyakorlatának.

---

<sup>2</sup> A mondatok szó szerinti idézetek a válaszadóktól.

## Hivatkozások

- Abruquah, E. – Dosa, I. – Duda, G. (2016): Telecollaboration, challenges and opportunities. In: Jager, S. – Kurek, M. – O'Rourke, M. (eds.): *New directions in telecollaborative research and practice: Selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. 105-111. Research-publishing.net: Dublin
- Arau Ribeiro, M. d. C. – Kovatsne Loch, A. – Pal, A. I. (2017): Intercultural communication competence in foreign language courses for university students: the ICCAGE project (2015-2017) from a Hungarian perspective. In: Lendvai, L. – Keresztes-Takács, O. – Cserekye, E. (eds.) (2017): *Mobilities, transitions, transformations: Intercultural education at the crossroads*. 54-77. IAIE – IIPE: Budapest. Elérhető online: <https://drive.google.com/file/d/0B1TiPwFpjAhybVdfZEkybmZPMik/view>
- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters: Clevedon
- Council of Europe (2016): *Competences for democratic cultures*. Council of Europe: Strasbourg
- Csernovitz, K. (2016): Interkulturális kommunikatív kompetencia – lépéselőny a munkaerőpiacon [Interjú az ICCAGE projektről Dr. Pál Ágnessel]. *Pályázati Pavilion, 2016. tavasz*, 14-15. Elérhető online: <http://www.tka.hu/kiadvany/5550/palyazati-pavilon>
- Csordás, K. (2015): Újdonság a felsőoktatás nemzetköziesítésében. *Pályázati Pavilion, 2015. ősz*, 24-25
- Dósa, I. (2016): Team munka határok nélkül. In: Loch, Á – Dévény, Á. (szerk.): *Módszertani kísérletek a nyelvoktatásban – motiváció és eredményesség*. 45-57. BGE: Budapest
- Holliday, A. – Hyde, M. – Kullman, J. (2004): *Intercultural communication: An advanced resource book*. Routledge: New York
- Huszár, E. – Wiesenmayer, T. (2017): Intercultural communicative competence: The students' perspective. In: Císlarová, E. – Stefl, M. (eds.) (2017): *Intercultural communicative competence – A competitive advantage for global employability*. Conference proceedings. 93-100. Czech Technical University: Prague
- Lázár, I. (2003): *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Council of Europe: Strasbourg
- Loch, Á. – Pál, Á. (megjelenés alatt): Developing intercultural communicative competence through telecollaborative modules integrated in foreign language and intercultural communication university courses. *Social Sciences and Humanities*
- Morgado, M. – Gomes, L. – Arau Ribeiro, M. d. C. (2016): The survey of ICC best practice: Transnational report. *Intercultural Communicative Competence: An Advantage for Global Employability (ICCAGE)* output 01. Project n°. 2015-1-CZ01-KA203-013992. Elérhető online: <http://iccageproject.wix.site.com/presentation>
- Nemzetköziesítés a gyakorlatban*. (2015): Tempus Közalapítvány: Budapest
- O'Dowd, R. – Lewis, T. (2016): *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. Routledge: New York-London
- O'Dowd, R. – Ware, P. (2009): Critical issues in telecollaborative task design. *Computer-Assisted Language Learning* 22(2), 173-188
- OECD (2018). *Preparing our youth for inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. OECD: Paris. Elérhető online: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

Thorne, S. L. (2015): Foreword. The virtual internationalization turn in language study. In: O'Dowd, R. – Lewis, T. (eds.) (2016): *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. Routledge: New York - London

**Internetes hivatkozások:**

<http://iccageproject.wixsite.com/presentation>

<https://uni-bge.hu/kvik/Szervezeti-egysegeink/oktatasiszervezetiesegsegek/TURIMUSVENDSZAKNYINTTAN/Hirek/Nemzetkozi-Konferencia-es-Szakertoi-Szeminarium-a-BGE-KVIK-szervezeseben>



**Malaczkov Szilvia**  
Budapesti Gazdasági Egyetem  
Külkereskedelmi Kar  
Nemzetközi Gazdálkodás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

## **Explicitáció és implicitáció aránya nem professzionális fordítók angol–magyar felirataiban**

*A feliratozás során a fordító az eredeti hangzó szövegeken két, egymással ellentétes irányba ható fordítási műveletet is elvégezhet. A feliratok egyrészt implicitabbak lehetnek a Titford (1982) által megfogalmazott korlátozott kontextus miatt, melynek alapja az időtartam és sorhosszúság kötöttsége. Másrészt Blum-Kulka (1986) explicitáció definíciója szerint az explicitáció univerzális stratégia, melyet a nem professzionális fordítók is alkalmaznak. Ennek alapján a feliratozás során a fordítók az explicitációt is alkalmazhatják mint fordítástechnikai megoldást. Jelen kutatás az audiovizuális fordításban vizsgálja az explicitáció és implicitáció arányát. A kutatáshoz a Pannónia Korpuszban található TED előadások eredeti angol nyelvű és magyarra fordított felirataiból állítottam össze minikorpuszt. A feltáró kutatás célja az explicitáció–implicitáció arányának megállapítása, a leggyakrabban előforduló explicitáció–implicitáció típusok azonosítása és a használatuk lehetséges okainak feltárása. Az eredmények azt mutatják, hogy az önkéntes fordítók az implicitációt mint tudatos vagy ösztönös megoldást gyakrabban használják a TED előadások feliratozásában, azon belül pedig a szóbeliség lexikai elemeinek kihagyása a legjellemzőbb. Az eredmények felhasználhatók további (korpuszalapú) kutatásokhoz, valamint az audiovizuális tantárgy oktatásában.*

*Kulcsszavak: nem professzionális feliratozás, audiovizuális fordítás, explicitáció, TED előadások, Pannónia Korpusz*

### **Bevezetés**

A TED előadássorozatot 1984-ben indították el, és akkor még csak három tudományterület vívmányainak bemutatására összpontosítottak: technológia, szórakoztatás és dizájn. Innen származik a TED akroníma is (Technology, Entertainment, Design), és habár a név megmaradt, a tartalom jelentősen módosult. A TED jelenleg témakörök szerint 419 kategóriába sorolja a honlapján található tudományos előadásokat. Többek között a technológia fejlődésének és a digitalizáció megjelenésének köszönhető, hogy a TED előadások 2006 óta online is megtekinthetők, és az első hat internetre feltöltött előadás három hónap alatt elérte a milliós nézettséget. Chris Anderson, a TED jelenlegi kurátora szerint az előadások elsődleges célja az volt, „hogy az elvont és bonyolult tudásanyagot mindenki számára érthetővé és elérhetővé tegye”. (2016:287)

A tudományos előadások nyelve kezdetben angol volt, de 2009-ben elindult a TEDx program is, mely lehetővé tette a TED felépítését követő,

de helyi, az amerikai TED szervezettől független rendezésű előadások megtartását. A nyelveken és kultúrákon átívelő tudásmegosztás volt a célja az ugyancsak 2009-ben létrehozott TED Open Translation Project (TED OTP) programnak is. Mivel felhasználói igény mutatkozott az előadások lefordítására, a TED OTP az Amara feliratozó szoftver segítségével kialakította az önkéntes fordítás kereteit. 2012 óta már a TEDx előadások is fordíthatók. A TED fordítási projektjében résztvevő körülbelül 30.000 önkéntes fordító már a világ 116 nyelvére fordított le TED és TEDx előadásokat.

Jelen tanulmányban a magyar önkéntes TED fordítói közösség munkáját vizsgálom. Először röviden bemutatom a nem professzionális fordítások fordítástudományi célú kutatási lehetőségeit. Utána kitérek a nyelvészeti megközelítésen belül a jelen kutatás szempontjából releváns explicitáció–implicitáció arányával foglalkozó kutatásokra. Bemutatom a kutatás menetét, és az eredmények alapján felvázolom a jövőbeni kutatás lehetséges irányait.

## **Önkéntes fordítói közösségek**

A fordítástudomány kezdetben a hivatásos és szakképzettséggel rendelkező fordítók munkáját vizsgálta. A technológia fejlődésének köszönhetően azonban létrejöttek azok a web 2.0 megoldások, melyek megváltoztatták a digitális világot (O'Reilly, 2005). Az addig a digitális világban csak felhasználóként jelen lévő szereplők már tartalomkészítőkké is váltak, és aktív résztvevői lettek a digitális világnak és így az interneten megosztott tartalomnak.

Ez a változás a fordításnak is új irányt adott. Megjelentek az internetes tartalmak önkéntes fordítói, akik különböző motivációs háttérrel, de főként saját felhasználásra vagy saját kedvtelésre, vagy mások általi felhasználásra emberbaráti okokból végezték munkájukat (Cámara de la Fuente, 2014). Chesterman (2013) a fordítástudomány számára kihívást jelentő új fordítási irányok között említi a nem professzionális és csoportos fordítási gyakorlatot a gépi fordítás mellett. Ennek az új típusú fordításnak számtalan elnevezése létezik. Jiménez-Crespo (2017) kísérletet tesz ezeknek a terminusoknak a kategorizálásra. Az önkéntes fordításokat végül két nagy csoportra osztja: közösségi közreműködésen alapuló fordítás (*translation crowdsourcing*) és webalapú együttműködő fordítás (*online collaborative translation*). A fő különbség, hogy az előbbi egy felülről indított, míg az utóbbi egy alulról jövő kezdeményezés. A közösségi közreműködésen alapuló fordítás „egy szervezet, intézmény vagy közösség internetes felhívása egy pontosan nem meghatározott nagyméretű közösség felé, hogy

közösen végezzenek el egy fordítási feladatot” (Jiménez-Crespo, 2017:18, ford. a szerző). Ide tartozik például a TED felhívása is az OTP program keretében. A webalapú együttműködő fordítás „egy önszerveződő közösség horizontális és alulról felfelé irányuló erőfeszítése, hogy közösen végezzenek el egy fordítási feladatot” (Jiménez-Crespo, 2017:19, ford. a szerző). Ide tartozik például a fansubbing közösségek feliratozási folyamata. A fansubbing vagy rajongói fordítás kezdetben csak „a japán anime rajzfilmeknek a rajongók által készített fordítását vagy feliratozását jelentette”, de ma már bármely audiovizuális termék (mozifilm, televíziós sorozat, videoklip) feliratozását magában foglalja (Jiménez-Crespo, 2017: 29).

Az önkéntes fordítók munkáját kezdetben sokan támadták etikai okokból. A fenntartások egyrészt abból fakadtak, hogy az önkéntes fordítók feltehetően nem képzett fordítók, így nem biztosított a fordítások szakmai minősége. Másrészt pedig fizetést sem kapnak munkájukért, így a hivatásos fordítók munkáját veszik el, és rombolják a szakma presztízsét. Jelenleg mindkét etikai kérdést kutatják. Az eredmények azt mutatják, hogy egyrészt az önkéntes közösségek képzettség tekintetében összetett képet mutatnak, így hivatásos fordítók és fordításkutatók is találhatóak tagjaik között. A fordítások minőségét ezenkívül a közösségen belül működő ellenőrző rendszer biztosítja (Pym et al., 2016). Másrészt az önkéntesség fogalmi keretei között vizsgálva a fordítók munkáját, az anyagi jellegű fizetés ugyanúgy nem képezi részét ennek a típusú munkának, mint bármely más önkéntes munkának. A magyar kutatók közül Horváth Ildikó (2015) és Zimányi Krisztina (2017) foglalkozott az önkéntes fordítás és tolmácsolás jellemzőivel és kihívásaival.

A magyar TED önkéntes fordítói közösségnek jelenleg körülbelül 360 aktív és passzív tagja van a Facebook csoportjuk adatai szerint. A csoport által készített kimutatás alapján a megalakulásuk óta (2009) 25.000 percnyi, azaz több mint négyszáz órányi audiovizuális anyagot fordítottak le, és tettek hozzáférhetővé magyar nyelven. Jelen tanulmány ennek az önkéntes fordítói közösségnek a feliratozási megoldásait vizsgálja kismintás elemzéssel az explicitáció és implicitáció szempontjából.

### **Explicitáció és implicitáció az audiovizuális fordításban**

Titford (1982:113) a feliratozást korlátozott fordításnak (*constrained translation*) nevezi, mivel a közvetítő csatorna (*medium*) maga fizikai korlátokat állít a fordító elé. Ezek a fizikai korlátok a következők: 1) a feliratok kötött sorhosszúsága, 2) a feliratok képernyőn való megjelenésének kötött időtartama.

Ez a két csatornaalapú korlátozás hatással van a feliratok nyelvezetére is, ezért Titford a feliratok nyelvezetének pragmatikai megközelítését javasolja. A pragmatikai megközelítést három dimenzióból mutatja be, azaz három olyan problémát vázol fel, melyet a közvetítő csatorna és a fizikai korlátok okoznak, és amelyek nyelvi vonzatával a fordítóknak számolniuk kell. Ez a három dimenzió a következő: 1) a feliratokat olvassuk (és nem halljuk), 2) a koherencia és a kohézió a feliratok szövegében módosulhat, 3) a vizuális és nyelvi elemek hatással vannak egymásra.

Mivel két vizuális elem van egyszerre jelen a képernyőn (a film maga és a felirat), a néző szemének két vizuális információt kell egyszerre feldolgoznia. Titford feltételezi – mivel a cikk írásakor a szemmozgáskövetés (*eye-tracking*) mint kutatási módszer még nem terjedt el –, hogy a néző az egyik vizuális ingerrel előnyben részesíti a másikhoz képest. A fordító ezáltal a néző igényeit figyelembe vevő fordítói döntést hozhat. Egyrészt a fontos cselekmény/képsor megjelenésekor a dinamikus információt (a képi világot) helyezheti előtérbe, és a statikus információ (a felirat) „csak a diskurzus jelenlétét jelzi, de a diskurzust nem fejti ki (*explicate*) hosszabban” (1982:114). Ilyenkor a fordító feltehetően kihagyással vagy implicitációval él. Amennyiben azonban a cselekmény kevésbé fontos, „a feliratozó megpróbálhat beletenni annyi információt a feliratba, amennyi csak lehetséges vagy szükséges” (1982:114). Ebben az esetben az explicitáció is megjelenhet, mint fordítási megoldás.

A vizuális elem Titford szerint hozzájárulhat a szövegkoherencia fenntartásához. A feliratokban megjelenő kohéziós elemek száma ugyanis a csatornaalapú korlátozás miatt csökkenhet – azaz a szöveg implicitabb lehet –, viszont ezek a kimaradt logikai kapcsolatok a képi világ segítségével kikövetkeztethetők.

A feliratozók számára a harmadik csatornaalapú nyelvi dimenziót a vizuális és a képi elemek együttes megjelenése jelenti. A feliratokban szereplő nyelvi információnak tükröznie kell a filmben megjelenő képi információt. Emiatt az ekvivalencia a fordításban néha csak a szöveg teljes átalakításával (pl. betoldással és kihagyással, azaz explicitációval és implicitációval járó átváltási műveletekkel) érhető el.

A TED OTP a TED feliratozók számára fordítási irányelveket állított össze (TED Guidelines), melyek valójában a fordítás folyamán betartandó főbb előírások. Ezeknek az előírásoknak a célja, hogy a feliratok a célnyelvi közönség számára könnyen olvashatók és feldolgozhatók legyenek. E szerint a feliratozott sorok hossza nem haladhatja meg a 42 karaktert és az olvasási sebesség nem haladhatja meg a 21 karakter per másodpercet. A 42 karaktert meghaladó felirathossz esetén második sort lehet nyitni, de egy

felirat maximum két soros lehet. A 21 karakter per másodpercet meghaladó olvasási sebesség felett a szöveget tömöríteni szükséges.

A feliratozás fizikai korlátai illetve az ebből fakadó dimenziók többsége a fordítót implicitációra kényszeríti, mivel a szöveget tömörebben, az adott olvasási sebességhez igazodva, és a képi világot is szem előtt tartva kell megalkotni.

Ezzel ellentétes irányú fordítási megoldásokra sarkallhatja a feliratozót az explicitáció igénye. Blum-Kulka (1986) szerint az explicitáció univerzális stratégia, mely a nyelvi közvetítés folyamatának inherens része, és használják mind a nyelvtanulók, mind pedig a nem professzionális és a hivatásos fordítók is. Ugyancsak ezt a műveletet helyezi a középpontba Klaudy Kinga (1999b:33) explicitáció elve, mely szerint „ha a fordító több olyan megoldás közül választhat, amely egyaránt megfelel a célnyelvi normának, általában igyekszik az explicitebb, kifejtettebb megoldást választani”. Jelen kutatás az explicitációt Klaudy Kinga (1999a:5) definíciója alapján értelmezi: „az explicitáció olyan fordítási művelet, amelynek során a fordító nyíltabban, világosabban, esetleg több szóval fejez ki valamit a célnyelvi szövegben, mint ahogy azt a forrásnyelvi szöveg szerzője tette”. Implicitációnak ennek a műveletnek az ellentétét tekintjük. Klaudy az implicitációt olyan átfogó fordítási megoldásnak tekinti, mely számos kötelező és fakultatív átváltási műveletet foglal magában (Klaudy – Károly, 2005).

Az explicitáció és implicitáció szövegen belüli arányát vizsgálta Konšalová (2007) németről csehre és csehről németre fordított történelmi ismeretterjesztő szövegekben, valamint Kamenická (2007) angolról csehre fordított szépirodalmi szövegekben. Mindkét kutatás eredménye az lett, hogy a fordított szövegekben az explicitáció aránya meghaladta az implicitáció arányát. Az audiovizuális szövegek esetén Polcz Károly (2015) pragmatikai szempontból vizsgálta az explicit és implicit beszédaktusok arányát. Kutatási eredményei azt mutatták, hogy a hivatásos filmfordítók pragmatikai okokból gyakrabban helyettesítik az explicit formákat implicit formákkal. Becher (2011) az explicitáció–implicitáció fordításban betöltött szerepének vizsgálatához Klaudy Kinga (2001, 2009) aszimmetria-hipotézis kutatását javasolja.

Jelen kutatás az explicitációt és implicitációt a hozzájuk rendelhető átváltási műveletek szintjén vizsgálja. Klaudy Kinga (1999a:15) besorolása alapján az explicitáció kategóriájába tartozik a lexikai és a grammatikai konkretizálás, felbontás és betoldás. Az implicitáció kategóriájába pedig a lexikai és grammatikai generalizálás, összevonás és kihagyás. Jelen kutatás célja a folyamatorientált és fakultatív explicitációs és implicitációs műveletek összehasonlító vizsgálata.

## **Adatok és a kutatás módszere**

A kutatás az ELTE Fordítástudományi Doktori Programjának Pannónia Korpuszában (Robin et al., 2016) található szövegekre épül. Jelen kutatáshoz egy minikorpuszt építettem, amelybe a Pannónia Korpuszban található TED előadások közül négy angol nyelvű előadás és azok magyar fordításai kerültek. Az audiovizuális anyag hossza összesen 66,01 perc, a forrásnyelvi szövegek hossza 10.560 szó, míg a célnyelvi szövegeké 7.833 szó. A Pannónia Korpusz a szövegeket txt formátumban tárolja, de az elemzési folyamat megkönnyítése érdekében a szövegeket doc formátumban és kétoszlopos elrendezésben hasonlítottam össze, majd az explicitációt vagy implicitációt eredményező átváltási műveleteket Excel fájlban összesítettem. Az első szöveget egymástól függetlenül ketten is elemeztük a megbízhatóság érdekében, majd az elemzési eredményeket összevetettük. A kutatás feltáró jellege, valamint az elemzés időigényessége miatt nem volt szükség – és lehetőség sem – több szöveg elemzésére.

A kutatás célja, hogy a feliratozás egy adott típusán (ismeretterjesztő előadások feliratozása) belül az explicitáció és implicitáció műveleteinek arányát, fő típusait és lehetséges okait megállapítsa. Ezzel összhangban a kutatás három kérdés megválaszolását tűzte ki céljaul: 1. Mi az explicitáció és implicitáció aránya az angolról magyarra fordított TED feliratokban? 2. Mely explicitáció illetve implicitáció típusok a leggyakoribbak a fordított feliratokban? 3. Mivel indokolható a leggyakoribb típus megjelenése? A kutatás eredményei rávilágíthatnak az írott szövegek és az audiovizuális szövegek fordításában rejlő különbségekre, és új irányt adhatnak az explicitációs kutatásoknak.

## **A kutatási eredmények**

Az átváltási műveletek explicitáció és implicitáció szerinti kategorizálása után kapott eredményeket az 1. táblázat mutatja. Az adatok alapján az implicitációs műveletek aránya mindegyik vizsgált szöveg esetében meghaladta az explicitációs műveletek arányát. Átlagosan az implicitációs műveletek explicitációs műveletekhez viszonyított aránya 41,23%. A minikorpuszos kutatásból tehát az a tendencia figyelhető meg, hogy az ismeretterjesztő előadások feliratozása során a fordítók által alkalmazott implicitációs megoldások meghaladták az explicitációval járó átváltási műveleteket. Az adott műfaj feliratozására vonatkozó általános következtetés nem vonható le a vizsgálatból, mivel azt csak korpuszalapú nagymintás kvantitatív vizsgálatok eredményeire alapozhatnánk.

1. táblázat. Az explicitáció és implicitáció aránya a vizsgált szövegekben

	Explicitáció	Implicitáció	Összes exp-imp
1. szöveg	59 (31,4%)	129 (68,6%)	188
2. szöveg	16 (21,3%)	59 (78,7%)	75
3. szöveg	47 (32%)	101 (68%)	148
4. szöveg	47 (32%)	101 (68%)	148
<b>Átlag (%)</b>	<b>29,2%</b>	<b>70,82%</b>	

A 2. táblázat adataiból megtudhatjuk, hogy az explicitációs és implicitációs műveletek közül a leggyakrabban a lexikai implicitáció fordult elő. Átlagos arányuk az összes explicitációval és implicitációval járó műveletek 45,9%-át tette ki. Az eredmények azt a tendenciát mutatják, hogy az önkéntes feliratozók a lehetséges műveletek közül a leggyakrabban a lexikai implicitációt alkalmazzák. Érdekes ezért megvizsgálni, hogy az implicitációval járó lexikai műveleteken belül mely fordítástechnikai megoldások kutathatók a jövőben gépi korpuszelemzéssel, hogy az eredmények általánosíthatók legyenek.

2. táblázat. Az explicitáció és implicitáció típusainak megoszlása a vizsgált szövegekben

	Explicitáció		Implicitáció	
	grammatikai	lexikai	grammatikai	lexikai
1. szöveg	30 (16%)	29 (15,5%)	49 (26%)	80 (42,5%)
2. szöveg	12 (16%)	4 (5,4%)	23(30,6%)	36 (48%)
3. szöveg	23 (15,6%)	24 (16,2%)	24 (16,2%)	77 (52%)
4. szöveg	14 (9,5%)	33 (22,3%)	40 (27%)	61 (41,2%)
<b>Átlag (%)</b>	<b>14,27%</b>	<b>14,85%</b>	<b>24,95%</b>	<b>45,9%</b>

A 3. táblázat adatai azt mutatják, hogy az önkéntes fordítók által leggyakrabban használt fordítási megoldáson, a lexikai implicitáción belül milyen számban szerepelnek az egyes műveletek az átváltás folyamatában. A lexikai generalizálás alacsony száma összhangban áll az indoeurópai nyelvekről magyarra fordítás során általánosan megfigyelt tendenciával, miszerint ebben a fordítási irányban a konkretizáció a jellemzőbb (Klaudy 1999b:54). A lexikai összevonás alacsony száma azt sugallhatja, hogy ebben az esetben eltérés észlelhető az általános tendenciától, miszerint a magyarra fordítás során a lexikai összevonás jellemzőbb, mint a lexikai felbontás (Klaudy 1999b:83). Azonban a vizsgált korpuszban a lexikai felbontások száma még a lexikai összevonásnál is alacsonyabb, így az általánosan megfigyelt tendenciától nem tér el az eredmény. Látható, hogy a lexikai kihagyás mint implicitációs művelet jelentősen nagyobb számban fordul elő, mint a generalizálás vagy az összevonás műveleteinek száma. A szövegekben előforduló lexikai implicitációknak átlagosan 89,2%-át teszi ki

a lexikai kihagyás. A lexikai kihagyás típusainak megállapítása közelebb viheti a fordításkutatókat a műfaj feliratozási normáinak megismeréséhez valamint kiindulópontja lehet egy jövőbeni nagyméretű kvantitatív kutatásnak.

3. táblázat. A lexikai implicitáció típusainak megoszlása a vizsgált szövegekben

	Lexikai implicitáció		
	generalizálás	összevonás	kihagyás
1. szöveg	10 (12,5%)	2 (2,5%)	68 (85%)
2. szöveg	1 (2,8%)	2 (5,5%)	33 (91,7%)
3. szöveg	4 (5,2%)	5 (6,5%)	68 (88,3%)
4. szöveg	2 (3,3%)	3 (4,9%)	56 (91,8%)
<b>Átlag (%)</b>	<b>5,95%</b>	<b>4,85%</b>	<b>89,2%</b>

A lexikai kihagyás négy fő típusát mutattam ki az adatok alapján: 1) szóbeliségre jellemző mondatkezdő kohéziós elemek kihagyása, 2) tartalmi funkciót nem hordozó lexikai elemek kihagyása, 3) szóismétlő elemek kihagyása és 4) paralingvisztikai elemek kihagyása. A továbbiakban mindegyik típust példával illusztrálok.

A szóbeli és az írásbeli regiszter normái nyelvenként és kultúránként eltérők. A magyarra fordítás során a TED feliratozók – tudatosan vagy ösztönösen – figyelembe vették a magyar írott nyelv normáit, és a korlátozott fordítás implicitációs igénye miatt a legtöbb helyen a mondatkezdő kohéziós elemek bizonyos típusait elhagyták. Szepesy (1986:101) mondattani babonának tartja, hogy kötőszóval nem kezdünk mondatot, és a mindennapi beszélgetésekre valamint költészeti példákra utal ennek alátámasztására. A tudományos vagy tudományos igényű írott nyelv azonban ezektől eltérően törekszik a mondatkezdő *és*, *de* elhagyására. A szóbeli TED előadás feliratozása során erre a szóbeliséget az írásbeliségtől elválasztó regiszterváltásra találunk számos megoldást. Az első példa a mondatkezdő *és*, a második pedig a mondatkezdő *de* elhagyását mutatja.

1. **And** when I send you an email or a PowerPoint file or something, I'm actually not sending you the original, I'm sending you a copy. (Tapscott)  
Mikor küldtem egy e-mailt vagy egy Powerpoint fájlt, vagy akármit, akkor valójában nem az eredetét küldtem, csak egy másolatot róla. (Tapscott, ford.: Lóki Csaba)
2. **But** I should point out, by the way, that in the shredder condition, people could have cheated. (Ariely)  
Hadd jegyezzem meg, hogy az iratmegsemmisítő változatban az emberek csalhattak. (Ariely, ford.: Patai Anna)

A fent említett két kötőszón kívül a szóbeliségre jellemző mondatkezdő kohéziós elemek közé tartozik még az angol forrásnyelvi szövegben a *so*, *well*, *now*, *hey*, *also*, *look* is. További vizsgálatot igényel a



célnyelvi szöveg kohéziós eltolódása a forrásnyelvi szöveghez, illetve az autentikus magyar TED előadásokhoz képest.

A feliratozók gyakran éltek a lényeges tartalmi funkciót nem hordozó lexikai elemek kihagyásával: *of course, a little bit, in essence, in fact, just, obviously, okay, for example, actually, basically*. Ezt a lexikai kihagyást példázza a 3. és 4. mondatpár.

3. *The Wikipedia, of course, is an encyclopedia created by its users. (Evans)*  
*A Wikipédia egy olyan enciklopédia, amit az olvasói hoznak létre. (Evans, ford.: Lóki Csaba)*
4. *... by getting people to work harder, they **actually** got them to love what they're doing to a higher degree. (Ariely)*  
*... azzal, hogy rávették az embereket, hogy keményebben dolgozzanak, jobban megszerették, amit csináltak (Ariely, ford.: Patai Anna)*

Ezek a lexikai elemek nem módosították lényegesen a szövegek tartalmi részét, így a fordítók jelentős veszteség nélkül hagyhatták ki őket a feliratokból.

Ugyancsak sokszor éltek a feliratozók a szóismétlések kihagyásával. A névmással történő visszautalás a legtöbb helyen kevesebb karaktert eredményezett a feliratban, a teljes elhagyás pedig még inkább lerövidítette a fordított szöveget, így a technikai korlátok miatt fordulhattak a feliratozók ehhez a megoldáshoz. A szóismétlő elem elhagyását mutatja az 5. példamondat.

5. *This, I would submit, is a sea of change, a profound change in the economics of the world that we live in. (Evans)*  
*Véleményem szerint ez változások lavináját fogja elindítani a világgazdaságában is. (Evans, ford.: Lóki Csaba)*

*A sea of change* és a *profound change* szinonimaként szerepelnek a forrásnyelvi szövegben, így az írott szövegben elhagyhatóak lényeges veszteség nélkül.

Az audiovizuális fordítás multimodális sajátossága miatt a feliratozónak törekednie kell a forrásnyelvi szöveghez szorosan nem kapcsolódó paralingvisztikai elemek célnyelvi megjelenítésére is. A TED irányelvei szerint (TED How to tackle a translation) minden olyan hangzó anyagnak szerepelnie kell a feliratban, amely a süketek és nagyothallók számára is biztosítja a megértést. Ilyen például a taps vagy a nevetés feliratban történő szerepeltetése. Sok esetben viszont a magyar feliratozók ezt elhagyták, mivel a célnyelvi közönség nem minden rétegét vették figyelembe a feliratozás során.

## Következtetés

A feliratozás során a fordítónak döntenie kell, hogy a technikai korlátok miatti implicitációhoz vagy a célnyelvi közönség igényeit figyelembe vevő explicitációhoz fordul-e fordítási megoldásként. A feltáró kutatás arra az eredményre jutott, hogy az implicitáció, azon belül is a lexikai implicitáció különböző típusai nagyobb arányban fordulnak elő a magyarra fordított TED szövegekben, mint az explicitáció. Ennek okai a fizikai korlátok mellett a szóbeli és írásbeli regiszter különbségeiben is kereshetők.

További kutatást igényel, hogy a feliratozáson belül a kevésbé kutatott TED előadások fordítása hordoz-e a filmfeliratozástól eltérő sajátosságokat. A TED előadás mint a prezentáció alműfaja hordozhat műfajspecifikus feliratozási sajátosságokat, melyek az explicitációhoz illetve implicitációhoz köthetők. A kvantitatív nagymintás gépi korpuszelemzés pedig ezenkívül hozzájárulhatna az eredmények általánosításához. A gépi kutatáshoz azonban az explicitáció mint folyamat helyett az explicitársági szint produktumszintű vizsgálatára van szükséges. Jelen kutatás eredményei elősegíthetik adott kutatási területen a gépi korpuszkutatást, valamint segítséget nyújtanak a feliratozás oktatásához is.

## Hivatkozások

- Anderson, Ch. (2016): *Így készülnek a TED előadások. Hivatalos TED-útmutató a nyilvános beszédhez*. HVG Kiadó Zrt: Budapest
- Becher, V. (2011): *Explicitation and implicitation in translation. A corpus-based study of English–German and German–English translations of business texts*. Universität Hamburg: Hamburg. Kiadatlan PhD disszertáció. Letölthető: <https://d-nb.info/102042673X/34> (Letöltve: 2017. június 15.)
- Blum-Kulka, S. (1986): Shifts of Cohesion and Coherence in Translation. In: House, J. – Blum-Kulka, S. (eds.) (1986) *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Gunter Narr: Tübingen. 17–35
- Cámara de la Fuente, L. (2014): Multilingual Crowdsourcing Motivation on Global Social Media. Case Study: TED OTP. *Sendebár*. 25. 197–218
- Chesterman, A. (2013): Translation Studies Forum: Universalism in translation studies. *Translation Studies* 7 (1) 82–90
- Horváth, I. (2015): Önkéntes fordítás és tolmácsolás. In: Horváth I. (szerk.) *A modern fordító és tolmács*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest. 121–131
- Jiménez-Crespo, M. A. (2017): *Crowdsourcing and Online Collaborative Translations. Expanding the Limits of Translation Studies*. Benjamins Translation Library 131. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- Kamenická, R. (2007): Explicitation profile and translator style. In: Pym, A. – Perekrestenko, A. (eds.) (2007) *Translation Research Projects 1*. Intercultural Studies Group: Tarragona. 117–130
- Klaudy, K. (1999a): Az explicitációs hipotézisről. *Fordítástudomány* .1 (2). 5–22

- Klaudy, K. (1999b): *Bevezetés a fordítás gyakorlatába. Angol/német/országi fordítástechnikai példatárral*. Scholastica: Budapest
- Klaudy, K. (2001): The Asymmetry Hypothesis. Testing the asymmetric relationship between explicitations and implicitations. Paper presented at the *Third International Congress of the European Society for Translation Studies: Claims, Changes and Challenges in Translation Studies*. August 30–1 September, Copenhagen
- Klaudy, K. (2009): The Asymmetry Hypothesis in Translation Research. In: Dimitriu, R., Shlesinger, M. (eds.) (2009) *Translators and Their Readers. In Homage to Eugene A. Nida*. Lés Éditions du Hazard: Brussels. 283–303
- Klaudy, K., Károly, K. (2005): Implication in translation. Empirical evidence for operational asymmetry in translation. *Across Languages and Cultures*. 6 (1). 13–29
- Konšalová, P. (2007): Explicitation as a universal in syntactic de/condensation. *Across Languages and Cultures*. 8 (1). 17–32
- Polcz, K. (2016): Konvencionálisan indirekt explicit és implicit beszédaktusok az angol-magyar filmfordításban. In: Reményi A. Á. – Sárdi Cs. – Tóth Zs. (szerk.) (2016): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 380-390
- Pym, A. – Orrego-Carmona, D. – Torres-Simón, E. (2016): Status and technology in the professionalisation of translators. Market disorder and the return of hierarchy. *The Journal of Specialised Translation*. 25. 33–53
- Robin, E. et al. (2016): Fordítástudomány és korpuszkutatás: bemutatkozik a Pannonia Korpusz. *Fordítástudomány*. 18 (2). 5–26
- Szepesy, Gy. (1986): *Nyelvi babonák*. Gondolat: Budapest
- Titford, C. (1982): Sub-titling – Constrained Translation. *Lebende Sprachen*. 27 (3). 113–116
- Zimányi, K. (2017): Az önkéntes fordítás problematikája és pedagógiai lehetőségei. In: Kóbor M., Csikai Zs. (szerk.) (2017) *IRÁNYTŰ az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt: Pécs. 233–250

### Internetes hivatkozások

- Magyar TED fordítók. <https://www.facebook.com/groups/MagyarTed/?ref=bookmarks>
- O'Reilly, T. (2005): What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- TED.com <https://www.ted.com/about/our-organization/history-of-ted>
- TED Translate <https://www.ted.com/participate/translate>
- TED Guidelines <https://www.ted.com/participate/translate/guidelines>
- TED How to tackle a translation. [https://translations.ted.com/How\\_to\\_Tackle\\_a\\_Translation# Sound\\_information](https://translations.ted.com/How_to_Tackle_a_Translation# Sound_information)

### TED előadások

- Ariely, Dan: What makes us feel good about our work?  
[https://www.ted.com/talks/dan\\_ariely\\_what\\_makes\\_us\\_feel\\_good\\_about\\_our\\_work](https://www.ted.com/talks/dan_ariely_what_makes_us_feel_good_about_our_work)
- Ariely, Dan: Mitől szeretjük a munkánkat? (Fordította: Patai A.)  
[https://www.ted.com/talks/dan\\_ariely\\_what\\_makes\\_us\\_feel\\_good\\_about\\_our\\_work?language=hu](https://www.ted.com/talks/dan_ariely_what_makes_us_feel_good_about_our_work?language=hu)

- Evans, Philip: How the blockchain is changing money and business.  
[https://www.ted.com/talks/don\\_tapscott\\_how\\_the\\_blockchain\\_is\\_changing\\_money\\_and\\_business](https://www.ted.com/talks/don_tapscott_how_the_blockchain_is_changing_money_and_business)
- Evans, Philip: Hogyan alakítják át az adatok az üzletet? (Fordította: Lóki, Cs.)  
[https://www.ted.com/talks/don\\_tapscott\\_how\\_the\\_blockchain\\_is\\_changing\\_money\\_and\\_business?language=hu](https://www.ted.com/talks/don_tapscott_how_the_blockchain_is_changing_money_and_business?language=hu)
- Jones, Van: The economic injustice of plastic.  
[https://www.ted.com/talks/van\\_jones\\_the\\_economic\\_injustice\\_of\\_plastic](https://www.ted.com/talks/van_jones_the_economic_injustice_of_plastic)
- Jones, Van: A műanyag okozta gazdasági igazságtalanság. (Fordította: Patai A.)  
[https://www.ted.com/talks/van\\_jones\\_the\\_economic\\_injustice\\_of\\_plastic/transcript?language=hu](https://www.ted.com/talks/van_jones_the_economic_injustice_of_plastic/transcript?language=hu)
- Tapscott, Don: How the blockchain is changing money and business.  
[https://www.ted.com/talks/don\\_tapscott\\_how\\_the\\_blockchain\\_is\\_changing\\_money\\_and\\_business](https://www.ted.com/talks/don_tapscott_how_the_blockchain_is_changing_money_and_business)
- Tapscott, Don: Hogyan alakítja át a blokklánc a pénz és az üzleti világot. (Fordította: Lóki Cs.)  
[https://www.ted.com/talks/don\\_tapscott\\_how\\_the\\_blockchain\\_is\\_changing\\_money\\_and\\_business?language=hu](https://www.ted.com/talks/don_tapscott_how_the_blockchain_is_changing_money_and_business?language=hu)

Németh Tímea – Hild Gabriella – Csongor Alexandra  
Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

## **Orvostanhallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztése új kurzus és új oktatási módszerek révén**

*Magyarország uniós tagsága révén a határok átjárhatóbbakká váltak és felértékelődtek a Magyarországon megszerezhető diplomák is. Az említett változásoknak köszönhetően egyre több külföldi hallgató tanul hazánkban. Az európai társadalmak is elősegítik ezt a folyamatot, hiszen a mobilitási programok keretein belül sok diák kezdi meg tanulmányait egy országban, folytatja egy másikban, majd dolgozik egy harmadikban, amely hatással van az összes társadalmi intézményre, beleértve az oktatást is. A magyarok elvándorlása is jelentős, különös tekintettel az orvos és egészségügyi dolgozókra. A magyar orvos- és egészségügyi felsőoktatási intézmények elkerülhetetlen feladata, hogy foglalkozzanak a fenti jelenséggel és fontos, hogy képzéseikkel hozzájáruljanak azon készségek és kompetenciák fejlesztéséhez, melyek szükségesek mind a hallgatóknak, mind pedig az oktatóknak, kutatóknak és az orvos-egészségügyi szakembereknek ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak tanulni, oktatni, illetve dolgozni a multikulturális világban. Cikkünk célja, hogy bemutassa azt az új kurzust és azokat az új oktatási módszereket és eszközöket, melyek megoldást jelentenek az orvostanhallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztésére.*

*Kulcsszavak: interkulturális kompetenciák, multikulturális környezet, orvostanhallgatók, migráció, új módszerek*

### **Bevezetés**

*“Végső soron minden ember – akár tud erről, akár nem – különböző kultúrák között él, és közvetít.” (Artemisszió, 2014) Az interkulturalitás fogalom szó szerint kultúrák közöttiséget jelent, azaz kultúrák közti kommunikációt, közvetítést, dialógust annak érdekében, hogy a különböző kultúrákban élő, dolgozó emberek együttműködése, kapcsolata hatékony legyen. Azonban, ahogy azt az Artemisszió Interkulturális Alapítvány is vallja (Artemisszió, 2014) “... a kultúrák nem közlekednek, és nem beszélgetnek. A kultúrák nem, csak az emberek tudnak kapcsolatot létesíteni, megérteni, vagy elutasítani egymást.”*

A globalizáció jelentősen megváltoztatta az emberek egymás közötti kapcsolatát. Ez a világméretű jelenség nem csak az új technológiák, politikai és információs rendszerek gyors terjedését hozta magával, hanem a munkaerő jelentős nemzetközi migrációját is. Ennek következtében ma már mindennapos jelenség multikulturális környezetben dolgozni és tanulni. A különböző országokból származó emberek sokszínűsége és a multikulturális környezetben való közös munka ugyanúgy eredményezhet kulturális

szinergiát, mint komoly félreértéseket, így a kulturális diverzitás egyre nagyobb kihívást jelent Magyarországon is (Németh, 2015). Az egészségügyben, csakúgy, mint az üzleti szférában (Bajzát, 2017) egyre több magyar orvos dolgozik együtt olyan kollégákkal és gyógyít olyan betegeket, akik más országokból és kultúrákból származnak.

Magyarország 2004-ben csatlakozott az Európai Unióhoz. Azóta a bevándorlók száma folyamatosan növekszik az országban (Németh, 2015). A legújabb népszámlálási adatokat összevetve a korábbi 2001-es adatokkal, láthatjuk, hogy jelentősen megnőtt az országban élő külföldi állampolgárok aránya (KSH, 2013). Az arab, kínai, orosz és vietnami állampolgárok száma az utóbbi tíz évben több mint háromszorosára nőtt, míg a magyarok száma több mint egymillióval csökkent. Csaknem 230,000 magyar él az országban kívül az Európai Unióban (Világgazdaság Online, 2013), bár az 500-600 ezres becslés tűnik inkább realitásnak, köztük jelentős számú egészségügyben dolgozó szakember és orvos. Így a magyar orvostudományi egyetemek elkerülhetetlen feladata, hogy képzéseikkel hozzájáruljanak azon készségek és kompetenciák fejlesztéséhez, melyek szükségesek mind a hallgatóknak, mind pedig az oktatóknak, kutatóknak és az orvos-egészségügyi szakembereknek ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak tanulni, oktatni, illetve dolgozni a multikulturális világban, akár hazai, akár külföldi munkakörnyezetben (Németh, 2015).

A felsőoktatás világszerte mindinkább nemzetközibbé válik, bár már az első egyetemek, a Bolognai (1088), a Párizsi (1150) és az Oxfordi (1167) is nemzetköziek voltak, hiszen rengeteg országból vonzották a diákokat az évszázadok során. A nemzetközi felsőoktatási hallgatók száma a 20. század második felétől azonban gyorsabban emelkedik a globalizáció, a technikai fejlődés és a hatalmas mértékű migráció következtében, mint a korábbi évszázadokban. Az UNESCO (2009) szerint 2025-re nyolcmillió külföldi hallgató fog részt venni a nemzetközi oktatási szférában. A világméretű migráció és a felsőoktatási szektor változásai és nemzetköziesedése jelentős hatással vannak a világ minden országára, és hosszú távon hozzájárulnak a diákok interkulturális kompetenciájának hatékony fejlesztéséhez.

### **Magyarországi többnyelvű orvoscépzések**

A Pécsi Tudományegyetem, amely pontosan kétszáz évvel fiatalabb az Oxfordi Egyetemenél, 2017-ben ünnepelte alapításának 650. évfordulóját. Az eltelt hét évszázad során számos változáson ment keresztül az oktatás, beleértve az orvostudományi képzést is. Sokáig nem volt felsőfokú orvoscépzés Pécsen, még a középkori pécsi egyetemen sem, noha a tervekben szerepelt. Az orvoscépzés Pécsen az 1923/24-es tanévben indult

meg a Pozsonyi Erzsébet Tudományegyetem Pécsre helyezését (Benke, 2000). A meghirdetett órák alapján, az orvosi latin kivételével, magyar nyelven folyt az oktatás. Latin nyelvű képzés a Pázmány Péter által 1635-ben alapította nagyszombati egyetem orvosi karán (1770) volt csak, magyar nyelvű oktatás pedig 1868-tól indult ott (Semmelweis, n.a.). A 20. században alapított szegedi és debreceni orvostudományi karokon viszont már magyar nyelven indult az oktatás a kezdetektől (Szeged, n.a.; Debrecen, n.a.).

Később, felismerve a lehetőségeket az angol és a német nyelvű orvostudományi képzések tekintetében, az országban legelőször Pécsen indult angolul az orvosképzés (1984), majd pontosan húsz évvel később ugyanitt németül (2004) is elkezdődött az oktatás. Mindezek következtében annyira multikulturálissá vált az oktatási környezet a pécsi karon, hogy napjainkban a diákok mindössze csak 43%-a magyar, miközben közel 57%-uk a világ számos országából érkezik (Student statistics, 2016). A multikulturális környezetben végzett munka, tanítás és tanulás sok előnnyel, de sok hátránnyal is jár. Ez azonban pozitívan is értékelhető, mivel egyben elősegíti új, dinamikus és innovatív kurzusok, tantervek, kutatási projektek és programok kidolgozását és megvalósítását.

Minden kultúrának megvan a saját világnézete és meggyőződése az egészséggel, betegségekkel, gyógyszerekkel, gyógy módokkal, kezelésekkkel és orvosi ellátással kapcsolatban, ami gyakran félreértésekhez és nehézségekhez vezet. Bár a szakirodalom jelentős része azt sugallja, hogy az interkulturális kompetenciák biztosítása az egészségügyi ellátásban a betegek számára pozitív egészségi állapotot eredményez (Flores és munkatársai 1998; Torres, 1998; Betancourt, 2006), a magyarországi orvostudományi karokon jelenleg nem sok interkulturális kompetenciákat fejlesztő képzés van, melyekre pedig nagy szükség lenne a multikulturális betegellátásban.

### **Interkulturális kompetenciákat fejlesztő új kurzus és új oktatási módszerek**

Felismerve ezt a jelentős hiányt az orvosképzésben, 2014 őszén online kérdőíves lekérdéztést végeztünk a Pécsi Tudományegyetem Orvostudományi Karán (Németh et al., 2017) szükségletelemzési céllal magyar és külföldi orvostanhallgatók (N=65), magyarul és idegen nyelven oktató kollégák (N=24), valamint Magyarországon és külföldön dolgozó orvosok (N=21) körében. Mindhárom célcsoport egyetértett abban, hogy munkájukhoz, tanulásukhoz, idegen kultúrába való beilleszkedésükhöz elkerülhetetlen az interkulturális kompetenciáik és kulturális szenzitivitásuk fejlesztése. Nagyon fontosnak tartották, hogy már az orvosképzés során

biztosítva legyenek számukra multi- és interkulturális kérdésekkel foglalkozó tantárgyak, illetve olyan képzési programok, melyek segítségével később is fejleszthetik interkulturális készségeiket. Emellett kiemelték azon speciális tantervű órák fontosságát is, amelyekben a magyar diákok együtt tanulhatnak nemzetközi társaikkal. Mindezekon felül, a három célcsoport mindegyike nagyon fontosnak tartotta az idegen nyelvek, azon belül is az orvosi szaknyelv tanulásának jelentőségét.

A szükségletelemzési adatokat kielemezve és értékelve, a Pécsi Tudományegyetem Orvostudományi Karán 2016 szeptemberében elindítottuk az *Intercultural Competence in Doctor-Patient Communication* című angol nyelvű kurzust. Az elmúlt szemeszterek során összesen 73 hallgató vette fel a kurzust. Számos országot és kultúrát képviseltek, úgy, mint Kína, Németország, Magyarország, Irán, Jordánia, Korea, Nigéria, Spanyolország és az Amerikai Egyesült Államok. Az órák középpontjában a multikulturális környezetben való orvosi és egészségügyi ellátás különböző területei állnak, beleértve a globalizáció, a migráció hatásait, a sztereotípiákkal, előítéletekkel való megküzdést és a kultúraspecifikus hiedelmeket, vallási nézeteket is. Különösen nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy megtanítsuk a hallgatóknak, hogy a világot mind hallgatóként, mind pedig gyakorló orvosként több perspektívából lássák. Az órák interaktív módszertanra és gyakorlat alapú tanulásra épülnek, így a kurzus során szerepjátékok segítségével a hallgatóknak sok lehetőségük van megoldást találni számos, kulturálisan nagy kihívást jelentő orvos-beteg szituációra.

A karon egyedülálló kezdeményezésként olyan innovatív kurzusszervezési módszert valósítottunk meg a Neptunon keresztül, amely biztosítja, hogy az órákat ne csak a magyar, az angol, vagy a német program hallgatói vehessék fel egymástól szeparáltan, hanem egyszerre mindhárom program hallgatói, integráltan vehessenek részt az órákon.

Ezzel megvalósíthattuk azt a célt is, hogy az órák újszerűek és tanulóközpontúak legyenek interaktív módszertanra épülve. Egyben nagyon fontosnak tartottuk, hogy multikulturális tanulói közegben az oktatásban ugyanúgy részt vegyenek a hallgatók is, saját kulturális tapasztalataik, autentikus orvos-beteg esettanulmányaik megosztása révén.

A tanulóközpontú oktatásba virtuálisan bevontuk a görögországi University of Ioannina orvostanhallgatóit is telekollaboráció, azaz online együttműködés révén, akik IKT eszközök (Padlet, Kahoot, Answergarden, Quizlet) és közösségi fórumok (Facebook csoportok) segítségével kommunikálnak és osztanak meg kultúrájukra jellemző, az orvos-beteg kommunikációt érintő tapasztalatokat a mi hallgatóinkkal. Ezen tanulóközpontú kommunikációs formák egy része az órákon kívül zajlik, ezzel biztosítva a rugalmas oktatási módszereket. A kurzus végén az



értékelésben ugyanúgy részt vesznek a hallgatók is, visszajelzéseket adnak, reflektálnak egymás interkulturális tapasztalataira, megfigyeléseire és a kurzust záró prezentációkra, esettanulmányokra. A hallgatókat így folyamatosan bevonjuk a képzésfejlesztésbe és tanulásszervezésbe is egyaránt.

Ezen felül, már az órákon rendszeresen kialakulnak olyan spontán szerveződő, hallgatói kezdeményezésből kiinduló *interkulturális nyelvtanulói csoportok*, hallgatói párok, akik az órákon kívül heti rendszerességgel találkoznak és idegen nyelvi készségeiket fejlesztik saját anyanyelvükért, vagy az általuk jól beszélt idegen nyelvért cserébe. Ennek az újszerű hallgatói kezdeményezésnek az Angol-Német Hallgatói Önkormányzat /EGSC/ révén szervezett kereteket is adtunk és így eddig több mint harminc hallgató tanulhatott, gyakorolhatott idegen nyelvet, cserébe a saját maga által felkínált idegen nyelvért, ezzel hozzájárulva interkulturális készségeik fejlesztéséhez is.

### **Hallgatói visszajelzések**

Minden félév végén anonim visszajelzést kérünk a hallgatóktól online kérdőív formájában. Összességében pozitívan értékelik az órákat, különösen azt, hogy vegyes a hallgatói összetétel, mivel együtt tanulhatnak a magyar, a német és az angol nyelvű orvosképzési programok hallgatói.

Saját értékelésük szerint, a kurzusnak és annak vegyes összetételének köszönhetően a hallgatók sokat tanulnak nemcsak oktatóiktól, hanem egymástól is, érdeklődőbbek és motiváltabbak lettek más kultúrák iránt. Visszajelzéseik alapján az a vélemény alakult ki, hogy a kurzus elvégzésének köszönhetően, későbbi munkájuk során könnyebben megértik majd és hatékonyabban tudják kezelni a betegek kulturális különbségeit. A nyitott kérdésekre adott válaszaik alapján: *„Ez volt az egyik óra, amit minden héten nagyon vártam.”*; *„A legjobban az tetszett, hogy sokszor volt csoportmunka.”*; *„Tetszett a kommunikáció légköre.”*; *„Most sokkal többet tudok mások országairól és kultúráiról, és így jobban tudom kezelni az ismeretlen szituációkat.”*

### **Konklúzió**

A globalizáció és a migráció következtében a betegállomány az egész világon egyre változatosabbá és egyre inkább multikulturálisabbá vált az elmúlt évtizedek során. A különböző kulturális és társadalmi háttérrel rendelkező betegek gyakran nagy kihívást jelentenek az orvosoknak és az egészségügyi dolgozóknak egyaránt.

A kulturális különbségek felismerése és az ezen alapuló betegellátás kulcsfontosságú kérdés a mai orvoslás gyakorlatában. Ez azért lényeges, mert amennyiben nincs meg a közös nyelv a beteg és az orvos között, az könnyen eredményezhet téves diagnózist és nem megfelelő kezelést. Ezért a magyarországi orvostudományi egyetemeknek biztosítaniuk kell, hogy a hatéves képzés során megfelelő kulturális tudatosságot, tudást, készségeket, ismereteket és kompetenciákat sajátítsanak el az orvostanhallgatók ahhoz, hogy gyakorló orvosként sikeresen és hatékonyan tudjanak diagnosztizálni és kezelni más kultúrából érkező betegeket.

Ennek következtében felülvizsgáltuk tantervünket, szükségletelemzést végeztünk és új kurzust vezettünk be, amely az orvostanhallgatók interkulturális kompetenciáját célzott fejleszteni. Ennek a kurzusnak az innovatív és egyedi módszere, hogy ezen az angol, a német és a magyar orvostudományi programra beiratkozott hallgatók együtt tanulhatnak. Így a multikulturális összetételű órán való tanulás lehetősége olyan hozzáadott érték, amely nemcsak kulturális tudatosságukat, hanem más kultúrákról való ismereteiket is explicit módon fejleszti.

Oktatókként azt gondoljuk, hogy számunkra a legjobb, leghatékonyabb interkulturális kompetenciákat és készségeket fejlesztő órák azok, amelyekben nem csak mi, oktatók adunk át ismereteket és tudást, hanem kölcsönös tanulás és ismeretszerzés zajlik, azaz mi is folyamatosan és sokat tanulunk a hallgatóinktól. Ezt a célt a multikulturális összetételű tanulói csoporttal, illetve a telekollaboráció révén a görög orvostanhallgatók virtuális részvételével az órákon maximálisan sikerült megvalósítanunk.

## Hivatkozások

- Bajzát, T. (2017): Interkulturális kommunikáció mérnököknek. In: Bocz, Zs. (szerk.): *Porta Lingua 2017*. 7-15
- Benke, J. (2000): *Egyetemünk története*. Alexandra: Pécs
- Betancourt, J. R. (2006). Cultural competency: Providing quality care to diverse populations. *The Consultant Pharmacist*. 21(12). 988-995
- Flores, G., – Vega, L. (1998): Barriers to Health Care Access for Latino Children: A Review. *Family Medicine*. 30(3). 196-205
- Németh, T. (2015): *The intercultural impact of the Erasmus programme on Hungarian students, with special regard to students of medicine and health care*. Pécs: ETK Doktori Iskola.
- Németh, T. – Marquette, J. E. – Sütő, B. – Csongor, A. (2017): Increasing the Intercultural Competence of Medical Students IN and THROUGH Class. In: Císlarová, M. Š. E. (ed.): *Intercultural Communicative Competence: A Competitive Advantage for Global Employability*. Prague: Czech Technical University in Prague. 28-34
- Torres, R. E. (1998): The Pervading Role of Language on Health. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*. 9 (Suppl.). 21-25

## Internetes hivatkozások

- Artemisszió. (2014): *Artemisszó Interkulturális Alapítvány*. [http://artemisszio.blog.hu/2014/06/17/mit\\_jelent\\_szamunkra\\_az\\_interkulturalitas](http://artemisszio.blog.hu/2014/06/17/mit_jelent_szamunkra_az_interkulturalitas) (Letöltés dátuma: 2017. november 15.)
- Debreceni Tudományegyetem (n.d.): *Debreceni Tudományegyetem története. History of the University of Debrecen*. <https://aok.unideb.hu/hu/az-altalanos-orvostudomanyi-kar-tortenete-jogelodok>. (Letöltés dátuma: 2018. február 5.)
- KSH (2013): *Központi Statisztikai Hivatal (Hungarian Central Statistical Office)*. [http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_teruleti\\_00](http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_00) (Letöltés dátuma: 2013. február 12.)
- Semmelweis. (n.d.). *A Semmelweis Egyetem részletes története*. <http://semmelweis.hu/az-egyetemrol/az-egyetem-tortenete/a-semmelweis-egyetem-tortenete/> (Letöltés dátuma: 2017. április 10.)
- Student statistics. (2016). *ÁOK PTE*. <http://aok.pte.hu/hu/menu/menupont/463> (Letöltés dátuma: 2017. április 15)
- Szegedi Tudományegyetem (n.d.): *Szegedi Tudományegyetem története. History of the University of Szeged*. <https://www.u-szeged.hu/tortenet> (Retrieved February 5, 2018)
- UNESCO (2009): *World Conference on Higher Education. The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*. [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE\\_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf) (Letöltés dátuma: 2010. április 5.)
- Világgazdaság (2013). *Világgazdaság online*. <http://www.vg.hu/gazdasag/gazdasagpolitika/kiderult-felgyorsult-a-kivandorlas-magyarorszagrol-404090> (Letöltés dátuma: 2013. június 10.)



**Szabó Csilla**

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

## **Szakfordítói kompetenciaprofil, képzőintézményi SWOT- elemzés és szakfordítói mintatanterv: a BME INYK eTransFair projektjének első eredményei**

*A tanulmány a BME Idegen Nyelvi Központ „Innovatív, inkluzív és a fordítópiaic igényeire szabott szakfordító-képzés” című Erasmus+ KA2 Partnerségi projektje: az eTransFair első eredményeit mutatja be összefoglaló jelleggel. A bécsi Universitat Wien (UniVie) Forditastudományi Központja (Zentrum für Translationswissenschaft), illetve a madridi Hermes Traducciones forditoirodaval megalosulo partnerség egy olyan tudasharomszogre epit, amelyben az oktatook, a hallgatook és a forditoi piac igényei egyenlő súllyal esnek latba. A 2016. szeptember elejetlo 2019. augusztus végéig futó projekt eddigi eredményeket kozto szerepel egy szakforditoknak osszeallitot, konkrét tanulási eredményeket is megjelenito kompetenciaprofil, két SWOT-elemzés (az egyik 4 tolmács- és forditokepzo egyetemet vizsgál, melyek mindegyike EMT tag; a másik pedig 12 tolmács- és forditokepzo intezemenyt Magyarországon), és egy olyan mintatanterv, amely más kepzointezemeny igényei szerint alkalmazható, szabadon csoportosithato blokkokból (tanegysegekbol) áll, és ily módon részeiben vagy egészében átvehető vagy adaptálható. A tanulmány beszámol a projekt keretében még elvégzendő feladatokról, amelyek kozto szerepel hét elektronikus tananyagcsomag (e-modul) kidolgozása, egy értékelési modszerket felvonultató arzenál osszeallitasa, valamint egy olyan online modszeretani portál felállitása, amely modern, piacorientált, szakforditokepzesben alkalmazható feladatokat, ötleteket és modszereteket tesz közzé rendszerezett és kereshető formában. Az eTransFair szellemi eredményeket a projekt végén egy online felületen (European Centre for Online Specialised Translation, röviden e-COST) tesszük elérhetővé, amelynek révén – remenyaink szerint – eredmenyaink egy szélesebb földrajzi kontextusban tevekenykedo szakmai községhez is eljuthatnak.*

Kulcsszavak: *kompetencia, mintatanterv, SWOT-elemzés, szakforditokepzes, EMT*

**Bevezetés**

A hároméves időtartamot felolelo és három partner összefogásával letretjovo, *eTransFair*<sup>1</sup> névre keresztelt nemzetkozai projekt 2016 őszén indult útjára „*Innovatív, inkluzív és piacorientált szakforditokepzes*”<sup>2</sup> címmel. A

<sup>1</sup> Az eTransFair mozaikszoban az *e-* előtag az elektronikus jelleget hivatott képviselni, mivel a projekt során számos távoktatásra alkalmas tananyagot kivánunk osszeallitani; a *'trans'* szegmens egyértelműen a forditasra, mint fő fokuszpontra utal, míg a fair elem egyfelol a *transfer* szó második szótagjának (homofon) átirata, s egyben jelzés arra, hogy a projekt egyik fő vonulata az inkluzivitás – azaz a hallgatookkal szembeni eselyegyenloseg és a fair hozzáállás biztositása.

<sup>2</sup> A projekt hivatalos angol címe: “*How to Achieve an Innovative, Inclusive and Fit-for Market Specialised Translator Training*”, honlapja pedig: <https://etransfair.eu/>

pályázatban megfogalmazott legfőbb cél az volt, hogy a szakfordítóképző intézmények számára a partnerek olyan (átfogó szakmai, elméleti, oktatási, módszertani, értékelési stb.) anyagokat fejlesszenek ki, amelyek figyelembe veszik a fordítópia változásait, valamint innovatív, egyben inkluzív megoldásokat, tananyagokat, ötleteket nyújtanak az ezeket átvenni kész képzőintézmények számára. A projekt része a BME INYK intézményfejlesztési stratégiájának, amely egyfelől a képzési programok, az oktatók és a felhasznált tananyagok megújítását célozza, s amelynek további célja egy olyan európai hálózat kialakítása, amely szélesebb körben teszi lehetővé a szakfordítás oktatásában tevékenykedők tudásmegosztását.

### **Szakfordítói kompetenciamodell: az eTransFair első szellemi terméke**

Az eTransFair projekt első szellemi termékcsomagjának fő eleme egy olyan kompetenciaprofil összeállítása volt, amely kifejezetten a szakfordítók számára szükséges kompetenciákat (azaz tudást, készségeket és attitűdöket) veszi górcső alá.

Első lépésként megpróbáltuk a témát szélesebb kontextusba helyezni, és megvizsgáltuk a tolmács- és fordítópia legfrissebb európai és nemzetközi statisztikai kimutatásait (EUATC, 2016, 2017), illetve fontosabb szabványait (pl. az ISO17100:2015), és ezeket figyelembe véve vázoltuk fel, hogy milyen szakmai készségekkel és kompetenciákkal kell ma egy szakfordítónak rendelkezni, hogy megfeleljen a jelenlegi piaci elvárásoknak. A második szakaszban összegyűjtöttük, általánosságban vázoltuk, majd részleteiben is elemeztük azokat az európai projekteket, amelyek a fordítói kompetencia egyes aspektusait vizsgálják. Ide tartozott többek között az EMT (Európai Mesterszintű Fordítóképzés) tagintézményeinek korábbi hallgatói körében végzett felmérés (EMT Graduate Survey, 2015), a CIUTI (Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes) egyetemek hallgatói körében (Schmitt et al. 2016), valamint az Optimale, az Agora, illetve a Transcert (*Trans-European Voluntary Certification for Translators*) projektek során elvégzett kutatások és felmérések eredményeinek összegzése. Az UniVie egyik kutatója a projekt első fázisában részletesen összevetette az EMT kompetenciamodelljét a CIUTI, a TransCert projekt és az ISO kompetencialistáival (Krajcsó, előkészületben), míg a BME részéről Fischer (2017) elemezte az összefüggéseket Krajcsó táblázata alapján az „Iránytű” kötet hasábjain.

Itt érdemes feltenni azt a talán többekben is megfogalmazódó kérdést, hogy vajon miért született ennyi különböző kompetenciaprofil az elmúlt időszakban, és miért vállalkozott az eTransFair partneri csoportja

arra, hogy egy szűkebb megközelítésben újra megvizsgálja a (szak)fordítói kompetenciákat.<sup>3</sup> Talán segít eligazodni a kompetencialisták „sűrűjében”, ha felhívjuk a figyelmet arra, hogy a szakemberek különbséget tesznek a *fordítási kompetencia (translation competence)*, illetve a *fordítói kompetencia (translator’s competence)* között. A fordításhoz szükséges kompetenciákat holisztikus megközelítésben, longitudinálisan vizsgáló PACTE csoport munkája az első megközelítéshez köthető, csakúgy, mint a TransCert vizsgálódásai. Az EMT az utóbbi kategóriába tartozik, tehát a fordítói kompetenciákat próbálja behatárolni. Ennek egy specifikus válfaját, a műfordítói kompetenciát vizsgálta egy másik Európai Unió projekt, a PETRA-e, amely nemcsak az egyes kompetenciákat és a tanulási eredményeket nevesíti, de a műfordítói kompetenciaszinteket (kezdő, haladó, professzionális stb.) is megadja az elvárt (kimeneti) követelményekkel együtt ezzel is segítve a képzőintézmények munkáját.

A másik magyarázat a kompetenciaprofilok gyakori megjelenésére illetve rendszeres átdolgozására a projektnyelvezetből ismert „monitoring” lehet: a fordítói piac változásainak ismeretében ugyanis a szakemberek ma már betervezik modelljeik felülvizsgálatát, azaz időről-időre átgondolják a főbb prioritásokat, és a változások függvényében áthangszerelik a fordítói eszközök széles tárházának hatékony működtetéséhez szükséges partitúrát. A PACTE-csoport is nagyjából két évente módosít a modelljén, és az eTransFair kompetenciaprofil egyik alapját adó, 2003-ban megjelent EMT-referenciakeretet is felülvizsgálták; először 2009-ben, a legfrissebb eredményt pedig 2017 februárjában tették közzé a szakma számára. Az új EMT-modell jelentősen leegyszerűsödött; a legfőbb hívószó pedig a 2017 novemberében Brüsszelben megrendezett #Translating Europe Forum által is deklaráltan középpontba állított *foglalkoztathatóság (employability)* volt, tehát a piaci szempontok figyelembe vétele továbbra is a kompetenciamodellek módosításának egyik kulcseleme.

Az új EMT referenciakeretben – a 2009-es változathoz képest – nagyobb hangsúlyt kap a *fordítási kompetencia*, amelybe a szakértők belegyűrték a stratégiai, módszertani és szakterületi kompetenciaelemeket is. Továbbra is különálló egységként jelenik meg a *technológiai kompetencia*; az egyes eszközök és alkalmazások használatának fontossága az alcímben fogalmazódik meg; itt már kifejezett figyelmet szentelnek a gépi fordítás problematikájának, valamint – ezzel összefüggésben – az elő- és az utószerkesztés (*post-editing*) képességének. Külön egységként emelték be – *személyes és interperszonális kompetenciák (personal and*

<sup>3</sup> Az eTransFair szakfordítói kompetenciaprofiljának célja nem az EMT által kidolgozott kompetenciamodell *helyettesítése*, hanem a szükséges kompetenciák további pontosítása egy meghatározott szakmai csoport - a szakfordítók – számára.

*interpersonal competences*) gyűjtőnéven – azokat a „puha készségeket” (*soft skills*), amelyek a fordító piacképességét (ld. foglalkoztathatóságát) növelik. Itt feltűnnek olyan új elemek (pl. a szociális média professzionális célokra történő használata), amelyek már a modern fordító virtuális környezetben történő alkalmazását írják le, de továbbra is szerepelnek a listán azok a személyes készségek, amelyek a fordító „piacképességét” növelik (ilyen többek között a pontosság, a stressz kezelése, az önértékelés, illetve a kommunikációs technológiák megfelelő alkalmazása). A nyelvi szolgáltatással kapcsolatos alapelvek nem változtak, noha a módosított EMT-referenciakeret már nem helyezi ezeket a készségeket és ismereteket a modell középpontjába; inkább az egyes fordítói követelményeket az adott kompetenciakategórián belül igyekszik – sokszor kifejezetten általánosítva – definiálni.

### ***eTransFair kompetenciaprofil a szakfordítók piacorientált képzéséhez***

Az eTransFair projekt első szellemi terméke a szakfordítói kompetenciaprofil (ld. melléklet).<sup>4</sup> A profil kialakítását megelőző előkészítő szakasról (piaci és ágazati felmérések, a szakfordítás kifejezés definiálása, a korábbi kompetenciamodellek áttekintése stb.) született hosszabb, összefoglaló tanulmány hamarosan elérhető lesz angol nyelven az eTransFair honlapon. A modell különlegessége, hogy hangsúlyos szerepet kap benne a *lektori kompetencia* (*revision and review competence*), amely szükségsszerű, hiszen a neurális alapú gépi fordítás elterjedésével a fordítói feladatok mellett jelentősen megnőtt a géppel fordított szövegeket elemző lektorálás szerepe (ld. Pym, 2013 és Yang-Zijan, előkészületben). Az EMT-hez hasonlóan külön kategóriát alkotó és kimondottan hangsúlyos elem a *fordítási kompetencia* (*translation competence*) ugyanakkor az eTransFair modellje az EMT-vel ellentétben külön kezeli a *nyelvi* (*linguistic*) és a *kulturális* (*inter- és transzkulturális; inter- and transcultural*) kompetenciát. Szintén önálló kategóriaként tünteti fel a modell a *szakterületi* (*domain-specific*), illetve az *információkeresési* (*information mining*) kompetenciákat, ugyanitt külön nevesítve a *terminológiai kompetenciát* (*terminological competence*). Ez utóbbi fejlesztésének szükségességét Fischer részletesen kifejti tanulmányában (2017), hangsúlyozva, hogy a szakfordítónak a terminológiai adatbázisok kezelésén és építésén kívül komoly (terminológiai) elméleti háttértudásra is szüksége van, amikor szakszövegekkel dolgozik (pl. a terminus felismerése, azok bizonyos

---

<sup>4</sup> A szakfordítói kompetenciamodell tartalmi összetevőivel kapcsolatban Alexandra Krause, az EMT-csoport egyik fő irányítója adott szakértői véleményt. A modell neve angolul: eTransFair Competence Card for Specialised Translators.



fogalmi rendszerekhez való megfeleltetése, illetve a megfelelő fordítási stratégia (pl. honosítás vagy idegenítés) kiválasztása. Az eTransFair kompetenciaprofiljában a *technológiai kompetencia* (*technological competence*) ugyanúgy külön kategóriát alkot, ahogy az EMT referenciakeretében is, míg a készségek legszélesebb skáláját a *szakmai kompetencia* (*professional competence*) fedi le, amelyet az EMT *service provision* (*szolgáltatás nyújtása*) címszó alatt, szintén önálló elemként szerepeltet. A modell a szakmai kompetenciát elemeire bontva jeleníti meg, ezek pedig az alábbiak: projektmenedzsment, vállalkozói készségek, minőségirányítás, marketing és ügyfélszolgálat, valamint az általános, más területen is hasznosítható (generikus) kompetenciák csoportja.

A kompetenciaprofil kidolgozásakor a partnerek vállalták, hogy a mindenkori piaci fejlemények és kutatási adatok tükrében időről időre felülvizsgálják a modellt (i.e. konkrét időszakonként monitoringnak vetik alá), és ezzel összhangban, a változások fényében módosíthatják a mintatanterv egyes elemeit is.

### **Fordítóképzést végző képzőintézmények számára adaptálható mintatanterv – SWOT-elemzések eredményeként**

A projekt második fázisában kidolgozott mintatantervnek az első szellemi termék keretében összeállított kompetenciamodell szolgált alapul, amelyet a várható szakfordítói tanulási eredmények figyelembevételével alakítottunk ki. A tanterv kidolgozásakor szintén arra a tudásháromszögre támaszkodtunk, amely magában foglalja a *hallgatók* igényeit, az *oktatók* szaktudását és a *fordítói piac* legfontosabb elvárásait. Az együttműködés során arra törekedtünk, hogy a tervezet segítséget nyújtson a szakfordítást oktató tantervek kidolgozóinak abban, hogy saját mintatantervüket rugalmasan, a helyi vagy regionális igényeknek megfelelően alakíthassák ki. A második szellemi termék első felének kidolgozásakor két különböző SWOT-elemzést végeztünk el annak érdekében, hogy mind az európai, mind a hazai perspektívát (áttekintő jelleggel) bemutassuk.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> A pályázat beadásakor csupán egyetlen SWOT-elemzés elvégzése volt a célunk, így a második elemzés a projekt nem tervezett, ám magas szintű hozzáadott értéket képviselő eredményének tekinthető.

### **SWOT-elemzések**

Az első SWOT-elemzést az UniVie végezte egy, az egyetemek által online közzétett anyagokra fókuszáló kutatás keretében, amely során egyes EMT-tagintézmények, úm. Bologna, Köln, vagy Zürich által kínált képzési programok bevált gyakorlatait vizsgálták, és azt mérték fel, hogy a tantervek mennyiben felelnek meg a munkaerőpiaci igényeknek. Az összehasonlító elemzés kitért az intézmények bemeneti nyelvi szintjeire, felvételi követelményeire, a kínálatban szereplő nyelvkombinációkra, a szakfordítóképzésben lefedett szakterületekre, valamint a szakmai gyakorlatokra; illetve készült egy táblázat azt megvizsgálandó, hogy az elkészült kompetenciamodellben megfogalmazott tanulási célok mennyire valósulnak meg a vizsgált intézmények jelenlegi tanterveinek eredményeként.

A BME kutatói által elvégzett második SWOT-elemzés (*A magyar perspektíva*) 12 magyar fordítóképző intézményt vizsgált, egyrészt kérdőíves módszerrel, másrészt interjúk segítségével. Az elemzést összeállítók arra vállalkoztak, hogy feltérképezik a vizsgálatban résztvevő magyarországi intézmények erősségeit, gyengeségeit, lehetőségeit, és potenciális veszélyforrásait, majd az adatok elemzésével bemutatják a jelenkori magyar szakfordítóképzés bizonyos aspektusait.

*A kérdőíves felmérésben* a BME munkatársai az osztrák partnerek SWOT-elemzéséhez hasonló szempontokat vizsgáltak (képzések bemeneti és kimeneti követelményei, tantervi struktúrák, minőségbiztosítás, IKT-ellátottság, piaci szereplők bevonása a képzésbe stb.). Az *interjúk* révén azonban sokkal részletesebb kép rajzolódott ki az ágazatról, hiszen a beszélgetések során az adatközlők saját intézményeikre, illetve a magyar fordítóképzés egészére vonatkozóan fogalmazták meg véleményeiket, amelyeket a kutatók meghatározott fókuszpontok mentén csoportosítottak és elemeztek. A leggyakrabban említett témák között szerepelt például a finanszírozás kérdése, a hallgatók számának és átlagszínvonalának alakulása, az elmélet és a gyakorlat aránya, intézményi együttműködési formák megléte vagy hiánya, valamint a kérdőíves elemzésben is fő hangsúlyt élvező (és a projekt céljaihoz is illeszkedő) két nagyobb téma: a piaci szereplők bevonása és új piaci trendek követése, valamint az intézmény digitális/IKT-ellátottsága. A magyar SWOT-elemzésről részletes összefoglaló készült a BME Tolmács- és Fordítóképző Központ 2017. szeptember 29-30-án, Budapesten tartott Őszi Konferenciájának konferenciakötetében, amely a BME TFK és az OFFI honlapján 2018 ősztől online is elérhető lesz.

### *Képzőintézmények számára adaptálható vagy átvehető mintatanterv<sup>6</sup>*

Az eTransFair mintatantervét az Európai Képesítési Keretrendszerben (EKKR) és a minden uniós tagállam számára kidolgozott nemzeti képesítési keretrendszerben (NKKR) meghatározott követelményekkel összhangban állítottuk össze.<sup>7</sup> A mintatanterv táblái<sup>8</sup> azzal a céllal készültek, hogy az elkészült kompetenciamodell jelentősebb vizsgálati eredményeit tükrözzék, ezért olyan tantárgyakhoz rendelhető elemeket (modulokat) tartalmaznak, amelyek remélhetőleg elősegítik a végzett hallgatók sikeres elhelyezkedését a piacon.

A mintatanterv első változatát a vonatkozó magyar jogszabályok miatt a BME INYK már a projekt egy korábbi szakaszában akkreditáltatta, amely így még nem tartalmaz minden olyan modult, amely a véglegesített szellemi termékekben szerepel, és amely az ideális tantervet felépítő, releváns blokként mintául szolgálhat más képzőhely számára. Miután a harmadik szellemi termék e-moduljai – remélhetőleg 2018 nyarán – elkészülnek, azokat is beépítjük a jelenlegi tantervbe, és a projekt új eredményeinek felhasználásával kialakulnak azok az elektronikusan elérhető tananyagcsomagok (e-modulok), amelyek az eTransFair mintatantervben meghatározott tanegységeihez hasznos (online elérhető) oktatási háttéranyagként szolgálhatnak az oktatók, a hallgatók, valamint a fordítóiparágban dolgozó irodák számára egyaránt.

A mintatantervet két külön táblázatban vázoltuk fel: az első táblázat (*Adaptálható tanterv: Kompetenciák és tantárgyak mátrixa*) az eTransFair legfőbb eredményén, a szakfordítók számára kifejlesztett kompetenciaprofilon alapszik. Ez a táblázat a kompetenciákat összetevőire – tudás, készség és attitűd – bontja, amelyekhez hozzárendeli a készségeket potenciálisan fejlesztő tantárgyakat. Ez a táblázat részletes útmutatást ad arra vonatkozóan is, hogy mely modul ajánlott az egyes alkompetenciák fejlesztéséhez. Külön jelenítettük meg az újonnan behozott (a projekt során

<sup>6</sup> *Transferable training scheme*: az adaptálhatóság – mint kulcsszó – alapvetően nagyfokú rugalmasságra utal, és azt jelenti, hogy bármely intézmény, amely alkalmazni kívánja ezt a tantervet, ajánlhatja a modult önálló formában is, de akár össze is vonhatja bármely szakmai/piaci-vonatkozású tantárggyal, mint például „Szakfordítás és terminológia” stb. Az adaptálhatóság fogalma (más kontextusban: alkalmazhatóság) viszonylagos szabadságot feltételez, amelyet az intézmények az egyes modulok egyedi igények szerinti alkalmazása révén érhetnek el.

<sup>7</sup> A *kompetencia, készség, tudás, attitűd és tanulási eredmények* terminusokat az első szellemi termékénél az Európai Képesítési Keretrendszerrel (EKKR) összhangban használtuk.

<sup>8</sup> A második szellemi termék 3. melléklete: *Adaptálható tanterv: Kompetenciák és tantárgyak mátrixa*, illetve a 4. melléklet: *Adaptálható tanterv: Kompetenciák, tantárgyak és szakma-specifikus készségek mátrixa*.

meghatározott extra) tantárgyakat, amelyekhez önálló elektronikus tananyagot fogunk kidolgozni, és amelyek mindegyike akár önálló tantárgyként is szerepelhet majd a BME esti tagozatos e-képzésének módosított akkreditációjában.

A tanterv második táblázata (*Adaptálható tanterv: Kompetenciák, tantárgyak és szakma-specifikus készségek mátrixa*) megadja egyrészt a kompetencia-területek listáját (eTransFair kompetenciamodell), valamint felsorolja azokat a tantárgyakat, amelyek az adott kompetenciákat leginkább fejleszthetik. A táblázat tartalmazza továbbá a javasolt tárgyakhoz rendelő európai kreditegységek számát (az európai kreditátviteli és -gyűjtési rendszerben (ECTS) foglaltak szerint), megadja a tantárgyak ideális sorrendjét, illetve egymásra épülését, valamint javaslatot fogalmaz meg, hogy mely szemeszterben a legcélszerűbb teljesíteni az adott tantárgyat. Külön oszlopban tüntettük fel a tantárgyak heti óraszámát az egyes szemeszterekre vonatkozóan, illetve itt szerepel egy ajánlás is, hogy az adott tantárgy kötelező vagy szabadon választható legyen-e. Az e-modulok elkészülését követően a táblázat azt is tartalmazni fogja, hogy ez egyes tantárgyakhoz melyik e-modult, illetve azoknak mely egységeit (unitjait) javasoljuk.<sup>9</sup>

A mintatanterv három szemeszterből álló tanulmányi időszakra készült, mely időtartam alatt minden hallgatónak összesen 90 kreditet (ECTS) kell teljesítenie. A felvételi követelmények között nem szerepel ajánlás a nyelvvizsga bizonyítvány meglétére vonatkozóan, tekintettel arra, hogy a nyelvvizsga-követelmények és egyéb előfeltételek intézményről intézményre változnak – amint azt mindkét SWOT-elemzés is tükrözi – emiatt regionális és helyi tényezők és feltételek eltérő kritériumokat eredményezhetnek a jelentkezők számára.

A projekt második szellemi termékének egyik melléklete (*soft skills*) egy átdolgozott és kibővített listát kínál az ún. „puha” készségekről, amelyet a projekt partnerei állítottak össze a 2017 októberében Madridban lezajlott „Képzők képzése” (*Train the trainer*) esemény alkalmával, és amely a projekt egyik nem tervezett eredménye.

Az eTransFair előrehaladása során külön figyelmet fordítunk arra, hogy a szellemi termékek tovább fejlődjenek, és tükrözzék a mindenkori piaci tendenciákat (ld. monitoring). Éppen ezért a mintatanterven várhatóan további finomításokat és módosításokat hajtunk majd végre nemcsak a projekt időtartama alatt (2016-2019), hanem azt követően is.

---

<sup>9</sup> A tantervi hálót és a kapcsolódó adatokat (kompetenciák lebontásban, tanulási eredmények, kreditérték stb.) egyelőre nem sikerült egyetlen táblázatban megjeleníteni, de a projekt felülvizsgálati fázisában kísérletet fogunk erre tenni.

## **e-Modulok – a projekt harmadik szellemi terméke**

A fent vázolt vizsgálatok, összehasonlító elemzések, és szakirodalmi áttekintés alapján beazonosítottuk és tanulási eredményekre konvertáltuk azokat a készségeket és kompetenciákat, amelyekkel véleményünk szerint egy képzett szakfordítónak rendelkeznie kell, majd ezek alapján állítottuk össze azt az e-modul listát, amely a projekt részeként kialakítandó szakfordítói mintatanterv online alkalmazható építőelemeit alkotja majd. Ezek a modulok olyan elektronikus tananyagegységek, amelyek elméleti és gyakorlati segédanyagot tartalmaznak a projekt első fázisában beazonosított, és a változó piaci elemeket figyelő képzési területeken. Ezek reményeink szerint segítséget nyújtanak majd abban, hogy a vonatkozó tantárgyakat a különböző szakfordítóképző intézmények nagyobb hatékonysággal tudják oktatni. A kidolgozandó elektronikus tananyagok (e-modulok) listája a következő:

1. modul: Terminológia
2. modul: Lektorálás
3. modul: Lokalizáció
4. modul: Fordítói segédeszközök
5. modul: Minőségellenőrzés
6. modul: Vállalkozói ismeretek
7. modul: Projektmenedzsment

Az e-modulok első változata már elkészült, jelenleg a kiválasztott modulelemek tesztelése (*piloting*) zajlik oktatók és hallgatók bevonásával. A tesztüzem szakasza várhatóan 2018 végéig lezárul, így az első tananyagcsomagokat az oktatók 2019 februárjától már élesben is kipróbálhatják saját képzésükben. Ezt elősegítendő, a projekt során a távoktatással kombinált képzésben oktató BME TFK oktatói egy többlépcsős továbbképzésben elsajátították a Moodle oktatási platform kezeléséhez szükséges alapokat, és a szakok többségénél már ma ezen a felületen teszik elérhetővé a tananyagokat.

A 2018 szeptemberétől rendelkezésre álló e-modulok változatos formában kínálnak elméleti háttéranyagokat, gyakorlati feladatokat, videókat (pl. kisfilmeket, interjúkat), tesztek és egyéb, távoktatásos formában felhasználható anyagokat. A projekt egyik leghasznosabb, extra eredménye, hogy az e-modulok témájában az adott országban zajló tréning vagy disszeminációs esemény során megszólaltatunk és videóra rögzítünk előre megadott kérdések mentén az adott témában tevékenykedő szakembereket (oktatókat, fordítóirodai munkatársakat, kutatókat). A projekt youtube csatornáján már elérhetők a spanyol szakemberekkel

készített interjúk, melyeket magyar és osztrák felvételek követnek a projekt előrehaladtával. Az elkészült felvételek szerkesztett változatai a későbbiekben bekerülnek a tananyagcsomagokba hasznos multimédiás tananyagként.

### **A projekt egyéb, várható eredményei**

A negyedik szellemi termékcsomag a *fordítás értékelési módszereit és technikáit* járja körül (*Pool of Assessment Techniques, röviden PAT*), és a téma szakirodalmi áttekintése mellett konkrét feladatokat és módszereket gyűjt majd össze. E munkafolyamat egyik első állomásaként rendezte meg a BME TFK 2017-es őszi konferenciáját, az esemény előadásából válogatott tanulmányokat a 2018 szeptemberében megjelent konferenciakötetben olvashatják (Hilóczki, Á. – Fischer, M. – Szabó. Cs. (szerk.). Az ötödik eredmény valójában egy több elemből álló dokumentumcsomag (*Stimule Provided for UseRs, röviden SPUR*), amelynek része lesz a Moodle-platform kezelési útmutatója, a BME INYK-ban felállított „*skills lab*”<sup>10</sup> leírása, egy minőségbiztosítási kézikönyv képzőintézmények számára, illetve egy olyan útmutató, amely az oktatók motivációját hivatott erősíteni annak érdekében, hogy minél szélesebb körben és minél kreatívabban használják az elkészített e-modulokat és értékelési technikákat. A hatodik szellemi termék keretében összegyűjtött ötletek alapján felállított *módszertani portál* (*Methodology Portal: <https://etransfair.eu/methodology>*) a projekt egyik leghasznosabbnak ígérkező, és a tudásmegosztást helyi, országos és nemzetközi szinten is középpontba helyező eleme, ahol már konkrét, a kontaktórán és a távoktatási héten is alkalmazható feladatgyűjteményt építünk ki. Az eTransFair honlapján (<https://etransfair.eu/methodology>) már elérhető az a felület, ahová várjuk az oktatók és piaci szakemberek módszertani ötleteit. A projekt során kidolgozott anyagok egy közös online platformon lesznek majd elérhetőek (*European Centre for Online Specialised Translation, röviden e-COST*), amely a projekt utolsó szellemi terméke lesz, és amely révén, reményeink szerint Európa többi országainak szakembereit is bevonhatjuk a közös munkába.

---

<sup>10</sup> *Skills lab*: olyan számítógépes környezet, amely a benne foglalt eszközök pl. szoftverek segítségével remekül szimulálja a fordítóirodai feladatokat és azok összehangolását.

## Konklúzió

Az eTransFair projekt céljai között szerepel a szakfordítóképzés piaci változások függvényében történő modernizálása úgy, hogy az oktatók, hallgatók és piaci szereplők igényeit egyenlő mértékben vesszük figyelembe. A hároméves futamidő alatt hét szellemi termék létrehozását vállaltuk; ebből kettő már megvalósult: 1) összeállt egy olyan kompetenciaprofil, amely kifejezetten a szakfordítók számára szükséges kompetenciákat jeleníti meg a legfrissebb fordítói trendek alapján (ld. melléklet), és ez alapján kialakítottunk egy olyan szakfordítói mintatantervet, amely egyéni intézményi igényekre szabhatóan részben vagy egészében adaptálható/átvehető. A tanulmány beszámol továbbá a mintatanterv összeállítását megelőző két (egy európai és egy magyar spektrumot vizsgáló) SWOT-elemzésről, a harmadik fázisban, azaz jelenleg készülő elektronikus tananyagcsomagokról (e-modulokról) és röviden felsorolja azokat a tervezett eredményeket (pl. értékelési technikák, online módszertani portál stb.) amelyek a hátralevő időben valósulnak majd meg.

## Hivatkozások

- Ashcroft, B. (2001): *On post-colonial futures: Transformations of a colonial culture*. A&C Black: London
- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. McKay: New York. 20-24
- Bloom, B. S. (1976): *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill: New York
- CSA [Common Sense Advisory] (2016): *The Language Services Market*. Common Sense Advisory Inc.: Cambridge
- Fischer, M. (2017): Kompetenciafejlesztés a szakfordítóképzésben – örök dilemmák, régi-új módszerek és terminológiai kompetencia. In: Kóbor, M. – Csikai, Zs. (2017): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez - A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt Kiadó: Pécs.  
[http://iranytuportal.hu/sites/default/files/miirtuk/iranytu\\_2017.pdf](http://iranytuportal.hu/sites/default/files/miirtuk/iranytu_2017.pdf)
- Hilóczki, Á. – Fischer, M. – Szabó, Cs. (szerk.) (2018): *Fókuszban a fordítás értékelése. Tanulmányok a BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központ 2017. szeptember 29-30-án megrendezett Őszi Konferenciájának előadásaiból*. BME: Budapest.
- Krajcsó, Z. (előkészületben): Translator's Competence Profiles versus Market Demand. *Babel* [International Organization for Standardization] (2015). *ISO-17100: Translation Services - Requirements for Translation Services*. ISO: Geneva
- PACTE Research Group (2003): *Building a Translation Competence Model*. Alves, F. (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. John Benjamins: Amsterdam
- PACTE Research Group (2014): First results of PACTE group's experimental research on translation competence acquisition: the acquisition of declarative knowledge of

- translation. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación. Special Issue 1.* 85-115
- PACTE Research Group (2009): Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. *Across Languages and Cultures* 10/2. 207-230
- Pym, A. (2013): Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta*. 58/3. 487-503
- Schmitt, P. A. – Gerstmeier, L. – Müller, S. (2016): *Übersetzer und Dolmetscher – Eine internationale Umfrage zur Berufspraxis*. DBÜ Fachverlag: Berlin
- Szabó, Cs. - Seidl-Pécs, O. - Ugrin, Zs. (2018). Magyarországi fordítóképző intézmények SWOT-elemzése. In: Hilóczki, Á. – Fischer, M. – Szabó, Cs. (szerk.): *Fókuszban a fordítás értékelése. Tanulmányok a BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központ 2017. szeptember 29-30-án megrendezett Őszi Konferenciájának előadásaiból*. BME: Budapest
- Vermes, A. (2016): *Fordítóképzés Magyarországon és az Egyesült Államokban. A FORDÍTÁS ARCAI, Ünnepi kötet*. A fordítás arcai című konferenciasorozat 10. évfordulója alkalmából. Líceum: Eger <http://docplayer.hu/46028100-A-forditas-arcai-unnepi-kotet-a-forditas-arcai-cimu-konferenciasorozat-10-evforduloja-alkalmabol.html>
- Yang-Zijan, Gy. (2018): A gépi fordítás kiértékelése. In: Hilóczki, Á. – Fischer, M. – Szabó, Cs. (szerk.): *Fókuszban a fordítás értékelése. Tanulmányok a BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központ 2017. szeptember 29-30-án megrendezett Őszi Konferenciájának előadásaiból*. BME: Budapest

## Internetes hivatkozások

- EKKR. (2008): Európai Képesítési Keretrendszer  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/eqf/broch\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_hu.pdf)
- EMT expert group. (2017): Competence Framework for 2017.  
[https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competence\\_fw\\_2017\\_en\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf)
- EMT expert group. (2009): Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication.  
[https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf)
- eTransFair (2017): Monitored set of skills for the job profile of specialised translators.  
<https://etransfair.eu>
- EUATC, ELIA, EMT, GALA and LIND (2016): 2016 Language Industry Survey – Expectations and Concerns of the European Language Industry.  
<https://www.euatc.org/industry-surveys/item/403-2016-european-language-industry-survey-report>
- EUATC, FIT, ELIA, EMT, GALA and LIND (2017): 2017 Language Industry Survey – Expectations and Concerns of the European Language Industry.  
<https://www.euatc.org/industry-surveys/item/447-2017-language-industry-survey-report-is-available-for-network-members>
- OPTIMALE: <http://www.celelc.org/projects/optimale/index.html>
- PETRA-e: <https://petra-educationframework.eu/hu/>
- TRANSCERT.) <http://transcert.eu>



**Mellékletek**

Melléklet 1. eTransFair kompetenciaprofil a szakfordítók piacorientált képzéséhez

Kompetencia <sup>11</sup>	Tanulási eredmények/deszkrítorok
<b>1. FORDÍTÁSI KOMPETENCIA</b>	
<b>Tudás<sup>12</sup></b>	A folyamatokra fókuszálva (procedurális készségek elsajátítása) számos fordítási modellt és módszert átlát.
	Ismeri a fordítási stratégiákat és technikákat.
<b>Készségek<sup>13</sup></b>	Megérti a forrásnyelvi szövegeket, és az ügyfél igényeinek, valamint a szkoposznak megfelelő fordítást tud létrehozni.
	Képes felismerni és megoldani fordítási problémákat.
	Felismeri és helyesen alkalmazza a fordítási stratégiákat és technikákat, megfelelő metanyelv használatával.
<b>2. NYELVI KOMPETENCIA</b>	
<b>Tudás</b>	Tisztában van a forrásnyelv és a cél nyelv nyelvi és (inter)textuális konvencióival.
	Tudja, hogyan kell helyesen alkalmazni ezeket a konvenciókat a forrásnyelven és a cél nyelven egyaránt.
<b>Készségek</b>	Össze tudja hasonlítani a forrásnyelv és a cél nyelv nyelvi és (inter)textuális konvencióit és egyéb sajátosságait, valamint képes a helyi igényeknek megfelelően adaptálni (lokalizálni) a szöveget.
<b>Érzékenység/attitűd<sup>14</sup></b>	Figyelemmel kíséri a forrásnyelv és a cél nyelv legfrissebb változásait, illetve fejlődését.
<b>3. INTER- ÉS TRANSZKULTURÁLIS<sup>15</sup> KOMPETENCIA</b>	
<b>Tudás</b>	Ismeri a kultúra/kultúrák alapelveit és tisztában van azok konvencióival.
<b>Készségek</b>	Képes felismerni, alkalmazni és kezelni az (inter)kulturális alapelveket és konvenciókat.
	Képes szövegalkotásban/fordításban alkalmazni az (inter)kulturális alapelveket és konvenciókat.
	Össze tudja hasonlítani a forrásnyelv és a cél nyelv kulturális konvencióit.
<b>Érzékenység/attitűd</b>	Figyelemmel kíséri a kultúra/kultúrák legújabb változásait, illetve fejlődését.

<sup>11</sup>A *kompetencia* fogalma: „azon tudás, készségek és személyes viselkedésmódok együttesét jelenti, amelynek segítségével valaki problémamegoldásra képes egy adott területen” (CEFR, 2012); „a tudás, tapasztalat és készségek azon alkalmazási képessége, amely segíti a kívánt eredmények elérését” (ISO 17100, 2015)); továbbá „a tudás, készségek és attitűdök fordítási munkához szükséges háttérrendszere” (PACTE, 2001).

<sup>12</sup>A tudás a tanulás révén megszerzett információk asszimilációjának eredménye. A tudás tények, alapelvek, elméletek és gyakorlatok összessége, amelyek egy bizonyos szakterülethez (tantárgy, szakma) köthetők. (EKKR, 2008).

<sup>13</sup> Készségek: a **tudáselemek gyakorlati alkalmazása, tevékenységekre, feladatok megoldására való képességek, problémamegoldás.** (EKKR, 2008).

<sup>14</sup> Az attitűd közvetlenül kapcsolódik Bloom oktatási célokra vonatkozó taxonómiájához (1956, 1976). Kognitív/értelmi szint – tudás, pszichomotorikus/készség szint – képességek, affektív/érzelmi szint – attitűd (az egyén magatartásában megnyilvánuló nézetek, motiváció, gondolkodási és cselekvési mintázatok).

<sup>15</sup> Transzkulturális: két kultúra találkozása során létrejövő változás; dinamikus kulturális egymásra hatás (Ashcroft, 2001).

<b>4. LEKTORI KOMPETENCIA</b>	
<b>Tudás</b>	Ismeri az egynyelvű és kétnyelvű lektoráláshoz kapcsolódó általános fogalmakat.
<b>Készségek</b>	Képes helyesen alkalmazni a fenti fogalmakat az egynyelvű és kétnyelvű lektorálási folyamat során.
<b>Érzékenység/attitűd</b>	Ismeri a professzionális lektorálási gyakorlatot, és ennek hatását a fordítási projektekre.
<b>5. SZAKTERÜLETI KOMPETENCIA</b>	
<b>Tudás</b>	Be tudja azonosítani az egyes szakterületeket.
	Tisztában van az egyes szakterületek nyelvi és (inter)textuális konvencióival.
<b>Készségek</b>	Képes fordítani az egyes szakterületeken.
	Képes szerkeszteni és/vagy célnyelvi szöveget létrehozni az egyes szakterületeken.
<b>Érzékenység/attitűd</b>	Figyelemmel kíséri az egyes szakterületek legújabb változásait, illetve fejlődését.
<b>6. TECHNOLÓGIAI KOMPETENCIA</b>	
<b>Tudás</b>	Ismeri a piacon elérhető fordítási és kommunikációs technológiákat.
	Különbséget tud tenni a technológiák között, és ki tudja választani a szövegnek/fordítási megbízásnak leginkább megfelelőt.
<b>Készségek</b>	Képes hatékonyan használni a fordítási és kommunikációs technológiákat.
<b>Érzékenység/attitűd</b>	Átlátja az ügyfél fordítási utasításainak végrehajtásához szükséges technológiai követelményeket.
<b>7. INFORMÁCIÓKERESÉS &amp; TERMINOLÓGIAI KOMPETENCIA</b>	
<b>Tudás</b>	Ismeri a terminológia általános fogalmait.
<b>Készségek</b>	Képes a megfelelő stratégiák alkalmazására a terminológiai adatbázis kialakítása, és a terminusok fordítása során.
	Képes a terminológia kezelésére (adatbázisokban) és testre szabására a konkrét fordítási projektekhez.
<b>Érzékenység/attitűd</b>	Megfelelő forráskritikát tud alkalmazni a dokumentumok és terminológiai források megbízhatóságát illetően.
<b>8. SZAKMAI KOMPETENCIA</b>	
<b>Projektmenedzsment</b>	Ismeri a projektmenedzsment általános fogalmait és szakmai normáit.
	Tisztában van a fordítóirodák felépítésével és működésével.
	Átlátja, hogy a fordítóipari és más külső tényezők hogyan befolyásolják a projektmenedzsment szemléletet.
	Ismeri a piacon elérhető, a projektmenedzserek által használt technológiákat.
<b>Vállalkozói készségek</b>	Átlátja a szabadúszó fordítók és az alkalmazásban lévő fordítók munkája közti különbségeket.
	Ismeri azokat az alapelveket és eljárásokat, amelyek az adott országban egy vállalkozás beindításához szükségesek.
	Ismeri az adott ország számviteli és adózási alapelveit.
	Ismeri az adott ország (felelősség)biztosítási alapelveit.
	Fel tudja mérni, milyen alapelvek és folyamatok kapcsolhatók egy projekthez az adott országban.
	Ismeri a szakma jogi vonatkozásait, és releváns fogalmait.
	Ismeri a szakma etikai vonatkozásait és releváns fogalmait.

**Zabóné Varga Irén**  
Óbudai Egyetem  
Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

## **A fordítás helye és szerepe a műszaki szaknyelv oktatásában**

*Az Óbudai Egyetemen a különböző szaknyelvek oktatása hosszú múltra tekinthet vissza. Tanulmányomban saját kurzusaim alapján mutatom be a német műszaki szaknyelv oktatásának jelenlegi helyzetét az egyetem Bánki Donát Gépész és Biztonságtechnikai Mérnöki Karán. A műszaki szaknyelvet, annak oktatását, a műszaki szövegtípusokat, a szakmai gondolkodást és a műszaki fordítást tárgyaló német szakirodalom rövid ismertetése után az egyes kurzusokra vonatkozóan leírom, hogyan igyekszem hasznosítani a szakirodalomban olvasott eredményeket saját oktatási gyakorlatomban. Példák segítségével bemutatom a német műszaki szaknyelv oktatása közben felmerülő legfontosabb terminológiai és szintaktikai problémákat és megpróbálok megoldási lehetőségeket is nyújtani ezekre a problémákra. Kurzusaimon már régóta fontos szerepet szánok a szóbeli és az írásbeli fordításoknak. Most a szakirodalomra és saját gyakorlati tapasztalataimra támaszkodva bemutatom azokat az érveket, amelyek a műszaki szaknyelv oktatásánál alátámasztják a fordítási feladatok fontosságát.*

*Kulcsszavak: műszaki szaknyelv, szaknyelvtanítás, szaknyelvkutatás, terminológia, fordítás*

### **Bevezetés**

A műszaki felsőoktatás egyik fontos feladata, hogy a leendő mérnököket megismertesse saját szakterületük idegen nyelvű szakirodalmának sajátosságaival és terminológiájával. Ennek a feladatnak a megvalósítására elsősorban a szaknyelvi kurzusokon kerül sor. A szaknyelvi kurzusok eredményessége nagyban függ a hallgatók bemeneti nyelvtudásától és meglévő szakmai ismereteiktől. Ezen kívül fontos az oktatás során olyan feladattípusok kiválasztása, amelyeknek az alkalmazásával a hallgatók saját szakterületük különböző szövegtípusokhoz tartozó szakirodalmát minél pontosabban képesek megérteni.

### **A műszaki szaknyelv oktatásában hasznosítható elméleti kutatások**

Német nyelvterületen nagy hagyományokra tekintenek vissza a műszaki szaknyelvvvel és annak oktatásával kapcsolatos kutatások. Ugyancsak fontos tudományos eredmények születtek a műszaki terminológiával és a műszaki szövegek fordításával foglalkozó kutatási területeken is.

A szaknyelvek kutatása évtizedeken keresztül szinte kizárólag az egyes szakterületek terminológiájának vizsgálatára korlátozódott. A kutatás fókuszában ebben az időszakban egyértelműen a természettudományos és

műszaki területek álltak. A tárgyi szabványosítással együtt a nyelvi szabványosítás folyamata jelentős eredményeket hozott az egységesebb terminushasználat vonatkozásában (Wüster, 1979). Az 1980-as évektől indult újabb kutatások már a szöveg felől vizsgálták a szaknyelvet, így a terminusok mellett a szakszövegek szintaxisa is a vizsgálat tárgyát képezte. Ennek a kutatási iránynak az első fontos eredményei olvashatók Hoffmann *Vom Fachwort zum Fachtext* című könyvében (Hoffmann, 1988). Az 1990-es években egyre intenzívebbé váltak a szaknyelvek horizontális és vertikális tagolásával foglalkozó vizsgálatok. A vertikális tagolás kutatási eredményeit felhasználva született meg 1998-ban Göpferich szövegtipológiája, amelyben a természettudományos és műszaki területeken írásban megjelenő szövegeket csoportosította (Göpferich, 1998). A szöveggözpontú megközelítés a terminológiai kutatásokban is egyre fontosabb szerepet játszott. Bár ezekben elsősorban a szakfordításokkal kapcsolatos tényezőket és problémákat elemezték, az ezek során született eredmények egy része jól használható a szaknyelvi órákon végzett fordítási feladatok esetében is. A szakirodalomban sokféleképpen értelmezett ekvivalencia fogalom esetében például a műszaki szaknyelv oktatása során is a referenciális ekvivalencia megléte a legfontosabb a fordítási feladatoknál (Wilss, 1992; Horn-Helf, 1999). A referenciális ekvivalencia alkalmazásakor maga a szövegen kívüli tárgyi világ az összehasonlítási alap, ami megfelelő szakmai ismereteket feltételez a hallgató részéről. Horn-Helf külön kitér arra az esetre, amikor a fordítandó szöveg egy műszaki újdonságot ír le. Ilyenkor általában explicit és az esetek többségében motivált elnevezések vannak a forrásnyelvi szövegben, amelyek helyett a célnyelvi szövegben is hasonlóan explicit elnevezéseket célszerű használni (Horn-Helf, 1999:120).

A természettudományos és műszaki szaknyelv hatékony oktatásával foglalkozik Buhlmann és Fearn's több művében is. Véleményük szerint a szakmai tartalmak átadása gondolati elemek (szakszavak), gondolkodási és közlési struktúrák közvetítését jelenti, ezért egy adott szakterületre koncentráló, szisztematikus és tartalomközpontú szövegfeldolgozásra van szükség (Buhlmann–Fearn's, 2000:45). Az ezt szolgáló feladatok – mint például hiányos szöveg kiegészítése a mellékelt ábrán feltüntetett szakszavakkal, folyamatleírások ábrák alapján, szóképzési és fordítási feladatok – javításakor nem elegendő a jó megoldás megadása, hanem a hiba forrásának közös feltárására van szükség. A hallgatóknak olyan lexikai, grammatikai, a szintaxissal és a terminusokkal kapcsolatos stratégiák elsajátítására van szükségük, amelyekkel eredményesebben tudják megoldani a felmerült problémákat (Buhlmann–Fearn's, 2000:158).

Ugyancsak a szaknyelvek szövegszintű vizsgálata irányította rá a figyelmet arra, hogy a szakszövegek az egyes szakterületek gondolkodásmódját is közvetítik. Baumann-nál már 1987-ben megjelent a szakmai gondolkodás fogalma (Baumann, 1987). Egy későbbi könyvében Baumann már azt írja, hogy egy szakterület szakmai gondolkodási stratégiái alapján felépített forrásnyelvi szöveg célnyelvre történő fordításakor mindenképpen szükséges a szakmai gondolkodási stratégiák megfelelő átvitele is (Baumann, 2009:190).

### **A műszaki szaknyelv oktatása az Óbudai Egyetemen**

Az Óbudai Egyetem két különböző szintű kurzust kínál a hallgatóknak, hogy megismerkedhessenek szakterületük szaknyelvével. Azok a hallgatók, akiknek még nincs meg a B2 nyelvvizsgájuk, kötelezően látogatják a kritériumtárgyra felkészítő szaknyelvi kurzust. Olyan hallgatók is jönnek erre a kurzustípusra, akiknek ugyan már van nyelvvizsgájuk, de természettudományos és műszaki szókincsük nem megfelelő. Ezek a hallgatók itt elsajátítják szakterületük legfontosabb terminusait és autentikus szövegek feldolgozása során megismerik a műszaki szakszövegekre jellemző szintaktikai és grammatikai jelenségeket. Ennek a kurzusnak a folytatásaként a hallgatók egy módszertanilag hasonló, de nagyobb nyelvi és szakmai kihívást jelentő haladó kurzus keretében mélyíthetik el szaknyelvi ismereteiket. Mivel mindkét kurzus esetében csak egy-egy szemeszter áll rendelkezésre, nagyon fontos a problémák hatékony megoldási stratégiáinak eredményes átadása például a pontos szövegértés vagy a megfelelő terminuskezelés területén. Ezeknek, a tanulmányban később bemutatott konkrét stratégiáknak az alkalmazása teszi képessé a hallgatókat a későbbiekben arra, hogy saját szakmájuk szaknyelvét megfelelően tudják használni.

Az Egyetem további lehetőséget is biztosít a hallgatók számára ahhoz, hogy minél jobban megismerjék szakterületük szaknyelvét és terminológiáját. A szaknyelvi kurzusok teljesítését követően, ahol a nyelvi jellemzők alapján dolgozzuk fel a műszaki szakszövegeket, az ún. kritériumtárgy kurzusain idegen nyelven történő ismeretátadás folyik. A kritériumtárgyat a hallgatók nyelvi és szakmai előképzettségüktől függően kétféleképpen vehetik fel. Ha mindkét területen megfelelő tudással rendelkeznek, akkor egyből idegen nyelven teljesíthetik a kurzust a hozzá tartozó követelményekkel együtt. Abban az esetben, ha a meglévő nyelvi és szakmai tudás hiányos, akkor először magyarul teljesíthetik a kurzust és ezt követően vehetik fel idegen nyelven, ahol már csak a szakmai idegennyelv-tudásuk fejlődéséről kell számot adniuk a kurzus végén. Ilyen tantárgyak

például: *Technische Werkstoffe, Modellbildung und Simulation, Grundkenntnisse der Steuerlehre, Mechatronics of Vehicle.*

### ***Kritériumtárgyra felkészítő szaknyelvi kurzus***

Ezen a kurzuson a hallgatók saját karuk műszaki alapszókincsével ismerkednek meg. Mivel itt a kurzus elején egy-egy témát röviden összefoglaló szövegekre van szükség, egy tudományos ismeretterjesztő könyv gépészettel, anyagismerettel és egyéb, a kar szempontjából fontos témákkal foglalkozó szövegeivel dolgoznak a hallgatók. Ezzel párhuzamosan egy Németországban kiadott középiskolai fizikakönyvből származó fejezetek teszik lehetővé a matematika és a fizika legfontosabb szakkifejezéseinek megismerését. A kurzus végén egyetemi tankönyv és céges oktatási anyag szövegrészeit is feldolgozzuk. Minderre azért van szükség, hogy a hallgatók megismerhessenek különböző szövegtípusokat.

A kurzus első felében a hallgatók megkapják a feldolgozott szövegekben lévő legfontosabb terminusok listáját, amelyekből szódolgozatot írnak. Ezzel párhuzamosan az órákon közösen elemezzük a német szaknyelvre jellemző többszörösen összetett terminusok felépítését. Ennek alapján a később feldolgozott szövegeknél a hallgatók gyakran már önállóan is képesek arra, hogy a bonyolultabb terminusok jelentését megértsék és a rendelkezésre álló segédeszközök felhasználásával a szövegkörnyezetbe illő magyar megfelelőt is megtalálják hozzá.

A különböző szövegtípusokban a szintaxis kis mértékben eltérhet egymástól. Nagy különbségek azonban nem tapasztalhatók, így a félév elején elkezdett és folyamatosan végzett szövegelemzések a hallgatók számára sokkal könnyebbé teszik a szakszövegek megértését a kurzus végére. A terminológiai munka és a szövegelemzések gyakoroltatására tapasztalataim szerint a fordítási feladatok a leghatékonyabbak.

Természetesen a szaknyelvi kurzusokon is szükség van szóbeli feladatokra. A megadott terminusok segítségével a hallgatóknak el kell mondaniuk néhány mondatban a feldolgozott szöveg lényeges információit. Néhány szöveg esetében előre megadott szempontok alapján össze kell hasonlítaniuk bizonyos berendezések működési elvét vagy különböző folyamatokat. Ezek a feladatok a nyelvi készségek mellett az absztrakciós képességet is fejlesztik. A félév során minden hallgatónak tartania kell egy kb. 10 perces kiselőadást. Az előadás témáját a hallgatók választhatják ki az őket érdeklő műszaki témák közül. A kiválasztott téma terminusait autentikus német szövegekből kell kinyerniük. A kiselőadásra való felkészülés során a hallgatók általában felismerik annak a lehetőségét, hogy saját szakterületükön vagy az őket érdeklő műszaki témákban idegen

nyelven olyan információkhoz is hozzájuthatnak, amelyek magyar nyelven még nem érhetőek el. Ez a későbbiekben szakmai előnyöket is jelenthet számukra.

### *Haladó szaknyelvi kurzus*

Ezen a kurzuson a hallgatóknak sokkal több önálló munkát kell végezniük. A félév elején tanulópárokat alkotnak és ezeknek a pároknak kell a kiosztott témalistáról az őket érdeklő témákat kiválasztani.

A témákhoz az alapinformációkat tartalmazó szövegeket itt is a csoportban közösen dolgozzuk fel. A szövegek Németországban kiadott egyetemi tankönyvekből, német cégek írásos anyagaiból és az internetről származnak. Bár a hallgatók egy része az előző kurzuson már megismerkedett a német szakszövegek szintaktikai és terminológiai sajátosságaival, ott olyan szakmai témákról volt szó, amelyeket korábbról ismertek. A haladó kurzus témakörei azonban többségükben új ismereteket tartalmaznak a hallgatók számára, ezért a szövegek beható szintaktikai és terminológiai feldolgozása komoly munkát igényel. Ez a feldolgozás, különösen a kurzus első felében, amíg minden hallgató megismerkedik a műszaki szakszövegek különböző sajátosságaival, a leghatékonyabban itt is szóbeli és írásbeli fordítás formájában végezhető el.

Az egyes témakörökhöz tartozó terminusok összegyűjtése és a magyar megfelelők megtalálása a témát kiválasztó tanulópáros feladata. Ehhez használhatnak bármilyen megbízható minőségű segédeszközt. Mivel a témakörök egy része modern tudományos eredményeket dolgoz fel, a megfelelő magyar terminusok megtalálása gyakran nagyon nehéz. Ilyen esetekben segítséget jelenthet magyar nyelven eredeti szövegalkotással vagy ellenőrzött fordítással létrehozott párhuzamos szövegek használata. Az önálló terminológiai munkát a hallgatók a fordítási feladatok nélkülözhetetlen részeként a teljes kurzus ideje alatt gyakorolják.

Az órákon fontos szerepe van a szóbeli feladatoknak. Egy-egy új szövegrész elolvasása után a hallgatóknak el kell mondaniuk az olvasott szöveg tartalmát. A szöveg feldolgozása után a saját véleményüket fejtik ki részletesen a témával kapcsolatban. Egyes témáknál a hallgatóknak pro és kontra érvekkel kell készülniük órai vitákra, de érdekesebb témáknál (pl. alternatív hajtású járművek, mesterséges intelligencia) spontán viták is kialakulnak.

Az egyes témakörök végén az azt kiválasztó tanulópár egy hosszabb, kb. fél órás kiselőadást tart közösen. Ebben az adott témával kapcsolatban komplex áttekintést nyújtanak a csoportnak, amibe beletartozhatnak a történeti előzmények, a közösen átvett alapinformációk, a témával

kapcsolatos legújabb műszaki fejlesztések és néhány érdekesség is. Ennek a feladatnak az előkészítése egyfajta projektmunka, ahol a két hallgató közösen tervez, megosztja a felmerülő feladatokat, egymást segítve kiválasztja a felhasználandó információkat, ezeket vázlatosan előadássá rendezi, és szóban közösen előadja. Ez a tapasztalat a későbbiekben a munkahelyen elvégzendő hasonló feladatoknál is segítséget nyújthat.

### **A fordítási feladatok célja a műszaki szaknyelv oktatásában**

Korábban a szaknyelvoktatás keretein belül szinte kizárólagosan a fordítási feladatok domináltak. Különösen igaz ez a műszaki szaknyelv oktatására. Ez a helyzet mára természetesen megváltozott, az oktatás részben alkalmazkodott a munkaerőpiac elvárásaihoz. Mivel azonban a fiatal mérnököknek munkájuk során a korábbiaknál sokkal gyakrabban kell használni és megérteni idegen nyelven írt szakszövegeket, a megfelelő szövegértési stratégiák kialakítására nagy szükség van a szaknyelvi órákon.

A cél a szakszöveg pontos megértése, amit különböző módszerek együttes alkalmazásával lehet elérni. Az általam alkalmazott módszereket a kurzusok leírásánál ismertettem. Oktatási tapasztalataim azt mutatják azonban, hogy a szöveg tartalmának pontos megértéséhez szükséges stratégiák elsajátítása fordítási feladatok nélkül nem lehetséges. Ha a hallgató számára ismert a téma, amiről a szöveg szól, akkor a különböző módszerekkel történő szövegfeldolgozások esetén nagyon gyakran a meglévő ismereteit próbálja meg idegen nyelven összefoglalni a rendelkezésre álló szókincs segítségével. Ha a szöveg témája kevésbé ismert számára, akkor azt a néhány információt ragadja ki a szövegből, amiről úgy gondolja, hogy megértette. Mindkét esetben elmarad azonban általában a szövegen belüli konkrét ok-okozati összefüggések megértése és visszaadása, ami műszaki szövegeknél, például folyamatleírásoknál nagyon fontos. Azért van szükség a fordítási feladatokra, mert ezeknél nem kerülhető el a szöveg pontos megértése. A szövegek fordítása közben előforduló, visszatérő szintaktikai és grammatikai problémák megoldása során a hallgatók kialakítanak maguknak egy szövegértési stratégiát, ami már a kurzus végén is jól működik azoknál a hallgatóknál, akik megfelelő általános idegen nyelvi ismeretekkel rendelkeznek.

### **Szintaktikai és grammatikai problémák a műszaki szakszövegekben**

A műszaki szakszövegek megértése először azoknak a hallgatóknak is problémát jelent, akik jól tudják az adott nyelvet. A nyelvórákon korábban megismert és elsajátított szintaktikai és grammatikai ismereteket a



szakszövegek feldolgozása során a hallgatóknak folyamatosan és egyszerre kell alkalmazniuk, ami sokszor gondot okoz. Az alábbiakban nézzünk néhány példát a leggyakoribb szintaktikai és grammatikai nehézségekre. A szöveges idézetek Ulrich Kilian *Wie funktioniert das? Technik* (Kilian, 2010) című tudományos ismeretterjesztő kötetéből származnak. A kurzusokon részben ennek a könyvnek a szövegeit dolgozzuk fel a hallgatókkal.

#### 1. Melléknévi igeneves szerkezetek

Nehézségek: szóalak felismerése, milyen időt fejez ki, aktív vagy passzív  
*Zugleich entweicht das von der eintauchenden Kolbenstange verdrängte Öl über das Bodenventil in den Ringraum.*

#### 2. Passzív szerkezetek, passzívot helyettesítő szerkezetek (sich lassen, sein zu+Inf)

Nehézségek: *Vorgangspassiv* és *Zustandspassiv* megkülönböztetése, a cselekvés tárgyának, cselekvőjének vagy okozójának felismerése, a helyettesítő szerkezetek passzív értelmezésének felismerése

*Das Granulat oder Pulver wird in einem Extruder, der mit einer regelbaren Heizung versehen ist, aufgeschmolzen.*

*Thermoplaste lassen sich warm verformen, extrudieren, schweißen, pressen und gießen, wodurch sie kostengünstig zu verarbeiten sind.*

#### 3. Elöljárószavaknak az általános nyelvi jelentéstől eltérő használata (pl. bei, durch, über)

Nehézségek: az eltérések felismerése és a megfelelő jelentés alkalmazása  
*Bei der Extrusion wird die Kunststoffschmelze gleichmäßig durch ein Werkzeug mit formgebender Öffnung gedrückt.*

*Die Flamme schießt durch den Druckanstieg in der Vorkammer in den Hauptbrennraum.*

*Die Achsaufhängung erfolgt über zwei mit der Achse verbundenen Längslenker.*

#### 4. Szövegspecifikus kötőszóhasználat, kötőszó elhagyása (pl. da, sodass, wenn)

Nehézségek: a megfelelő ok-okozati viszony felismerése (magyarázat, következtetés), a *wenn* elhagyása esetén a speciális szórendből a feltételeesség felismerése

*Da Einzylindermotoren einen unruhigen Lauf haben, werden üblicherweise Mehrzylindermotoren in Reihen-, V- oder Boxeranordnung gebaut.*

*Der Aufbau des Einspritzdrucks in der Kraftstoffpumpe ist also unabhängig von der Einspritzfolge, sodass permanent ein hoher Druck zur Verfügung steht.*

*Dreht sich also das Tellerrad und das mit ihm verbundene Ausgleichsgehäuse, so drehen sich diese Wellen um ihre Querachsen mit.*

5. Összetett nominális szerkezetek (pl. többszörös birtokos szerkezet)

Nehézségek: a szerkezeteken belüli logikai kapcsolatok megértése

*Aufgrund der geringen Eigendämpfung der Federn einer Radaufhängung würden die Räder eines Fahrzeuges beim Überfahren von Fahrbahnebenheiten zu Schwingungen angeregt.*

*Der durch die explosionsartige Ausbreitung der Verbrennungsgase entstehende Druck treibt den Kolben abwärts.*

A felsorolt példák a műszaki szakszövegek pontos megértésének szempontjából legfontosabb nehézségeket szemléltetik. Ha például a hallgató egy olyan mondatot próbál megérteni, ami a ragozott igével kezdődik, akkor egy bizonyos mennyiségű szöveg feldolgozása után már egyértelmű lesz számára, hogy itt egy feltételezett cselekvésről vagy történésről van szó. A példamondatok talán érthetővé teszik azt a korábbi megállapítást, hogy a hallgatóknak tanári segítséggel saját szövegértési stratégiák kidolgozására van szükségük. Ha ugyanis a hallgatók készségszinten tudják kezelni ezeket a problémákat, akkor jobban átlátják a mondatokon, de akár a bekezdésen vagy a teljes szövegen belüli összefüggéseket is. Ezeknek a készségeknek és stratégiáknak a kezdeti időszakban történő kifejlesztésére oktatási tapasztalataim alapján a rendszeresen elvégzett és ellenőrzött fordítási feladatok a leginkább alkalmasak.

### **Terminológiai problémák és megoldási lehetőségek**

Mivel a műszaki területeken nagyon gyors a fejlődés, így rengeteg új terminus keletkezik. A szótárak nem tudnak lépést tartani ezzel a folyamattal. Ezért a szaknyelvoktatásban nagyon nehéz a hallgatók számára megfelelő segítséget adni a terminológiai munkához. Német-magyar nyelvpárban különösen rossz a helyzet. Német nyelvterületen léteznek olyan online előfizethető szótárak és terminológiai adatbázisok, amelyeket könyvkiadók megbízásából megfelelő minőségben állítanak össze és folyamatosan fejlesztenek is. Magyarországon nincsenek ilyen szótárak. Vannak ugyan olyan szabad hozzáférésű online szótárak, ahol műszaki terminusok is találhatóak, de ezeknek a szótáraknak a minőségére semmilyen garancia sincs.

A műszaki szótárak és terminológiai adatbázisok hiánya alapvetően arra vezethető vissza, hogy az érvényes szabványok közül nagyon keveset fordítanak le magyar nyelvre, így nincs az egyes szakterületeknek kodifikált terminológiája. A helyzetet tovább nehezíti, hogy egyes iparágak és erős piaci pozíciókkal rendelkező cégek egyre gyakrabban dolgoznak ki saját ágazati és céges terminológiai rendszereket. Az ezekben használt

terminusok magyar megfelelői általában csak a cégekkel üzleti kapcsolatban lévő fordítóirodák terminológiai adatbázisaiban találhatóak meg, ezek azonban nem publikusak. A szaknyelvoktatásban ezért a hallgatókat meg kell ismertetni olyan alternatív lehetőségekkel, amelyek segítségével tanulmányaik során és későbbi munkájukban is képesek lesznek idegen nyelvű műszaki szakszövegek terminusainak megértésére és a magyar megfelelő megtalálására vagy megalkotására.

### ***Párhuzamos szövegek***

A párhuzamos szövegek használata gyakran jelenthet segítséget terminológiai problémák esetén. Arra azonban mindig fel kell hívni a hallgatók figyelmét, hogy a párhuzamos szöveg kiválasztásánál fontos szempont, hogy a két szöveg tartalmilag egy adott szakterület meghatározott kisebb szegmensét tárgyalja és ugyanahhoz a szövegfajta-hoz tartozzon, mert csak így képzelhető el, hogy a szókinccs a szaknyelv ugyanazon rétegéhez tartozik. Ezen kívül fontos még, hogy a kiválasztott szöveg magyarul eredeti szövegalkotással vagy legalább szakmailag ellenőrzött fordításként jöjjön létre.

A haladó csoporttal feldolgozott szövegek között található olyan is, ami a turbófeltöltő felépítését és működését mutatja be. A berendezés egyik része az adott szövegben a *Lufteintritt* terminussal szerepel. Bár ebben az esetben a terminus fogalmi tartalma könnyen átlátható, az ennél a berendezésnél használt magyar terminus csak párhuzamos szövegből nyerhető ki. Ha azonban elkezdünk vizsgálni, a kiválasztott magyar nyelvű szövegekben nem találunk egységes terminushasználatot:

- *levegő beömlés* (Kováts, M.: *Turbófeltöltés alkalmazása járműmotoroknál* – szakkönyv)
- *levegőbelépés* (Szabó, J. Z.: *Gépjárművek üzemanyagellátó berendezései* – [http://siva.bgk.uni-obuda.hu/jegyzetek/Gepjarmu\\_uzemanyagellatas/ GUB\\_2013\\_10EA.pdf](http://siva.bgk.uni-obuda.hu/jegyzetek/Gepjarmu_uzemanyagellatas/GUB_2013_10EA.pdf))
- *beszívott levegő* (Raatz, T.: *Dizelmotorok kipufogógáz technikája* – Bosch céges oktatási segédanyag szakmailag ellenőrzött fordítása)
- *levegő bejárat nyílás* (<http://www.dieselperformance.hu/turbofeltolto.html> – turbófeltöltőkkel foglalkozó cég honlapja)

A felsorolt magyar szakkifejezések közül az első kettő a leginkább megfelelő az előfordulási helye alapján. Ha a hallgatók ezt a szöveget kapják írásbeli fordítási feladatként, és az interneten keresnek párhuzamos szöveget, akkor ezek közül az egyetemi előadás diáit találják meg leggyorsabban, és az itt lévő terminusokat használják a fordításhoz.

### *Német műszaki terminusok dekódolása és újrakódolása*

A német műszaki szaknyelv egyik fontos jellemzője, hogy az általa használt terminusok többsége többszörös szóösszetétel. Ezek lehetnek állandósult vagy alkalmi szóösszetételek is. Ahhoz, hogy ezeket az összetételeket megfelelő szótárak és terminológiai adatbázisok hiányában is meg lehessen érteni, a hallgatókban ki kell alakítani egy erre alkalmas munkamódszert, egy megfelelő stratégiát. Ezen a kurzusok elejétől kezdve célszerű dolgozni. Először az ismert tematikájú szövegek terminusait érdemes kielemezni, majd ezek az elemzési módszerek már alkalmazhatóak kevésbé ismert, bonyolultabb témák önálló feldolgozásánál is. A technikai újdonságokat bemutató szövegek esetében, amelyekben a legtöbb új terminus található, egy-egy új terminus előfordulása után egyből olvashatjuk annak a folyamatnak, berendezésnek stb. a leírását, amire a terminus vonatkozik. Így rendelkezésünkre áll a terminussal jelölt fogalom definíciója is, ami megkönnyíti a terminus megértését. Ebben a folyamatban a többszörös szóösszetételek belső logikai kapcsolatainak feltárása jelenti az első lépést, a dekódolást. Abban az esetben, ha az adott szakterületen nincsenek szabványos terminusok, akkor ezt követi egyfajta magyar nyelvű referenciális ekvivalensnek a létrehozása, az újrakódolás. Ezt a szakterület magyar nyelvű terminusalkotási hagyományainak figyelembe vételével kell elvégezni, amit a hallgatók a saját szakszövegolvasási gyakorlatukból részben már ismernek.

Az alábbiakban szeretnék néhány tipikus példát felsorolni, amelyekkel a műszaki szakszövegek fordításakor gyakran találkozhatunk és a szaknyelvoktatásban részt vevő hallgatók számára nagy nehézséget jelentenek:

1. A német terminus, szóösszetétel két vagy több főnévből áll, a magyarban jelzős szerkezet formájában történik a terminusalkotás  
*Pl.: Magnetzündanlage* – mágneses gyújtóberendezés
2. A német szóösszetétel két vagy több főnévből áll, az összetevők között jelölt vagy jelöletlen birtokviszony van. A magyarban különböző terminusalkotási módszerek lehetségesek.  
*Pl.: Brennraumwand* – az égéstér fala; *Füllungsgrad* – töltöttségi fok, a töltöttség foka
3. A német szóösszetétel első ránézésre két főnévből áll, ahol az első főnév mindig igéből képzett, és az összetételben részben módosul a jelentése, vagy egy azonos alakú, de teljesen más jelentésű főnévvel összekeverhető. A helyes terminus kialakítása a magyarban az igéből képzett folyamatos melléknévi igenév segítségével lehetséges.

- Pl.: Steuergerät* – vezérlő berendezés (*steuern – die Steuer/das Steuer*)
4. A német összetett szó utolsó tagjaként szereplő főnév vonzatát figyelembe kell venni az összetétel értelmezésekor és a magyar nyelvű terminus kialakításakor is.  
*Pl.: Überlastungsschutz* – túlterhelés elleni/túlterheléssel szembeni védelem (Schutz vor+D)
5. A német összetett melléknév első tagja eredetileg főnév, a második pedig egy vonzattal rendelkező melléknév. A megfelelő megértéshez és a magyar nyelvű terminus megalkotásához szükséges az explicit módon meg nem jelenő vonzat figyelembevétele is.  
*kolbenmotorspezifisch* – a dugattyús motorra jellemző (spezifisch für+Akkusativ)
6. A legérdekesebb, de egyben a legnehezebben érthető csoport a sokszorosan összetett német kompozitumok csoportja. A szövegkörnyezet jelentős segítséget nyújt a megértésben, a fordításhoz szükséges célnyelvi megfogalmazás azonban ilyenkor sem mindig könnyű. Egy-egy ilyen többszörösen összetett szó gyakran egy rövidebb tagmondatot rejt magában.  
*Pl.: Volllastanreichereinrichtung* – teljes terhelés esetén a keverék dúsítására szolgáló berendezés

## **Konklúzió**

Tanulmányomban először röviden bemutattam azokat a német nyelvterületen elért nyelvészeti kutatási eredményeket, amelyek a műszaki szaknyelv oktatásában is jól használhatóak. Ezt követően ismertettem saját szaknyelvi kurzusaim felépítését, az ezeken alkalmazott feladattípusokat és módszereket. Végül konkrét példákkal szemléltettem a szintaktikai, a grammatikai és a terminológiai munka nehézségeit a szaknyelvi kurzusokon.

Ahogy a szaknyelvoktatással foglalkozó kutatásoknál és a konkrét nyelvi példáknál is láttuk, a műszaki szaknyelv oktatása nagyon sok különböző nehézséget rejt magában, amelyeknek a leküzdése folyamatos és szisztematikus munkát tesz szükségessé a hallgató és az oktató részéről is. Sokéves oktatói tapasztalatom azt mutatja, hogy leginkább az írásbeli fordítási feladatok megoldása során szembesülnek a hallgatók a műszaki szakszövegek szintaktikai és terminológiai problémáival. A leírt célnyelvi szöveg hibái arra ösztönzik a hallgatókat, hogy feladatról feladatra egyre pontosabb munkát végezzenek. Bár a szaknyelvi kurzusokon nem fordítók képzése a cél, de a pontos szövegértés is elképzelhetetlen anélkül, ha a fordítási feladatoknál a különböző szintaktikai és terminológiai megoldási

stratégiákat nem gyakorolják be. Az pedig a fordítási feladatok plusz hozadéka a hallgatók számára, hogy a fordítási feladatokkal saját szakterületük szakmai gondolkodásmódját is jobban el tudják sajátítani.

### Hivatkozások

- Baumann, K.-D. (1987): Die Bedeutung des Fachdenkens bei der Untersuchung von Fachtexten. In: Gläser, R. (ed) (1987): *Beiträge zur anglistischen Fachsprachenforschung*. Berichte der Sektion Fremdsprachen der Karl-Marx-Universität: Leipzig
- Baumann, K.-D. (2009): Fachdenkstrategien als translato-logisches Phänomen. In: Kalverkämper, H. – Schippel, L. (ed) (2009): *Translation zwischen Text und Welt – Translationswissenschaft als historische Disziplin zwischen Moderne und Zukunft*. Frank&Timme: Berlin
- Buhlmann, R. – Fearn, A. (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Narr: Tübingen
- Göpferich, S. (1998): Interkulturelles Technical Writing. Fachliches adressatengerecht vermitteln. Narr: Tübingen
- Hoffmann, L. (1988): *Vom Fachwort zum Fachtext*. Narr: Tübingen
- Horn-Helf, B. (1999): *Technisches Übersetzen in Theorie und Praxis*. Francke: Tübingen und Basel
- Kilian, U. (2010): *Wie funktioniert das? Technik*. Meyers: Mannheim
- Wilss, W. (1992): *Übersetzungsfertigkeit. Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff*. Narr: Tübingen
- Wüster, E. (1979): *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie*. Technische Universität Wien: Wien

### Internetes hivatkozások

- [http://siva.bgk.uni-obuda.hu/jegyzetek/Gepjarmu\\_uzemanyagellatas/GUB\\_2013\\_10EA.pdf](http://siva.bgk.uni-obuda.hu/jegyzetek/Gepjarmu_uzemanyagellatas/GUB_2013_10EA.pdf)
- <http://www.dieselperformance.hu/turbofeltolto.html>

**Zsubrinszky Zsuzsanna**  
Budapesti Gazdasági Egyetem  
Külkereskedelmi Kar  
Nemzetközi Gazdálkodás Szaknyelvi Tanszék, Angol tanszéki osztály

## **Diplomáciai kult-túra**

*A kultúrák közötti kapcsolatok már az őskortól kezdve fontos szerepet játszottak az emberek életében. A földrajzi felfedezések korától azután a nemzetállamok egyre nagyobb erőfeszítéseket tettek saját kultúrájuk megismertetéséért, mely a XIX. századtól fogva különböző kulturális szerződések megkötéséhez vezetett. A globalizációval az egyre szélesedő kulturális sokféleség demokratikus kezelése (ld. Lisszaboni Szerződés) az elmúlt években prioritássá vált. Ebben a folyamatban a diplomaták elévülhetetlen érdemeket szereztek azáltal, hogy képviselik saját országukat külföldön, tájékoztatják honfitársaikat és a külhoni állampolgárokat a folyamatban lévő ügyekről, tárgyalásokat folytatnak, és védik a nemzeti érdekeket. Míg az elmúlt évtizedekben a diplomáciai agenda főként politikai és gazdasági témákra fókuszált, mára a kultúrák közötti kommunikáció és a tudásmegosztás legalább akkora súllyal bír. A tanulmány a Diplomata Magazinban 2007-2017 között megjelent különböző állampolgárságú nagykövettel, tiszteletbeli konzullal, pápai nunciussal készült interjúkban vizsgálja meg a kultúrspecifikus jegyeket: a nemzeti sajátosságokat, életérzést, jellegzetes, a kultúrához köthető tárgyakat, a történelmi múlt hatását a mai gazdasági kapcsolatokra, a befektetési lehetőségeket, a munkaerő-áramlást, a migrációs válságot, a környezetvédelmi problémákat és a nemzetközi szervezetek szerepvállalását. Az interjúk, egyfelől kiváló forrásul szolgálnak a kultúrák sokféleségének megismerésére, a kölcsönös megértés elősegítésére, másfelől a bennük található hasznos kifejezések jól beépíthetők a diplomáciai szaknyelv óráin.*

Kulcsszavak: diplomácia, tárgyalás, empátia, udvariasság, kapcsolatépítés

### **Bevezetés**

A kulturális diplomácia elsősorban a nemzetközi kapcsolatok kiépítését, fenntartását, szélesebb látókör kialakítását, a többi ország megismerését segíti elő, így a külpolitika hatékony eszköze (Pröhle, 2007). Lenczowski (2009) szerint az egyes országok a kulturális diplomáciát arra használják föl, hogy gazdasági és politikai céljaikhoz támogatást szerezzenek, előmozdítsák a kooperációt az államok között, és hogy kezeljék, illetve csökkentsék a célországgal kialakult konfliktusokat. Az Institute for Cultural Diplomacy (ICD)<sup>1</sup> definíciója szerint a kulturális diplomácia: „egy olyan kezdeményezés, amely az értékek, információk, ötletek és tradíciók, illetve a kultúra, vagy az identitás egyéb aspektusainak cseréjére vonatkozik. Ennek célja lehet a nemzeti érdekek előtérbe hozásán kívül a kapcsolatépítés vagy a szociokulturális megértés.” (ICT honlap, szerző fordítása) A

---

<sup>1</sup> Az ICD-t 1999-ben alapították az Egyesült Államokban

diplomata egész munkájának a sikere nagymértékben függ attól, hogy mennyire ismeri meg, és mennyire tud azonosulni annak az országnak a gondolkodásmódjával, kultúrájával, viselkedésével, ahol a külszolgálatot teljesíti, illetve, hogy milyen eredményesen tud közvetíteni a saját országa és a fogadó ország között.

Clifford Geertz (1973) szerint a kultúra a szimbólumokban megtestesülő jelentések történetileg közvetített mintáit jelenti, a szimbolikus formákban kifejezett, örökölt koncepciók azon rendszerét, amelynek segítségével az emberek kommunikálnak egymással, állandósítják és fejlesztik az élettal kapcsolatos tudásukat és attitűdjüket. Bennet (1997:16) szintén a nyelv szerepének fontosságát hangsúlyozza, amikor azt mondja, hogy „*ahhoz, hogy megértsük a nyelv kulturális dimenzióját, nem elég csak folyékonyan beszélni a nyelvet, hanem szükség van a másféle érzékelésre, gondolkodásra is*”. Beneke (2000) szerint a nyelvi kódokon túl az eltérő értékrend, viselkedésmód különbözteti meg egymástól a kultúrákat. Gert Hofstede (1980) a kultúra négy rétegét különbözteti meg, melyeket egymásra boruló hagymalevélként szemléltet. A külső réteget az adott kultúra tagjai számára sajátos jelentéssel bíró tárgyak képezik, míg a második rétegbe a valóságos vagy képzelet szülte hősöket sorolja, amelyek az adott kultúrában nagyra becsült tulajdonságokkal rendelkeznek, tükrözve az adott kultúra értékrendjét. A következő rétegben olyan kollektív tevékenységek, viselkedési formák találhatók, amelyek társadalmi szempontból fontosak (pl. szokások). És végül, a legbelső rétegét az értékek alkotják, például, hogy mit tartunk jónak, illetve rossznak.

A diplomatákkal készült interjúkban ezeket, a kultúrák szempontjából lényeges rétegeket, nemzeti sajátosságokat vizsgálom meg Hofstede hagymalevél analógiája alapján.

## **Módszer**

A *Diplomata Magazinban* 2007-2017 között megjelent különböző állampolgárságú nagykövettekkel, tiszteletbeli konzullal, pápai nunciussal készült interjúkban vizsgálom meg az egyes kultúrákra jellemző specifikus jegyeket.

A kutatási kérdésem a következő volt: Milyen kulturális utalások fordulnak elő a diplomatákkal készült interjúkban? Mivel az interjúk a diplomáciai testületek magas rangú képviselőivel készültek, az interjúkészítők felkészültsége valamennyi interjúban megmutatkozik. Szerkezetileg a vizsgált interjúk félig strukturáltak, ezért a benne résztvevők szubjektív tapasztalatai és az azokhoz fűződő élményei, érzései is



tükröződnek. Felépítését illetően mindegyik interjú egyedi, a kérdések fókusza és sorrendje rugalmas.

Az interjúk írott változatainak elemzésekor az egyes országok kulturális-gazdasági kérdéseire fókuszáltam. Az interjúban résztvevők a következő témákat érintették: a saját kultúrájukhoz köthető tárgyak, kulturális események, nemzeti hősök, nemzeti sajátosságok, életérzés, a történelmi múlt hatása a mai gazdasági kapcsolatokra, befektetési lehetőségek, munkaerő-áramlás, környezetvédelmi problémák, valamint a nemzetközi szervezetek szerepvállalása országukban.

### **Jellegzetes, a kultúrához köthető tárgyak**

Öexcellenciája *Lizeth Nawanga Satumbo Pena* asszony, az Angolai Köztársaság nagykövete az afrikai kultúra részét képező maszkokról beszél a *Diplomata* magazin interjújában, melyek *„nem csupán esztétikai alkotótevékenységről árulkodnak, hanem fontos szerepet játszanak a kulturális ceremóniákban: az életet és a halált, a gyermekkorból a felnőttkorba fejlődés folyamatát, az aratást és a vadászati idény kezdetét jelképezik”*. (Interjú 1, 2012:12)

Öexcellenciája *Nabeel bin Khalaf bin Ashour*, a Szaúd-Arábiai Királyság rendkívüli és meghatalmazott nagykövete büszkén mesélte a vele készült interjúban, hogy kezdeményezésükre *„egy nagyon érdekes irodalmi alkotás készült el, melynek magyar vonatkozása is van. Az 1935-ban Germanus Gyula, más néven Julius Abdulkerim Germanus által írt „Allah Akbar” című könyvet arab nyelvre fordították. A szerző egy magyar orientalista és iszlamológus professzor volt, (...) aki jelentős munkásságával hozzájárult az arab nyelv, nyelvtörténet és kultúrtörténet kutatásához”*. (Interjú 2, 2012:23)

### **Kulturális események, együttműködések**

*„Mivel Budapest a világ egyik legfontosabb zenei fővárosa, és mivel őfelsége Bhumibol Adulyadej thai király elismert dzsesszzenész és zeneszerző”*, a thai nagykövet, *Krit Kraichitti* arról számolt be a magazinnak, hogy híres magyar zenekarokat készül meghívni Thaiföldre, hogy előadják őfelsége szerzeményeit. *„Ezek az események kétség kívül előremozdították a thai-magyar kulturális kapcsolatokat”*. (Interjú 3, 2011:13)

Öexcellenciája *Kanthong Unakul*, a Thaiföldi Királyság magyarországi nagykövete *„munkája során ébredt rá arra, hogy a thai és magyar emberek egyaránt nagyon büszkék örökségükre és kultúrájukra”*. (Interjú 4, 2016: 12) 2016-ban a Városligetben Thai Fesztivált rendeztek, a

MOM Központban pedig Thai éjszaka címmel táncelőadásokat, kézműves bemutatókat tartottak. A két ország diplomáciai kapcsolatainak 42. évfordulóját fogadással ünnepelték. Öexc. *Kanthong Unakul*, a Thaiföldi Királyság magyarországi nagykövetének kulturális téren elért sikere, hogy lerakta az alapjait egy új thai templomnak Magyarországon, ami aztán 2016 júniusában meg is nyílt. „*A Duangkaew Alapítvány és a thaiföldi és európai thai közösség jótékonyági adományai révén, valamint a királyi thai nagykövetség támogatásával ma már Budapest is otthont ad egy új thai templomnak, ahol nagy tér fogadja mind a thai, mind a magyar buddhistákat, hogy felkeressék a szerzeteseket, adományokat vigyenek, és gyakorolhassák a buddhista vallást.*” (Interjú 4, 2016: 12)

Öexcellenciája dr. *Jasim M. Husain*, az Iraki Köztársaság magyarországi nagykövete a 2016-ban vele készült interjúbán nagy sikerként könyvelte el, hogy „*együttműködést épített ki a Vásziti Egyetem és a Soproni Egyetem között a mezőgazdaság területén, és Kerbela városa és a Budapesti Katolikus Egyetem között is megvalósult hasonló kapcsolat. Megállapodás jött létre a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és a Vásziti Egyetem között, melynek értelmében tovább fejlesztik az irodalmi és vallási tanulmányok terén kapcsolataikat.*” (Interjú 5, 2016: 14)

### **Nemzeti hős**

Öexcellenciája Krit Kraichitti, Thaiföld nagykövete arra is kitért az interjúbán, hogy 2011 júniusa különleges év és hónap volt a thai történelemben. Őfelsége *Bhumibol Adulyadej*, Thaiföld királya 1946. június 9-e óta uralkodott (2016-ban 88 éves korában halt meg), így ő volt a világ leghosszabb ideje szolgáló államfője, valamint a thai történelem leghosszabban uralkodó királya is. „*A thai nép számára őfelsége Bhumibol Adulyadej király a vezérlő fénysugár, az ország atyja.*” Uralkodása alatt Thaiföld fejlesztése és a thai nép jólétének biztosítása volt a fő cél. „*Az ún. Királyi Projektek közül több is jelentősen hozzájárult a thai nép életkörülményeinek javításához. Az „Elégséges Gazdaság” filozófiája, ami tőle ered, minden téren hozzájárult az ország fenntartható fejlődéséhez, valamint elősegítette, hogy Thaiföld leküzdje az elmúlt évtizedek több gazdasági válságát.*” (Interjú 3, 2011:12-13)

### **Nemzeti sajátosságok**

Az összetartozás eszméje a különböző kultúrákban gyakran szimbolikusan fejeződik ki a külvilág számára. Erre kiváló példa az Afrika Napja, melyről a öexc. Lizeth Nawanga Satumbo Pena asszonnyal készült interjúbán

olvashatunk. Afrika napját 1963. május 25-től ünnepelik, amikor „a több sebből vérző Afrika elhatározta, hogy egy integráció ösztönzésével” – az Afrikai Egységsszervezet (OUA), a mai Afrikai Unió (UA) alapszerződés aláírásával – „elősegíti Afrika fejlődését.” Ez volt az a nap, amikor az afrikaiak is megértették, hogy szellemi kiteljesedésükhöz és anyagi jólétükhöz szükséges az integráció, az afrikai népek közötti közeledés. Most végre sok év után a világ elé tárhatják Afrika pozitívumait, csodálatos természeti kincseit. (Interjú 1, 2012:13)

Öexcellenciája *Yurii Mushka* úr, Ukrajna magyarországi rendkívüli és meghatalmazott nagykövete Ukrajna Függetlenségi Napja alkalmából, megemlékezik országa függetlenségének kikiáltásáról, mely 1991-ben történt. E rövid idő alatt „mérőföldeket tettek meg”, „jelentős és nagy értékű infrastrukturális beruházásokat” hajtottak végre, „négy új repülőteret, Kijevben új terminált, öt kifutópályát és stadionokat” építettek. Bebizonyították, „hogy Kelet-Európában is lehet nagyon színvonalasan és magas szervezettséggel dolgozni és jó eredményt elérni”. (Interjú 6, 2012:4)

### **Viselkedésformák: életérzés**

Öexcellenciája *Dr. Ferdinand Mayrhofer-Grünbühel*, Ausztria nagykövete egyetért az interjú készítőjével, aki szerint „ha valaki egy osztrák kávéházban ül, és miközben újságot olvas, a tizenkét féle kávé egyikét kortyolgatja, úgy érzi, mintha ebben az országban nemcsak jól élni lehet, de még élvezni is lehet az életet, mintha az idő lelassult volna”. A nagykövet szerint: „Még mindig megvan a »Gemütlichkeit«”, ami valami olyasmit jelent, mint „az élet élvezetének művészete, békés együttlét.” (Interjú 7, 2008:24)

Öexcellenciája, *Tetsuo Ito*, a japán nagykövet úgy véli, hogy nem az állandó versenyhelyzet és a stressz az oka Japán magas öngyilkossági mutatóinak, hanem „egyéb egészségügyi problémák és pénzügyi okok”. Kiemeli, hogy nemcsak Japánban, hanem Magyarországon is magasak ezek a mutatók. „A legutóbbi OECD-statisztikák szerint 2008-ban Magyarországon volt a legmagasabb az öngyilkosságok aránya, Japán pedig a második volt”. (Interjú 8, 2010:8)

### **A történelmi múlt hatása a mai gazdasági kapcsolatokra**

A nemzeti kultúra megmutatkozhat, mint örökség, emlékezet, a nemzeti múlt emlékműve, mely politikai, társadalmi eszméket, jelentéseket, értékeket és ideológiákat gyárt, és ez által befolyásolja a társadalmi és politikai cselekvést.

Öexcellenciája *Lizeth Nawanga Satumbo Pena* asszony, az Angolai Köztársaság nagykövete az interjúban kitért arra, hogy A gazdasági válságot követően „*Angola jelenleg a gazdasági és társadalmi újjáépítés fázisában van, hosszú háborúkkal és konfliktusokkal teli időszak után*”. „*Angola gazdasága nagyon gyors fejlődésen ment át 2008-ig, kétjegyű fejlődési mutatókkal 2004–2008 között, ami a bruttó belső termelés megkétszereződéséhez vezetett és elérte a 85 milliárd dollárt.*” (Interjú 1, 2012:14)

Öexcellenciája *Dr. Ferdinand Mayrhofer-Grünbüchel*, Ausztria nagykövete a Habsburgokról szólva elmondja, hogy Európa egyik legbefolyásosabb családja voltak. Bár az is igaz, hogy „*az első világháború befejezését követően azonban, amikor az Osztrák-Magyar Monarchia már nem létezett többé, még csak az ország területére sem engedték be őket*”. (Interjú 7, 2008:24) Manapság már szívesen látják őket, de politikai hatalmuk nincs. A magyar forradalmat is megemlíti, mely meghatározó esemény volt Ausztria számára. Az osztrák kormány jól kezelte a helyzetet, mivel Ausztria katonailag semleges maradt, ugyanakkor 180-190 ezer magyart engedtek Ausztriába, akiknek jelentős része ott is maradt.

Öexcellenciája *Krit Kraichitti*, Thaiföld nagykövete a Thaiföld és Laosz közötti Mekong-híd megépítésére kötött egyezményen, valamint a Thaiföld, Laosz, Vietnam és Kambodzsa által a Mekong-medence fejlesztésén, illetve a Kínával és Mianmarral aláírt, szintén a folyóra vonatkozó hajózási egyezményen is dolgozott. Mivel a Duna Bizottság székhelye Budapesten van, a jövőben meg szeretné osztani a tapasztalatait a Duna és a Mekong-folyó Bizottsággal. (Interjú 3, 2011:11)

A gazdaság terén öexcellenciája *dr. Jasim M. Husainnel*, az Iraki Köztársaság magyarországi nagykövete fontosnak tarja a Bászra polgármestere és az Orient Kereskedőház közötti együttműködést, ami mintegy a magyar kormány „karjaként” működik Irakban. A cég nagyon jól működik, *nemrégiben aláírtak egy szerződést az iraki Ipari Minisztériummal a bagdadi olajművek fejlesztéséről*. További fejlesztésekre kerül sor Bászrában és más városokban is. Ezen felül számos iraki vállalat importál magyar gyógyszert az iraki piacra. (Interjú 5, 2016:14)

A ciprusi probléma a külföldi megszállás, és az ország elfoglalásának problémája. Amíg az ankarai kormány nem vállalja a felelősséget az 1974-es megszállásért, valamint a 40 000 fős török csapat jelenlétéért a Ciprusi Köztársaság elfoglalt területein, addig megsérti az ENSZ-határozatot, és legitimizálni akar egy illegitim bábentitást, addig elég kevés az esély arra, hogy megoldást találjanak a helyzetre. Továbbá az, hogy a török politika nem ismeri el a Ciprusi Köztársaságot, fenyegeti Törökország EU-felvétellel kapcsolatos törekvéseit. (Interjú 9, 2014:18)

## Értékrend

Öexcellenciája *Nabeel bin Khalaf bin Ashour*, a Szaúd-Arábiai Királyság rendkívüli és meghatalmazott nagykövetének a magyar miniszterelnökkel, Orbán Viktorral történő találkozásakor egyetértettek abban, hogy sok hasonlóság van *ideológia, társadalmi struktúra és nézeteik* terén, hogy az *Istenben, az értékekben, elvekben és a családban* mindketten hisznek. Hozzátette, hogy „*ez azért is fontos számára, mert általában az emberek nem beszélnek az értékekről, pedig a közös értékrend, a bizalom a kapcsolatok legfontosabb oszlopa*”. (Interjú 2, 2012:20) A közel-keleti béke helyzete komoly aggodalomra ad okot, ezért is fontos, hogy a jelenlegi királyuk, öfelsége Abdullah bin Abdul-Aziz Al Saud 2002-ben megalapította az Arab Béketervet, hogy véget vessen az arab–izraeli konfliktusnak. Öfelsége a civilizációk, kultúrák és vallások közötti párbeszéd egyik vezéregyénisége. Hisz abban, hogy *az iszlám, a zsidó és a keresztény hit* mind szent vallások, mivel a muszlim hitűek nem lennének muszlim hitűek, ha nem hinnének az összes prófétában, akikről a szent könyvekben írnak. E vallások azonos elveket és értékeket vallanak. A Szent Koránban találhatóak szűrők (fejezetek) Jézusról és Szűz Máriáról, és huszonöt prófétáról olvashatunk név szerint. Az uralkodó számára semmi sem értékesebb a szeretetnél és a békénél, annál, hogy az emberek kellemes és békés légkörben élhessenek és dolgozhassanak, rettegés nélkül. Ezért hát nem ölik a fegyverekbe azt a pénzt, amelyet a nélkülözőkre, *szociális és egészségügyi szolgáltatásokra, vagy oktatásra* is költhetnek. (Interjú 2, 2012:20-23)

A negatív hírnév terjesztésének romboló hatásáról beszél *Yurii Mushka* úr, Ukrajna magyarországi rendkívüli és meghatalmazott nagykövete, aki a 2012 Euro nevű sportverseny előtt számos *negatív előítéllettel* (pl. fajgyűlölet, irredentizmus) találkozott országát illetően. Az angol szurkolóknak még azt is tanácsolták, „*hogy maradjanak otthon, nézzék a meccseket a tévében, ne kockáztassanak, mert koporsóban térhetnek haza*”. Az eseményt követően az angol szurkolók személyes tapasztalataik alapján maguk cáfolták ezt a feltételezést, és nagyon pozitív benyomásokkal tértek haza. A magyar-ukrán kulturális kapcsolatok közül az oktatás terén szeretne nagyobb együttműködést mind a magyar egyetemekkel, mind diákcsere formájában (vö. 2017 októberében betiltották a magyar nyelv használatát a felsőoktatásban). (Interjú 6, 2012:4-7)

Öexcellenciája, *dr. Jasim M. Husain*, az Iraki Köztársaság magyarországi nagykövete az interkulturális és *vallások közötti párbeszéd* nagy támogatója. Szerinte, ha megnézzük a vallásokat – zsidó, keresztény, iszlám – ezek minden tanítása és ága ugyanabból a forrásból ered. Azt állítja, hogy „*a hívő emberek meg tudnak egyezni, a korrekt politikusok is meg*

*tudnak egyezni, mert egy tisztességes politikus azt szeretné, hogy az igazgatás sikeresen működjön*”. Ha mindenki segíti egymást, akkor nincs zsarnokság. A korrektség elve és a törvényesség kritériumai fontos tényezők. (Interjú 5, 2016:16)

A sikeres skandináv modell lényegét Öexcellenciája *Tove Skarstein* asszony, Norvégia magyarországi nagykövete abban látja, hogy egyenlőség van a nők és férfiak között, tehát az *esélyegyenlőség* mindenki számára adott. Ezt szerinte át kellene vinni más országokba is, de ez kicsit a mentalitás megváltoztatásának kérdése is. *„Az emberek valójában azt gondolják, hogy Norvégia nagyon gazdag az olaj és a gáz miatt. Valóban így van*”. De a legnagyobb hozzájárulást a GDP-hez a női munkaerő adja. Különösen az utóbbi 30-40 évre igaz az, hogy nagyon sok nő vett részt felsőoktatási képzésben, és ezt a tudást használni is szeretnék. (Interjú 11, 2014:9)

### **Befektetési lehetőségek**

A befektetéseket illetően öexcellenciája *Nabeel bin Khalaf bin Ashour*, a Szaúd-Arábiai Királyság rendkívüli és meghatalmazott nagykövete azon dolgozik, hogy lehetőségeket teremtsen Magyarországon és Szaúd-Arábiában, és felmérje, hogy milyen téren van még lehetőség együttműködésre. Befektetési lehetőségként elsőként a szaúdi mezőgazdasági és ipari alapokat említi. Számukra a mezőgazdaság és a vízügy két nagyon fontos téma, éppúgy, mint a földgazdálkodás és az öntözés. A napenergia és a napkollektorok technológiája is kiemelt jelentőséggel bír, és az állatgazdálkodás sem kevésbé fontos. (Interjú 2, 2012:21)

Öexcellenciája *Kanthong Unakul*, a Thaiföldi Királyság magyarországi nagykövete a lehetséges magyar-thai együttműködési lehetőségek közül kiemeli az orvostudomány és mérnöki tudomány területeit. *„Thaiföld szeretne kikerülni a közepes jövedelem csapdájából, amihez kutatásra, fejlesztésre és innovációra van szükség. Ez nem lehetséges erős tudományos és technikai alapok nélkül*”. A Magyarországgal való együttműködés jótékony hatással lehet erre a folyamatra, különösen, ha több közös kutatást, tudós-csereprogramot tud megvalósítani a két ország, illetve, ha thai diákok jöhetnek Magyarországra tanulni. A két ország együttműködik a vízgazdálkodás terén is. A legjobb gyakorlati megoldásokat a katasztrófa megelőzésre szeretnék megtanulni a magyar szakemberektől. (Interjú 4, 2016:12-13)

Öexcellenciája *Antonios Theocharous* ciprusi nagykövet a Magyarországgal való együttműködésük egyik fő lehetőségének *„a keleti*

*mediterrán térségben a szénhidrogén-tartalék közelmúltban bekövetkezett felfedezését tekinti, melynek nyomán megalakult a Kelet-Mediterrán Gáz Folyosó, ami hozzájárulhat Magyarország energiaellátásának biztosításához és az energiaforrások körének bővítéséhez”. (Idézet 9, 2014:17)*

Alexandr Tolkach úr, az Oroszországi Föderáció rendkívüli és meghatalmazott nagykövete a kétoldalú kereskedelmi és gazdasági együttműködés intenzitásáról szólva kifejti, hogy 2011-ben a két ország (Magyarország és Oroszország) közötti áruforgalom 12,6 milliárd dollárt tett ki, és ezzel Oroszország stabilan a második helyen áll Magyarország kereskedelmi partnereinek sorában. Sikerült megőrizniük a legfontosabbat: a kölcsönös bizalmat, a konstruktív hozzáállást és a hajlandóságot, hogy folytassák az együttműködést. *„Most a Paksi Atomerőmű Zrt. fejlesztése és a Déli áramlat gázvezeték magyarországi szakasza kiépítésének megkezdése a két legaktuálisabb kérdés”*. Felajánlották tapasztalatukat, kipróbált modern technológiájukat, továbbá a know-how átadását, valamint azt, hogy a projekt keretében az összes munka és megrendelés 40-45 százalékát magyar cégek kapják. De más területeken is találkozhatunk pozitív példákkal. Az orosz Sberbank 505 millió euróért felvásárolta a bécsi székhelyű Volksbank Internationalt, és így tulajdonosa lett magyarországi fiókjainak is. Az építkezési beruházások, a mezőgazdaság vagy a megújuló energia-források területén is fejlődik az együttműködés. Szélesednek a régiók közötti kapcsolatok és nő azon magyar vállalkozások száma, amelyek be akarnak törni az orosz piacra. A mezőgazdasági-ipari komplexumokat érintő területen a két ország közötti együttműködés dinamikusan fejlődik. A magyar élelmiszer-ipari termékek oroszországi importja majdnem tíz százalékkal nőtt. Az orosz területeken tovább folytatódik az állattenyésztéssel és növénytermesztéssel kapcsolatos közös projektek megvalósítása. (Idézet 10, 2012:12-14)

### **Munkaerő-áramlás**

Őexcellenciája *Yurii Mushka* úr, Ukrajna magyarországi rendkívüli és meghatalmazott nagykövete elmondja, hogy a vízum nehézségek ellenére Portugáliában több százezer ukrán él, és nagyon örvendetes, hogy a portugálok rendkívül pozitívan állnak hozzájuk. *„A portugálok azt mondják, hogy az ukránok gazdagítják a portugál kultúrát, a mindennapi életet, gazdaságot”*. Az ukrán mérnökök és szakemberek teljesítményénél a portugálok sem tudnak jobbat produkálni. Szerinte ez olyan eset, amikor a befogadó ország elégedett a migrációval és örülnek a migránsoknak, akik

nem jelentenek nekik konkurenciát, mint ez más országokban gyakran előfordul. (Interjú 6, 2012:6)

Az EU bővítésével Öexcellenciája *Dr. Ferdinand Mayrhofer-Grünbühel*, Ausztria nagykövete arról beszél, miszerint Ausztriát elárasztja az új tagországokból özönlő olcsó munkaerő. „*Az osztrákok nem aggódtak a magyarok miatt, mivel ismerik őket és tudják, hogy jól érzik magukat a hazájukban*”. A korlátozásokat újfajta együttműködésekkel sikerült kompenzálni. (Interjú 7, 2008:25)

### **Környezetvédelmi problémák**

Van néhány gazdasági (MOL) és környezetvédelmi (börgyár és a Rába) ügy, amelyek beárnyékolják a két ország (Magyarország és Ausztria) jól működő kapcsolatát. Öexcellenciája *Dr. Ferdinand Mayrhofer-Grünbühel* a Rába szennyezésére egy meglehetősen összetett problémaként utal. „*Jogi és technikai szempont szempontból egyaránt bonyolult eset, hiszen nem egyértelmű, hogy mi okozza a habzást. Nagyon sok az érintett szereplő, és az egyes cégek jobbjára a törvényben megadott határértéken belül maradtak*”. Időközben egy közös akcióttervet dolgoztak ki, ami két éven belül örökre megoldotta a Rába teljes tisztaságának problémáját, és amelynek költségeit az osztrák adófizetők állták. (Interjú 7, 2008:26)

### **A nemzetközi szervezetek szerepvállalása**

A globalizáció során egyre több olyan probléma adódik, melyeket sem a nemzetállamok, sem a regionális integrációk nem tudnak megoldani. Az ilyen kérdésekkel foglalkozó nemzetközi szervezetek egyfelől a világméretűvé váló gazdaság szabályozására jöttek létre, másfelől a világpolitikai stabilitását hivatottak biztosítani, és végül, vannak olyanok, melyek humanitárius vagy környezetvédelmi céllal működnek. Ez utóbbiak közé tartoznak a civil szervezetek.

A világpolitikai stabilitás jegyében a szaúd-arábiai király, *Abdullah bin Abdul-Aziz Al Saud*, például 2002-ben összehívta az Arab Liga 23 államát, és felvetette az egész arab régió és Izrael kapcsolatainak normalizálását, valamint az ENSZ-határozatok életbeléptetését, amely az 1967-es határokhoz való visszatérést jelentené Izrael és a Palesztin Állam elismerése mellett, a régió stabilitása, biztonsága és fejlődése érdekében. (Interjú 5, 2016: 22) A gazdasági szabályozást tűzte ki célul Öexcellenciája *Kanthong Unakul*, a Thaiföldi Királyság magyarországi nagykövete, és folytatni kívánja a tárgyalásokat az Európai Unióval a Thaiföld–EU szabadkereskedelmi megállapodásról. Az EU Thaiföld fontos kereskedelmi



partnere, és szeretnék, ha a kereskedelem volumene tovább növekedne. Thaiföld az ASEAN (Délkelet-ázsiai Nemzetek Szövetsége) egyik alapító tagja. Az alapítók egy olyan regionális szervezetet akarnak létrehozni, ami segíti a politikai, gazdasági és társadalmi stabilitást a délkelet-ázsiai régióban. (Interjú 4, 2016:14)

Történelmi örökségükre utalva, Öexcellenciája, *Tetsuo Ito* japán nagykövet elmondja, hogy a II. világháborút követően Japán sokat profitált a világgazdaság gyors fejlődéséből, amit a Nemzetközi Valutaalap, valamint az Általános Vám- és Kereskedelmi Egyezmény segített elő. „1968-ban a világ második legerősebb gazdasági hatalmává vált az Egyesült Államok után”. Országá a nagyarányú megtakarításoknak, magánszektorbeli befektetéseknek, az erős munkamorállal rendelkező munkaerőnek, valamint az olcsó olajnak, technikai fejlesztéseknek és a magánszektorban véghezvitt hatékony kormányzati beavatkozásoknak köszönheti ezt a gyors fejlődést. (Interjú 8, 2010:8)

## Összegzés

A diplomatákkal készült interjúk értékes forrásul szolgálnak az egyes országok kulturális értékeinek, gyakorlatainak megismerésére, melyeket a diplomáciai szakterületen dolgozó követségi munkatársak bocsátottak rendelkezésünkre. A szaknyelvi órákon az írásban megjelent interjúkat a tényszerű információszerzésen túl, a nyelvi (pl. kollokációk), stilisztikai jegyek (pl. lexikai enyhítők, udvariassági jelölők) felismerésére, tudatosítására, elsajátítására is használhatjuk. A diplomáciai szakkifejezések segítségével, a hallgatók maguk is készíthetnek valós, vagy kitalált interjúkat diplomatákkal, konzulokkal vagy egyéb közéleti személyiségekkel.

Láthattuk, hogy egy nemzet függetlenné válása, vagy egy ország karizmatikus uralkodója milyen fontos szerepet játszik egy nép életében. Az is kiderült, hogy rendkívül vonzó nemzeti érték lehet például egy ország jellegzetes, a kultúrához köthető alkotása, nemzeti sajátossága, életérzése. A történelmi múlt hatása a mai gazdasági kapcsolatokra is meghatározó, így a befektetési lehetőségek és a munkaerő-áramlás is hozzájárulnak az országok közötti kapcsolatok javításához. A környezetvédelmi problémák közös rendezése, illetve a nemzetközi szervezetek szerepvállalása szintén kulcsfontosságú. Azonban a kulturális diplomácia egy kétszereplős tevékenység, ezért ha a másik ország nem mutat készséget az iránt, hogy a mi kulturális értékeinket befogadja, és saját kulturális értékeit sem szeretné megosztani velünk, akkor az együttműködés nem lesz sikeres. Ha azonban a kulturális értékek „cseréje” megvalósul, akkor ez nagyban hozzájárul a két

nemzet közötti kölcsönös megértés erősítéséhez, és ebből következően befolyást szerezhetnek egymás országában.

## Hivatkozások

- Beneke, J. (2000): Intercultural competence. In: Bliesener, U. (eds). *Training the Trainers. International Business Communication*. Vol. 5 (108-109). Carl Duisberg Verlag: Köln
- Bennett, M. J. (1997): How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language. In: Fantini, A.E. (eds): *New Ways in Teaching Culture*. TESOL Inc.: Alexandria, VA
- Geertz, C. (1973): *The Interpretation of Cultures*. Basic Books: New York
- Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Sage Publications, Inc.: London and Beverly Hills.
- Lenczowski, J. (2009). Political Influence and Integrated Strategy. In: Waller, J. M. (ed): *Strategic Influence: Strategic Influence Public Diplomacy, Counterpropaganda, and Political Warfare*. The Institute of World Politics Press: Washington.
- Pröhle G. (2007). *A magyar kultúra szerepe Magyarország nemzetközi politikai és gazdasági kapcsolatainak fejlesztésében*. Budapest. [http://kozeletre.mediacentre6.hu/wp-content/uploads/2009/08/prohle\\_magyarkultura.pdf](http://kozeletre.mediacentre6.hu/wp-content/uploads/2009/08/prohle_magyarkultura.pdf) (Letöltés dátuma: 2017.10.05)

## Internetes hivatkozások

ICT honlap. [http://www.culturaldiplomacy.org/index.php?en\\_culturaldiplomacy](http://www.culturaldiplomacy.org/index.php?en_culturaldiplomacy)

## Interjúk

1. Elő kell segíteni az afrikai népek közötti közeledést. Interjú öexcellenciája Lizeth Nawanga Satumbo Pena asszonnyal, az Angolai Köztársaság nagykövetével. (Vörös Krisztina interjúja). *Diplomata Magazin*. 2012/5. 12-14. [http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/4jletkv\\_dnet12-14.pdf](http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/4jletkv_dnet12-14.pdf)
2. „Hazám kapuja minden magyar számára nyitva áll”. Interjú öexcellenciája Nabeel bin Khalaf bin Ashourral, a Szaúd-Arábiai Királyság rendkívüli és meghatalmazott nagykövetével (Popper Anna – Fodros István interjúja). *Diplomata Magazin*. 2012/3. 20-23- [http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/0far8kb\\_dnet2023.pdf](http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/0far8kb_dnet2023.pdf)
3. „Öfelsége Bhumibol király a vezérlő fénysugarunk”. Interjú öexcellenciája Krit Kraichittivel, Thaiföld nagykövetével. (Lázár Ádám interjúja). *Diplomata Magazin* 2011/7. 11-13. [http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/0usrnq3\\_dnet11-13.pdf](http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/0usrnq3_dnet11-13.pdf)
4. „Nagy öröm volt Magyarországon élni és dolgozni”. Interjú öexc. Kanthong Unakullal, a Thaiföldi Királyság magyarországi nagykövetével. (Popper Anna interjúja). *Diplomata Magazin*. 2016/9. 12-14. [http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/23jowtz\\_d12-14.pdf](http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/23jowtz_d12-14.pdf)
5. „Aki ma gyenge, holnap erős lesz, és aki ma erős, holnap gyenge”. Interjú öexc. dr. Jasim M. Husainnel, az Iraki Köztársaság magyarországi nagykövetével. (Popper Anna interjúja). *Diplomata Magazin*. 2016/8. 14-16. [http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/pn5kywa\\_14-16\\_\(1\).pdf](http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/pn5kywa_14-16_(1).pdf)

6. A sportnak és a politikának nincs köze egymáshoz. Interjú őexcellenciája Yurii Mushka úrral, Ukrajna magyarországi rendkívüli és meghatalmazott nagykövetével. *Diplomata Magazin*. 2012/9. 4-7.  
[http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/my7wao0\\_dnet4-6.pdf](http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/my7wao0_dnet4-6.pdf)
7. Az élet élvezetének művészete a békés együttélés. Interjú őexcellenciája Dr. Ferdinand Mayrhofer-Grünbühellel, Ausztria nagykövetével. (Lázár Ádám interjúja). *Diplomata Magazin*. 2008/3. 24-26.  
[http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/qyj4n18\\_d24-26.pdf](http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/qyj4n18_d24-26.pdf)
8. Ahonnan a Nap ered. Interjú Tetsuo Ito őexcellenciájával, a japán nagykövettel. (Lázár Ádám interjúja). *Diplomata Magazin*. 2010/9. 8-10.  
[http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/ez1narh\\_dnet08-10.pdf](http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/ez1narh_dnet08-10.pdf)
9. „Ciprus még mindig az EU-költségvetés nettó hozzájárulója”. Interjú őexc. Antonios Theocharous ciprusi nagykövettel. (Tóth József interjúja). *Diplomata Magazin*. 2014/2. 16-18. [http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/n9pldwg\\_d16-18.pdf](http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/n9pldwg_d16-18.pdf)
10. „A magyar nép történelme nagyon sajátos, melyet szeretnék megérteni”. Interjú Alexandr Tolkach úrral, az Oroszországi Föderáció rendkívüli és meghatalmazott nagykövetével. (Popper Anna interjúja). *Diplomata Magazin*. 2012/12. 12-15.  
[http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/6e1mxuv\\_12-15.pdf](http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/6e1mxuv_12-15.pdf)
11. „Annyit kell kapj, amennyire szükséged van, és annyi adnod, amennyit tudsz”. Interjú őexc. Tove Skarstein asszonnyal, Norvégia magyarországi nagykövetével. (Popper Anna interjúja). *Diplomata Magazin*. 2014/3. 9-11.  
[http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/eusqog4\\_d09-11.pdf](http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/eusqog4_d09-11.pdf)



## SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA

---



**Csák Éva**

Neumann János Egyetem

Pedagógusképző Kar

Idegennyelvi és Továbbképzési Tanszék, Szolnoki Tanszéki Csoport

## **Der vs. das Bierbike?**

### **A legújabb angol eredetű jövevényszavak meghonosodási folyamatai a német turisztikai szaknyelvi színtereken**

*A neologizmusok megjelenése, szóbeli és írásbeli nyelvi szinteken történő elterjedése és meghonosodása a nyelvtudományi kutatások egyik legkedveltebb, de egyben legvitatottabb kutatási területének nevezhető. A kétezres évek során minden szakterületen megfigyelhetők a gyors nyelvi változások, új fogalmak sokasága keletkezik, melyek egy adott nyelv terminuskészletét mind mennyiségben, mind minőségben átalakítják. Az új eszközök, tárgyak és tevékenységek nominációi mindenekelőtt az angol nyelv különböző változataiból jövevényszóként kerülnek a nyelvhasználatba. A tanulmány célja, hogy bemutasson és elemezzen néhány új terminusértékű fogalmat, mely az utóbbi két évtizedben a német nyelv aktív turizmussal kapcsolatos nyelvhasználati színterein jött létre. Az elemzés részletesen kitér néhány magas nyelvhasználati gyakoriság alapján kiválasztott anglo-neologizmus szemantikai tartalmának leírására, helyesírási változataira, ezek előfordulási arányaira, esetleges szinonimáira, továbbá a német nyelvi kontextusban történő meghonosodási folyamataira.*

*Kulcsszavak: anglo-neologizmusok, korpusznyelvészet, meghonosodás, szaknyelv, terminológia*

#### **Bevezetés**

Az egyes nyelvekben újonnan megjelenő lexémák feltárását, csoportosítását, rendszerezését és a nyelvhasználatban betöltött szerepük folyamatos nyomon követését a nyelvtudomány kiemelt feladatának tekinti. Az új megnevezések elemzésének kiindulópontját általában a keletkezés célja és módja határozza meg. Létrejöttük motivációja elsősorban valamely új eszköz, tárgy, foglalkozás vagy eljárás megjelenése lehet. Egy-egy új jelenség megjelölésére kialakulhat egy merőben új formatíva, vagy a már meglévő szókészleteti elemet alapul véve, különböző affixációs eszközökkel, szóösszetétellel, illetve szószerkezettel megalkotott új lexikai egység. Számos esetben lehetünk tanúi annak, hogy bizonyos lexémák jelentéstartalma új jelentéskomponenssel bővül vagy jelentésköre szűkül. A szemantikai kiterjedés változásával párhuzamosan módosulhat a stílusérték és a stilisztikai színezet is.

## 2. A neologizmus-kutatás – rövid történeti áttekintés

Tudományos alappal rendelkező lexikográfiai, azon belül neologizmus-kutatási munkálatok Németország keleti területein, az 50-es években kezdődtek az NDK-beli Tudományos Akadémián a *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* (WDG) előkészítésével. Joachim Heinrich Campes szótárát, (*Wörterbuch der Deutschen Sprache* – Campes, 1807) és a szovjetorosz lexikográfiai hagyományokat alapul véve a német lexikográfiában először kezdték használni a következő terminusokat: *Neuwort*, *Neuprägung*, *Neubedeutung*, *Modewort*. Ezen kutatások folytatásaképpen került napvilágra a *Wörterbuch der DDR-Neologismen* (Herberg, 1988a), amely a fordulat évéig a nyugatnémet nyelvészet számára is példaértékű volt.

Az egyesített Németországban – Franciaországgal, Nagy-Britanniával, Oroszországgal és más egyéb országokkal szemben – hiányzott egy átfogó neologizmusztár a német szótárak közül. A mannheimi Institut für Deutsche Sprache (IDS) munkatársai foglalkoztak ugyan a fordulat éveinek szókincsével, de nem készült a tudományos lexikográfia elvein alapuló neologizmusztár, mely kiegészítője lehetett volna a nagyszótáraknak. Csupán zsebszótárfomátumban megjelent szókincsgyűjtemények (trendszótárak, csoportnyelvi szótárak stb.) mutatták be kivonatosan az új lexikát.

A '90-es évek második felében megalakult a Német Nyelvtudományi Intézetben (IDS, Mannheim) egy neologizmuskutató-csoport Dieter Herberg, majd a későbbiekben Doris Steffens vezetésével. A kutatócsoport a germanista neologizmuskutatót hosszú távú feladatként jelölte meg. Új szavak helyett inkább új lexikai egységekből indultak ki, melyeknek tartalmi oldalát (jelentés) és formai megnyilvánulását (a hangtanilag és grafikusán megvalósult formatíva, illetve jelszó) vizsgálták (Herberg, 1988b). Neoszemantizmuson egy olyan lexémát értettek, amely jöllehet egy korábban létező formatíva, de új szemantikai komponenssel bővült, és az eredeti jelentéstartalomhoz hozzáadódott. Sor került a neologizmus egységes fogalom-meghatározására (Steffens, 2001; Herberg, 2002; Steffens, 2003; Herberg – Kinne – Steffens, 2004; Steffens, 2005; Steffens, 2006), mely elfogadottá vált a magyarországi germanisztikában is (Knipf-Komlósi – Rada – Bernáth, 2006).

*„Ein Neologismus ist eine lexikalische Einheit bzw. eine Bedeutung, die in einem bestimmten Abschnitt der Sprachentwicklung auf Grund kommunikativer Bedürfnisse in einer Kommunikationsgemeinschaft aufkommt, sich ausbreitet, als sprachliche Norm allgemein akzeptiert und in diesem Entwicklungsabschnitt von*



*der Mehrheit der Sprachbenutzer über eine gewisse Zeit hin als neu empfunden wird.*” (Herberg, 2002:195)

*Neologizmus lehet új szó, új szóösszetétel vagy egy meglévő szó új jelentése, amely a nyelvfejlődés egy bizonyos szakaszában, egy kommunikációs közösségben keletkezik, elterjed, és a nyelvhasználók többsége nyelvi normaként általánosan elfogadja és egy bizonyos ideig újnak érzi*” (Herberg, 2002:195, ford. Csák)

A Német Nyelvtudományi Intézet napjainkban a „Lexikai innovációk” (*Lexikalische Innovationen*) című projekt keretén belül korszerű korpusznyelvészeti módszerek segítségével hívásával dolgozza fel a német köznyelvben meghonosult lexikai egységeket. A kutatások eredményeképpen hiánypótló neologizmus-szótárak jelentek meg nyomtatott formában. Elsőként a ’90-es évek neologizmusképzését felölelő értelmező szótár látott napvilágot (Herberg – Kinne – Steffens, 2004), melyet a 2000-es évek neologizmusait bemutató kötet követett (Steffens – Al-Wadi, 2013).

Azokat az új lexémákat, amelyek egy új eszköz, tárgy vagy jelenség elterjedésével közel egy időben kerülnek a nyelvhasználatba, Minya nyomán a magyar nyelvészeti körökben szükségszerű neologizmusoknak nevezzük (Minya, 2003). A szükségszerűség által megfogalmazott kritériumrendszert egyes német nyelvészek azonban nem mindig tartják helytállóknak. A szükségletkölcsonzés és luxuskölcsonzés kettéválasztása Donalies szerint azért nem megfelelő, mert minden idegen szó valamilyen szükséglet alapján kerül kölcsönzésre (Donalies, 1992), legyen az jelölési hiányt betöltő szükséglet vagy stilisztikai színezet változtatására irányuló igény.

## **Kutatásom módszerei**

A Német Nyelvtudományi Intézet empirikus kutatásainak alapját képező elektronikus referenciakorpusz (*Das Deutsche Referenzkorpus / DeReKo*) számos német nyelvű korpusz gyűjteménye, mely 31.68 milliárd (2017.03.08-i állapot) szövegszóval a világon egyedülálló német nyelvi, mind tudományos, mind ismeretterjesztő szövegtípusokból álló adattár. Az adatok a COSMAS II adatkereső eszközön keresztül kérdezhetők le. Az intézet neologizmus-kutatócsoportja folyamatosan viszi fel az új lexémákat a korábban „*lexiko: Wissen über Wörter*”, jelenleg *OWID (Online-Wortschatz-Informationssystem-Deutsch)* elnevezésű korpuszalapú információs rendszerbe. Ezt követték azok a mélyreható lexikográfiai munkák, melyek eredményeképpen az új címszavak szócikkkel együtt immár elektronikus formában kerülnek be a neologizmus-szótárba. A folyamatosan frissülő online-szótár 2014-ben vált elérhetővé a nyelvészek, illetve a nyelvi változások iránt érdeklődő széles közönség számára.

2010-ben magam is elemeztem az angol eredetű neologizmusok megjelenésének okait és szöveggörnyezeten belüli szerepeit a német, orosz és magyar turisztikai-szállodaipari szaknyelvi szintereken (N. Csák, 2010). Tekintettel arra, hogy az akkor vizsgált egymillió szövegszavas elektronikus korpuszom 2008-ig reprezentálja a nyelvhasználatot a turisztikai-szállodaipari szaknyelvi körökben, kézenfekvő számomra, hogy tíz év eltelte után frissítem és aktualizáljam kutatásaim akkori eredményeit. Vizsgálódásaimhoz az IDS *Lexikalische Innovationen* c. projekt kutatásai, azon belül is a kétezres évek (*Nullerjahre/Zehnerjahre*) gyűjteményeinek szócikkei nyújtottak kiindulópontot. Ezekből a listákból válogattam ki az adott szaknyelvi közegben jellemzően előforduló anglo-neologizmusokat. A kiválogatott lexémák asszimilációs folyamatát a találatok kontextusközlő példatárának áttekintésével, illetve a COSMAS II eszköz segítségével bővített korpuszvizsgálat módszerével vizsgáltam a *DeReKo* korpuszban.

### **Kutatási kérdéseim**

Jelen tanulmányban az aktív turizmus területén újonnan megjelenő wellness-, sport-, és szabadidős tevékenységek nominációit emelem ki. Kutatásom jelenlegi szakaszában a következő kérdésekre kerestem a választ:

- Melyek azok az anglo-neologizmusok, amelyek az aktív turizmus fogalomkörébe tartozó tevékenységeket jelölnek és az utóbbi két évtizedben jelentek meg?
- Milyen jelentéstartalmat fednek le ezek a – főként főnév szófajú – nominációk?
- Milyen módon épültek be a német nyelvű szöveggörnyezetbe?
- Mi lesz vagy lett az új főnevek grammatikai neme?
- Mely új képzett szavak, szóösszetételek és szószerkezetek keletkeznek az adott tevékenységet végzők és a cselekvés végrehajtásához szükséges eszközök jelölésére?
- A német nyelvű szöveggörnyezetbe történő beépülés során mely szóalkotási elemek a leggyakoribbak?
- Léteznek-e egy adott új jelenség jövevényszóval történő megnevezésének belső keletkezésű szinonimái?

### **A leggyakoribb új nominációk vizsgálata német nyelvi korpuszon**

A továbbiakban nyolc, az utóbbi évtizedekben leggyakrabban előforduló anglo-neologizmus mentén válaszolom meg kutatási kérdéseimet.

**Glamping:** Az új lexéma a 2010-es évek neologizmusának tekinthető. Luxus kivitelezésű kempingekben és lakókocsikban történő, de mégis a természethez, főként állatokhoz közeli kempingezést jelöl, vö.:

„Der Trend des *G l a m p i n g* ist in Holland und Großbritannien schon sehr stark, er wird sich aber auch in Deutschland durchsetzen“ (Süddeutsche Zeitung, 09.08.2012)

A *glamorous* és a *camping* szavak összevonásával keletkezett. A DeReKo korpuszban 160 szóelőfordulással jelenik meg. Grammatikai neme elsősorban funkcionális analógia alapján jöhetett létre: *das* (Neutrum). A '80-as évek elejéig a kutatók megegyeztek abban, hogy a nyelvtani nem egyetlen szabály érvényesülése által jön létre. Eredetileg azt feltételezték, hogy a beáramló anglicizmusok csupán szemantikai analógia alapján kapják meg névelőjüket, tehát pl. a *der Song* a *der Gesang*, a *die Band* a *die Kapelle* analógiájára lett hímnemű, illetve nőnemű. Felmerült azonban az a kérdés, hogy mi alapján lettek hímneműek pl. a *der Speed* (*die Geschwindigkeit*) és a *der Drink* (*das Getränk*) jövevényszavak. A nyelvtani nem kialakulásánál számos tényező együttes hatása érvényesül (Schlick, 1984/1985) és nehéz megállapítani, hogy a szabályszerűségek milyen arányban felelősek a nem kialakulásáért.

A korpuszban további szóösszetételek, főként hibridképződmények fordulnak elő: *Glamping-Webseiten*, *Glamping-Urlaub*, Az *-er* főnévképző szuffixummal a cselekvőt jelöli a *der Glamper* új lexéma (22 találat). Megjelenik a német igeképző szuffixummal képzett új ige: *glampen* (3 találat), de előfordulási arányait tekintve nem tekinthető még a nyelvhasználók többsége által elfogadott neologizmusnak, ragozott formái még nem kerültek be az írott nyelvi korpuszba. A németesített *glampen* ige azonban helyenként ismét főnevesült: *Das Glampen* (6 találat) és szinonimaként bukkan fel a *Glamping* mellett. Tekintettel a lexéma magas újdonságértékére, belső keletkezésű szinonimái még nem alakultak ki.

**Aquacycling (Aqua Cycling, Aqua-Cycling):** Az új lexéma a 2000-es évek első évtizedének neologizmusa és zenei aláfestéssel vezetett csoportos, az úszómedence alján elhelyezett kerékpárokon végzett edzést jelöl, vö.:

„Das sogenannte *A q u a c y c l i n g* findet auch in der Uckermark immer mehr Anhänger. Angeboten wird der Kurs unter anderem im Aquarium in Schwedt.“ (Nordkurier, 27.04.2016)

„*A q u a c y c l i n g* – Velofahren auf einer Art Hometrainer im Wasser.“ (Die Südosstschweiz, 31.05.2016)

Eleinte különírt, nagybetűs formában (*Aqua Cycling*, 9 találat) majd új szóösszetételként kötőjellel (*Aqua-Cycling*, 48 találat), végül egybeírva (*Aquacycling*, 45 találat) fordul elő. Grammatikai neme: *das* (Neutrum) A korpuszban mindössze egy szóösszetételt találtam: *Aqua-Cycling-Kurse*. Az *-er* főnévképző szuffixummal a cselekvőt jelölő *der Aqua-Cycler* ugyancsak egyszer fordul elő ellentétben az *Indoor-Cycler* (10 találat) lexémával. Az *Indoor-Cycling* egyénileg végezhető sportág, továbbá régebben került a német szóhasználatba. A *das Aqua-Cycle* ellenben nem a fentebb leírt sportág eszközt, hanem a már korábban elterjedt vízibiciklihez hasonló szabadidős tevékenységek során használt járművet jelöl. A német igeképző szuffixummal képzett, szóban helyenként már előforduló *aquacyclen* ige még nem került be az írott nyelvhasználatba, holott a korábban elterjedt, hasonló hangalakú *Recycling* lexéma igésített változata (*recyclen*) már széles körben elfogadott, újdonságerejét lassan elveszti, igeként használatos ragozott formákban is.

***Nordic-Walking* (*Nordic Walking*, *Nordicwalking*):** Az új lexéma a 2000-es évek első évtizedének neologizmusaként dinamikusan terjedő szóösszetétel. Átalakított sítótok segítségével történő, sportként üzött tempós sétát jelöl, amely tehermentesíti a mozgásszerveket, vö.:

„*Experten warnen davor, einfach so mit dem Nordic Walking anzufangen: Man kann sich eine falsche Technik angewöhnen – dann kann man sogar Beschwerden bekommen. In jedem Fall empfehlenswert ist es, einen Grundkurs zu machen oder sich einer Gruppe anzuschließen.*” (Mannheimer Morgen, 29.10.2005)

Változatai a DeReKo korpuszban: *Nordic Walking* (160 találat), *Nordic-Walking* (3905 találat), *Nordicwalking* (52 találat). Grammatikai neme: *das* (Neutrum) A korpuszban további szóösszetételeket, hibridképződményeket találtam, pl. *Nordic-Walking-Einführung*, *-kurs*, *-Fans*, *-Wandertag*, *-Trainerin*, *-Technik*, *-und Walking-Treff*. A *Walking* még a 90-es évek neologizmusaként terjedt el (36073 találat), és dinamikus karmozgással végzett intenzív járást jelent. Az *-er* főnévképző szuffixummal a cselekvőt jelölő *der Walker* főnév (49072 találat) már átkerült a neologizmuszótárból az általános szótárba (Duden Onlinewörterbuch) kodifikált lexémaként, ezzel neologizmus-státuszát elveszítette. Még a '90-es években jelenik meg a német igeképző szuffixummal képzett új lexéma: *walken*. Először a participium (*gewalkt*) került használatba, majd folyamatosan elterjedtek egyéb ragozott alakjai, a jelen idő egyes szám harmadik személy (*walkt*), az egyszerű múlt idő (*walkte*) és végül a melléknévi igenév (*walkend*). A *Nordic Walken* (566 találat), *Nordic-Walken* (96 találat), *Nordicwalken* (6 találat) gyakorta

szinonimaként él tovább a *Nordic Walking* összetétel mellett. Tekintettel a *walken* ige már korábbi meghonosulására, belső keletkezésű szinonimái nem alakultak ki.

***Nordic Blading (Nordic-Blading, Nordicblading)***: Az új lexéma a 2000-es évek első évtizedének neologizmusa, mely átalakított sítótok segítségével történő, a mozgásszerveket tehermentesítő sportként üzött görkorcsolyázást jelöl, pl.

„Die Sportarten *N o r d i c B l a d i n g* und *Nordic Walking* entwickeln sich, so der Landeskiverband, zur beliebten Sportart. *Nordic Blading* ist *Inline-Skaten* mit speziellen Stöcken, *Nordic Walking Gehen oder Laufen* mit speziellen auf die Körpergröße abgestimmte Stöcken. Im Bereich *Nordic Blading* bildet der Verband Trainer aus. So am 17./18. August in Koblenz und am 21./22. September in Emmelshausen.” (Rhein-Zeitung, 04.07.2002)

Változatai a DeReKo korpuszban: *Nordic Blading* (323 találat), *Nordic-Blading* (65 találat), *Nordicblading* (0 találat). Grammatikai neme: *das* (Neutrum). A korpuszban további szóösszetételeket nem találtam. Az *-er* főnévképző szuffixummal lérejtett főnév a cselekvőt jelöli: *Nordic Blader / Nordic-Blader* (7+9 találat). A *Nordic-Bladen -en* ige képző szuffixummal képzett lexéma mindössze kétszer fordul elő a korpuszban.

***Geocaching (GeoCaching, Geo Caching)***: Az új lexéma a 2000-es évek első évtizedének neologizmusa. Olyan szabadidős tevékenységet jelöl, amely során egy előzetesen elrejtett kincset kell interneten megadott GPS-koordináták segítségével megkeresni, vö.:

„*G e o c a c h i n g*, die moderne Art der Schatzsuche, ist auch bei Kindern sehr beliebt und eine gute Möglichkeit, sie für die Natur, die Vulkane und Steinbrüche im Vulkanpark zu begeistern.” (Rhein-Zeitung, 12.10.2011)

Előfordulása a DeReKo korpuszban: *GeoCaching* (9 találat), *Geo Caching* (4 találat) *Geocaching* (2427 találat). Grammatikai neme: *das*: (Neutrum). A korpuszban további szóösszetételek nem lelhetők fel. Az *-er* főnévképző szuffixummal képzett főnév a cselekvőt jelöli: *Geocacher* (695 találat), *Geocacherin* (14 találat). Feltűnik a német ige képző szuffixummal képzett új ige: *geocachen* (6 találat). Egyelőre csak főnévi igenévként használatos, ragozott formák nem alakultak ki. Az új ige azonban ismét főnevesült: *das Giocachen* (113 találat) és szinonimaként él tovább a *Giocaching* mellett. Hasonló jelentésű, belső keletkezésű szóösszetétel a *GPS-Schnitzeljagd, moderne Schatzsuche mit GPS-Hilfe, Schatzjagd*, mivel

a lexémák korábban léteztek hajtóvadászat, illetve az erdei futóverseny értelemben.

**Kitesurfen:** Az új lexéma a 2000-es évek első évtizedének neologizmusának tekinthető és a szörfözés azon formáját jelenti, amely közben a szörfözőt két kötél felengedett sárkány emeli fel a víz felszínéről és lendíti a magasba, vö.:

„*Ich habe einmal Münchner getroffen, die extra zum Kitesurfen nach Podersdorf kommen. Aus Österreich strömen die Surfer von überall zu uns, weil es eben Topbedingungen am Neusiedler See gibt.*“ (Burgenländische Volkszeitung, 21.02.2013)

Előfordulása a DeReKo korpuszban: *Kitesurfen* (1046 találat). Grammatikai neme: *das*: (Neutrum). A korpuszban további egy-egy szóösszetételt a *Kitesurf*- előtaggal találtam: *Kitesurf-Gigant*, *Kitesurf-Kurse*, *Kitesurf-Küken*. Az *-er* főnévképző szuffixummal a cselekvőt jelöli a *der Kitesurfer* főnév (804 találat). A *surfen* / *windsurfen* igék évtizedekkel ezelőtt terjedtek el a német nyelvhasználatban, neologizmus-státuszukat elvesztették, normaként elfogadottak, ragozott alakjaik meghonosultak és általános szótárakban kodifikált lexémaként szerepelnek. A *kitesurfen* ragozott alakjai azonban a korpuszban nem lelhetők fel. Szinonimaként használatosak még a további lexémák: *Kiteboarding*, *Kitesurfing*, *Kiting*, *Kiten*, továbbá a *Drachen*- előtaggal keletkezett *Drachensurfen* (9 találat), de konkurencia-változatnak a szóelőfordulások aránya alapján nem tekinthető.

**Canyoning:** Az új lexéma a '90-es évek végén megjelent neologizmusként vizes szakadékokon való átkelést jelöl, általában járva, mászva, de akár úszva vagy ugrások kíséretével, vö.:

*Canyoning oder Eisklettern in atemberaubenden Schluchten, organisierte Bungee-Jumping von der Pitzenklammbrücke (die TT berichtete) oder die Downhill-Strecke für Mountainbiker in Roppen locken zusehends mehr Gäste aus dem In- und Ausland.* (Tiroler Tageszeitung, 24.04.1997)

Előfordulása a DeReKo korpuszban: *Canyoning* (2028 találat). Grammatikai neme: *das*: (Neutrum). A korpuszban további szóösszetételek jelennek meg: *Canyoning-Touren* (121 találat), *Canyoning-Führer* (66 találat). Az *-er* főnévképző szuffixummal keletkezett cselekvőt jelölő főnév (*der Canyonier*) egyszer fordult elő. Szinonimaként használatos még a belső keletkezésű *schluchteln* ige (4 találat), de konkurencia-változatnak nem tekinthető.

**Bierbike (Bier-Bike):** Az új lexéma a 2000-es évek első évtizedének neologizmusa. Nem a cselekvést megnevező lexéma tekinthető újszerűnek, hanem maga az eszköz, amellyel a cselekvést végzik, így kulcsszóként ebben a formában került a neologizmus-szótárba. Pulttal, sörccsapolóval és zenei berendezéssel ellátott, max.16 ülőhellyel rendelkező jármű, amelyet egy fő kormányoz, a vendégek viszont pedállal hajtanak, vö.:

„Doch vielleicht ist es auch einfach eine Frage der Toleranz. Denn möglicherweise nützen *B i e r b i k e s* in dem Tourismus mehr, als den meisten BerlinerInnen bewusst und lieb sein kann.” (Die Tageszeitung, 19.10.2012)

Előfordulása a DeReKo korpuszban: *Bierbike* (217 találat), *Bier-Bike* (19 találat). Grammatikai neme: *das* (Neutrum) elsősorban szemantikai analógia alapján: *das* (*das Fahrrad*). A *-Bike* utótag asszimilálódása a *Mountain-Bike* elterjedésekor történt meg. A korpuszban további szóösszetételek nem lehettek fel. A cselekvést jelölő, szóban használatos *Bierbiking / Bierbiken* nem került be az írott nyelvbe. Az *-er* főnévképző szuffixummal képzett főnév a cselekvőt jelöli, de előfordulási aránya csekély: *Bier-Biker* (1 találat), *Bierbiker* (5 találat). Szinonimaként jelenik meg a *Partybike* új főnév 6 találattal és a belső keletkezésű *Bierrad* (4) / *Bierradler* (2) melyek használata konkurencia-változatként nem jelentős.

## Konklúzió

Az újonnan megjelenő tevékenységek és eszközök megnevezései legtöbb esetben angol jövevényszóként jelennek meg a német nyelvhasználatban és a nyelvtani nem rögzülésével, új hibrid szóösszetételek alkotásával, igésítéssel és egyéb szuffixációs eszközök segítségével épülnek be a befogadó nyelv szöveggörnyezetébe. Általában több helyesírási változat párhuzamos együttélésének lehetünk tanúi. Amennyiben a beszélőközösség egy változatot általános normaként elfogad és az alakulat az írott nyelvben is szokványossá válik, a lexéma kodifikálásra kerül általános szótárakban, ezzel neologizmus-státuszát elveszíti. Belső keletkezésű, német nyelvi elemekből álló szinonimák keletkezése a nyelvhasználat vizsgált területén belül nem számottevő.

## Hivatkozások

- Campe, J. (1807): *Wörterbuch der deutschen Sprache*. Braunschweig: Schulbuchhandlung  
 Donalies, E. (1992): Hippes Hopping und Toughe Trendies. Über „(neu)modische”, noch nicht kodifizierte Anglizismen in deutschsprachigen Female-Yuppie-Zeitschriften.  
 In: *Deutsche Sprache*. Jg. 20. 2. 97-110  
 Herberg, D. (1988a): *Ein Wörterbuch der DDR-Neologismen*. Niemeyer: Tübingen

- Herberg, D. (1988b): Neologismen – lexikologisch und lexikographisch betrachtet. In: *Sprachpflege*. Jg. 37. 8. 109-112
- Herberg, D. (2002): Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Probleme ihrer Erfassung und Beschreibung. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 4. 195-200
- Herberg, D. – Kinne, M. – Steffens, D. (2004): *Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen*. Schriften des Instituts für Deutsche Sprache. Bd. 11. Eichinger, L. – Wiesinger, P. (Hrsg.) Walter de Gruyter: Berlin, New York
- Klappenbach, R. – W. Steinitz (Hrsg.) (1964-1977): *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. 6 Bände. Akademie der Wissenschaften: Berlin/DDR
- Knipf-Komlósi E. – Rada R. – Bernáth Cs. (szerk.): (2006): *Aspekte des deutschen Wortschatzes, Ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil*. Bölcsész Konzorcium. ELTE: Budapest
- Minya, K. (2003): *Mai magyar nyelvújítás. Szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- N. Csák, É. (2010): *Neologizmusok a szállodaipari szaknyelvben: Német-magyar, német-orosz egybevetés*. PhD-értekezés. Pannon Egyetem: Veszprém
- Schlick, W. (1984/1985): „Diese verflixte englische Geschlechtslosigkeit!” Zur deutschen Genuszuweisung bei neueren Lehnsubstantiven aus dem Englischen. In: *Muttersprache*. 3-4. 193-221
- Steffens, D. (2001): Muss man sich das Wort Samenraub merken? Zu einigen neuen Wörtern des Jahres 2001. In: *Sprachreport*. 4. 2-5
- Steffens, D. (2003): Nicht nur Anglizismen. In: *Sprachreport*. 4. 2-9
- Steffens, D. (2005): Vom Print- zum Internetwörterbuch. Das Projekt Neologismen. In: *Sprachreport*. 3. 10-11
- Steffens, D. (2006): Klicken, bis der Arzt kommt. In: *Deutschunterricht* 1. 28-36
- Steffens, D. – al-Wadi, D. (2013): *Neuer Wortschatz. Neologismen im Deutschen 2001–2010*. 2 Bände, Institut für Deutsche Sprache: Mannheim

## Internetes hivatkozások

Duden Online-Wörterbuch

<http://www.duden.de/woerterbuch>

[Online-Wortschatz-Informationssystem-Deutsch, Mannheim](http://www.owid.de/service/stichwortlisten/neo_00)

[http://www.owid.de/service/stichwortlisten/neo\\_00](http://www.owid.de/service/stichwortlisten/neo_00)

[http://www.owid.de/service/stichwortlisten/neo\\_10](http://www.owid.de/service/stichwortlisten/neo_10)



**Fischer Márta**

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

## **Terminológiai tévhitek**

*Örvendetes tény, hogy a terminológia jelentőségének megnövekedésével, a terminológiai adatbázisok használatának elterjedésével és a fordítóképzésekbe való beépülésével a kezdő és profi fordítók is rendelkeznek már bizonyos mértékű terminológiai előképzettséggel. Jellemző ugyanakkor az is, hogy a terminológiáról szerzett tudás gyakran hiányos vagy egyoldalú. A tanulmányban öt tévhit köré csoportosítva mutatom be ezt a jelenséget, különös tekintettel a terminus fogalmára. Rá kívánok világítani, milyen tényezők húzódnak meg e tévhitek hátterében. Célom az is, hogy támpontot nyújtsak a fordítás és/vagy terminológia oktatása során e tévhitek elosztatásához, nem csupán gyakorlati példákkal, hanem az elmélet jelentőségének bemutatásával. Így a tanulmányban a fordításközpontú terminológiaelméletre támaszkodom. A tévhitek csokorba szedésének alapját saját kutatási, oktatási és lektorálási tapasztalataim adják.*

*Kulcsszavak: fordító, terminológia, terminus, fordításközpontú terminológiaelmélet, fordítás*

### **Bevezetés**

A terminológia oktatása mára a fordítóképzések többségébe beépült, sőt a diákok külön kurzusokban – terminológia vagy terminológia-menedzsment kurzusokban – szerezhetnek ismereteket a terminológia elméleti és gyakorlati kérdéseiről. Azt feltételezhetnénk, hogy e kurzusok tematikájának megtervezése, az alapfogalmak számbavétele, a kapcsolódó szakirodalom összeválogatása egyszerű feladat, hiszen ha van egységes, jól definiált alapfogalmakkal dolgozó tudományterület, akkor a terminológiaelmélet biztosan ilyen. Ez azonban közel sincs így. A terminológiaelmélet szakirodalma igen változatos, a különböző irányzatok, iskolák gyakran egymással ellentmondó alapfogalmakat használnak. Sőt, még az sem mindegy, milyen nyelven olvasunk, hiszen egy-egy nyelv egy adott irányzathoz is kötődhet. Más-más definíciókkal találkozhatunk tehát attól függően, hogy magyar, francia, angol vagy német nyelven olvasunk – még az olyan alapfogalmak tekintetében is, mint a terminus vagy maga a terminológia fogalma (lásd erről részletesen Fischer, 2012b).

Mindez azt eredményezi, hogy a terminológiáról való gondolkodást nagyban befolyásolja az, mely elméleti irányzat vagy akár terminológiai iskola munkáit olvassuk, és milyen terminológiai alapfogalmakkal dolgozunk. Mielőtt azt gondolnánk, hogy mindez csak az elmélettel

foglalkozó kutatók számára releváns, fontos már előjáróban hangsúlyozni, hogy az elmélet és főként az ehhez kapcsolódó alapfogalmak a gyakorlatra, a terminológiai munkára is kiemelt hatással vannak. A „csak” gyakorlatban dolgozó fordító sem függetlenítheti tehát magát – és ahogy látni fogjuk, nem is tudja – az elmélet, a különböző irányzatok hatásától.

Az alábbiakban öt olyan tévhitet mutatok be, amelyekkel a kutatásaim során, a terminológia és fordítás oktatása, valamint a fordítások lektorálása során gyakran találkozom. Olyan tévhitekről, dilemmákról van szó, amelyek a hallgatókban egy-egy fordítási feladat során megfogalmazódnak, és amelyek profi fordítók munkáiban, konkrét terminusok fordítása – majd azok lektorálása – során vissza-visszatérnek. Jelen tanulmányban különösen a terminus fogalmához kapcsolódó tévhiteket veszem számba.

### **Első tévhit: terminusról csak akkor beszélhetünk, ha van definíciója**

A definiáltság az egyik leggyakoribb kritérium, amely a terminusról való gondolkodásban megjelenik. Ez az első látásra igen egyszerűnek tűnő kritérium azonban több kérdést is felvet. Mit tekinthetünk egyáltalán definíciónak? Lehet a definíció szóbeli is, vagy csak az írott formában megjelenő definíció számít? És segít-e egyáltalán a fordítónak a terminus felismerésében ez a kritérium? Ezeknek a kérdéseknek a fordító számára azért van kiemelt jelentősége, mert számos olyan lexikai egységgel találkozhat a szövegben, amelyet terminusnak *érzék*l ugyan, de nem definiált vagy legalábbis nem írásban definiált (nem fellelhető) egységekről van szó.

A terminus-nem terminus dilemmát és ebben a definíció jelentőségét jól tükrözik a doktori kutatásomhoz készült interjúk, amelyek során uniós terminológusokat kérdeztem a terminológia alapfogalmairól (Fischer, 2010a). A terminus fogalmára vonatkozó kérdésekre a válasz ugyanis a következő volt: „*a jogi szövegnél könnyebben meg lehet állapítani, mely lexikai egység terminus, hiszen definiálva van, de egy közgazdasági szövegnél már nem biztos, hogy tudom...*” Látható, hogy a definíció kritériumként jelenik meg a terminus-nem terminus kérdésben. És az is jól látható, hogy önmagában e kritérium nem jelent biztos támpontot egy fordító számára. Ezt támasztják alá olyan példák is, mint uniós kontextusban a különböző szövegfajták, úgymint *position paper*, *vision paper*, *principles paper* (Rádai-Kovács, 2009), vagy a biológiában a *fejlődés* és a *növekedés* fogalma (Heltai, 2004). Ezeknek nem biztos, hogy pontosan, írott formában felleljük a definícióját – fordítási szempontból mégis terminusnak kell őket tekintenünk. Miért van akkor az, hogy a terminushoz ezt a kritériumot, a

definíciót kötjük a leginkább? És miért fontos egyáltalán egy fordítónak tudnia, mi is az a terminus?

Az első kérdésnek történelmi gyökerei vannak, amelyek egyben a terminológiaelmélet kialakulásához is elvezetnek bennünket. E történelmi háttérrel más munkáimban részletesen bemutattam (vö. Fischer, 2010b; 2012b), így e helyen most csak azokra a csomópontokra, lehetséges üzenetekre hívom fel a figyelmet, amelyek akár órán, egy rövid öt percben is magyarázatul szolgálhatnak a hallgatók számára.

Az egyik fő üzenet az, hogy a terminus-meghatározásoknak egy szűkebb és egy tágabb megközelítése van jelen ma is, mind a terminológiaelméletben, mind a gyakorlati munkákban. A szűkebb megközelítés gyökerei a századfordulóra vezetnek vissza, amikor a szakmai kommunikációt igencsak megnehezítette a poliszémia és a szinonímia jelensége. Ez különösen a műszaki területeken volt jellemző, ahol az ipari fejlődés rendkívül sok új fogalom és megnevezés megjelenését eredményezte, így ezt a jelenséget különösen a mérnökök érzékelték. Egyre nagyobb igény mutatkozott a tudatos beavatkozásra, a nyelvfejlesztésre, megjelentek az első egységesítési törekvések, szabványügyi szervezetek. A nyelvészet ugyanakkor ezidőtájt nem mutatott érdeklődést sem a szaknyelvi szókincsben lezajlott változások, sem a tudatos nyelvfejlesztés kérdések iránt. Így az általános alapelvek kidolgozása sem egy nyelvész, hanem egy tudós-mérnök-vállalkozó, Eugen Wüster nevéhez kötődik. A terminológia alapjait tehát nem a nyelvészeti érdeklődés, hanem a nyelvhasználatba való tudatos beavatkozás igénye teremtette meg, és e tény a mai napig kihat a terminológiáról való gondolkodásra.

Wüster elméletében a fogalmat állította a középpontba. Ennek háttérében az a feltételezés áll, hogy a fogalmak nyelvtől független kognitív egységek, amelyek egyértelműen lehatárolhatóak, és pontosan meghatározhatóak, és egy fogalmi rendszerbe illeszthetőek. Ennek eszköze pedig a definiálás, amely absztrakció révén történik. Először elkülönítik a fogalmak lényeges tulajdonságait a nem lényegiektől, majd a közös egyedi jellemzőket egy általános fogalomba sűrítik (lásd erről részletesen Fóris, 2005a:51). A definíció segítségével határozható el a fogalom a többi fogalomtól, és határozható meg helye a fogalmi rendszerben, és a definícióval válik lehetővé az is, hogy a megnevezést hozzárendeljük az adott fogalomhoz (Arntz – Picht – Mayer, 2004:59). Ez a folyamat az alapja lényegében bármilyen egységesítési, szabványosítási folyamatnak. A kiindulópont e megközelítésben tehát mindig a pontosan definiálható fogalom.

A fogalmak pontos definiálásának a lehetőségét azonban számos kutató megkérdőjelezi, így ezen irányzatok terminus-meghatározása is

sokkal tágabb. Peter Weissenhofer (1995, idézi Temmerman, 2000:25) arra mutat rá, hogy az egyes tudományterületeknek különböző igényei lehetnek. Példaként a társadalomtudományokat említi, ahol az egyéneknek különböző elképzelése lehet a szakterület alapfogalmairól. Temmerman (2000) is vitatja a fogalom (*concept*) definícióját, mert a fogalmak pontos lehatárolása szerinte sem mindig lehetséges. Ezért következetesen nem is fogalmakról, hanem értelmi egységekről (*units of understanding*) beszél. Heltai (2004) és Pearson (1998:14) e kérdés mások oldalára világítanak rá: vannak olyan köznyelvi szavak, amelyek pontos definícióval rendelkeznek, így e kritérium alapján ezeket is terminusnak kellene tekintenünk. Kis Balázs (2005:85) pedig megjegyzi, hogy sok terminus a szakmai kommunikációban nem explicit definiálás útján jelenik meg, hanem a szakszövegekben, implicit módon definiálódik.

E kritikák mindegyike egyben arra is rámutat, hogy szűk értelmezésében, a definíció kritériumával, a terminus fogalma egy ideális, a követelményeknek megfelelt állapotot, egy egységesítési, szabványosítási folyamat végtermékét jelöli. E kritérium tehát azt írja le, milyennek *kell* a terminusnak lennie. A fordítási folyamat azonban gyakran megelőzi az egységesítést vagy a fogalom pontos definiálását – ha egyáltalán valaha is sor kerül erre. A fordító tehát a szövegben nem csupán az ideális állapotot elért terminusokkal találkozik, hanem számos olyan lexikai egységgel, amelyek megérzése szerint terminusok, de a szűk követelményeknek nem felelnek meg. Ez a gondolat fogalmazódik meg az uniós terminológusok egyikének egy következő állításában is (Fischer, 2010a): „*ha ránézel egy szövegre, a formai jegyek alapján nem fogod tudni megállapítani, mi az a terminus*”.

Ebből az állításból is jól látható, hogy a fordító nem a formai jegyek, nem külső kritériumok (ez esetben a definiáltság) alapján mondja egy lexikai egységről, hogy terminus vagy sem. A definíció léte vagy nem léte önmagában nem segíti munkáját. Itt tehetjük fel ismét a kérdést, miért van egyáltalán jelentősége annak, hogy terminusnak tekintünk egy lexikai egységet. E kérdésre a választ a fordítói szabadság adja (Fischer, 2012a). Ha ugyanis abból indulunk ki, hogy a terminus mindig egy meghatározott fogalmat jelöl, akkor a fordító feladata az, hogy megtalálja azt a célnyelvi megfelelőt, amely ugyanazt (vagy legalábbis hasonló) fogalmat jelöli. Ekkor a fordító szabadságát – azaz a célnyelvi megfelelők közötti választást vagy a célnyelvi megfelelő alkotását – a forrásnyelvi terminus által jelölt fogalom határolja be. A fordító nem választhat bármilyen célnyelvi megfelelőt, és csak korlátok között lehet kreatív. Amikor a fordítók *érezik*, hogy terminussal találkoznak a szövegben, akkor ezt a kötöttséget érzik – és minél profibb a fordító, annál pontosabban és jó helyen érzi. A fordító számára tehát ez a

kritérium, a kötöttség kritériuma jelenti a támpontot. Annak, hogy a terminusnak van-e definíciója vagy sem, a fordító számára nincs jelentősége. A lényeg számára abban van, hogy valamilyen formában (explicit/implicit módon, írásban/szóban) körülhatárolt fogalmat ír le az adott megnevezés, és emiatt a szabadsága a célnyelven kötött.

Ebből a gondolatmenetből az következik, hogy egy adott szövegben bármely lexikai egység terminussá válhat, függetlenül attól, pontosan definiált-e vagy sem, vagy ha definiált, akkor ez explicit vagy implicit, írott vagy szóbeli definíciót jelent-e. Ha ezt a megközelítést követjük, könnyen adhatunk magyarázatot diákjainknak arra is, miért szerepelnek teljes címek az EU hivatalos IATE adatbázisában: bár ezek még csak egy fogalmat sem írnak le, a fordításuk kötött – ezért kerülhettek be az adatbázisba. Ahogyan az egyik uniós terminológus rámutatott (Fischer, 2010a): *„gyakorlati szempontból nézve mindent úgy kezelünk, mintha terminus lenne, ami a fordítónak problémát okoz.”* A fordító és a gyakorlat számára tehát a tágabb megközelítés jelent támpontot, ez nyújt segítséget a mindennapi feladatok megoldása során. Emellett Temmerman és társai a szűk megközelítés veszélyeire is felhívják a figyelmet (Smith – Ceusters – Temmerman, 2005). Mivel a terminológiai adatbázisokban általában követelmény a definíció feltüntetése, ezért az orvostudományi terminusok jó része éppen e megközelítés miatt nem kerül be az adatbázisokba. Az orvosok ugyanis a valóságban (a laborban vagy a kórházban) tapasztalt esetekből indulnak ki, amelyek azonnali definiálása nem mindig lehetséges, miközben már meg kell nevezni őket.

Fontos üzenet a hallgatók és a profi fordítók számára az, hogy mind a szűk, mind a tág megközelítésnek van jogosultsága a terminológia elméletében és gyakorlatában. Egy terminológiai adatbázis összeállításakor fel kell állítanunk azokat a kritériumokat, amelyek alapján a terminusokat kiválasztjuk, majd feltöltjük az adatbázisba (terminológiai adatbázisokról lásd Tamás, 2012; 2015). Itt szükségszerűen egy szűkebb megközelítést követünk annál, mint amikor egy szövegben gyűjtjük ki azokat a terminusokat, amelyek a fordítók számára nehézséget jelentenek. (Hacsak nem az adatbázis kifejezetten fordítók számára készül, és mindezen terminusokat tartalmazza). L’Homme (2005:1130) szavaival élve ezért el kell fogadnunk, hogy a terminusnak több meghatározása létezhet, attól függően, milyen terminológiai tevékenységről (szótárkészítés, dokumentálás, fordítás) és elméleti keretről (deskriptív vagy preskriptív, onomasziológiai vagy szemasziológiai megközelítésről) van szó. Bármelyik tevékenységet is végzünk, tisztában kell lennünk tehát azzal, milyen

következményekkel jár egy-egy terminus-meghatározás és az olyan kritériumok alkalmazása, mint a definíció.

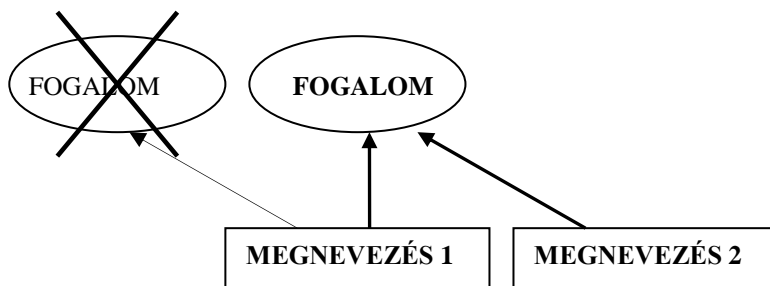
### **Második és harmadik tévhit: a terminus nem lehet szinonim és/vagy poliszém**

A definiáltság mellett a terminus fogalmához szorosan kapcsolódik két további feltételezés. Az egyik az, hogy a terminus egyetlen fogalmat írhat le, azaz nem lehet poliszém, a másik pedig az, hogy a terminusnak nem lehet szinonimája. Ahogyan az uniós terminológusok egyike felvetette (Fischer, 2010a): „*beszélhetünk egyáltalán még terminusról, ha van szinonimája?*” Mindkét tévhit gyökerei a századfordulóra, a szakmai kommunikáció akkori problémáira, majd Wüster e problémákra adott válaszára vezethetők vissza. A terminológiaelmélet egyes irányzatai között ma is nagy különbség van abban, hogyan viszonyulnak a szinonímia és a poliszémia jelenségéhez. Az irányzatok egy része – Wüster elméletére támaszkodva – a szakmai kommunikáció gátjának, míg egy másik része fontos, kikerülhetetlen tényezőnek tartja e két jelenséget. E két eltérő gondolkodás mögött a terminus előzőekben ismertetett szűk és tág megközelítése is húzódik, így a továbbiakban is e történelmi gyökerekhez kell visszanyúlnunk.

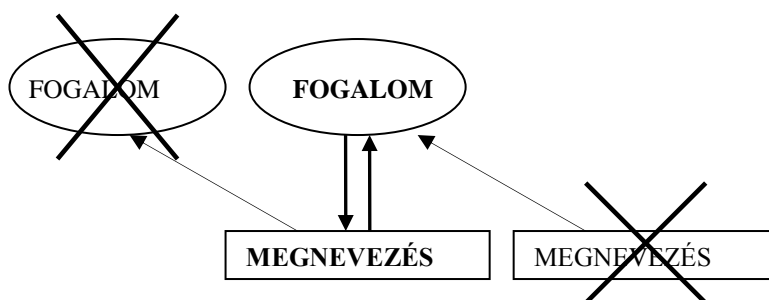
Wüster általános terminológiatana a szinonímia és a poliszémia kiküszöbölésének elméleti alapját teremtette meg. Mivel az elmélet kidolgozása szorosan összekapcsolódott a szakmai kommunikáció optimalizálásának, az egységesítésnek, a szabványosításnak az igényeivel, ezért Wüster terminológiatanát is a preskriptív megközelítés jellemezte. Ennek szellemében fogalmazta meg Wüster (1974) a terminusok alkotásával szemben támasztott követelményeket: az „egyegyértelműség” (*Eineindeutigkeit*) és az egyértelműség (*Eindeutigkeit*) követelményét.

Az egyértelműség követelménye azt jelenti, hogy egyetlen megnevezéshez csak egy fogalom rendelhető, miközben ugyanazt a fogalmat ezen kívül még egy másik, vagy akár több megnevezés is leírhatja (Arntz – Picht – Mayer, 2004:113). Másképp: a szinonímia megengedett, a poliszémia azonban nem. Az „egyegyértelmű” kapcsolat ennél is szigorúbb, kettős követelményt tartalmaz. Ekkor az egyértelműség követelménye fordítva is érvényesül, azaz a fogalmat is csak egyetlen megnevezés írhatja le. Másképp: sem a poliszémia, sem a szinonímia nem megengedett. Az ábrák ezt a követelményrendszert írják le.

1. ábra. Az egyértelműség követelménye Wüster (1974) meghatározása alapján



2. ábra. Az „egyegyértelműség” követelménye Wüster (1974) meghatározása alapján



Wüster e két követelményben látta megvalósulni a hatékony szakmai kommunikációt. A későbbi terminológiaelméleti irányzatok azonban más álláspontot képviselnek. Temmerman (2000:15) egyenesen úgy fogalmaz, hogy a terminológiatan alapelvei lényegében a szabványosítás alapelveivel egyeznek meg. Rámutat, hogy a szakmai kommunikáció hatékonyságát nem feltétlenül az biztosíthatja, ha a terminusok monoszémek és nincsenek szinonimáik. Sőt, a poliszémia és a szinonímia fontos funkciót is betölthet a szakmai kommunikációban. Weissenhofer szerint (1995) szerint az egyes tudományterületeknek különböző igényei is lehetnek, és különösen a társadalomtudományokban a szinonímia szükségszerű. Hasonló véleményen van Cabré (2000:45) is, aki szerint különbséget kell tenni az *in vitro* (konszenzussal elfogadott, szabványosított) és az *in vivo* (spontán, természetes) terminológia között. Ez utóbbit nevezi Cabré a valós nyelvhasználatban megjelenő, kommunikatív terminológiának, amely feltételezi a fogalmi és nyelvi szintű változatosságot, azaz a poliszémiát és szinonímiát.

Heltai (2004:34) felhívja a figyelmet arra is, hogy a terminusok jelentős része a terminologizáció révén mindenképpen poliszém. Erre példa az angol *communication*, *regulation*, *decision*, amelyek köznyelvi szavak, de uniós kontextusban jól körülhatárolt fogalmakat, uniós jogi aktusokat

írnak le (további példákat lásd Fischer, 2012a). Sandrini (1997) is a jogból vett példákkal támasztja alá, hogy egyes területeken a poliszémia szükségszerű jelenség, ahol nem alkalmazható az „egyértelműség” követelménye. A német és az osztrák jogrendszer esetében ez ugyanis azt jelentené, hogy a különböző jogrendszerekhez tartozó fogalmakat különböző megnevezéssel kellene leírni. Erre példa az *Abfindung*, amely a németországi jogrendszerben a munkajoghoz tartozó terminus, míg az osztrák jogrendben csak a biztosítási és az öröklési jogban használják (Sandrini, 2004:144). Az „egyértelműség” követelménye tehát csak akkor tudna érvényesülni, ha a különböző jogrendszerek egymástól független jogi nyelvet fejlesztenének ki. A megnevezések alkotására szolgáló nyelvi eszközök azonban korlátozottak, főként a köznyelvből merítenek, ez pedig szükségszerűen poliszém terminusokat eredményez.

Ezeket a gondolatokat a különböző szak- és tudományterületek korpuszain végzett vizsgálatok is alátámasztották. Világossá tették, hogy a terminusok nem tudják felmutatni azokat a követelményeket (mint a pontosság és egyértelműség), amelyeket az általános terminológián preskriptív megközelítése célként megfogalmazott. Muráth Judit (2002:82) rámutat arra, hogy maga Wüster is tudatában volt annak, hogy a poliszémia és a szinonímia a szaknyelvben is gyakori jelenségek, azaz az egyértelműség és az „egyértelműség” követelménye nem mindig teljesül. Kevésbé ismert, hogy Wüster disszertációjában relativizálja is az „egyértelműség” követelményét (amelyet itt *abszolút egyértelműség*nek nevez), és elegendőnek tartja azt, ha a terminusok csak a kontextusban egyértelműek. Ez utóbbi követelményt *relatív egyértelműség*nek nevezi (Wüster, 1970:95, idézi Muráth, 2002:82). Bár e kiegészítés – azaz a szinonímia és a poliszémia létezésének elfogadása – valóban figyelembe veszi a tényleges nyelvhasználatot, ez alapvetően nem változtat azon a tényen, hogy Wüster és az őt követő terminológiai irányzatok egy része e jelenségeket a szakmai kommunikáció gátjának tartja (vö. Arntz – Picht – Mayer, 2004:125). Ennek hatását érezzük ma is, amikor a poliszémia és a szinonímia jelensége kizáró okként jelenik meg a terminusról való gondolkodásban.

E két tévhit erősítésében valószínűleg az is közrejátszik, hogy angol nyelven – a magyarhoz hasonlóan – nehezen adható vissza a német *Eindeutigkeit* (egyértelműség) és *Eineindeutigkeit* („egyértelműség”) fogalma közötti különbség. Ezek pontatlan fordítása esetén előfordulhat, hogy egyértelműségeen a követelményrendszer egyik, másik vagy mindkét elemét is értik. E fordítási nehézségek magyar vonatkozásait Muráth Judit (2010:52) részletesen is elemzi. Következtetései egyben alátámasztják azt az állítást is, hogy a (pontos) fordításnak a tudományos ismeretek



terjesztésében is kiemelt szerepe van, és ez alól a terminológiaelmélet sem jelent kivételt.

A szinonímia és poliszémia tehát két olyan jelenség, amely a fordító számára nem jelenthet kizáró tényezőt a terminusok azonosításában. Egy preskriptív megközelítésben lehet cél a nem szinonim és nem poliszém terminusok kiválasztása. Ekkor azonban ismét követelményekről, és nem a valós nyelvhasználatról beszélünk. A fordító számára a nehézséget éppen a szinonim és poliszém terminusok és az ezekhez kapcsolódó döntési helyzetek jelentik, így ez esetben is a terminus tág megközelítése nyújt támpontot. (lásd erről részletesen Fischer, 2015).

### **Negyedik tévhit: Minél több a szinonima, annál szebb a szöveg**

Az előzőekben láthattuk, hogy tág megközelítésben a terminus definíciója nem zárhatja ki a szinonimák létét. Terminusokról beszélhetünk tehát akkor is, ha párhuzamosan több megnevezés is leírja ugyanazt a fogalmat. Ez az állítás azonban nem szabad, hogy a szinonimák helytelen használatához vezessen, ennek ugyanis hallgatóknál, sőt profi fordítóknál is meg lehet a veszélye. A fordítást oktató és a profi fordítók fordításait lektoráló kollégák bizonyára sokszor tapasztalták már azt a jelenséget, amikor a félrefordítás és a széttöredezett, követhetetlen szöveg a szinonimák túlzott, helytelen használatából ered. Ennek hátterében az a tévhit áll, hogy a stílusos, szép szöveg érdekében kerülni kell a szóismétlést, így akkor teszünk a szöveggel jót, ha minél több szinonimát használunk. Ez azonban terminusok esetében egyáltalán nincs így!

A fordításközpontú, tág megközelítés szerint a terminusok egyik fontos funkciója ugyanis az is, hogy megteremtsék a szövegen belüli, sőt a szövegek közötti kohéziót. A terminusok felelnek a gondolatmenet egységéért, a szövegen belül felállított fogalmi rendszer közvetítéséért. Ez a funkció gyakran az adott szövegen is túlmutat, mint ahogyan az európai uniós kontextusban, ahol a szövegek nem függetleníthetők egymástól, egymásra épülnek. Nem véletlen, hogy Tanja Collet (2004) szerint a terminus definíciójának magában kell foglalnia azokat a lexikai egységeket is, amelyek a szöveg kohéziójáért felelnek. Ezek pedig olyan köznyelvi szavak is lehetnek, amelyek a szövegben egy jól körülhatárolt fogalomra utalnak, de ez nem explicit, hanem implicit módon történik. A fordító számára ezek felismerése ezért különösen nehéz.

Erre a jelenségre több példát hoztam korábbi írásaimban (vö. Fischer, 2012). Ezek közül a *complementarity* szót emelem ki, mert ez a fordító számára két csapdát is rejt. Egyrészt ez a szó a szövegek egy részében lehet egyszerű köznyelvi szó, amelynek fordítása során nincs a fordító keze

megkötve. A szövegek egy másik részében azonban – mint ahogyan ebben a konkrét példában is – ez a szó terminusként viselkedik, mert egy jól körülhatárolt fogalmat ír le. A fordító szabadsága tehát a fordítás során kötötté válik. Másrészt a csapda abban is rejlik, hogy e szó fordítását körülírással és tükörfordítással is meg lehet oldani. Tökéletes megoldás lehet a *hatások összeadódása*, az *egymást erősítő jelenségek* és a *komplementaritás* magyar megfelelői is.

A példában a hallgató az első két magyar megfelelőt használta felváltva, ami azt eredményezte, hogy sérült a szöveg kohéziója. Míg az eredeti angol szövegben egyértelmű volt, hogy az egyik bekezdés a másik alátámasztására szolgál – éppen e terminus révén –, addig a magyar szövegben ez nem történt meg, hiszen úgy tűnt, két külön fogalomra utal a két magyar megnevezés. Ezzel elveszett ennek a szövegrészletnek a lényege. A kérdés itt tehát nem az, melyik magyar megfelelőt kell használni, hanem az, hogy ha egyet kiválaszt a fordító, azt utána következetesen végig kell vinni a szövegen. Ha nyelvileg nehéz megoldani, hogy ugyanaz a célnyelvi megnevezés köszönjön vissza, akkor ebben a szövegben tökéletes megoldást lett volna az is, ha zárójelben, mindkét magyar körülírás mögé besúrujuk a *komplementaritás* (vagy akár az eredeti angol *complementary*) szót. Ez esetben ez a besúruás teremti meg az összefüggést a szöveg bekezdései között.

A fordítónak fel kell tehát tudnia ismernie azt, hogy míg az egyik szövegben ugyanannak a lexikai egységnek a fordítása kötetlen (nem terminus), addig egy másik szövegben már kötött lehet (terminusként viselkedik). Ez a tény azonban nem zárja ki azt a lehetőséget, hogy a terminusnak több célnyelvi megfelelője lehet – ahogyan az előzőekben láttuk, a terminus ettől még terminus marad. A szinonimák használata *egyazon* szövegben vagy egymással összefüggő szövegekben lehet veszélyes. A következtetlen fordítás ugyanis a szöveg érthetőségét, kohézióját is befolyásolhatja. Tapasztalatom az, hogy a hallgatók e példák bemutatását követően is hajlamosak azt a kérdést feltenni, hogy „*akkor melyik célnyelvi megfelelő a helyes?*”. Nehezen tudják elfogadni, hogy a hangsúly nem azon van, melyik az egyetlen jó megoldás, hanem azon, hogy egy megoldást kell következetesen végigvinni a szövegen. Ez a jelenség átvezet minket az ötödik tévhitre.

### **Ötödik tévhit: Egyetlen célnyelvi megfelelő a helyes**

A fordítás oktatása során gyakran találkozhatunk azzal a jelenséggel, hogy a hallgatók *egyetlen* jó megoldás megtalálására törekednek, és elveszve érzik magukat akkor, ha több célnyelvi megfelelőt is találnak a forrásnyelvi

terminusra. Ekkor olyan döntés elé kerülnek, amelyet önállóan nem tudnak, vagy nem mernek megoldani. Ekkor szolgálhatnak támpontként a terminológiaelméleti ismeretek, a hallgatók itt értik meg sokszor igazán, miért is van szükség az elméletre a gyakorlatban is.

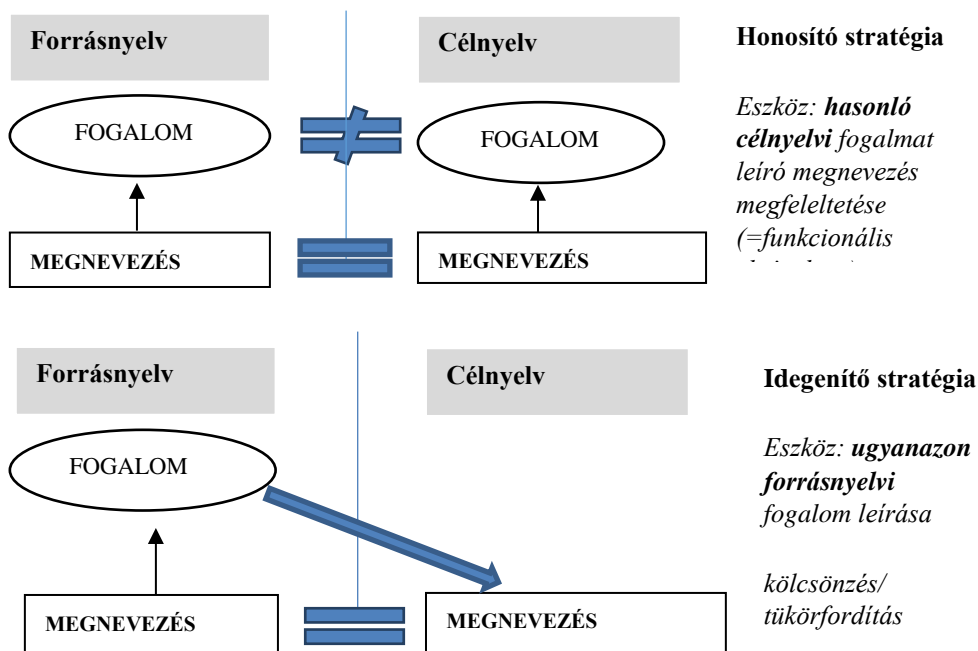
A több jó megoldás mögött ugyanis többféle jelenség húzódik meg, amelyek más-más megoldást igényelnek. Egyrészt vannak olyan helyzetek, amikor valóban több szinonima közötti választásról van szó. Ez abból az egyszerű tényből adódik, hogy a nyelv folyamatos használatban van, így – tudatos beavatkozás hiányában – több megnevezés is leírhatja ugyanazt a fogalmat. Ahogyan korábban láthattuk, a szakmai kommunikációban ugyanolyan jellemző a szinonimák használata, mint a köznyelvben. Fontos hangsúlyozni, hogy itt olyan esetekről beszélünk, amikor a forrásnyelvi és a célnyelvi fogalom között teljes az ekvivalencia, és fogalmi szinten a döntés valóban „csak” a szinonim ekvivalensek közötti választást jelenti. A fordítónak ekkor a célközönséget, a kontextust, a regisztert figyelembe véve kell döntenie arról, mely célnyelvi szinonimát illeszti a szövegbe.

Vannak azonban olyan helyzetek, amikor a döntés csak látszólag jelent szinonimák közötti döntést. Valójában nem szinonimákról, hanem különböző funkciót betöltő célnyelvi megfelelőkről van szó. Ez akkor fordulhat elő, ha a forrásnyelvi és a célnyelvi fogalom között csak részleges ekvivalencia van. Erre találunk példát a természettudományokhoz kötődő területeken (vö. Schmitt, 1994; Czékman, 2008). De a jelenség még jellemzőbb a társadalomtudományokra, a jog által szabályozott területekre, így magához a jogrendszerhez, az oktatási, gazdasági rendszerhez kapcsolódó fogalmakra. Gondoljunk csak arra, milyen nehézséget okoz lefordítani a gazdasági társaságokat két nyelv viszonylatában, különösen akkor, ha e két nyelv két különböző jogrendszert is leír. Másképp: a német *GmbH* fordítása könnyen megfeleltethető a magyar *kft*-nek, ez azonban már kevésbé mondható el az angol *ltd* társasági formáról (Fischer, 2012a).

Részleges ekvivalencia esetén a fordító nem csak több célnyelvi megfelelő, hanem két stratégia közötti választás előtt is áll (erről lásd részletesen Fischer, 2017). Ha úgy dönt, hogy a két fogalmi rendszer közötti hasonlóságot hangsúlyozza, akkor honosító stratégiát követ, ha pedig a különbséget emeli ki, akkor az idegenítő stratégiát alkalmazza. Az első esetben, tehát a honosítás során a fordító egy olyan célnyelvi megfelelőt (funkcionális ekvivalenst) választ, amelyhez már kapcsolódik egy célnyelvi fogalom – egy olyan fogalom, amely ugyan nem ekvivalens a forrásnyelvivel, de *hasonló* hozzá. Ezzel szemben az idegenítő stratégia során egy olyan célnyelvi megfelelőt (fordítási ekvivalenst) választ, amely mindössze *leírja* a célnyelvben a forrásnyelvi fogalmat (kölcsönzéssel/tükörfordítással, körülírással vagy egy új megnevezés

alkotásával). Gerzymisch-Arbogast (1999:11) szavaival élve a kérdés az, hogy a célnyelvi rendszert (funkcionális ekvivalens) vagy a forrásnyelvi rendszert (fordítási ekvivalens) akarjuk-e megjeleníteni a célnyelvi szövegben. Ez utóbbi megoldás sokszor idegen is lehet a célnyelvi olvasó számára, de éppen ez a cél. Azt kell, hogy éreztesse a célnyelvi olvasóban, hogy a hazai kontextustól eltérő, idegen fogalomról van szó. A két stratégiát az alábbi ábrákon szemléltetem.

3. ábra. A honosítás és idegenítés stratégiája



Nem véletlen, hogy a jogi fordítások mutattak rá először arra, hogy a honosító stratégiának veszélyei is lehetnek. Ha ugyanis a forrás- és a célnyelvi fogalom különbözik, akkor a honosító stratégia a hasonlóság hamis látszatát kelti a célnyelvi olvasóban, és így félrevezető is lehet. E ténynek pedig egy szerződés esetén különösen nagy jelentősége lehet. Gondoljunk arra, hogy az angol *solicitor* és *barrister* milyen problémát okoz a fordításban. Egy regény esetében követhetünk honosító stratégiát, és mindkét terminus magyar megfelelőjeként használhatjuk az *ügyvéd* szót. Egy jogi szakszövegben azonban ezt már valószínűleg nem tehetjük meg. Ott zárójelben vagy körülírással, azaz az idegenítő stratégia alkalmazásával kell jeleznünk, hogy az angolszász felépítés eltér a magyartól. Erre azért is fontos felhívni a figyelmet, mert ahogyan Biel (2008) rámutat, a fordításelméletben általában a honosító fordítási stratégiát tartják

követendőnek, különösen a szakszövegek fordításában, amit a szkoposzelmélet is felerősített.

A fordítók számára további nehézséget jelent, hogy gyakran a segédeszközök is szinonimaként tüntetik fel a funkcionális és fordítási ekvivalenseket, és ezzel összemoszák e kétféle stratégiát (Muráth, 2002; 2006; 2007; Fóris, 2005b; 2006; Rossenbeck, 1994; Šarčević, 1990; 1997). A fordító így abban a tévhitben él, hogy megtalálta a forrásnyelvi terminus (több) magyar megfelelőjét, és a feladat mindössze az, hogy ezek közül bármelyiket tetszőlegesen beillesse a szövegbe. A kulcsszó azonban itt is a következetesség: egy adott szövegen belül a fordítónak figyelnie kell arra, hogy következetesen csak funkcionális vagy csak fordítási ekvivalenseket, azaz honosító vagy idegenítő stratégiát használjon.

### **Összegzés**

A terminológiai tévhitek többsége a különböző irányzatok eltérő megközelítéséből adódik. A terminológiai gondolkodásban ma is él egy szűkebb és egy tágabb megközelítés, aminek történelmi gyökerei vannak. A szűk megközelítést a szakmai kommunikáció egységesítéséből fakadó előíró szemlélet jellemzi, míg a tág megközelítés a valós nyelvhasználatból indul ki. A fordítók számára ez utóbbi jelent támpontot, hiszen a fordítás során nem csak a szűk megközelítés követelményeinek megfelelő (pontosan definiált, egyértelmű) terminusokkal találkozhatnak. A szövegben előforduló lexikai egységek bármelyike lehet számukra terminus, ha azok egy olyan fogalmat írnak le – függetlenül ennek írott/szóbeli, implicit/explicit formájától –, amelynek fordítása kötött a célnyelven. E fordításközpontú megközelítésben a kötöttség, a fordítói szabadság korlátja a fő kritérium. Mindemelllett a fordítók terminológiáról való gondolkodását ma is gyakran a szűk megközelítés követelményrendszere határozza meg, és ez – ahelyett, hogy segítené – gátolja őket egy adott szöveg terminológiai problémáinak megoldásában.

A tanulmányban öt tévhit köré csoportosítva mutattam be e jelenséget. A jelenség mögött meghúzódó okok ismerete a fordítók és oktatók számára egyaránt releváns. A fordítók feloldhatják azt a feszültséget, hogy rendelkeznek bizonyos elméleti ismeretekkel, amelyeknek azonban a fordítási tapasztalat ellentmond. Emellett tudatosabbá válhat tevékenységük, és ez megoldásaik megvédésében is segítséget nyújthat. Éppen ezek az ismeretek és készségek azok, amelyek a terminológiát önálló kompetenciává is teszik (Fischer, 2017). Az oktatók választ tudnak adni az órán felmerülő dilemmákra, az egymásnak gyakran ellentmondó elméleteket pedig megfelelő helyükön tudják kezelni. A

fogalom középpontba helyezésével Wüster valóban újat alkotott, hiszen ezzel vált lehetővé a szakmai tartalmak (a fogalmi szint) és e tartalmak kommunikálására használt nyelvi eszközök (a megnevezések szintje) feltárása és ábrázolása. A klasszikus terminológiatan alapelvei azonban egy adott cél, az egységesítés érdekében születtek, ezért ezek nem adaptálhatók változtatlanul más célokra, így a fordításban felmerülő terminológiai kérdések magyarázatára sem. Ehhez a tanulmányban is követett fordításközpontú terminológiaelméletre van szükség.

## Hivatkozások

- Arntz, R. – Picht, H. – Mayer, F. (2004): *Einführung in die Terminologiearbeit*. (Studien zu Sprache und Technik, Bd. 2). Olms: Hildesheim
- Biel, L. (2008): Legal terminology in translation practice: dictionaries, googling or discussion forums? *Skase Journal of Translation and Interpretation*. Vol. 3. Nr. 1. 22–39
- Cabré, M. T. (2000): Elements for a theory of terminology: Towards an alternative paradigm. *Terminology*. Vol. 6. Nr. 1. 35–57
- Collet, T. (2004): Esquisse d'une nouvelle microstructure de dictionnaire spécialisé reflétant la variation en discours du terme syntagmatique. *Meta*. Vol. 44. Nr. 2. 247–264
- Czékán, O. (2008): Matematikai terminusok német-magyar kontrasztív vizsgálata. *Magyar Terminológia*. 1. kötet. 2. szám. 217–243
- Fischer, M. (2010a): *A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra*. Doktori disszertáció. ELTE BTK: Budapest
- Fischer, M. (2010b): Terminológia a szakmai kommunikáció szolgálatában. In: Dobos, Cs. (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 51–73
- Fischer, M. (2012a): Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához I. Terminológiaelméleti alapkérdések a fordításban. *Fordítástudomány*. 14. évf. 2. szám. 5–30
- Fischer, M. (2012b): Mielőtt terminológiai munkába kezdenénk. In: Illésné Kovács, M. – Kegyesné Szekeres, E. – Kriston, R. (szerk.): *Logisztika, szaknyelv és szaknyelvoktatás*. Miskolci Egyetem: Miskolc. 185–197
- Fischer, M. (2017): Kompetenciafejlesztés a szakfordítóképzésben – örök dilemmák, régi-új módszerek és a terminológiai kompetencia. In: Kóbor, M. – Csikai, Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt: Pécs. 17–49
- Fóris, Á. (2005a): *Hat terminológia lecke. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1)*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Fóris, Á. (2005b): A terminológiai norma és az ekvivalencia kérdése műszaki szövegek fordításánál. *Fordítástudomány*. 7. évf. 2. szám. 41–53.
- Fóris, Á. (2006): A szótári információk és a szaknyelvi normák viszonya. *Magyar Nyelvőr*, 130. évf. 1. szám. 49–59
- Gerzymisch-Arbogast, H. (1999): Fach-Text-Übersetzen. In: Buhl, S. – Gerzymisch-Arbogast, H. (Hrsg.): *Fach-Text-Übersetzen: Theorie-Praxis-Didaktik: mit ausgewählten Beiträgen des Saarbrücker Symposiums 1996*. RöhrigUniversitätsverlag: St. Ingbert. 3–21.

- Heltai, P. (2004): Terminus és köznyelvi szó. In: Dróth, J. (szerk.) *Szaknyelvoktatás és szakfordítás 5. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból*. Szent István Egyetem: Gödöllő. 25–45
- Kis, B. (2005): Automatikus terminológiai keresés számítógéppel – kísérlet. *Fordítástudomány*. 7. évf. 1. szám. 84–96
- L’Homme, M.-C. (2005): Sur la notion de terme. *Meta*. 50 (4). 1110–1132
- Muráth, J. (2002): *Zweisprachige Fachlexikographie*. (Pécsér Beiträge zur Sprachwissenschaft). Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Muráth, J. (2006): *Szakfordítás és segédeszközök. Válogatott tanulmányok a szakfordítás, a kontrasztív lexikológia, a lexikográfia és a terminológia témaköréből. (Folia linguae et communicationis 1)*. PTE KTK: Pécs
- Muráth, J. (2007): Szakszótárak előkészítő munkálatai. In: Magay T. (szerk.): *Félmúlt és közeljövő*. (Lexikográfiai füzetek 3). Akadémiai Kiadó: Budapest. 155–170
- Muráth, J. (2010): Translation-oriented terminology work in Hungary. In: Thelen, M – Steurs, F. (eds.): *Terminology in Everyday Life*. John Benjamins: Amsterdam-Philadelphia. 47–61.
- Pearson, J. (1998): *Terms in Context*. John Benjamins: Amsterdam-Philadelphia
- Rádai-Kovács É. 2009. *Az euroterminus, avagy az európai uniós terminológia jellemzői, különös tekintettel az újlatin nyelvekben megjelenő sajátosságokra. Doktori (PhD) disszertáció*. ELTE: Budapest
- Rossenbeck, K. (1994): Enzyklopädische Information im zweisprachigen Fachwörterbuch. In: Schaefer, B. – Bergenholtz, H. (Hrsg.) *Fachlexikographie: Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern. (Forum für Fachsprachen-Forschung, 23)* Narr: Tübingen. 133–160
- Sandrini, P. (1997): Terminographie und Textographie. Parallelen und Synergien. In: Holzer, P. – Feyrer, C. (Hrsg.): *Text, Sprache, Kultur. Festschrift zum 50jährigen Bestehen des Institutes für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung der Universität Innsbruck*. Lang: Wien. 185–201
- Sandrini, P. (2004): Transnationale interlinguale Rechtskommunikation: Translation als Wissenstransfer. In: Burr, I. – Christensen, R. – Müller, F. (Hrsg.): *Rechtssprache Europas. Reflexion der Praxis von Sprache und Mehrsprachigkeit im supranationalen Recht. (Schriften zur Rechtstheorie, Heft 224)*. Duncker & Humblot: Berlin. 139–156
- Šarčević, S. (1990): Terminological Incongruency in legal dictionaries for translation. In: *Budalex Proceedings*. 439–446
- Šarčević, S. (1997): *New Approach to Legal Translation*. Kluwer Law International: The Hague.
- Schmitt, A. P. (1994): Die 'Eindeutigkeit' von Fachtexten: Bemerkungen zu einer Fiktion. In: Snell-Hornby, M. (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. Francke Verlag: Tübingen-Basel. 252–283
- Smith, B. – Ceusters, W. – Temmerman, R. (2005): Wüsteria. In: Engelbrecht, R. et al. (eds): *Connecting medical informatics and bio-informatics medical informatics Europe 2005*. IOS Press: Amsterdam. 647– 652.
- Tamás, D. (2012): Legyünk kreatívak: milyen is az igazi terminológiai adatbázis? *Fordítástudomány* 14. évf. 1. sz. 5–20
- Tamás, D. (2015): Az SAPterm terminológiai adatbázis vizsgálata. In: Károly, K. – Fóris, Á. (szerk.): *A fordítás titkos ösvényein: Doktori kutatások Klaudy Kinga tiszteletére II*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest. 211–230
- Temmerman, R. (2000): *Towards New Ways of Terminology Description – The Sociocognitive-Approach*. John Benjamins: Amsterdam-Philadelphia

- Weissenhofer, P. (1995): *Conceptology in Terminology Theory, Semantics and Word Formation*. Termnet: Vienna.
- Wüster, E. (1974): Die Allgemeine Terminologielehre – ein Grenzgebiet zwischen Sprachwissenschaft, Logik, Ontologie, Informatik und Sachwissenschaften. *Linguistics* 119. 61–106
- Wüster, E. (1970): *Internationale Sprachnormung in der Technik. Besonders in der Elektrotechnik. Die nationale Sprachnormung und ihre Verallgemeinerung. (Dissertation von 1931)*. Bouvier: Berlin-Bonn.
- Zauberga, I. (2005): Handling Terminology in Translation. In Fóris, Á. – Károly, K. (eds): *New Trends in Translation Studies. (In Honour of Kinga Klaudy)*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 107–117



**Henrieta Kožaríková**  
Technical University of Košice  
Department of Languages

## **Types of English Financial Terms Borrowed to a Slovak Context**

*The issue of anglicisms is still current and specific throughout the technical language of finance and banking in Slovakia. The international status of the discipline and the position of English as an official language on the level of communication between subsidiaries and parent banks undoubtedly affect the character of Slovak financial terminology. The paper concentrates on the adoption of lexical units and on questions related to the activity of target language (Slovak language) in the process of borrowing. The main objective is to identify the most frequent form of borrowing of English financial terms. Methodological background of the work is based on the theory of lexical motivation. The results demonstrate how multiword terms (mostly hybrids) adopted in the system of Slovak language on word-formation level represent the most frequent form of borrowings of English financial terms. Based on the findings it is possible to state that the process of borrowing English financial terminology cannot be characterized merely as automatic or a mechanical one, however, Slovak language appears to be relatively active.*

Keywords: *borrowing, term, lexical unit, terminological motivation, interlingual motivation*

### **Introduction**

The transfer of foreign words and linguistic features into the system of language is one of the ways towards enhancing a lexicon of national language. It is a dynamic phenomenon enabling the user to react to new communication situations. Today, the increasing number of English lexemes is recorded in many national languages. The situation is related to the status of English language as a lingua franca, and it is also connected with the tendency of globalization and unification in the world. English words interfere throughout different areas of human activities by means of different language styles, predominantly by journalists and in professional areas.

The paper concentrates on LSP lexicon, specifically on financial terminology, in relation to the process of its borrowing from the English language and its consequential adaptation in the system of Slovak lexicon. The aim of research was to identify and categorize individual types of English financial terms borrowed to Slovak language. The results answer the question regarding the most frequent borrowings of English financial terms in Slovak terminology of finance.

Methodological background of the research is based on the theory of lexical motivation introduced by Juraj Furdík (Furdík, 2008). Lexical

motivation includes all types of lexical units and explains their functions in a lexicon. Concerning an analysed material, terminological and interlingual motivation was mainly applied. The crucial principle of terms categorization was a **motivational relation** between terminological and interlingual motivation as the analysis focuses on borrowed financial terminology.

A part of the work was also to create a database (including 779 terms) of borrowed financial terms by excerption of English financial terms from Slovak financial dictionaries.

### **English and terminology**

The development of science and technology ushers in a need to name new discoveries precisely and clearly characterizing the concept. New terms which are clearly defined and have a place in the conceptual system of a particular field of science are being created. Individual terms can be formed within the national language using mostly national language sources or another one. A relatively widespread and dynamic way towards enhancing the professional terminology of current Slovak is to borrow terms from foreign languages.

English, as a current lingua franca, significantly influences the lexicon of national languages and strongly contributes to internationalization of professional terminology. The internationalization of professional vocabulary in comparison to general lexis is much higher, which is associated with the international character and the position of science and research.

Anglicism in terminology is a term taken from English and used in the text of the target language (Kocourek, 2001). According to the author, anglicisms are also used since the English terms are shorter and more fashionable. Not all of them are gradually adapted in national languages; some of them are later replaced by calques, original or newly-created forms.

Opinions of linguists in reference to borrowed English words vary, yet the situation witnessed in professional terminology is different. Linguists not only have a positive attitude to terminological borrowings, but they even highlight the usefulness of the parallelism between domestic and international terminology. Internationalization of professional terminology is becoming higher. It is not blocked by language purism and a tendency to create new terms using purely domestic language elements is not considered to be a national prestige.

On the other hand, however, Horecký's claim still applies. Despite the benefits of international terminology, we cannot overestimate the requirement and apply it at the expense of national language (Horecký,

1956). He recommends preferring domestic terminological apparatus and domestic funds to create new terms, despite many benefits of internationality in professional terminology.

Ivan Masár also emphasizes a need to avoid terminological borrowings (Masár, 2000):

- The principle of substitution should be applied; basic Slovak professional terminology is presented in all professional fields.
- If substitution is not possible, terms can be calqued or newly-formed.
- Mechanical borrowing of foreign terms should not be applied since it does not guarantee trouble-free communication.
- Communication and cognitive values of Slovak terminology should be credited.

In connection with the "overuse" of terminological borrowings and application of the principle of substitution, it is necessary to take the fact into account that the borrowing of professional vocabulary is also, often associated with the acceptance of extra-linguistic reality. It is not only a borrowing of lexemes, but also, an acceptance of their denotation. On the other hand, the power of tradition is often applied, thus, in older disciplines, a higher rate of Slovak terms is recorded.

The international standard *ISO 704 (Terminology work)* also notes, although terminological borrowings from other languages are accepted, preference is given to expressions of the national language. The term shall comply with morphological, morphosyntactic and phonological characteristics of the language (STN ISO 704, 2005).

The standards *STN ISO 860 (Terminology work)* also deals with terminology issues in an international context and the procedures for selecting terms in accordance with harmonization. Result of terms harmonization in various languages should include a determination of equivalent terms. Harmonization of terms precedes the harmonization of terms and their definitions (STN ISO 860, 1998).

A solution in the many cases of borrowing, appears to be a process of calque-formation, as it is clear and fits both worlds: a text of target language is without borrowings and remains fairly comprehensible to percipients not familiar with international English expression (Kocourek, 2001). On one hand, anglicisms are incorporated into the vocabulary of the target language, on the other hand, they act as an incentive to create new expressions (calques or neologisms). In these cases, creative experts use all available means to form new terms.

English, as a world language, is dominant throughout Finance, even when the main office of a financial institution is not in an English speaking country. Instructions, regulations, new information and professional literature amongst

professionals are done so, in English. First, a decision must be made, it rests upon professionals and/or translators whether to borrow the English form of term or to create a new one. Each area of Finance (science, teaching and practice) approaches the choice of terminology based on its specific needs and lack of mutual communication, often leads to the coexistence of new forms, calques and borrowings. This phenomenon is perceived negatively, as it makes professional communication more difficult, yet, on the other hand there are some communication situations requiring variants.

There are banks based in the Slovak Republic, foreign bank branches and credit institutions freely providing cross-border banking services throughout Slovakia. The banking system in Slovakia can be regarded as significantly international, as the share of foreign capital is 93% following the restructuring and privatization of a banking sector (Medved', 2013). The status of financial institutions in Slovakia significantly affects the financial terminology which is increasingly becoming more international.

Regarding the status of banking, M. Pauleová emphasizes several changes responsible for the current boom in borrowing. The number of banking products is increasing, due to competition and globalization. Many bank products are often international, therefore, they feature English names (Pauleová, 2010). As an example, the author mentions names of products offered in Slovak banks (*TatraBusiness*, *TatraPersonel*, *TatraPay*, *interbanking*, *Sporopay*). Another factor is related to how new information technologies ushering in the use of electronic banking is generally associated with new terminology. To cite an example, *internet banking*, *mobilbanking*, *ePay*, *mailbanking* (ibid). The author considers a membership in the Euro Zone and a single currency in the European Union as a reason for expansion and development of banking.

### **Theory of lexical motivation**

The analysis of borrowed financial terms is based on the concept of a lexical motivation, introduced by Juraj Furdík in the work "*Theory of Motivation in a Lexicon*" (Furdík, 2008) and subsequently, in the work "*Aspects of the Theory of Lexical Motivation*" (Ološtiak, 2011).

According to Juraj Furdík, word-formation motivation has a central role within the hierarchy of lexical motivations and it is used as a comparative base towards the other types of lexical motivation. The goal of his research was to analyse a lexicon by making use of a unified methodology. Theory of lexical motivation applies the knowledge a lexeme is not isolated since it is variously interconnected with others lexemes (as

opposed to Saussure). A crucial role in the lexicon is played by motivation and each lexeme can be considered motivated.

All units in the lexicon are systematically interconnected by lexical motivation. Lexical motivation covers the whole lexicon and gives a reason for the existence of individual lexical units. In the author's final version, the following types of motivation are defined:

1. Basic types: paradigmatical, phonetic, semantic, word-formation, morphological, syntactic, phraseological, onimic;
2. Pragmatic types: expressive, stratificational, terminological, sociolectal, territorial, temporal, individualizing;
3. Contact types: accepting, abbreviation motivation (Furdík, 2008).

Individual types of lexical motivation do not operate individually, but enter into the relationship among other types (in terms of cooperation, determination and incompatibility). This issue is called **motivational relation** (Ološtiak, 2011) and it is considered to be the basic aspect of motivational theory enabling the description and characteristics of various lexical phenomena.

In our research, the principle of relations and the cooperation between individual types was analogically applied, but the approach considering the central role of word-formation motivation was not used. The principle of motivational relationships between terminological (TermM) and interlingual motivation (IM) with the other types presents the basic theoretical approach of the research. The reason is characteristic of analysed material consisting of terminology borrowed from English. Analysed lexemes create a homogenous group of lexical units, terminologically and interlingually motivated simultaneously. Categorization and language analysis of terms is based on the relationship of TermM + IM, along with other motivational types. The concept of motivational relation as a theoretical and methodological background enables to reveal and describe various lexical processes and phenomena in financial terminology borrowed from English.

### **Types of borrowed English financial terminology**

Financial terms borrowed from English were recorded in terminological database, and in the process of their categorization, the theory of lexical motivation was applied. The basic principle of its application was the principle of cooperation between terminological and interlingual motivation, along with other motivational types relating to the character of an analysed

material. Four main groups and nine subgroups of borrowed English financial terms were categorized and subsequently analysed. Characterization of particular categorized groups focused on partial adoption processes operational on particular levels of the language system. The adoption of loanwords presents the crucial issue related to language contacts and the integration of borrowed lexeme into a lexicon is even more important than the process of borrowing itself (Furdík, 1993).

Marked cooperation of TermM and IM recorded in our database corresponds to **syntactic motivation** (SyntM), which is connected with the fact that professional terminology contains more multi-word naming units (MWNU) than non-terminological vocabulary. Syntactically motivated units consist of at least two autosyntagmatic components in syntagmatic relation. Compared to single word naming units (SWNU), multi-word naming units (MWNU) name extra linguistic reality more explicitly and clearly. In case one single word naming unit cannot bear all semantic features, multi-word naming units are created. It is a typical example of professional terms, which identify the professional idea as a result of profound scientific research and exploration.

**Semantic motivation** (SemM) is another characteristic of motivation recorded in financial terminology, which is related to the fact that imagery and metaphorical transposition are relatively productive ways of term-formation. As an example of semantic borrowings, the following financial terms are mentioned: *býk* (from Engl. *bull*) and *medved'* (from Engl. *bear*), or multi-word naming units, such as, *biely jazdec / rytier* (from Engl. *white knight*), *žraločí repelent* (from Engl. *shark repellent*), *červený sled'* (from Engl. *red herring*).

Within lexical motivation, a central role is attributed to **word-formation motivation** (WFM), which reflects the process of new formation from existing naming units based on morphemic structure changes. A cooperation of WFM and IM is mainly realized in the process of borrowed word integration into the lexical system of a target language and the word formation motivation has an adoptive function. The above cooperation can be demonstrated by the example of a loanword *diskont* (from Engl. *discount*) which motivates the formation of following lexemes: *diskontovať*, *diskontný*, *diskontovaný*, *diskontovanie*, *Diskonto* (proper name).

Abbreviations represent part of analysed financial terms, as well. **Abbreviation motivation** (AM) is an important and relatively frequent factor affecting the formation and operation of professional vocabulary. When transferring from L1 to L2, the motivating unit of an abbreviation does not necessary need to be borrowed (for example *ALM* – *asset liability management*, *CBA* – *cost benefit analysis*, *NPV* – *net present value*). Slovak

language uses the translation of English terms as a quasi-motivating unit: *riadenie aktív a pasív, analýza nákladov a prínosov, čistá súčasná hodnota*.

Marginally, an **onymic motivation (OM)** transferred from L1 to L2 appears in borrowed financial terminology. It is a case when the proper name is part of a multi-word term, e.g., *Bollingerove pásmo, index Dow Jones, Baumallov model hotovosti*.

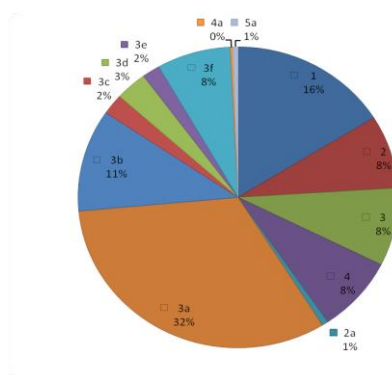
The following table contains a summary of categorized groups of financial terms borrowed from English.

Table 1. Categorization of financial terms borrowed from English

group	example	- subgroup	- example
1: IM	<i>cash</i>		
2: IM+WFM	<i>diskontovať</i>	2a: (IM)+WFM	<i>nadpoistenie</i>
3: IM+SyntM	<i>cash flow</i>	3a: IM+SyntM+(WFM)	<i>bezhotovostná transakcia</i>
		3b: (IM)+SyntM+(WFM)	<i>peňažný tok</i>
		3c: IM+SyntM+(OM)+(WFM)	<i>Phillipsova krivka</i>
		3d: IM+SyntM+(AM)	<i>IRP swap</i>
		3e: IM+SyntM+(SemM)+(WFM)	<i>cválajúca inflácia</i>
4: IM+AM	<i>IBAN</i>	4a: (IM)+AM	<i>EHP</i>
		5a: (IM)+SemM	<i>býk</i>

For practical reasons, in the description of individual categories, terminological motivation is not used, as it occurs in all analysed terms at the same level. In the case of interlingual motivation, the situation is different. Lexemes transferred into Slovak as calques are usually not perceived as foreign ones. They are, therefore, classified into separate subgroups and weakened interlingual motivation is recorded in brackets (e.g. 5a: (IM) + SemM) - *býk* from Eng. *bull*. Quantitative analysis of categorized groups (as shown in graph) produced the following findings:

Graph 1. Proportion of financial terms borrowed from English



Subgroup 3a: IM + SyntM + (WFM) presents a total dominance in borrowed English financial terminology (32%). The statistical data confirm the activity of the target language, which is related to the presence of WFM with an adaptive function. The active approach of the Slovak language is also associated with the presence of often referred to hybrids (*mimotrhový swap*), which exceed the number of multi-word terms with both borrowed components (*afluentný klient*) in a ratio of 160:86. This indicates a tendency of the Slovak language to use its own lexemes. It can be stated, the automatic preference of an English component is not applied if it is not necessary (e.g. Slovak lexeme reflects the content of a term in full).

Interestingly, semantically motivated multi-word terms are represented in 38% of total calqued terms. This fact can be interpreted as an effort to keep the English semantics of a term, and also to simplify its understanding in Slovak. Calques of one-word terms represent a very small part of borrowed financial terms (1%). From another perspective, one-word terms directly transferred from English create the second largest group among all analysed lexemes (16%). The process of calquing is carried out by transferring a naming and semantic structure from L1 to L2 (word formation and semantic calques) assuming a word formation or semantic motivation of lexemes in L1 (*cenotvorba – pricing, medved’ – bear*). Both types of calques are recorded in the analysed group 1: IM.

Terms in groups 2, 3 and 4 represent 8% of the analysed lexemes. The numerically smaller groups include multi-word terms with proper name (3c) and abbreviation (3d).

## Conclusion

The results of an analysis and statistical processing of data show how 80% of analysed terms are borrowed from English and perceived as foreign in the context of the Slovak language. 20% of terms were transferred into Slovak as calques. A deeper analysis of this issue has revealed that a group of non-calqued terms also includes hybrid forms (mostly multi-word naming units) having a position somewhere between calques and direct borrowings (e.g., *cash-back služba* from Engl. *cash-back service*). Slovak language is active in the imitation of English naming structure and in the translation of at least one component of the analysed types of loans. Hybrids brought a new perspective to the research issues.

Based on the data presented, it can be stated, the most frequent borrowings of English financial terminology are multi-word terms (multi-word naming units generally prevail in technical language), and, mostly



hybrids (160:86) adopted on word-formation level in the system of the Slovak language.

The findings suggest in the process of borrowing, not only automatically and mechanically borrowed English lexeme and components occur, yet, the Slovak language in relationship to the issue, is quite active. The activity is manifested by the presence of word-formation motivation with adaptive function and it relates to the fact, if possible (Slovak lexeme describes the content of a term in full), there is the use of Slovak language units and the result of borrowing is a calque or hybrid (at least one component of a multi-word term is calqued).

## References

- Cabré, M. T. (1999): *Terminology. Theory, methods and applications*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam / Philadelphia
- Furdík, J.(2008): *Teória motivácie v lexikálnej zásobe (Ed. M. Ološtiak)*. Vydavateľstvo LG: Košice
- Horecký, J. (1956): *Základy slovenskej terminológie*. SAV: Bratislava
- Kocourek, R.(2001):*Terminologické anglicizmy: príčiny jejich vzniku, jejich lingvistická povaha a místo v slovní zásobě*. In: *Termina 2000. Sborník příspěvků z II. Konference 1996 a III.konference 2000*. Galén: Praha. pp. 196-203
- Masár, I.(2000): *Ako pomenúvame v slovenčina. Kapitoly z terminologickej teórie a praxe*. SJS pri SAV
- Medveď, J.(2012): *Banky (teória a prax)*. Sprint: Bratislava
- Ološtiak, M. (2011): *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov. FFPU
- Pauleová, M. (2010): *Súčasná teória v bankovníctve*. In: Medvedská, Ľ. – Šoltys, J. (eds): *Odborný preklad 5. Materiály zo seminára Terminológia bankovníctva a finančníctva v súvislosti s prechodom na euro. Budmerice*. AnaPress: Bratislava. pp. 41–51
- STN ISO 860, (1998): *Terminologická práca. Harmonizácia pojmov a termínov*
- STN ISO 704, (2005): *Terminologická práca. Princípy a metódy*



**Mágocsi Nyina**  
 Budapesti Corvinus Egyetem  
 Idegennyelvi Oktató- és Kutatóközpont

## Az utóbbi évtizedek készen kölcsönzött orosz banki lexikája

*A mai orosz nyelvben a banki terminológia területe olyan nyelvi eszközök nyitott befogadó rendszerének tekinthető, melynek az a rendeltetése, hogy az üzleti és professzionális tevékenységeket lefedő kontextusokban a speciális ismereteket megkívánó műveletek elvégezhetőek legyenek. Tekintettel a bankok sajátos működési felépítésére, nemzetközi szinten folytatott tevékenységükre, az elsődlegesen a nemzetek közötti érintkezésben lingua francává előlépett angol nyelvből átvett kölcsönzavak meghonosodása elkerülhetetlen. Az -ing szuffixumra végződő angol eredetű szavak, melyek folyamatot és eredményt egyaránt jelölhetnek, intenzíven áramlanak be a mai orosz nyelv minden területére. A banki szaknyelv szókincséből 43 ilyen példát sikerült összegyűjtenem. A vizsgált anyag azt bizonyítja, hogy az orosz nyelvben ezen kölcsönzavak specifikus szegmensének tekintetében az adaptáció és beépülés sikerrel valósult meg, hiszen az -ing végződésű szakszavak betagozódtak a ragozási paradigmába, továbbá produktívak szóképzési szempontból, a belőlük képzett új szavak pedig általában bináris struktúrák, ritkábban pedig képzési sorokká rendeződnek, az orosz nyelv produktív struktúrájába illeszkedve. Az -ing szuffixumra végződő anglicizmusokon túl megvizsgáltam öt, szakszövegből kiemelt over- prefixumos banki terminust, melyek az angoltól történő közvetlen átvétel példái.*

*Kulcsszavak: szakszavak, orosz banki lexika, jövevény terminusok, „kész formában” kölcsönzött terminusok, anglicizmusok adaptációs folyamatai*

### Bevezetés

Az orosz banki szókészlet jelentős részét alkotják az idegen nyelvekből kölcsönzött terminusok. A terminuskölcsönzés aktív folyamata már az orosz bankrendszer kialakulásának kezdetétől, a 18. század elejétől megfigyelhető. Mivel a banki lexika a gazdasági terminológia egyik alrendszere, és a banki szókészleti egységek más alrendszerek egységeivel is vegyülnek/érintkeznek (például a *marketing, tender, részvény, eladás, vásárlás, zálog, aukció* és az ehhez hasonló szavak a kereskedelem, a reklám, a menedzsment és a tőzsde szaknyelveiben egyaránt megtalálhatóak), ezért a terminuskölcsönzést a pénzügyi-gazdasági szféra jóval szélesebb keretei között fogom vizsgálni.

A szakirodalomban a lexikai egységek kölcsönzésének okait két fő csoportra osztják: lingvisztikai és extralingvisztikai okokra. A terminuskölcsönzés lingvisztikai okai közül a következők a meghatározóak:

- ki kell tölteni azokat a szemantikailag üres helyeket, amelyek az új jelenség vagy az orosz nyelvű fogalom hiányával függenek össze (*овердрафт, фишинг*);

- a fogalom vagy jelenség megnevezésére szolgáló saját orosz szavak hiánya (*ипотека*);
- annak az elismerése, hogy a kölcsönzött szó jóval pontosabban megnevezi a denotátumot, s ennek következtében a saját orosz szó alul marad a kölcsönzött szóval szemben (*кредитор – заимодавец, заимодатель; бенефициар – выгодополучатель*);
- a beszédtevékenység és a nyelvi eszközök ökonómiájára való törekvés (*аутрайт – срочная валютная сделка*);
- a fogalmak elkülönítésének szükségessége (*транзакция vs. сделка*). (Крысин, 1996:142–161).

Az extralingvisztikai okok közé sorolható az, hogy az orosz bankrendszer fejlődésének minden szakaszában a nemzetközi kapcsolatok körének kiszélesítésére törekedett, elismeri a banki műveletek nyugati standardjának vezető szerepét, valamint az utóbbi évtizedekben a globalizációs folyamatok és az információs társadalom kialakulása is hatással van rá.

### A terminuskölcsönzés folyamata

A terminusok kölcsönzése vagy a kész idegen szó kölcsönzésével megy végbe közvetlen átvétellel vagy tükörfordítással valósul meg. A közvetlen átvétel során mind a szó materiális burka, mind jelentése átvételre kerül. Mielőtt kialakulna az új szó írásképe, hosszú utat tesz meg az prototípustól, míg az orosz nyelv lexikai neologizmusává válik.

Az írásbeli adaptáció a következőkkel függ össze: a.) a szó átadásának módjaival – a transzkripcióval vagy transliterációval (betűhelyettesítéssel) operál, a különböző ábécék betűmegfeleléseit felhasználva, eközben gyakorlatilag nem veszi figyelembe a betűk által jelölt hangokat –; és b.) a helyesírási szabályokkal (normalizálással és kodifikációval).

Az idegen nyelvű neologizmusok gyakorlati átírásának módja a 19. századtól kezdve a 20. század második feléig – A. V. Szuperanszkaja szerint – az átbetűzéstől, transliterációtól a fonetizáció majd a fonematizáció irányába fejlődött (Суперанская, 1978:39). Az idegen szó átírásának vezérelve a transzkripció lett. Már Jakov Grot megjegyezte a 19. században, hogy az oroszok, teljesen eltérő ábécéjük miatt az idegen szavak írásképét nem tudják megőrizni, ezért kénytelenek a kiejtésüket visszaadni, még hozzá az eredetihez minél közelebbi formában (Грот, 1876:331).

Napjainkban az idegen szavak átvételének meghatározó módja a gyakorlati – azaz nem tudományos – transzkripció, az idegen szavak leírása

a nemzeti ábécé eszközeivel és a kiejtésük figyelembevételével (Прохоров, 1997:568).

„Ez a mód kompromisszumot jelent a transliteráció és a transzkripció, az idegen szó írásképeinek és hangalakjának írásbeli rögzítése között. A gyakorlati transzkripcióban több elv tükröződik: a grafikus (a kölcsönző nyelv ábécéjének használata), a fonetikus (az idegen egység hangzásának visszaadása), a fonematikus (fonémaekvivalensek megléte a kölcsönzött szó ruszifikált formájában) és a helyesírási kodifikáció elve (a receptornyelv helyesírási szabályainak betartása)” (Тимофеева, 1992:13, a szerző fordítása).

A közvetlen átvételek között az utóbbi időszakban az orosz nyelvben megszorodtak az *-ing* végű szavak. Tiszta transliteráció csak a következő terminusok esetében figyelhető meg: *банкинг* (*banking*), *вишинг* [*в'ишинк*] (*vishing*), *листинг* (*listing*), *маркетинг* (*marketing*), *мониторинг* (*monitoring*), *неттинг* (*netting*), *холдинг* (*holding*), *таргетинг* (*targeting*). Ezekben az esetekben a befogadó nyelv kiejtése csak kis mértékben tér el a kiindulási alaktól, ezért lehetséges a transliteráció. A kölcsönzött szavak többsége azonban gyakorlati transzkripcióval adaptálódott: *андерлаинг* (*underlying*), *андеррайтинг* (*underwriting*), *аутстафтинг* (*outstaffing*), *аутсорсинг* (*outsourcing*), *инсорсинг* (*insourcing*), *дженнинг* (*gearing*), *диллинг* (*dealing*) és így tovább. Itt pedig azért, mert nem lehetett átbetűzni a szavakat, hanghelyettesítésre volt szükség.

A kölcsönzött terminus adaptációja és integrációja több lépcsőben történik, kezdve a fonetikai-grafikai, szemantikai, grammatikai stádiumtól a beszédbeli használatig és meghonosodásig, amikor a jövevényszó aktívan részt vesz az orosz szóképzésben, valamint az idegen szó morfémaí is produktívá válnak.

Tanulmányomban az *-ing* végű és *over-* előtagú anglicizmusokat elemzem, amelyek már „kiharcolták a helyüket az orosz szóképzésben” (Дьяков – Скворецкая, 2013). A legújabb banki szóképzés elemzését és értelmezését kétnyelvű gazdasági szótárak, elektronikus és nyomtatott egynyelvű gazdasági szótárak, kézikönyvek anyagára, az interneten hozzáférhető adatokra, az Orosz Nyelv Nemzeti Korpuszára és nyilvános pénzügyi beszámolókra támaszkodva végeztem.

### **Az *-ing* végződésű anglicizmusok és a belőlük képzett szavak**

Napjainkban az orosz nyelv minden területén aktívan jelen vannak az angol nyelvből származó, folyamatot és eredményt megnevező, *-ing* szuffixumra végződő szavak. A banki szaknyelv szókincséből 43 ilyen példát sikerült összegyűjtenem. A használat során ezeknek a lexémáknak nemcsak a grafikai megformáltsága változott meg a transliteráció és transzkripció

elveinek megfelelően, hanem a hangalakja is. Az angol *-ing* szuffixum utolsó mássalhangzója [ɪŋ] veláris nazális hang. Mivel az orosz nyelvben nincs ilyen hang, a kölcsönzött szavakban az *-ing* végződés mint *-инг* transliterálódik, de az utolsó zöngés mássalhangzó az orosz fonetikai szabályoknak megfelelően zöngétlenedik és mint [ɪnk] ejtődik ki. Ily módon az *-ing* szuffixum mindig *-инг* [ɪnk]-ként transliterálódik, bár a szavak töve adaptálódhat a transzkripció elve szerint (Janurik, 2007:64).

Jevremofa szótárában, Az orosz nyelv értelmező-szóalkotási szótárának elektronikus változatában az *-ing* szuffixum következő meghatározását találjuk: „Szóképző egység, mely a hímnemű főnevekben jelenik meg, s a motiváló szó megnevezte igével jelzett cselekvést jelöli. (*тренинг*)”.<sup>1</sup> Az angol nyelvben az *-ing* végű egységek igéből képzett főnévként, folyamatos melléknévi igenévként, illetve még gerundiumként jelennek meg (Дьяков – Скворецкая, 2013:180-186).

A 20. század 90-es éveinek végén a kutatók még úgy vélték, hogy az *-ing* végű anglicizmusok az orosz nyelvben a nem tagolható, tovább nem képezhető szókészlethez tartoznak, mivel elvesztik motiváltságukat és az *-ing* affixum az orosz nyelvben nem funkcionál szóképző morfémaként (Сешан, 1996:46–49). Az utóbbi években ugyanakkor filológiai viták tárgyává vált, hogy az *-ing* elem mennyire tekinthető idegennek az orosz morfonológikus rendszertől, mivel egyre inkább megfigyelhető a kölcsönzött lexika ezen típusának megnövekedett aktivitása. Ez nemcsak a különböző terminológiai rendszerekben, hanem a publicisztikában és a beszélt nyelvben, mindenekelőtt az egyéni szóalkotásokban, a nyelvi eszközök stilisztikai, játékos felhasználásában is tetten érhető (Дьяков – Скворецкая, 2013:184).

Az *-ing* végű szavak ragozódnak, belőlük aktívan képződnek új származékszók, melyek rendszerint bináris struktúrákba (*холдинг*→*холдинговый*) rendeződnek, ritkábban az orosz nyelv produktív modelljei alapján az idegen tőből egész derivációs láncok (*лизинг*→*лизингодатель*, *лизингополучатель*) jönnek létre. A szakmai nyelvhasználatban olyan igéket is találtam, amelyek az *-ing* végződésű anglicizmusokból képződtek az orosz szóalkotás szabályai szerint: *аутсорсинг*→*аутсорсить*; *лизинг*→*лизинговать*; *мониторинг*→*мониторить*.

Az orosz banki szókészletben alapvetően a processzuális jelentéssel bíró, igéből képzett angol főnevek kölcsönzése révén jelentek meg az *-ing* végződésű anglicizmusok (*лизинг*, *консалтинг*).

<sup>1</sup> <http://slovar.cc/rus/efremova-slovo/1073920.html>

A konkrét egységek elemzése során arra törekedtem, hogy megállapítsam a vizsgált lexéma grafikus adaptációjának a típusát. Egyúttal azonban meg kell említeni egy a szaknyelvi lexika ezen rétegének szemantikai adaptációjánál megfigyelhető általános sajátosságot, méghozzá azt, hogy az angolból kölcsönzött szavak jelentése megváltozik (szűkül vagy bővül) az orosz nyelvben. Például a *холдинг* szónak az orosz nyelvben a következő jelentései vannak: korporáció, cég, vezető vállalat, mely irányítja vagy kontrollálja más vállalatok, cégek tevékenységét. Az angol nyelvben a *holding* még a földterületet, betéteket és a készletet is jelenti. A *клиринг* jelentése az orosz banki terminológiában a kölcsönös beszámítással történő fizetés, a készpénz nélküli, számlaterheléssel, illetve jóváírással történő fizetési rendszer. Az angol nyelvben – az oroszban is átvett jelentésen kívül – a *clearing* számos más jelentését is megtalálhatjuk, például földterület, eltakarítás, szántással megtisztított földszáv, mező. Megállapíthatjuk, hogy az orosz szaknyelvbe alapvetően azok a jelentések kerülnek át, amelyek a forrásnyelvben a szakmai ismeretek körébe tartoznak és már terminologizálódtak.

A következő lista az általam gyűjtött -ing végű banki terminusokat tartalmazza:

андерлаинг [ан'д'ирла́инк]	underlying
андеррайтинг [ан'д'ир:áй'т'инк]	Underwriting
аутстаффинг [ауц:та́ф':инк]	Outstaffing
аутсорсинг [ауц:о́р'с'инк]	Outsourcing
инсорсинг [инсо́р'с'инк]	Insourcing
банкинг [ба́н'к'инк]	Banking
вишинг [в'и́шынк]	Vishing
демпинг [д'э́мп'инк]	Dumping
джири́нг [джы́р'инк]	Gearing
дили́нг [д'и́л'инк]	dealing(s)
краудфандинг [крау́тфа́н'д'инк]	Crowdfunding
кобрендинг [кабр'э́н'д'инк]	co-branding
кобейджинг (псевдоанглицизм) [каб'и́й'джынк]	co-badged cards
компаундинг [кампа́ун'д'инк]	Compounding
консалтинг [канса́лт'инк]	Consulting
контро́линг [кантро́л'инк]	Controlling
клири́нг [кл'и́р'инк]	Clearing
лизинг [л'и́з'инк]	Leasing
листи́нг [л'и́с'т'инк]	Listing
делисти́нг [д'ил'и́с'т'инк]	Delisting
лоди́нг [ло́д'инк]	Loading

кросс-листинг [крос л'ис'т'инк:]	cross-listing
маркетинг [мар'к'эт'инк]	Marketing
мониторинг [ман'итор'инк]	Monitoring
неттинг [н'эт'.инк]	Netting
ребрендинг [р'ибр'эйнд'инк]	Rebranding
рейтинг [р'эй'т'инк]	Rating
рестайлинг [р'истай'л'инк]	Restyling
процессинг [працэс'.инк]	Processing
скоринг [скор'инк]	Scoring
скрининг [скр'ин'инк]	Screening
тайминг [тай'м'инк]	Timing
таргетинг [тар'г'эт'инк]	Targeting
трейдинг [тр'эй'д'инк]	Trading
дей-трейдинг [д'эй'тр'эй'д'инк]	day trading
факторинг [фактór'инк]	Factoring
фишинг [ф'ишынк]	Phishing
форфейтинг [фарф'эй'т'инк]	Forfeiting
франчайзинг [франч'ай'з'инк]	Franchising
хайринг [хай'р'инк]	Hiring
холдинг [холд'инк]	holding (company)
эквайринг [иквай'р'инк]	Acquiring
экзаунтинг [ик:аун'т'инк]	Accounting

Tanulmányomban részletesebben csak néhány olyan kölcsönzött terminust fogok bemutatni, amelyek az adaptációs folyamat szempontjából érdekesekek.

ВИШИНГ (angolul *vishing* – a *voice phishing* [vɔɪs'fɪʃ.ɪŋ] szószerkezetből származik). Ez az új keletű angol szó a telefonos csalások egyik fajtáját jelöli, az adathalászatot, mely során a bank ügyfeleitől személyes információkat lopnak<sup>2</sup>. A szó a *fishing* analógiájára képződött, az angolban a *phishing* [ˈfɪʃ.ɪŋ] jelentése ‘átverés, csalás’, a *fishing* ’halászat’ szóból. Ez egy internetes csalás, amelynek az a célja, hogy hozzáférést szerezzenek a felhasználók személyes adataihoz, felhasználói neveikhez és jelszavaikhoz.<sup>3</sup> A transliterált terminusból származó szóösszetétel az adathalász oldal, a *фишинговыйй* (сайт). A вишинг-бől származó melléknévvel létrejött szószerkezet a *вишинговыйй сад*, mely magát az adathalász tevékenységet jelenti, a banki szakemberek és a banki

<sup>2</sup>Словарь банковских терминов и экономических понятий  
(<http://www.banki.ru/wikibank/>)

<sup>3</sup>Словарь банковских терминов и экономических понятий  
(<http://www.banki.ru/wikibank/>)



szolgáltatásokat igénybe vevők nyelvhasználatában keletkezett nyelvi játék: „A csalók egy „álcseresznyés” kertet (*вишинговый сад*) ültettek”<sup>4</sup>.

КОБРЕНДИНГ (angolul *cobranding* – *co+brand+ing*: szó szerinti fordításban: márkák társítása). Iker-márkás (*co-branded*) bankkártyahasználati rendszer. A *co-* prefixum különböző szófajú szavakhoz illesztve az együttesség, közös cselekvés, közösség, egyenrangú részvétel jelentését hordozza (Лесников 2011: 41): *cobelligerent* – ‘együttharcoló fél, szövetséges’; *cochairman* – ‘társelnök’ (az oroszban: *соавтор* – társszerző, *сотрудник* – munkatárs, *соучастник* – valamilyen cselekvésben résztvevő). *Branding* [’brændɪŋ] – *to brand* ige inges formájaként használják, ‘kiéget’, ‘márkajelzéssel ellát’, ‘nyomot hagy az emlékezetében’, ‘megbélyegez’ jelentésben.

A terminusban a *brand* a minőség, gyári márka, gyári márkajelzés jelentésében szerepel. Az orosz transliterált terminus két vagy több brand együttműködését jelenti, mely során létrejön a termék, a szolgáltatás, az előnyt jelentő, egyedi kereskedelmi ajánlat<sup>5</sup>. A márkatársítás először Amerikában jelent meg a nagy gazdasági világválság kezdetén, az 1930-as években, és elősegítette a kis- és nagy vállalatok egyesülését azzal a céllal, hogy közös terméke(ke)t bocsássanak ki valamilyen új közös név alatt, felhasználva a forgalmazás közös csatornáit (Панкрухин, 2010).

Napjainkban a terminust alapvetően a banki szférában használják, a *кобрендинг*-ből származik egy kétkomponensű terminus *кобрендинговая карта* (társkártya, bankok és valamilyen szervezet, rendszerint nagy márkák közös plasztik kártyája). Egy ilyen kártya előnye: a résztvevő cég kedvezményeket, pontokat és bónuszokat ad, amelyeket a kártyát használó ügyfél kap meg. A *cobranding* mind a banknak, mind az ügyfélnek előnyös. A bank hasznát a fizetési műveletek számának megnövekedése eredményezi, míg az ügyfél áruira vagy szolgáltatásaira megnő az igény és reklámot is kap. (A példaként hozott szemelvények a szerző fordításai.)

Az állam támogatni fogja azt a rendszert, amely képes lesz tömeges kártyakibocsátásra és biztosítani tudja a *cobrandinget* bármely nemzetközi fizetési rendszerrel (Egyre több jelentkező van a nemzetközi fizetési rendszer státuszára // «РБК Дейли», 09.04.2014).

Az Alfa-Bank – Cosmopolitan közös iker-márkás (*co-branded*) bankkártya nagy keresletnek örvend (Mi soha nem fővárosi bankként pozicionáltuk magunkat // «РБК Daily», 18.10.2007).

<sup>4</sup> [http://claustrophilia7.rssing.com/chan-4856322/all\\_p847.html](http://claustrophilia7.rssing.com/chan-4856322/all_p847.html)

<sup>5</sup> [http://www.nazaykin.ru/\\_br\\_branding.htm](http://www.nazaykin.ru/_br_branding.htm)

КОБЕЙДЖИНГ – az angol *co-badged cards* ← *co* + *badged* ['bædʒd], a melléknév jelentése „márkajelzéssel ellátott”, „megjegyzéssel”. *Co-badged cards* – párhuzamos fizetési rendszerű bankkártya<sup>6</sup>. Ez sem Magyarországon, sem máshol Európában sincs használatban, csak az USA-ban, Kanadában és Oroszországban. A bankkártya két rendszerben is működik, szemben a sztenderd kártyával, amihez csak egy rendszerben működő számla tartozik.

Az angol nyelvben nem találtam a *co-badged* szóból származó inges formát. Ez alapján azt feltételezhetjük, hogy a fonetikusán átírt *co-badged cards* terminus képezi az alapját annak az orosz terminusnak, mely a hiperkorrekció elve alapján jött létre, és egy új jelenséget jelöl a banki szférában: *кобейджинг* – a fizetési rendszerek egyesítése, párhuzamos bankkártyás fizetési rendszer, továbbá ebből származik a kételemű terminus, a *кобейджинговая карта* mellékneve is.

Oroszországban a párhuzamos fizetési rendszerű bankkártyarendszer (*кобейджинг*) felgyorsult fejlődéséhez a lendületet a gazdasági szankciók nyugati országok részéről való bevezetése adta meg 2014-ben. Akkor számos fizetési rendszer blokkolta az orosz bankok kártyás működését, ami anyagi és pszichológiai károkat okozott azok ügyfeleinek.<sup>7</sup>

A Nemzeti Fizetőkártya Rendszer (NSZPK) és az American Express nemzetközi fizetési rendszer megállapodtak abban, hogy együttműködnek a «MIR»–AMEX *co-badged kártyák* (*кобейджинговые карты*) közös kibocsátásában (Az NSZPK és az American Express *co-badged kártyákat fognak kibocsátani* // «Ведомости», 20.07.2015).

ЛИЗИНГ (angolul *leasing* ['li : sɪŋ], (*to*)*lease* [li : s]) ige inges formájaként használják. Az angol ige jelentése ‘bérbe ad, kölcsönöz, bérbe vesz, kölcsön ad a hivatalos szerződésnek megfelelően’. Az angol *lease* főnévnek is több jelentése van: bérlés, kiadás, kölcsönzés, bérleti szerződés, a bérlés határideje. Az orosz nyelvben a kiejtés során zöngéssé válik az -s hang. A kölcsönzés korai szakaszában (a múlt század kilencvenes éveiben) használt *лизинг* szót kiszorította a *лизинг* forma, feltehetőleg azért, mert az anyanyelvi beszélők számára ez jobban hangzott, vagy a német *Leasing* terminus kiejtése hatott rá (a magyarban is z-t ejtünk).

A lízing egy olyan elsődlegesen eszközfedezetes finanszírozási forma, mely során – a finanszírozás teljes futamideje alatt – a lízingbe adó a finanszírozott lízingtárgy (jármű, gép, berendezés vagy ingatlan) tulajdonosa. A lízingbe adó kizárólag abból a célból szerzi meg a lízingtárgy

<sup>6</sup>Словарь банковских терминов и экономических понятий (<http://www.banki.ru/wikibank/>)

<sup>7</sup> <https://riss.ru/analytics/11886/>

tulajdonjogát, hogy lízingdíj fizetése ellenében használatba (lízingbe) adja azt a lízingbe vevő számára (ССТ:178).

A *лизинг* szó kapcsán vizsgált szókölcsonzás gyorsan meghonosodott az orosz nyelvben, ezt bizonyítja az is, hogy a kifejezés aktívan részt vesz a szóképzési folyamatokban. A *лизинг* többől az orosz nyelv produktív szóképzési modellje alapján a következő szavak keletkeztek: *лизинговыйй*, *лизингодатель*, *лизингополучатель* ('lízingelt, lízingbe adó, lízingbe vevő').

Említést kell tennünk egy újonnan létrejött homonimáról, a *лизинг* orosz szlengkifejezésről, amely az orosz *лизать* 'nyal' jelentésű igéből és az angol *-ing* szuffixumból keletkezett, és a vezetőségnek való hízelgés folyamatát, a 'nyalást' jelöli. „Nem dolgozik, csak nyal.”, «Он не работает, а только *лизингом* занимается!» (Дьяков – Скворецкая, 2013:185).

Végezetül le lehet vonni azt a következtetést, hogy a vizsgált lexikai anyag bizonyítja a tanulmány elején tett kijelentést, miszerint a kölcsönszavak adott rétege az orosz nyelvben sikeresen adaptálódott. A terminusalkotásban megfigyelhető, hogy a folyamatot és eredményt jelölő *-ing* végű angol szavak (см. Дьяков – Скворецкая, 2013:184) mintájára keletkeznek új szavak, erre pedig jó példa az elemzett pszeudoanglicizmus, a *кобейджинг*.

### **Az *over-* prefixummal képzett anglicizmusok és a belőlük származó lexika**

Az utóbbi időszakban egyre gyakrabban találkozhatunk az *over* prefixummal képzett anglicizmusokkal. Az *over-* morféma használatára néhány alapvető példa:

- Folyamatos cselekvésre vonatkozó igékhez kapcsolódva a túlzásba vitt cselekvést jelenti. Ebben a jelentésben a *непе-*, *сверх-* igekötőknek felel meg: *overpay* 'túlfizet', *overestimate* 'túlértékel'.
- Irányt kifejező mozgást jelentő igékhez társulva valami feletti térbeli helyzetváltoztatást jelent: *overleap* 'átugrik', *overfly* 'átrepül'.
- Kiegészítő jelentést ad az igének: betakar, ráhelyez, rátesz: *overlap* 'egymásra helyez, átfed'; *overlay* 'újabb réteget rárak, ráhord, rárétegez'.
- Melléknévhez kapcsolódva az *over* jelentése 'túl, túlzottan, túlságosan': *overconfident* 'túlságosan magabiztos'<sup>8</sup>

<sup>8</sup><http://enginform.com/article/prefix-over>

Nyelvészek (Дьяков – Скворецкая, 2013) összeszámolták, hogy napjainkban több mint 30 *over-* prefixummal képzett anglicizmus található az oroszban, például: *овербэнд*, *овербукинг*, *овердрайвер*, *оверселлинг*, *оверквотинг*, *оверклокер*, *оверлоадинг*, *оверлорд*, *овернайт*, *овертайм*, *оверфиттинг* (Дьяков – Скворецкая, 2013:181).

A nyelvészeti szakirodalomban több példát említenek az *over-* prefixummal való egyszerű szóalkotásokra: „Ты просто *овердуб*, до тебя все поздно доходит!” (PP), *Teljesen gyökér vagy, minden nehezen esik le neked*; „Ты как всегда *оверкрут*, спасибо” (PP), *Eszméletlen klassz vagy, mint mindig* (ez ironikus oroszul); „Эта водка – *овердрянь* полная!” (PP), *Ez a vodka totál ócska!* Nehéz visszaadni stiláris szempontból ezeknek a nyilatkozatoknak a fordítását, mivel a szleng rétegéhez tartoznak, és a magyarban nincs az *over-* prefixumnak hasonló használata. Talán a *teljesen*, *totál*, *klassz* vagy *szuper*, *hiper* elemek felelnek meg legjobban az *over-* oroszban kialakuló jelentésének. Az *over* prefixumot az orosz nyelvű vállalatok megnevezésében is megtaláljuk: «Овер-Принт», «Овершанс», «Оверстар» (Дьяков – Скворецкая, 2013:181).

Elsősorban azokat a kifejezéseket mutatom be, amelyek a banki-üzleti lexikát tartalmazó elektronikus szótárakban és szójegyzékekben is megtalálhatók. Természetesen utalok ezeknek az új átvételeknek a használati kontextusára is, amennyiben a szaknyelvi és publicisztikai szövegek elemzése során ezt megtaláltam.

ОВЕРБОТ (*overbought* [’оʊvər’bɔ:t]; ‘túlvett’, ‘túlvásárolt’). A terminus egy meghatározott áru árának meredek emelkedését jelenti, amikor jelentősen megnő a vásárlása; az árak nem igazolt növekedése. A tőkepiac terminológiájában az *овербот* azt jelenti, hogy a nagy áremelkedést követően túlvásárolttá válik a részvény<sup>9</sup>. Ennek a jelenségnek megnevezésére egy orosz tükörfordítást is használnak ‘перекупленность’.

ОВЕРСОЛД (*oversold* [’ovər’sold] – ‘túladott’,; igei forma: *oversell* – ‘készleten felül elad’). A tőkepiac szótárában az *оверсолд* terminussal egyenrangúan használják az orosz lexikai tükörszót ‘перепроданность’. A transzkribált terminus jelentése: egy meghatározott áru árának meredek csökkenése a piacon annak következtében, hogy jelentősen megnőtt a piacon az áru mennyisége; „nem igazolt árcsökkenés” (СЭС) figyelhető meg.

Ez a két, ellentétes irányú jelenséget jelölő új fogalom jelenleg a szűk szaknyelvi lexikához tartozik, az *овербот* és *оверсолд* nem került még be a publicisztikába és a köznyelvbe. Használatukat Thomas R. DeMark oroszra is lefordított könyvének (*The new science of technical analysis – Технический анализ – новая наука*) egyik fejezetcímével illusztrálom:

<sup>9</sup>Словарь бизнес-терминов (<https://dic.academic.ru/contents.nsf/business/>)

„*Состояния перекупленности/ перепроданности (overbought/ oversold)*”<sup>10</sup> – *A túladás / túlvásárlás állapota*). Az idézett példa is igazolja, hogy mindkét terminusnak van orosz tükörfordítása.

ОБЕРТАЙМ (*overtime* [’oʊvɛrtaɪm] ‘túlóra’). A transzkribált terminus jelentése: túlmunka, túlóra, ügyletek végrehajtása munkaidőn túl emelt díjazásért (СЭС). A sportnyelv nyomán az *overtime*-ot gyakran használják ‘hosszabbítás’ értelmében. Számos sportágban döntetlen esetén a meccs befejezése után még folytatódik a játék, hogy eldöntsék, kié a győzelem. A banki szaknyelv rendszerében az *overtime* a hitelezés új formáját jelöli. Az egyik oroszországi bank honlapján a következő reklámhirdetést olvashatjuk:

*Overtime* szolgáltatás. Célközönség: vállalkozók számára, akiknek nincs elszámolási számlájuk a bankban. Előnyök: a kedvezményes időszak folyamán figyelembe veszik az ügyfél más bankokban lévő elszámolási számla-forgalmát. Döntés hitelfolyósításról: egy nap.<sup>11</sup>

ОБЕРНАЙТ betét egy éjszakára (*overnight* [’oʊvɛr’naɪt] – ‘egy éjszakára, reggelig marad’)<sup>12</sup>. A transzkribált terminus jelentése: szó szerint ‘egy éjszakás hitel’; ez egy hitelezési típus a bankközi piacon, amikor is úgy nyújtanak hitelt, hogy azt a következő műveleti (munka-) napon visszatérítik:

*Overnight* – mentő hitel. Időszakos pénzügyi nehézségeket nemcsak a hitelesek, magánszemélyek vagy jogi személyek élnek meg, hanem maguk a fő hitelezők is, azaz a bankok. Nem a csődről és az ehhez közeli helyzetről van szó. Néha megesik, hogy itt és most van szükség a pénzre, szó szerint egy vagy két órára, de sürgősen meg kell valahol szerezni, például azért, hogy a nap végén minden elszámolást teljesítsünk. Ezekben az esetekben a kereskedelmi bankok szintén hitelesekké válnak Oroszország Bankjától nagy rövid lejáratú kölcsönöket, az úgy nevezett *overnight*-okat felvéve<sup>13</sup>. (a szerző fordítása)

ОБЕРДРАФТ (*overdraft* [’oʊvɛrdraɪft] 1. folyószámlahitel, 2. folyószámlahitel-túllépés, 3. számlahitel-túllépés (СЭС). Az *overdraft* kifejezést széles körben használják az orosz nyelvben. Mindez annak köszönhető, hogy a lakosság körében nő a folyószámlahitel és a hitelkártya népszerűsége.

<sup>10</sup><http://www.trader-lib.ru/books/502/>

<sup>11</sup> <https://www.nskbl.ru/corporate/crediting/5615/>

<sup>12</sup> *Словарь бизнес-терминов* (<https://dic.academic.ru/contents.nsf/business/>)

<sup>13</sup> <http://www.total-fin.ru/novosti-kreditovaniya/580-overnajt-spasatelnyj-kredit>

Az *overdraft* a közember számára egy mód arra, hogy ha szükséges, éljen a mínuszba menés lehetőségével, majd a közeljövőben (a fizetés megérkezésekor) kölcsönösszeg megtérítésével<sup>14</sup>.

A transzkribált terminus jelentése: rövid lejáratú hitelezési-forma, melynek során a hitel nyújtása úgy valósul meg, hogy az ügyfél számláján pénzfedezet hiányában is lehet kiadási műveleteket végrehajtani, ennek során pénztartozás (tartozik egyenleg) képződik. A tartozik egyenleg a nyújtott hitel összege, ez az *overdraft*. A „tartozik egyenleget” az ügyfél folyószámláján csak a meghatározott rend szerint kiállított *overdraft* hitel esetében, és csak a bank által meghatározott limit erejéig engedi meg a bank.<sup>15</sup> Az *overdraft* meghonosodásáról a belőle képzett orosz melléknév *овердрафтный* (számlahitel-túllépési), illetve a publicisztikai diskurzusban való széleskörű használata tanúskodik (32 találat az Orosz Nyelv Nemzeti Korpuszában).

„Kettős fenék”, vagy banki szaknyelven szólva *overdraft* – olyan körülmény, amikor Ön valóban többet költhet, mint amennyije van, de csak meghatározott összeget. (Hogyan ösztönzik a bankok az adósságba csúszást. [Как банки заставляют залезать в долги // Комсомольская правда, 2013.10.03]

Folyószámlahitel a Puskinóban – rubelben, 7-től 30 napig. A Puskinó Bank a magánembereknek és a cégeknek is előnyös [Банк «ПУШКИНО» выгоден и людям, и фирмам // Комсомольская правда, 2009.02.17]

A szótárakban megtalálható az *overdraft* szinonimája: *кредит по текущему счету* 'folyószámlahitel' (СЭС).

## Konklúzió

Végezetül meg kell jegyezni, hogy az általam talált kis számú *over-* prefixummal képzett banki terminus elemzése is alátámasztja az orosz nyelvben fellelhető anglicizmusok kutatóinak azon feltételezését, mely szerint az *over-* előtagú szavak használatának gyakorisága a jövőben azt eredményezi, hogy az oroszul beszélők az *over-* prefixumot mint a 'túllépés, felesleg' jelentéstartalmával bíró önálló építőelemet elkülönítik, és az előtag önálló szerepet fog kapni az új szavak létrehozásában (Дьяков – Скворецкая, 2013:181).

<sup>14</sup><https://www.sravni.ru/banki/info/uslovija-overdrafta-v-sberbanke/>

<sup>15</sup> <https://bankirsha.com/the-credit-the-overdraft-a-special-kind-of-crediting-of-natural-persons.html>

## Hivatkozások

- Грот Я. К.(1876): *Спорные вопросы русского правописания от Петра Великого доныне*. Санкт-Петербург
- Дьяков А. И., Скворецкая Е. В. (2013): Суффикс *-инг* завоевывает свои позиции в русском словообразовании. *Сибирский филологический журнал* .2013/4: 180–186.
- Крысин Л. П. (1996): Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни. In: Земская Е.А.(szerk.) *Русский язык конца XX столетия (1985–1995)*. Языки русской культуры: Москва. 142–161
- Лесников С. В. (2011): Основные латинские терминологические элементы и термины метаязыка лингвистики. *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки»* 2011/12. 37– 45
- Панкрухин А. П. (2010): *Маркетинг. Большой толковый словарь*. Омега-Л.: Москва. (<http://marketing.academic.ru/>)
- Прохоров А. М. (1997) *Большой энциклопедический словарь*. Изд. 2-е, перераб. и доп. Большая Российская энциклопедия: Москва
- Сешан Ш. (1996): Существительные на *-инг* – символ американской языковой экспансии? *Русская речь*. 1996/3: 46–49
- Суперанская А. В. (1978): *Теоретические основы практической транскрипции*. Наука: Москва
- Тимофеева Г. Г. (1992): *Английские заимствования в русском языке. Фонетико-орфографический аспект*. АДД: Санкт-Петербург
- Janurik Szabolcs (2007): *Az angol szókészleti elemek kölcsönzésének kérdései a mai orosz nyelvben (Az 1980-as évektől napjainkig)*. PhD-értekezés. Szeged

### A tanulmányban elemzett nyelvi példák forrásai és felhasznált szótárak:

- Национальный корпус русского языка: [ruscorpora.ru](http://ruscorpora.ru)
- СЭС = Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. *Современный экономический словарь*. 5-е изд., перераб. и доп. – Москва, 2007. (электронная версия <https://tochka.com/info/glossary/>)
- Mihalik István – Petuhova Tatjana (1997): *Orosz-magyar közgazdasági szótár*. Aula Kiadó: Budapest
- Nagy, P. – Varga, J. (2005): *Angol–magyar pénzügyi szótár magyar–angol mutatóval*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- ОТР Bank orosz nyelvű dokumentumai [https://www.otpbank.ru/about/akcyu/last\\_year\\_reports/](https://www.otpbank.ru/about/akcyu/last_year_reports/)





**Seidl-Péché Olívia**  
 Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem  
 Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar  
 Idegen Nyelvi Központ

## **Milyen alapelvek mentén oktassuk a terminológiai ismereteket a szakfordítóképzésben?**

*Mára a szakfordítóképzés minden szereplője felismerte annak szükségességét, hogy a szakfordítóipar igényeivel lépést tartva alakítsa át a jövő fordítóinak képzését. Ennek megfelelően valamennyi képzőintézmény programjában szerepel az integrált fordítási környezet, a fordítástámogató szoftverek használatának oktatása. Az alapvető működési keretek megismertetésén és több intézmény esetében a valós fordítási szituációk szimulálásán túl a hallgatók a képzések során jártasságot szerezhetnek a szoftverek használatában, illetve a szakfordítói munkához kapcsolódó rész-készségek elsajátításában. Ezen készségek egyike a szakfordítások ágazat-specifikus beágyazottságának növekedésével egyre hangsúlyosabbá váló terminológiai munka.*

*Mivel a szakfordítóképzések jelenlegi bemeneti követelményei között csak a diploma megléte és az idegen nyelv (B2 vagy C1 szintű) ismerete szerepel, illetve a képzési csoportok jellemzően az idegen nyelv(ek) mentén alakulnak ki, ezért a terminológiai ismeretek és a szoftverhasználathoz kapcsolódó készségek oktatása az esetek többségében a nyelvészeti háttértudás és a technológiai készségek szempontjából igen heterogén csoportokban zajlik. Ennek következtében a szakfordításhoz kapcsolódó terminológiai ismeretek hatékony és eredményes átadásának előfeltétele a terminológiai munka diszciplináris jellemzőinek tisztázása, valamint a technológiai jártasságok párhuzamos fejlesztése. A BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központ intézményfejlesztési stratégiája új módszertani megközelítés bevezetésével és egy nyertes Erasmus+ pályázat (eTransFair) eredményeivel tette hatékonyabbá a XXI. századi fordítói elvárásokhoz igazodva a tantárgy oktatását.*

*Kulcsszavak: önreflexiós képesség, szakfordítás, szakfordítóképzés, terminológia, tanulási eredmény*

### **Bevezetés**

Bár a terminológiai ismeretek jelentőségét már a múlt század első felében felismerték, a vele való foglalatosság a múlt század második felében került előtérbe elsősorban a szaknyelvi kommunikáció szerepének növekedésével. A téma mai aktualitását az adja, hogy a szakfordítóképzés időtartama és jellege nem teszi lehetővé egy terminológusképzés teljes ismeretanyagának integrálását. Ugyanakkor lehetőséget teremt a szakfordítói munka minősége szempontjából elengedhetetlen ismeretek elsajátítására, amelyek a következő területeken segítik a hivatásos fordítók munkáját: a megfelelő terminus kiválasztása, eltérő fogalmi rendszerek esetén a megfelelő fordítási/megfeleltetési stratégia alkalmazása (vö. Fischer, 2012), a készen

kapott glosszárúumok és adatbázisok használata, illetve a fordítandó szakszöveg alapján a saját terminológiai adatbázis elkészítése. A képzőintézmények feladata, hogy az ezen feladatok hatékony elvégzését szolgáló legadekvátabb ismereteket és eszközöket meghatározzák, s az elsajátításukból fakadó előnyök a pályakezdő fordítók piaci versenyhelyzetét növelik.

Talán mára elmondható, hogy a képzőintézmények számba vették a képzési profiljukhoz illeszkedő, oktató terminológiai tartalmakat, s ezek elsajátításában az elmúlt évtizedekben kialakították saját gyakorlataikat. Az eddig oktatott tartalmak körének megtartása mellett mára ugyanakkor szükségessé vált újabb ismeretek oktatásának bekapcsolása és a terminológiai munka hatékonyságának növelése. Erre a tárgy elsajátításához kapcsolódó óraszám növekedése nélkül csak szemléletbeli és módszertani megújulás keretében van lehetőség.

A hatékonyság növekedéséhez kapcsolódó új szemléletbeli és módszertani megközelítés jelenik meg a BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központ intézményfejlesztési stratégiájában, s ehhez kapcsolódva a terminológiaelmélet és -menedzsment tárgy oktatása is megújult a megváltozott piaci elvárásokhoz igazodva. A jelen tanulmány a terminológiaelmélet és -menedzsment tárgy oktatásában bekövetkezett legfőbb változások mellett azok módszertani háttérébe enged bepillantást.

### **Új fókuszterület: terminológiaelmélet és -menedzsment**

A terminológiaelmélet, azaz a diszciplína növekvő jelentőségét jól szemlélteti az oktatásban és kutatásban is egyre hangsúlyosabb szerepe. Az ezredfordulóval felerősödő társadalmi igény új munkaköröket, képzéseket, szervezeteket, konferenciákat és kutatásokat hívott életre. A terminológia-menedzsment az információs társadalom „vívmánya”, mivel a globalizációs folyamatok és a szaknyelvi kommunikáció jelentőségének növekedése szükségszerűen a terminológia felé irányította a fordítók figyelmét. Amíg nem volt gépi fordítástámogatás, addig nem volt könnyű feladat a terminológiai konzisztencia ellenőrzése. Ma azonban ez a szakfordításokkal szemben támasztott egyik legfontosabb minőségi követelmény, sőt a terminológiai konzisztenciát még az egynyelvű szövegprodukción sem hagyhatja figyelmen kívül.

A szaknyelvi közvetítői és/vagy terminológus munkakör betöltéséhez igen sokrétű ismeretekre van szükség, köztük nyelvi ismeretekre (anyanyelv és idegen nyelv), szakterületi ismeretekre és a nyelvtechnológiai eszközök ismeretére. Ezen ismeretek komplexitása következtében napjainkban a terminológia-menedzsment többek között az

egy és/vagy többnyelvű szaknyelvi szövegprodukciónak támogató magas hozzáadott értékű minőségbiztosítási eszközök közé tartozik. A terminológia-menedzsment ebben az értelemben fontos szerepet játszik a szaknyelvi információkeresés és -osztályozás, az egy- és/vagy többnyelvű szaknyelvi kommunikáció, valamint a szaknyelvi fordítás és lokalizáció szempontjából is.

Nem meglepő tehát a kereslet növekedésének megfelelően a nemzetközi képzéskínálat bővülése sem. Az elmúlt évtizedekben több nemzetközi képzéssel gazdagodott a képzési paletta, ezek közül a legfontosabbak: *ECQA Certified Terminology Manager* (TermNet), *ELCAT* (TH Köln), *Online Master Program in Terminology* (IULA: Certified Training Institute in Terminology), *Methodology for Terminology Work* (Pompeu Fabra University), *Proz Training and Tutorials* (Proz). Az új képzések mellett megjelentek az érdemi szakmai munkát irányító szervezetek is: *European Association for Terminology (EAFI)*, *International Institute for Terminology and Research (IITF)*, *International Information Centre for Terminology (Infoterm)*, *International Organisation for Standardisation, Termite - Terminology of Telecommunications*, *TermNet (the International Network for Terminology)*, *UNESCOTERM*, *United Nations Multilingual Terminology Database*. A tudományos kutatások eredményeit népszerűsítő konferenciák közül a legjelentősebbek: *European Terminology Summit*, *International Conference on Multilingual Content and Specialized Communication for Industry and Trade*, *Symposium on Translation, Terminology and Interpretation*, *TOTH Workshop, Terminology and Structured Content in the Internet of Things* (ld. Mellékletek).

## Hazai helyzetkép

A magyarországi, nyelvvel és nyelvi közvetítéssel foglalkozó szakemberek viszonyulása a terminológia tudományához lényegében követte a nemzetközi trendeket, amit a témakörben született kutatások számának emelkedése is szemléltet. Erről tanúskodik például a SZOKOE Szaknyelvi Konferenciák terminológiával foglalkozó előadásainak növekvő száma 2011 és 2016 között (1. táblázat).

1. táblázat. A terminológiával foglalkozó előadások száma a SZOKOE konferenciákon

Év	Előadások száma (db)	Év	Előadások száma (db)
2011	1	2014	5
2012	3	2015	6
2013	7	2016	11

A terminológia iránti fokozott érdeklődésről ad számot annak a kérdőíves felmérésnek az eredménye is, amelyet 2017. május-június hónapokban a BME munkatársai végeztek a fordítóképző intézmények körében (Szabó – Seidl-Pécs – Ugrin, 2018). Az önkéntes alapon végzett felmérésben a Magyarországon jelenleg képzést kínáló tizenöt intézmény közül tizenkettő vett részt (ezek közül mindegyiknél van szakirányú továbbképzés és hat intézménynél működik mesterképzés is), ami a hazai képzési paletta mintegy 80%-os lefedettségét jelenti. A választ adó intézmények esetében az oktatott elméleti tárgyak között kivétel nélkül minden esetben szerepel a fordításelmélet és a tolmácsoláselmélet mellett a terminológiaelmélet és -menedzsment tantárgy is.

Tekintettel arra, hogy hazánkban a 2017/18-as tanévben nem indult egyetemi szintű önálló terminológusképzés (vö. felvi.hu), a terminológiaelmélet és -menedzsment tárggyal kapcsolatos ismereteket a közvetítői iparágban dolgozók zömében a (szak)fordító- és tolmácsolás képzés keretei között sajátíthatják el. A terminológiaelmélet és -menedzsment tárgy oktatása során a képzési tartalmak átadása egyfajta tudásmegosztás segítségével valósul meg. A tárgy oktatása korántsem jellemezhető egyfajta statikusan állandó tudásbázis átadásával, hiszen az állandósult technológiai fejlődés következtében az átadandó ismeretek köre folyamatosan változik/bővül. Ugyanakkor a terminológiai munka módszertanához is illeszkedik a dinamikus megközelítés, mivel a terminológia-menedzsmenthez a több megfelelő közötti választás szempontjából követendő stratégia kiválasztásának és alkalmazásának átadása a meghatározó (lásd erről részletesen Fischer, 2017). Továbbá azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a képzésben részt vevő különböző bemeneti képességgel rendelkező szakemberek (eltérő típusú és szintű alapdiploma / eltérő munkaerő-piaci és fordítói tapasztalat) a képzés során egyfajta szakmai közösséget alkotnak, ahol e közösség tagjai egymásra is hatást gyakorolnak a saját szakterületi ismereteik megosztásával. A szakfordítás támogatását szem előtt tartó terminológiai munka oktatása tehát ebben az értelemben elsősorban arra irányul, hogy a folyamatosan karbantartott tudás hozzáférhetővé tételére és alkalmazására készítsen fel. E tudástranszfer megvalósulását segítheti az újfajta módszertani megközelítésen alapuló tanulásieredmény-alapú (*learning outcomes*) tervezés (vö. Cedefop, 2012; Einhorn, 2018), amely nagyobb teret enged az egyéni tanulási utak (*personalized learning paths*) (vö. Smith, 2014) és az autonóm tanulás megvalósulásának.

## Új módszertani megközelítés

Ahogy arra már korábban is utaltam, a jelenlegi helyzetben a szakfordítóképzés bemeneti követelményeinek megfelelően a képzésbe érkező hallgatók igen eltérő ismeretekkel, készségekkel és képességekkel rendelkeznek. Az eltérések alapvetően a nyelvismerethez, a szakterületi ismeretekhez, a nyelvtechnológiai eszközök használatának ismeretéhez és az egyéb megszerzett tudáshoz (pl. szociokulturális háttér) köthetőek. A nyelvismeret esetében meghatározó szerepet játszik a hallgatók anyanyelvi tudatossága, az idegen nyelv(ek) ismeretének szintje és a választott nyelvpár. Ez utóbbinál a magyar nyelvről vagy a magyar nyelvre történő fordítás és tolmácsolás kapcsán igen éles határvonal húzódik az angol és más munkanyelvek között, mind a szótárak, mind az egyéb segédeszközök kínálatát és használatát illetően. A szakterületi ismeretekhez kapcsolódik a bemeneti követelmények között megjelenő már megszerzett BA/BSc, illetve MA/MSc diploma, illetve ide sorolhatjuk a hallgatók egyéb szakmai tapasztalatait is. A nyelvtechnológiai eszközök használatának ismeretéről a hallgatóknak egyelőre a felvételi eljárás során nem kell számot adniuk, így ismereteik és számítógép felhasználói szokásaik igen eltérőek lehetnek egymástól.

Hazánkban az Európai Felsőoktatási Térségbe (European Higher Education Area) való integrációja következtében került előtérbe a képesítés megszerzéséhez szükséges követelményeknek a kimeneti oldalon való megfelelés vizsgálata és értékelése. A tudás megszerzésének mikéntje helyett átkerült a hangsúly a tanulási folyamatok céljainak meghatározására és a tanulási eredményen alapuló tervezésre (vö. Derényi – Tót, 2011). Ez a megközelítés a megszerzett tudás validálását tartja szem előtt, azaz a képesítés megszerzéséhez szükséges követelmények teljesítésén alapul.

### *Tanulási/tanítási eredmények meghatározása*

Mint ahogy azt már korábban említettem, a fordítóképzés, és ezen belül a terminológiaelmélet és -menedzsment tárgy oktatása igen heterogén csoportokban valósul meg. A hallgatók számára a kívánt ismeretek, készségek, attitűdök, szokások eléréséhez és kialakításához segítséget jelent a releváns tartalmak, speciális tanulási célok/eredmények meghatározása. A terminológiaelmélet és -menedzsment tárgy tanulási eredményeinek meghatározásánál mindenképpen figyelembe kell venni a fordítóképzés kimeneti követelményeit, illetve azt a tényt, hogy a kimeneti követelmények részeként megjelenő ismeretek, készségek némelyikét általában a terminológia órán sajátítják el a hallgatók. A tanulási eredmények

tervezésénél tehát végig kell gondolniuk a képzőintézményeknek, hogy milyen ismeretek, tudás, összefüggések megértését kívánják előmozdítani; meg kell határozni, hogy mit tudjanak a hallgatók a tanulási folyamat végére megcsinálni; illetve el kell azt is dönteni, hogy milyen szándékokat, és viszonyulásokat kívánnak a hallgatókban kialakítani. A következőkben számba veszem a terminológiaelmélet és -menedzsment tárgy tanulásieredmény-alapú tervezésénél általam fontosnak tartott elsajátítandó ismereteket, képességeket, attitűdöket és kialakítandó szokásokat.

A terminológiaelmélet és -menedzsment tárgyhoz kapcsolódó tanulási eredmények között meg kell jelennie többek között az olyan *ismereteknek*, mint a terminológiai alapfogalmak, a terminológia alkalmazási területei, a terminológia eszköztára, a terminus jellemzői, a terminusok közötti lehetséges viszonyok vagy a terminológiai szócikk szerkezete. Az elsajátítandó ismeretek közé sorolható továbbá az információkezelés fogalomalapú (onomaszilológiai) megközelítése, ami megkülönbözteti a terminológiai munkát a nyelvi jelből kiinduló – szemasziológiai megközelítésű – lexikográfiai munkától. A terminológia-menedzsment fogalomalapú megközelítése szorosan összefügg a megfelelő fordítási/megfeleltetési stratégia alkalmazásával (vö. Fischer, 2012). A tanulási eredmények során meghatározott *képességeknek* tartalmazniuk kell az adott szakszöveg terminus értékű lexikai egységeinek felismerését és meghatározását, a terminusok közötti logikai kapcsolatok meghatározását, a lehetséges fogalmi relációk jelölését, a nem megbízható források kiszűrését, a terminológiai konzisztencia biztosítását, valamint a terminusok adatbázisba rendezését és a terminológiai adatbázisok használatát a számítógéppel támogatott fordítás során. A tanulási eredmények szempontjából elvárható *attitűdök* között kaphat helyet a terminológia kivonatolás során felmerülő nehézségek leküzdése (pl. párhuzamos korpuszok és szakszótárak hiánya), az új eszközök megismerésére való törekvés, illetve a folyamatos önképzés. Szintén a tanulási eredmények között kell az olyan kialakítandó fordítói hozzáállást definiálni, mint például szakfordítás esetén a terminológiai konzisztencia biztosítása érdekében történő terminológiai adatbázis használat, vagy az elavult terminusok lecserélése az újonnan megjelenő terminusokkal, illetve a terminológiai adatbázis folyamatos karbantartása.

### ***Egyéni tanulási út***

A szakfordítóképzésben tanuló hallgatók eltérő szakmai életútja (pl. befejezett képzések típusa és foka, a tanulási folyamat időbeni folytonossága, munkaerő-piaci tapasztalat) és társadalmi háttere

(szociokulturális környezet) mellett nem szabad figyelmen kívül hagyni a hallgatók eltérő tanulmányi eredményességét (pl. bizonyítvány(ok) minősítése) és motivációját. Fontos jellemzője a szakfordítóképzéseknek, hogy általában nem ismerjük pontosan a hallgatók motivációs indítékait.

A felsőoktatásban megvalósuló formális tanulás iránti igény mögött a szakirodalom olyan alapvető motivációs faktorokat különböztetett meg, mint pl. (i) a tudás megszerzése, (ii) az egyén szakmai és személyi fejlődése, (iii) a munkaadói elvárásoknak való megfelelés, (iv) az új emberi kapcsolatok, (v) a társadalmi hasznosság, (vi) a vallásos igények betöltése vagy (vii) az új utak megtalálása (vö. McGivney, 1990). A szakfordítóképzés amúgy is heterogén csoportjaiban a motiváció szempontjából is igen differenciált kép rajzolódik ki, a hallgatók alapmotivációja sokszor különbözik a társaikétól, de mégis vannak néha hasonlóságok is.

Hasznos oktatói stratégiának bizonyul tehát, ha a hallgatók a saját, már meglévő ismereteikhez és készségeikhez igazodva, a saját tempójukban és (részben) a saját érdeklődésüknek megfelelően fejlődhetnek. A hallgatók előképzettségét, motivációját és egyéni érdeklődését figyelembe vevő szemlélet következtében előtérbe kerül az a módszertani megközelítés, amelynek eszköztárában az autonóm tanulás, a nyitott képzés és a távoktatás szerepel. Ezek a módszerek segítik az eltérő előképzettséggel/ismeretekkel és különböző motivációs indítékokkal rendelkező hallgatói csoportok tagjainak célirányos fejlődését/fejlesztését. Ebben a kontextusban fontos szerephez jutnak az önértékelés (vö. Dróth, 2002; Fischer, 2015), úgymint a hallgatók önálló munkavégzéséhez szükséges személyes tanulási környezete (Personal Learning Environments, PLE) és az önálló munkafolyamat során alkalmazott személyes információkezelési szokások (Personal Information Management, PIM). Mindezt minden esetben egy olyan virtuális térrel kell kiegészíteni (pl. Moodle, Piazza), amely az elsajátítandó tartalmak és az elvégzendő feladatok tárolására és közzétételére szolgál.

Az ismeretátadással kapcsolatos további sarkalatos kérdés, hogy mely tudás az, ami kodifikálható. A fordítóképzésben a terminológiaelmélet és -menedzsment tárgy oktatásánál különösen fontos belátni, hogy nem minden ismeretet tudunk leíró eszközökkel megragadni. Ezek elsajátításához mindenképpen szükséges a gyakorlati tapasztalat. Ilyen például a szakszöveg fordításához szükséges terminológiai glosszáriumok/adatbázisok összeállításának időigénye. Az ilyen típusú tapasztalati tudás megszerzése nem képzelhető el az egyéni tapasztalatszerzés ösztönzése nélkül, amelynek fontos eszköze az egyéni tanulási utat lehetővé tevő autonóm tanulási módszertan támogatása.

A felsőoktatásban egyre inkább teret nyerő távoktatásos, e-learning és blended learning módszerek az autonóm tanulást támogató modell megvalósításának hatékony módjai. A *távoktatásos* képzési forma a hallgatóktól önálló tevékenységet vár el a tananyag feldolgozása és elsajátítása és az elsajátított tudásról történő számadás terén is. A távoktatás több interakciót biztosító képzési formája az *e-learning*, amely módszer a számítógépes hálózaton elérhető tér- és időkorlátoktól független platformon teszi hozzáférhetővé a tanulók számára a tananyagot, a forrásokat és a mentorról/tutorral történő kommunikációt. A *blended learning* (vegyes vagy kombinált oktatás) modell a hagyományos oktatási formákat vegyíti az e-learning képzés lehetőségeivel. A blended learning segítségével „e-learningesíthetjük” az olyan képzési tartalmakat is, amelyek elsajátításához szükséges az alkalmankénti személyes jelenlétet, illetve amelyek esetében hangsúlyosabb a személyes konzultációk és a mentori tevékenység szerepe.

### ***Gyakorlati megvalósítás***

A 2017/18-as tanévtől kezdve a terminológiaelmélet és -menedzsment tárgy oktatása a BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központ intézményfejlesztési stratégiájának és egy nyertes Erasmus+ pályázatnak (eTransFair) köszönhetően blended learning formában zajlik. A képzés során az elsajátítandó tartalmak és az elvégzendő feladatok tárolására és közzétételére a Moodle platformot használjuk. A tanév folyamán a kontaktórák és a távoktatásos órák, azaz a személyes konzultációk és az önképzéses időszakok alternálnak – a nem kontaktidőben végzett tevékenységek folyamatos dokumentálása mellett. Ez a gyakorlatban annyit jelent, hogy a hallgatók minden második héten találkoznak személyesen a tárgyat oktató tanárral, a köztes hetekben pedig a Moodle felületen közzétett feladatok segítségével autonóm módon fejlődnek. A tanárral történő egyéni konzultációra, csoportos egyeztetésekre, illetve az elvégzett feladatok értékelésére is alkalmas a Moodle platform.

A blended learning képzési modell keretében oktatott terminológiaelmélet és -menedzsment tárgy esetében eddig általam megtapasztalt előnyök közül kiemelendő az eredményesség és a hatékonyság növekedése, ami elsősorban azzal magyarázható, hogy a hallgatók maguk oszthatják be a képzési tartalmak elsajátításához szükséges időt. Az a hallgató, akinek valamely képzési tartalom elsajátítása a saját előismeretei hiányában több időt vesz igénybe, a megfelelő haladás érdekében az adott képzési tartalom elsajátítására több időt tud szánni (pl. a terminológia-menedzsmenthez elengedhetetlen Excel-táblázatkezelési ismereteket felfrissítheti). Ugyanakkor ezzel a tendenciával összefüggésben



észlelhető az autonóm folyamatok és a személyes tanulási környezet hangsúlyosabbá válása. Ez utóbbi különösen figyelemre méltó hozadéka a blended learning képzési modellnek, mivel a saját tanulási környezet naprakészen tartásának és karbantartásának elsajátítása felkészít a saját munkaállomással való szükségszerű törődésre. Ez különösen fontos az olyan szakmák esetében, mint a szakfordítás, ahol a fordító minőségi munkavégzésének előfeltétele az aktuális fejlődési trendeket követő munkaállomás állandó frissítése. Említésre érdemes még a módszer következtében megvalósuló költségoptimalizálás is, ami pl. terembérlési díjak és utazási költségek csökkenésével magyarázható.

Az újfajta képzési forma kedvez ugyanakkor a tanulási eredményeken alapuló oktatás megvalósításának, hiszen a tanár elsődleges feladata ebben az esetben nem a hallgatók folyamatos tanórai közvetlen tanulmányi kísérése, hanem sokkal inkább az elsajátítandó tartalmak világos megfogalmazása. Ezek elsajátításához természetesen lehetséges típusfeladatok kijelölése, ugyanakkor azt is figyelembe kell venni, hogy némely hallgató élve az egyéni tanulási út adta lehetőséggel a kívánt tartalmakat más módon és/vagy más ütemezésben sajátítja el. Kétségtelen tény viszont, hogy e módszerek alkalmazása során megnő a hallgatói ön- és társértékelés, valamint a tanári visszajelzés szerepe és jelentősége. A visszajelzések esetében alkalmazott hibatipológiát érdemes előre meghatározni és a hallgatókkal ismertetni, mivel ennek ismerete tájékoztatja a hallgatókat a feladatok teljesítésekor releváns szempontokról, illetve támpontot biztosít az ön- és társértékelés során.

## **Konklúzió**

A jelen tanulmány a szakfordítások ágazatspecifikus beágyazottságának növekedése miatt egyre hangsúlyosabbá váló terminológiai munkával foglalkozik. Bemutatja a terminológiai munkához szükséges ismeretek, készségek, képességek oktatásának újfajta módszertani lehetőségét. A BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központ intézményfejlesztési stratégiájának keretében a terminológiaelmélet és -menedzsment tárgy oktatása a 2017/18-as tanévtől kezdve blended learning módszerrel történik. A tanulmány számot ad a módszertani megfontolásokról és az első tapasztalatokról.

## Hivatkozások

- Cedefop (2012). *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Elérhető: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5529\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5529_en.pdf) (Letöltés dátuma: 2018.04.03.)
- Derényi A. – Tót É. (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet: Budapest
- Dróth, J. (2002): Az értékelés, mint rendszeres visszajelzés a fordítás oktatásában. In: Feketéné Silye M. (szerk.): *Porta Lingua. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. SZOKOE: Budapest
- Einhorn, Á. (2018): Bewertung und Beurteilung in der Unterrichtspraxis. In: Roche, J. – Einhorn, Á. – Suñer, F. (Hrsg.): *Unterrichtsmangement. Grundlagen der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements*. Narr Francke Attempto Verlag : Tübingen. 165–202
- Fischer, M. (2012): Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához I. Terminológiaelméleti alapkérdések a fordításban. *Fordítástudomány*. 14. évf. 2. szám. 5-30
- Fischer, M. (2015): Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához II. Általános módszertani ötletek. *Fordítástudomány*. 16. évf. 2. szám. 55-70
- Fischer, M. (2017): Kompetenciafejlesztés a szakfordítóképzésben – örök dilemmák, régi-új módszerek, terminológiai kompetencia. In: Kóbor, M. – Csikai, Zs. (szerk.). *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt: Pécs
- McGivney, V. (1990). *Education's for Other People: access to education for non-participant adults: a research report*. National Institute of Adult and Continuing Education: Leicester
- Smith, P. (2014): *The Coming Era of Personalized Learning Paths*. EDUCAUSE Review. 49/6. Elérhető: <https://er.educause.edu/articles/2014/11/the-coming-era-of-personalized-learning-paths> (Letöltés dátuma: 2018.04.03.)
- Szabó, Cs. – Seidl-Péché, O. – Ugrin, Zs. (2018): *Magyarországi fordítóképző intézmények SWOT-elemzése*. In: Hilóczki Ágnes – Fischer Márta – Szabó Csilla (szerk.): *Fókuszban a fordítás értékelése: Tanulmányok a BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központ 2017. szeptember 29-30-án megrendezett Őszi Konferenciájának előadásából*. Budapest: BME

## Internetes hivatkozások

- eTransFair. Elérhető: <https://etransfair.eu/>  
Moodle. Elérhető: <https://moodle.com>  
Piazza. Elérhető: <https://piazza.com>

## Mellékletek

### 1. melléklet. Nemzetközi képzések

#### Nemzetközi képzések

Képzés neve	Képző intézmény	Elérhetőség
ECQA Certified Terminology Manager	TermNet	<a href="http://www.ecqa.org/index.php?id=52">http://www.ecqa.org/index.php?id=52</a>
ELCAT	TH Köln	<a href="https://my-elcat.com/">https://my-elcat.com/</a>
Online Master Program in Terminology	IULA: Certified Training Institute in Terminology	<a href="https://www.upf.edu/en/web/terminologiaonline">https://www.upf.edu/en/web/terminologiaonline</a>
Methodology for Terminology Work	Pompeu Fabra University	<a href="http://inmyownterms.com/workshop-i-methodology-for-terminology-work-upf/">http://inmyownterms.com/workshop-i-methodology-for-terminology-work-upf/</a>
Proz Training and Tutorials	Proz	<a href="https://www.proz.com/translator-training">https://www.proz.com/translator-training</a>

### 2. melléklet. Nemzetközi szakmai szervezetek

#### Nemzetközi szakmai szervezetek

Szervezet neve	Elérhetőség
EAFT: European Association for Terminology	<a href="https://www.eaft-aet.net/en/home/">https://www.eaft-aet.net/en/home/</a>
IITF: International Institute for Terminology and Research	<a href="http://iitf.fi/cms/">http://iitf.fi/cms/</a>
Infoterm: International Information Centre for Terminology, International Organisation for Standardisation	<a href="http://www.infoterm.info/">http://www.infoterm.info/</a>
Termite - Terminology of Telecommunications	<a href="http://www.itu.int/online/termite/index.html">http://www.itu.int/online/termite/index.html</a>
TermNet: the International Network for Terminology	<a href="http://www.termnet.org/">http://www.termnet.org/</a>
UNESCOTERM	<a href="http://termweb.unesco.org/">http://termweb.unesco.org/</a>
United Nations Multilingual Terminology Database	<a href="https://unterm.un.org/UNTERM/portal/welcome">https://unterm.un.org/UNTERM/portal/welcome</a>

### 3. melléklet. Nemzetközi konferenciák

#### Nemzetközi konferenciák

European Terminology Summit	TOTH Workshop
International Conference on Multilingual Content and Specialized Communication for Industry and Trade	Terminology and Structured Content in the Internet of Things
Symposium on Translation, Terminology and Interpretation	



**Monika Sélleyné Gyuró**  
University of Pécs  
Faculty of Health Sciences  
Institute of Health Insurance

## **The Language of Pain: Quality, Thing, and Process**

*The language use on pain is mainly associated with medical science and there have been few studies published in the literature of linguistics. Among the few, the quantitative, word-based McGill Pain Questionnaire measures pain perceived by patients with the help of English pain descriptors, either base adjectives or modifiers derived from participles. Lascaratou's corpus-based study of conversations between doctors and patients in Greek language challenges the above view in which the language of pain involves merely static descriptors. She finds pain lexis is mostly associated with verbal constructions in conversations. The present study aims at detecting whether the McGill Pain Questionnaire is a proper means to measure pain by adopting only descriptors in testing patients' emotions. Therefore, 41 narratives acquired from an internet source were analyzed to show the main features of pain language. Halliday's functional-grammatical categorization of pain was applied to demonstrate pain as quality, thing, and process. The study concludes that narratives in English involve more adjectives and nouns than verbs for expressing pain. Thus, the McGill Pain Questionnaire remains to be a proper tool to measure pain in English.*

Keywords: *pain language, pain questionnaire, narratives, functional-grammatical approach, descriptors*

### **Introduction**

The language of pain has been researched throughout health disciplines extensively, yet few studies have been published in linguistics and applied linguistics. Expressing pain plays an important role in patients' communication; therefore, it seems to be necessary to highlight the issue within health communication and linguistics.

Pain can be considered as a universal human experience, yet at the same time, it is subjective and a private phenomenon. The experience remains internal to the subject, yet hidden to other people. Originating from the subjective nature of pain, its verbal expression appears to be obscure and contradictory to those who experience no pain at all. Therefore, pain language must be learned by the behavior of the experiencer or by analogies referring to pain states in language use.

The widely accepted definition by the *International Association for the Study of Pain* (1979) formulates the issue this way:

*“Pain is always subjective. Each individual learns the application of the word through experiences related to injury in early life. It is unquestionably a sensation*

*in a part or parts of the body but it is also always unpleasant and therefore also an emotional experience. Pain is always a psychological state, even though we may well appreciate that pain most often has a proximate physical cause.” (International Association for the Study of Pain, 1979:250)*

Originating from the subjective nature of pain, there is no objective test measuring the characteristics of pain. Professionals generally take the patient’s blood pressure, heart rate, and observe the non-verbal signs and language use of their patients. Physicians triangulate their findings to obtain evidence of the patients’ condition. Concerning language as an intermediary means, the following approaches are applied in pain assessment and investigation.

The McGill Pain Questionnaire (Melczak, 1987) is a word-based tool and is used for the assessment of pain. 78 descriptors, such as adjectives and participles, are characterized into sensory (*throbbing, pulsing*), affective (*dull, sore*), evaluative (*cruel, killing*), and miscellaneous (*no pain, mild*) categories. 10 subclasses are ranked in order of intensity. MPQ has been the only quantitative scale for measuring pain in consideration of the patients’ language use by only applying static descriptors for assessment.

Social sciences involving linguistics have focused upon pain language from two fundamental perspectives. One of these perspectives involves a philosophical approach, manifested by Wittgenstein’s thoughts on pain and behavior. *“There is no pain without pain behavior.”*(1953/1989:97). According to him, pain behavior is expressed verbally and non-verbally from which we can detect the nature of pain.

The other perspective demonstrates the profile of pain as the lexicogrammaticalization of language. Within the Systemic-Functional approach, Halliday (1998) reveals pain as quality, thing, and process. This detailed classification gives various construals of the phenomenon compared to the one-sided approach of MPQ. From one perspective, pain can be expressed by adjectives to demonstrate the quality of the experience. On the other hand, pain may take the form of a noun in several of cases. And last, but not least, pain is construed as a process in the form of verbs.

Lascaratou (2007) follows Halliday’s views and provides a lexicogrammatical approach to pain language. She investigated 131 interactions between doctors and patients. Her findings have shown how pain language is not merely a descriptive matter, but also involves expressive and cognitive verbal usage.

Supra-word categories, such as metaphors, play an important role in pain language. There have been numerous publications on the use of metaphors in pain language. (Hallberg – Carlsson, 2000). The use of metaphors by patients gives a true account of what they are experiencing.

Figures of speech demonstrate the internal affections in a concise and expressive way in which language cannot easily accomplish a majority of the time.

The focus of the present study is on the lexico-grammatical and metaphorical use of pain language. Lascaratou (2007:112) has found interactions are characterized by mainly active verbal usage in pain language. I attempted to detect grammatical-lexical categories in a different genre, or narrative. My hypothesis postulates emotional language may contain expressive verbalization; therefore, more verbs may occur throughout pain narratives of patients, based on Lascaratou's findings. This hypothesis may challenge the findings of Melczak's (1987) observations embodied in the McGill Pain Questionnaire (MPQ).

### **Methods of the Analysis**

The study is based on the fundamental assumption on corpus linguistics in which patterns of language can be analyzed with factual evidence in language data (Deignan, 2005). With respect to the subjective nature of pain, its linguistic manifestation demonstrates diversity and complexity among humanity. This phenomenon can be investigated by gaining insight into the individuals' private life, namely, analyzing the narration of their disease. Based on Lascaratou's hypothesis in which emotional language is mainly associated with expressive verbal usage, I assumed verbalization would also occur in narrative framework.

Regarding the present study, 41 narratives of patients suffering from chronic pain were analyzed and categorized according to the Systemic-Functional framework and the Cognitive Metaphor Theory (Lakoff – Johnson, 1980). The narratives were acquired from an internet source (<https://lifeinpain.org/node/category/personal-stories/>). The narratives characterize genuine scenarios amongst sufferers. The standard length of the narratives varies extending from 20 lines to three pages, and word count stretched from approximately 160 to 12,000.

Following Lascaratou's mode of analysis, I applied Halliday's (1998) lexico-grammatical approach in the Systemic-Functional framework as a primary method. As a secondary method, I used the Cognitive Metaphor Theory, by Lakoff and Johnson (1980), to describe the metaphor use of patients suffering from chronic pain.

Halliday describes three components of a modelling process. Firstly, the '*process*' itself, secondly the '*participants*' and thirdly, the '*circumstances*'. Therefore, the process is realized by the verbal group of the clause; the participants are realized by the nominal group; and the

circumstances are realized by the adverbial group, supplemented by the ‘*qualities*’ realized by the adjectival group. In this way, Halliday’s approach reveals pain as quality, object, and process in the English language. Halliday writes that these three concepts are semantic categories “*which explain in the most general way how phenomena of the real world are represented as linguistic structures*” (Halliday, 1998:109).

Emotional language, such as poetry and pain language, is full of figurative language use. Kövecses (2000) claims speakers commonly discuss emotional experiences (anger, love, pain) using metaphors. In contexts where expression is difficult, speakers often use figures in their speech to manifest the inexpressible thoughts with expressible metaphorical concepts. Kövecses (2000:191) maintains emotional experiences can be comprehended by the mediation of metaphor in emotion language.

Metaphorical thinking is characterized by cognition in which concepts are being formed in association with other concepts. In the *Cognitive Metaphor Theory* (CMT), Lakoff and Johnson (1980) suggest our understanding of words is based on finding connections between different domains of concepts. On the one hand, source domain is a conceptual domain organizing the unknown in terms of the known. On the other hand, target domain is a conceptual domain understood metaphorically, in terms of the source domain. The conceptual analysis of metaphors provides an insight into the human thinking processes, offering a deeper general interpretation of their cognition.

This framework, the Functional-Grammatical approach complemented by the Cognitive Metaphor Theory, establishes a more sophisticated approach to the verbal expression of pain as compared to the MPQ, which uses only one category for description, namely adjectives. The study aims at comparing the qualitative approach with the quantitative testing (MPQ) in the analysis.

## **Results**

### **Pain narratives: Quality, Thing, and Process**

The observations formulated by Halliday (1998) have been adopted by Lascaratou (2007), and are found in the book on pain language in Modern Greek. I attempted to follow the guidelines formerly initiated by the prominent authors listed above in my analysis.

Halliday concludes, experience is construed around three category types: primarily processes, participants and circumstances. There are two other category types: qualities (the adjective of a participant) and relators



(relations between one configuration and another). In the example (Halliday,1998:11), *You have been getting some bad pain in the tummy*: the pronoun, *You* is a Participant1; the verb, *have been getting*, appears as a Process, the adjective, *bad*, is a Quality, the noun, *pain* refers to Participant 2, and the adverb, *in the tummy*, is associated with Circumstances.

### ***The construal of pain in the narratives***

Herein are included several brief extracts from the 41 narratives, used to demonstrate the grammar of pain characterized by patients.

#### *Pain as a thing*

Pain used in the form of a noun was abundantly found (88 occurrences) throughout the narratives. More specifically, pain is construed as a Participant or a Thing, “*the entity that persists through time and takes part in various processes*”, as Halliday (1998:11) formulates.

- a. Pain is a count noun in the following examples, (N=narrative/2; N/7; N/25): *I was in so much pain; I called the doctor day after day crying and telling them how much pain I was; I am in so much pain.*<sup>1</sup> *I was in too much pain.*
- b. Pain may be a thing, which is possessed, as in the examples, (N/4; N/10; N/18): *I have bad pain. I have had chronic pain since I was 16. I was without pain for years.*
- c. Pain can be temporary seen in the examples, (N/4; N/29): *The pain was still there; I have got pain daily.*
- d. Pain features various levels of intensity, as seen in examples, (N/1; N/14; N/17): *My head throbbed with intense pain. I have intense stabbing pain. My pain is always at a level 6-7.*
- e. Pain is associated with a variety of locations, as seen in examples, (N/4; N/6; N/32): *The pain is located in the lower left pelvic region. Numerous lower back pain. Pain shoots horridly into my arms.*
- f. Pain has various characteristics and levels of qualities, as seen in examples, (N/8; N/9; N/21): *The excruciating drilling pain of a cluster headache. I had a spinal, debilitating headache. The pain was unbearable.*

---

<sup>1</sup> *Quoting the original, grammatically incorrect, spoken language expression.*

*Pain as quality*

Pain as quality may occur in adjectives in the pain narratives.

- a. The quality may be rendered to a part of the body, as seen in example, (N/22): *My ankle is very sore.*
- b. The quality is associated with the entire body, as seen in example, (N/29): *I pretty much hurt all over. I hurt from my neck bone, all the way down my spine to my tailbone.*
- c. The quality may be assigned to circumstances, as seen in examples, (N/2; N/5; N/14; N/27): *Sitting was too painful. This surgery was painful. I have some sort of infection in my throat that hurts on and off and makes it excruciating to swallow. Stairs are so painful to climb.*

*Pain as process*

The experience of pain can be worded in the form of verbs.

- a. Pain appears as process, as seen in examples, (N/14; N/25): *I had a large lump that hurt so much. It blood hell hurts.*

The highest number of expressions concerning pain could be found in the category, '*Pain as a Thing*'. The following subcategories featured the main category:

- a. 4 Count nouns seen in examples N/2; N/6; N/7; N/25; and N/36.
- b. 7 things that are possessed seen in examples N/4; N/10; N/11; N/15, N/22; N/26; and N/29.
- c. 5 things that have temporality, seen in examples N/10; N/11; N/14; N/18; and N/29.
- d. 6 things have intensity, seen in examples N/1; N/3; N/6; N/7; N/25; and N/36.
- e. 11 pains have variable locations, as seen in examples N/1; N/4; N/5; N/6; N/6; N/17; N/22; N/24; N/26 and N/32
- f. 55 things have qualities, as seen in examples N/1; N/2; N/3; N/5; N/6; N/7; N/8; N/9; N/11; N/12; N/13; N/14; N/17; N/18; N/19; N/21; N/22; N/24; N/26; N/27; N/29; N/30; N/32; N/35; N/36; N/37 and N/41.

Only six expressions describing *the quality of pain* occurred throughout the narratives.

- a. Pain is associated with a part of the body, as seen in example N/22
- b. Pain is connected to the entire person, as seen in example N/29
- c. Pain is related to circumstances, seen in examples N/2; N/5; N/14 and N/27.

Pain as process occurred 8 times seen in examples N/14; N/19; N/23; N/25; N/29 and N/36.

In conclusion, I make the claim in which the category '*Pain as a Thing which has qualities*' illustrates the highest number of expressions throughout the narratives of patients. The various forms of adjective use provides a detailed image of the experience of pain for the outsiders, such as characterized in example N/8: *endless pain, horrible, cyclical cluster headaches, icpick headaches, sinus headaches, monthly menstrual headaches, nausea-inducing migraines, already-painful daily headaches.*

Unlike Lascaratou, I found fewer expressions associated with action in the narratives. Patients preferred static descriptions of pain with nouns, adjectives and noun plus adjectives. As the corpus involved no interactive language, this result showed interactions were in connection with verbal use of language, yet narratives mostly featured static descriptions.

### *Pain as a Metaphor*

Pain has a conceptual dimension (Fabrega – Thyra, 1976), and is associated with particular emotional experiences (Kövecses, 2000). In comparison, the latter author emphasizes how people talk regarding emotional experiences using metaphoric language, (e.g. anger, fear, love and pain). Within the cognitive linguistic framework, this modern theory of language considers the metaphor as a general mapping across conceptual domains (Fauconnier – Turner, 2008). Metaphors demonstrate how we conceptualize one mental domain in terms of another more recognizable domain. Kövecses (2000:191) claims metaphors help understand the conceptualization of an emotion. The use of a metaphor is extremely important to patients when describing their condition in order to express the inexpressible experience. Medical literature has numerous publications referring to pain language as a useful tool for doctors to understand the patients' private experience and sensation (Thomas, 2000; Hallberg – Carlsson, 2000; Kortesslouma – Nikkonen, 2006).

Regarding metaphoric use, the following metaphors were found throughout the narratives:

- a. battle N/25: *Every day is like a little battle.*
- b. a monster N/17: *I want this monster gone.*
- c. fog N/23: *My head is full of fog.*
- d. journey N/20: *It's been a different journey.*
- e. explosion N/24: *My chest was going to explode.*

Lakoff and Johnson (1980) claim metaphorical concepts originate from *experiential gestalts*. Experiential gestalt, in the form of a structured phenomenon, is based upon experience. Such gestalts can be demonstrated regarding semantic networks, such as scripts (Schank – Abelson, 1977) and frames (Fillmore, 1976) involving the organizational types characterizing experiences. The modern theory of language considers the metaphor as a general mapping across conceptual domains (Fauconnier – Turner, 2008). Metaphor use demonstrates how we conceptualize one mental domain in terms of another.

In citing an example of the gestalt in reference to '*Pain as a Journey*', the dimensions of structure are the following: Target Domain–Source Domain. Seemingly, it is an analogy towards understanding the field of pain experience in regards to travels. The entities in the Target Domain are *sufferers, drug, healthy people, and experience*, corresponding to the objects in the Source Domain, such as *travelers, vehicle, strange people and destination*. The principle can be described as a scenario or script. The sufferers are travelers on a journey, where they can experience different locations, time and people. Regarding the meaning of the fundamental metaphor of pain in the narratives, I claim pain experience is an existence in a different world in which the self is in a constant state of challenges. Interestingly, from one perspective, the metaphor of pain appears as an agentive power (*monster*) one in which the sufferer has to perpetually combat. From a different perspective, the sufferer's state refers to a passive individual (*fog*) who only observes the events (on a journey).

## **Conclusion**

Lascaratou's argument in which pain language is characterized by mainly verbal constructions has not been fully justified. My data demonstrate how patients used more static, descriptive and thus cognitive structures within their pain language than active verbal constructions. The difference may be due to the different genre applied by the authors. Narrative refers to past events when contemplation and recollection of experiences plays an important role in language use. Thus, cognition with nominal and attributive constructions was used more abundantly. The high rate of nominal and attributive expressions refers to the conceptualization of pain. Contemplation is also revealed in the more complex structures of the nominal expressions. They provide evidence of detailed elaboration compared to verbal expressions. If pain grammar is engaged in conceptualization, its semantic structure is also associated with the cognitive network of metaphor and simile.

The analysis justified nominal and attributive constructions of pain were prevalent in the narratives examined. In this way, the use of MPQ for pain description remains an excellent tool to assess patients' pain in narrative contexts.

Due to the different languages, Lascaratou and Melczak applied testing pain, it is certainly necessary to undertake typological and contrastive studies of the lexis on pain in languages which are not alike. Therefore, pain discourses are in need of inter-cultural investigation.

The present study also needs further investigation in the lexical expressions used by English speakers in their dialogues to observe whether verbal or nominal language use is more prevalent throughout interactions. Moreover, several studies have shown clear gender differences expressing pain states. Further studies might detect considerable differences in this matter to give a more detailed image of the field examined.

Literature demonstrates there is a need for interdisciplinary work regarding pain language. Applied linguistics is one of the most useful disciplines to accomplish this effort using qualitative methods to investigate quantitative tests (MPQ).

## References

- Deignan, A. (2005): *Metaphor and Corpus Linguistics*. John Benjamin Publishing: Amsterdam, Philadelphia.
- Fabrega, H. – Thyma, S. (1976): Language and cultural influences in the description of pain. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. Wiley Online Library.
- Fauconnier, G. – Turner, M. (2008): *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Basic Books: New York
- Fillmore, C.J. (1976): *Frame Semantics and the Nature of Language*. Annuals of the New York Academy of Sciences.
- Hallberg, L. R.-M. – Carlsson, S.G. (2000): Coping with fibromyalgia: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 14, 29-36
- Halliday, M.A.K. (1998): On the grammar of pain. *Functions of Language*. 5(1), 1-32
- IASP (International Association for the Study of Pain) (1979): Pain terms: A list with definitions and notes on usage. *Pain*. 6 (3). 249-252.
- Korteslouma, R. L. – Nikkonene, M. (2006): 'The most disgusting ever': Children's pain descriptions and views of the purpose of pain. *Journal of Child Health Care*. 10 (3). 213-227.
- Kövecses, Z. (2000) *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge University Press: Cambridge
- Lascaratou, C. (2007): *The language of pain*. John Benjamins: Amsterdam and Philadelphia
- Lakoff, G. – Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago University Press: Chicago-London
- Melczak, R. (1987): The short-form McGill Pain Questionnaire. *Pain*. 30. 191-197

- Schank, R.C. – Abelson, R.P. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures* (Chap.1-3). L. Erlbaum, Hillsdale : N.J.
- Thomas, S.P. (2000): A phenomenological study of chronic pain. *Western Journal of Nursing research*. 22, 683-705
- Wittgenstein, L. (1953/1989): *Philosophical investigations*. Basil Blackwell: Oxford

### **Internet resources**

<https://lifeinpain.org/node/category/personal-stories/>

## Appendix

<https://lifeinpain.org/node/category/personal-stories/>

- N/1: 59-year-old grandmother had been pummelled by pain in her body for years. Nov.28, 2002 by Alison Ramsey
- N/2: You are an expert of you. Oct.28, 2002 by Milena Svrak
- N/3: Chronic pain from hell. Aug.18, 2002 by Jana Christian
- N/4: Wheelchair Band. Jan.14, 2002 by Isla
- N/5: Compartment Syndrome journey for teenage girls. Aug. 8, 2016 by Grace F.
- N/6: A hermit and her herniation. Aug.30, 2016 by Hermit 78
- N/7: Epidural neck injection went very wrong. Oct.7, 2016 by Car
- N/8: Life with pain. Sept. 1, 2016 by liss
- N/9: Cortizone injection to the c6 and c7. Sept. 18, 2015 by Brian Smith
- N/10: Thank you. Seriously. Sept.16, 2015 by Cara
- N/11: Puzzled. July 23, 2015 by Lenny
- N/12: Well, this is depressing. First time posting. Oct.13, 2015 by Firefly
- N/13: Chronic pain that makes me almost suicidal every morning. Sept.16, 2015 by jwowzer
- N/14: A teen in pain. June 26, 2015 by Dani
- N/15: I'm a lucky one with LPHS. June 29, 2015 by Luckyone
- N/16: I've been in constant pain for 8 years. Oct.8, 2016 by Kyla Johnston
- N/17: The name of my monster. July 13, 2015 by sam
- N/18: Cervical epidural. Aug.13, 2015 by sanman
- N/19: Disabled veterans. April 15, 2015 by Mel
- N/20: A teenager's journey dealing with chronic pain. March 23, 2015 by P.T.
- N/21: I need help. April 13, 2015 by Betty Albright
- N/22: I finished my last shot 2 weeks ago. March 28, 2015 by lindalette
- N/23: Chronic pain sufferer. April 15, 2015 by starnote
- N/24: Everyone has to work. April 21, 2015 Larry
- N/25: Winning the battles, but losing the war. April 17, 2015 by Anonymous
- N/26: Spinal block. June 7, 2015 by Kayce
- N/27: My story matters. June 12, 2015 by stanner 511
- N/28: Chronic pain with no diagnosis. June 17, 2015 Lad 7970
- N/29: I think I'm really screwed finally. May 29, 2015 by Michael
- N/30: A living hell with LPHS. April 26, 2015 by nick 12
- N/31: Fighting to live with chronic pain, please help. April 17, 2015 by Legally Blonde
- N/32: Fix me! Aug.19, 2015 by Christy
- N/33: Ignorance is bliss. Sept. 7, 2015 by Kat
- N/34: Never ending pain. Aug.26, 2015 by Denise
- N/35: Just diagnosed with suspected LPHS. Feb.5, 2016 by Tilly Bishop
- N/36: Cervical shots. Dec. 18, 2015 by Deb
- N/37: Too young for this. Nov.15, 2015 by Car
- N/38: Worst day. Nov.18, 2015 by Dee
- N/39: My life is pain. Nov.12 2015 by jared
- N/40: Let's take the invisible out of it. July 30, 2016 by EllieB
- N/41: Childbirth epidural. Oct. 18, 2015 by Carrie





**Terestyényi Enikő**  
Budapesti Gazdasági Egyetem  
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar

## **Terminológiai rendszerek a turisztikai szaknyelvben**

*A terminológiának gyakran és szívesen kutatott területe a fogalmak szerveződésének vizsgálata (vö: Fóris – Pusztay, 2006). A szakemberek számára fontos ez a terület, mert így a szakterületük fogalmi szerkezete felvázolható, míg a terminológia számára a fogalmi rendszerek szerveződését jelenti. A vizsgálat hozzásegíti a szakembereket, hogy tisztázni és ábrázolni tudják a fogalmak szerkezetét, mielőtt megneveznék magukat a fogalmakat. A szakembereken kívül a szaknyelvet elsajátítani kívánó hallgatók, szaknyelvet oktatók, fordítók és kutatók számára is hasznos segítséget nyújthatnak a feltárt rendszerek (Muráth, 2009). Vannak olyan tudományágak és szakmák hazánkban, amelyeknek fogalmi rendszere a nemzetközi trendek szerint épült ki, ennek megfelelően alakult ki a terminológia struktúrája is, mint például a turizmus szakterület. Mivel a fogyasztói igények rohamos változásai nagyban befolyásolják az új turizmusfajták terminusainak létrejöttét, vannak olyan részterületek, amelyek fogalmi rendszere nem tisztázott (például: ökoturizmus), és a terminológiai rendszer nem, vagy csak részben épült ki, vagy folyamatosan változik az újabb és újabb szolgáltatások megjelenésével (például: gyógyturizmus). Jelen tanulmány a turisztikai szaknyelv turizmusfajtákat jelölő terminusainak rendszerbeli összefüggéseivel és elhelyezkedésével foglalkozik.*

*Kulcsszavak: rendszerszemlélet, terminológiai rendszerek, turizmus szaknyelv, turizmusfajták, turisztikai fogalmak*

### **Bevezetés**

A szakemberek számára fontos a terminológia, mert így szakterületük fogalmi szerkezete felvázolható. A terminológia számára a fogalmi rendszerek szerveződését jelenti ez a vizsgálat, ezáltal tisztázni és ábrázolni tudjuk a fogalmak szerkezetét, mielőtt megneveznék magukat a fogalmakat. A szakembereken kívül a szaknyelvet elsajátítani kívánó hallgatók, szaknyelvet oktatók, fordítók és kutatók számára is hasznos segítséget nyújthatnak a feltárt rendszerek (Muráth, 2009). A terminológiai rendszerezés jelentősége a következőkben nyilvánul meg (Dósa, 2010): a rendszerezés során létrehozott ábrák és/vagy jelek az adott szakterület fogalmainak jobb, könnyebb, gyorsabb megértését segítik. A meglévő rendszerbe könnyebb beilleszteni egy-egy új fogalmat, ugyancsak könnyebb megtalálni a legalkalmasabb terminust ezeknek az új fogalmaknak a jelölésére. A rendszerezés nagy segítséget nyújthat a kontrasztív terminológiában. A két rendszer egybevetése segít a különbözőségek felismerésében, ezáltal elkerülhetőbbé válik a félreértés; kiemeli az azonosságokat, ami elősegíti az adott szakterület terminusainak elsajátítását. Jó kiindulópontjai lehetnek szakmai szótárak, tezauruszok készítésének,

amelyek lehetővé teszik a megfelelő információhoz való hatékony hozzáférést a szakmai kommunikáció során.

Fóris (2005:51) szerint a terminológiai rendszer egy olyan fogalmi háló, amely tartalmazza egy meghatározott tárgykör, tudományterület logikai rendszerébe illeszkedő nyelvi jeleket. A terminológiai vizsgálat első lépése az absztrakció, azaz a fogalom meghatározó jegyeinek kiemelése, ezáltal a fogalom meghatározása. *„Az absztrakciós folyamat során (...) a legjellemzőbb vonások kiemelésével elvonatkoztatunk a vizsgálat szempontjából lényegtelen tulajdonságoktól, és csak a lényeges, kiemelt tulajdonságokat vesszük figyelembe.”* Fóris (2005:51)

A turizmusfajták terminológiai rendszereinek vizsgálata során a fogalmakból haladunk a terminusok felé, azaz onomasziológiai eljárást alkalmazunk, amely a XX. század elején a nyelvészeti szemantika keretében jelenik meg új irányzatként. Kiindulópontjának a fogalmat tekinti és megállapítja, hogy egy adott nyelvben milyen terminus létezik a fogalom jelölésére.

A terminusok jelölési értékük alapján is megkülönböztethetők, szemantikai mezőkben elhelyezhetőek. Egy terminusnak annyi jelölési értéke van, ahány jeltárgyra lehet vonatkoztatni aktualizált formájában (A. Jászó 1994:424). A szemantikai mező vagy jelentésmező egy szó jelentéséhez tartozó más szavak jelentéseinek rendszerére vonatkozik. Ebben határozható meg egy szó fogalmi köre, ennek alapján különböztethetők meg a fölé-, mellé- és alárendelt fogalmak.

### ***Turizmusfajták terminológiai rendszerei***

A terminológiai rendszer felépítésének vizsgálatakor kiindulópontunk Fóris (2005:37-47) elemzése a terminológiai rendszer felépítéséről. Ebből kiindulva vázoljuk fel a turizmusfajták terminusainak kapcsolódásait.

Vannak olyan tudományágak és szakmák hazánkban, amelyeknek fogalmi rendszere a nemzetközi trendek szerint épült ki, ennek megfelelően alakult ki a terminológia struktúrája is, mint például a turizmus szakterület. Mivel a fogyasztói igények rohamos változásai nagyban befolyásolják az új turizmusfajták terminusainak létrejöttét, vannak olyan részterületek, amelyek fogalmi rendszere nem tisztázott (például: ökoturizmus), és a terminológiai rendszer nem vagy csak részben épült ki, vagy folyamatosan változik az újabb és újabb szolgáltatások megjelenésével (például: gyógyturizmus). Ahhoz, hogy a terminusok elhelyezhetőek legyenek a fogalmi rendszerben, vizsgáljuk meg, mi is a turizmus mai fogalma.

A turizmus fogalmát a környezeti, keresleti változások mindig is nagyban befolyásolták. Az utazás időtartama és a határátlépés mint kategorizálási ismérv az általános idegenforgalom meghatározására már

nem célszerű. (Lásd a Népszövetség Statisztikai Szakértői Bizottságának 1937. január 22-i, illetve az ENSZ világkonferenciájának szakmai ajánlásait az idegenforgalomról és a nemzetközi utazásokról, Róma 1963). Mára már fontossá váltak az egynapos üzleti vagy bevásárló utak is. Ezen új módozatok megjelenése képezte egy új turizmus-definíció meghatározásának az alapját, amely az 1989-es WTO Hágai nyilatkozatában már így jelenik meg: *„A turizmus magában foglalja a személyek lakó- és munkahelyen kívüli minden szabad helyváltoztatását, valamint az azokból eredő szükségletek kielégítésére létrehozott szolgáltatásokat.”*

Új elemek jelentek meg ebben a definícióban: szabadidős létesítmények turisztikai célú használata; előtérbe kerülnek a társadalmi, kulturális, a környezeti és életminőségi aspektusok; hangsúlyos lesz a belföldi turizmus.

A turizmus tehát nem más, mint azon kapcsolatok és jelenségek összessége, amelyek olyan személyek utazásából és tartózkodásából adódnak, akik számára a tartózkodási hely nem jelent sem szokásos vagy tartós lakhelyet, sem munkahelyet. A turizmus fogalma az idegenforgalom egészét fogja át, ezért különböző pontosításokat igényel. Ez különösen érvényes a fogalomrendszer gyakorlati alkalmazására az idegenforgalmi statisztikában, a jogi szabályozásban és a menedzsmentben (Fekete, 2006).

A turizmus fajtáit és formáit mind a magyar nyelvű szakirodalom (Lengyel, 1994; Puczko – Rátz, 1998; Tasnádi, 2002), mind az angol nyelvű szakirodalom (Holloway, 2006; Wall – Mathieson, 2006) és a nemzetközi szakirodalom (Kaspar, 1973) a meghatározó befolyásoló tényezők alapján sorolja be, azaz a motivációt és a környezetet használja fel csoportosítási ismérvként. Az angol és magyar nyelvű szakirodalom kiválasztása az országban turizmus szakirányt oktató egyetemek által kiadott kötelező irodalom listájának összevetése és összehasonlítása alapján történt.

A turizmusformák és -fajták két különböző csoportosítási szempontot takarnak. Mindkét csoport további alcsoportokra bontható, illetve a két csoportosítás összevonható. Általában a turizmusformák felosztásakor alkalmazza a szakirodalom a további alcsoportbontást, amelyeket turizmusfajtáknak nevez.

A turisztikai szakirodalom csoportosítása szerint az alábbi turizmusfajtákat különböztetjük meg a motiváció alapján:

1. táblázat. Motiváció alapú felosztás (saját szerkesztés)

<b>magyar szaknyelv</b>	<b>angol szaknyelv</b>
pihenési célú turizmus	leisure tourism
kulturális célú turizmus	cultural tourism
társadalmi célú turizmus	social tourism
sportturizmus	sport tourism
gazdasági célú turizmus	business tourism
politikaorientált turizmus	political tourism

A külső okok és hatások szerint felállítható csoportokat lásd a mellékletben. A felsorolás nem teljes, mivel számos olyan összetett forma is előfordul, amelyeket nem lehet egyértelműen valamely turizmusfajtaéhoz vagy formához hozzárendelni. A turisztikai motivációkban, valamint a turizmus jelenségeire ható külső hatásokban bekövetkezett jelentős változások ezeken túlmenően mindig új változatok megjelenéséhez vezetnek.

### A fogalmak viszonyai

Minden szó bizonyos függőségben van, és ez megszabja a használatát. Az egyes jelentésmezőkbe tartozó szavak egy-egy fogalomkör részleteit fejezik ki, egy-egy fogalmat az adott körből. Ezek az egész csoportot meghatározó szavakhoz kapcsolódnak a fölél-, alárendeltségi viszony alapján. Az azonos szinten álló szavak között pedig mellérendelő viszony állhat fenn (A. Jászó, 1994; Fóris, 2005). A nyelvészeti osztályozás általános elnevezési rendszerét használjuk a viszonyok jelzésére: *hiperonima* (fölérendelt fogalom), *hiponima* (alárendelt fogalom) és *kohiponima* (mellérendelt fogalom). A vizsgált terminusok viszonyai között találunk fölél-, alá- és mellérendelési viszonyokat is. A fölél- és alárendelt viszonyok a klasszikus logika genusfogalmát és fajfogalmát mutatják (Fóris, 2005).

Ha az 1. táblázatban felvázolt turisztikai termék csoportosításából indulunk ki, akkor jól látható, hogy egy-egy terminus a terminológiai rendszer több helyén is előfordulhat pl.: *leisure tourism* – szabadidőturizmus/nyaralási turizmus, *social tourism* – társadalmi célú/szociálturizmus, és ezeken a helyeken a fő meghatározó jegyek mellett más-más egyedi meghatározó jegyek adják meg az adott helyen létező kapcsolatokat (Fóris, 2005).

A motiváció alapú megközelítés szerint a *szociálturizmus* a fölérendelt fogalom:

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| 1. szint – hiperonima | <i>szociálturizmus – social tourism</i>                 |
|                       | ↓   |
| 2. szint – hiponima   | <i>rokonlátogatás, klubturizmus – VFR, club tourism</i> |

Ugyanakkor a turizmusformáknál előfordul további osztályozás is, ha a külső okok és hatások csoportosítást vesszük alapul, például:

- |          |   |
|----------|---|
| 1. szint | <i>belföldi turizmus – domestic tourism</i>             |
|          | ↓   |
| 2. szint | <i>szociálturizmus – social tourism</i>                 |
|          | ↓   |
| 3. szint | <i>rokonlátogatás, klubturizmus – VFR, club tourism</i> |

Különböző szempontból kategorizálhatjuk a turizmustermékek terminusait. Minden típusú osztályozási, kategorizálási művelet során egyértelműen meg kell fogalmazni, hogy melyik elrendezési elvet használjuk, azaz a motiváción alapuló elrendezést, vagy a külső okok és hatások szerinti elrendezést. A rendezés elve nagyban befolyásolja a terminusok egymással való viszonyait.

A turizmusfajtákat jelölő terminusok vizsgálatakor mindig a definícióból indulunk ki, hiszen itt érhetők tetten a fogalom jellemzői, és általuk jutunk el a jelölő felé. Minden terminus két részből áll. Az első rész (maga a jel), amely lehet egy vagy több szóból álló lexéma (számok, betűk kombinációjából képzett) kód vagy más jel; a másik rész „*a jelölt fogalom meghatározó jegyeit megadó definíció*” (Cabré, 1999:81).

A fogalmi jegyek döntő fontosságúak vizsgálatunk során, hiszen ezek vezetnek el bennünket a fogalom definíciójához, amelyek által meg tudjuk pontosan határozni a vizsgált fogalmakat. Ezek a jegyek segítik a fogalmak egymás közötti viszonyainak feltárását.

Fóris (2005:61) szerint a terminusok értelmezése során nem szükséges a fogalmak minden egyes jellemző tulajdonságát leírni, hanem a legfontosabb, legjellemzőbb tulajdonságokra koncentrálva kell megragadni a lényegét. Az egyértelműsége törekvő definíció minden egyes esetben a terminológiai, illetve a fogalmi rendszer felépítéséből indul ki. Első lépésben besorolja a fogalmat a hiperonimája alá, majd az egyedi tulajdonságokat emeli ki, amelyekkel a kohiponimáktól való elkülönítés a cél.

Úgy véljük, hogy a turizmusfajták terminusainak definícióból kiinduló vizsgálata megkönnyítheti a szakmai kommunikációt, az információ feldolgozását, a terminusképzést, illetve az újonnan keletkező terminusok könnyebben elhelyezhetőek lesznek az adott szakterület fogalmi rendszerébe.

A vizsgált korpuszban fellelhető turizmusfajtákat jelölő terminusok a magyar szaknyelvben szóösszetételek és lexéma-értékű szószerkezetek, az angol turisztikai szaknyelvben kizárólag lexéma-értékű szószerkezetek jelölik a terminusok fogalmait. A definíciók közös jellemzői a következőképp foglalhatók össze: felsorolják azokat a termékeket, szolgáltatásokat, amelyet a turista igénybe vehet, használhat, tehát termék alapú definíciókról beszélhetünk, illetve a meghatározásokban jól tükröződik a meghatározást adó szakember egyéni felfogása. Például „*a falusi turizmus fogalom leggyakrabban olyan tevékenységeket takar, ahol a turista (...) megismerkedik a falusi életmóddal, a falusi szokásokkal és hagyományokkal, a tájjellegű ételekkel és italokkal.*” (Török – Behringer, 2002:276), „*Kalandturizmus (...) a vadvízi evezés, a sziklamászás, a hegyi kerékpározás, a bűvárkodás, a sárkányrepülés*” (Török – Behringer,

2002:276), „*Equestrian tourism is a type of tourism, which acquaints the tourist with riding, horse breeding.*” (Holloway, 2002:192). A definíciók megadónak a különböző elméletekhez és más megközelítési szempontokhoz való kötődéséből adódik a terminusok többféle értelmezése, illetve a terminológiai rendszerben más helyen való elhelyezésük.

### **A terminusok helyei a fogalmi rendszerben**

A turizmus összetett, nyitott rendszeréből következően minden turisztikai termék fogalmi, rendszerbeli elemzését a dolgozat terjedelmi korlátai miatt nem tudjuk bemutatni, mégis úgy véljük, hogy a szemléletesség kedvéért a terminológiai elemzés bemutatására kell hoznunk néhány példát. Már sokszor említettük, hogy a turisztikai kereslet befolyásolja a turisztikai termékeket, és így azok állandó változásban vannak. Magyarországon minden évben más és más turisztikai termék áll a turisztikai kínálat középpontjában.

Választásunk azért esett a *kulturális turizmus* fogalmi rendszerének bemutatására, mert egy olyan turizmusfajtáról van szó, amely a magyar és angol szakirodalomban is rendelkezik pontos definíciókkal, a turisztikai szakemberek különböző felfogása miatt a két terminológiai rendszerben eltérés is mutatkozik a sok hasonlóság mellett.

A kulturális turizmus kétfelől közelíthető meg. Az első megközelítés a turisták által látogatott attrakciók (szobrok, vallási helyszínek, régészeti helyszínek, műemlékek, galériák, építészeti műemlékek stb.), azaz a kulturális helyszínek számbavételével történik (Richards, 1996:22). A kulturális turizmus úgy jelenik meg, mint kulturális termék, nem úgy, mint tevékenység. A másik szemlélet egy fogalmibb definíció, amely szem előtt tartja a turisták motivációját, illetve azt, hogy milyen tevékenységek kapcsolhatók e turizmusformához. 1991-ben az ATLAS (European Association for Tourism and Leisure Education) elindította a *Cultural Tourism Research Project*-et (Kulturális turizmus kutatási projekt), amelynek feladata a kulturális turizmus meghatározása volt. Richards megtartotta a két megközelítési módot, mert a termék alapú meghatározás hasznos lehet a turisztikai attrakciók számbavételekor, míg a fogalmi megközelítés az utazást, mint tevékenységet írja le.

**Fogalmi definíció:**

*The movement of persons to cultural attractions **away from** their normal place of residence, with the intention to **gather new information and experiences** to satisfy their **cultural needs**.* <sup>1</sup> (Richards, 1996:24)

Ha visszaemlékszünk a turizmus definíciójára, akkor látható, hogy a megfogalmazás tartalmazza a „turizmus” terminussal szemben állított követelményt, miszerint helyváltoztatással kell járnia, csakúgy, mint a kulturális szolgáltatások meghatározását is.

**Termékalapú definíció:**

*All movements of persons to **specific cultural attractions**, such as heritage sites, artistic and cultural manifestations, arts and drama outside their normal place of residence.* <sup>2</sup> (Richards, 1996:24)

Tehát csak a fogalmi és termék alapú definíció egyidejű olvasásából derül ki, hogy az angol szakirodalom mit ért a kulturális turizmus fogalma alatt.

Számos könyv, jegyzet foglalkozik a turizmussal, annak rendszerével, illetve hatásaival. A kulturális turizmus leírását megtalálhatjuk Lengyel Márton „A turizmus általános elmélete” című könyvében (2004.) Lengyel a következőképpen határozza meg a kulturális turizmust: „*Fesztiválok, tudományos és művészeti találkozók, ill. rendezvények, múzeumok, műemlékek és világörökség-helyszínek látogatása, folklór-, kastély-, és más tematikus túrák, gasztronómiai és bortúrák, etnikai turizmus és az ezeket felölelő körutazások.*” (Lengyel, 2004:142). Lengyel meghatározása mind a kulturális termékeket, mind a kulturális tevékenységeket felsorolja.

Puczkó László és Rátz Tamara „A turizmus hatásai” című munkájukban a kulturális turizmust az alternatív turizmus egyik ágazataként említik az örökség-, vallás-, etnikai, kaland-, természeti, öko-, bor-, agro- és a falusi turizmus mellett, majd a következőképpen határozzák meg: „*Kulturális eseményeken való részvétel, kulturális attrakciók meglátogatása (ebben az esetben többnyire a kultúra szűkebben vett fogalma szerint a*

---

<sup>1</sup> Kulturális vonzerők látogatása, az állandó lakhely elhagyásával, azzal a céllal, hogy új információkat és élményeket szerezzenek, kulturális igényeket elégítsenek ki. (a szerző fordítása)

<sup>2</sup> Egy meghatározott kulturális vonzerő látogatása, amely kívül esik az állandó lakhelyen, mint például: örökség helyszínek, művészi és kulturális megnyilvánulások, dráma (a szerző fordítása)

*művészetek különböző típusai jelentik az attrakciót).*” (Puczkó – Rátz, 2002:311)

Puczkó és Rátz kulturális turizmus alatt csak a művészeti turizmust érti. „Az attrakciótól az élményig” című munkájukban az örökségturizmus meghatározásakor azt írják, hogy: „*A turizmusszektoron belül egyelőre nem jött létre konszenzus, hogy az örökségturizmus tágabb értelemben vett kulturális turizmus része vagy szinonimája.*” (Puczkó – Rátz, 2011:48). Itt határozzák meg a Lengyel (2004) által felsorolt turizmusformákat. Tehát ők a Lengyel (2004) által felsorolt kulturális turizmus alcsoportokat az örökségturizmus alcsoportjaiként írják le.

A „Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia”, melyet a kormány 2005. szeptemberi ülésén elfogadott, második kiemelt turisztikai termékként az örökségturizmust jelöli meg. A stratégia az örökségturizmus kifejezést a kulturális értékeken alapuló turizmus értelemben használja, kiemelve, hogy ezen vonzerők összessége közös örökségünk, amely egyúttal turisztikai vonzerőként hasznosítható. Ebben az értelemben tehát az örökségturizmus a kulturális turizmusnál tágabb fogalom. Ennek fényében az örökségturizmus kiemelt területei alatt az alábbiakat értjük: a kulturális örökség helyszíneken belül a világörökségeket, illetve a természeti örökségek megőrzését célul tűző nemzeti parkokat, a lovas turizmust, a falusi turizmust, a gasztronómiát és borturizmust, valamint a kiemelt rendezvényeket.

Azt látjuk, hogy Puczkó – Rátz és a Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia az örökségturizmust tekinti fajfogalomnak, a kulturális turizmus ennek csupán egyik ága.

### **A kulturális turizmus fajtái**

A terminus jelölőjének és jelentésének meghatározása mellett elengedhetetlenül fontos a terminológiai rendszerben való helyének megadása. Ez a tárgykör más terminusaihoz való viszonyának a megadását, mindenekelőtt az alá-fölrendeltség megállapítását, a terminológiai fán való elhelyezését kívánja meg. (Fóris, 2007:127)

Husz (2007) a kulturális turizmus leírásakor hivatkozott a Smith (2003) által leírt tevékenység-alapú listára. Így kézenfekvőnek tűnik e lista felosztása alapján megvizsgálni, milyen turizmusformák alakultak ki a különböző kulturális tevékenységekre.

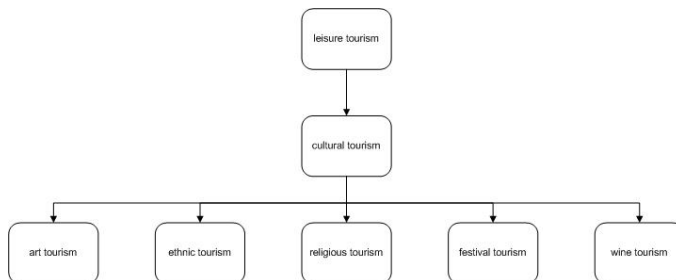


2. táblázat. Kulturális tevékenységek és a ráépülő turizmusformák (saját szerkesztés)

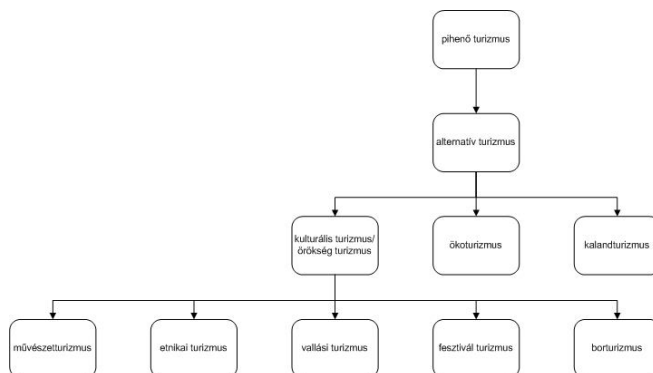
Tevékenység-alapú lista		Turizmusfajta	
Angol	Magyar	Angol	Magyar
heritage sites	örökségi helyszínek	<b>heritage tourism</b>	<b>örökségturizmus</b>
performing art venues	előadóművészetek	-	-
visual arts	vizuális művészetek	-	-
festivals and special events	fesztiválok és különleges események	<b>festival tourism</b>	<b>fesztivál turizmus</b>
religious sites	vallási helyszínek	<b>religious tourism</b>	<b>vallási turizmus</b>
rural environments	vidéki környezetek	<b>farm tourism</b> <b>rural tourism</b> <b>agritourism</b>	<b>falusi turizmus</b> <b>vidéki turizmus</b> <b>agroturizmus</b>
indigenous communities and traditions	bennszülött közösségek és tradíciók	<b>indigenous tourism/ ethnic tourism</b>	<b>etnikai turizmus</b>
arts and crafts	kézművesség	<b>art(s) and craft(s) tourism</b>	<b>kézműves turizmus</b>
language	nyelvek	<b>study tours</b>	<b>tanulmányi utak</b>
gastronomy	gasztronómia	<b>gastrotourism</b> <b>wine tourism</b>	<b>gasztroturizmus</b> <b>borturizmus</b>
industry and commerce	ipar és kereskedelem	<b>industrial heritage tourism</b>	-
modern popular culture	modern tömegkultúra	<b>fashion tourism</b> <b>pop-culture tourism</b> <b>shopping tourism</b>	- - <b>bevásárló turizmus</b>
special interest activities	különleges érdeklődések	<b>art tourism</b>	<b>művészetturizmus</b>

Az eddigi vizsgálatokból világosan látszik, hogy a turizmus egyik alcsoportja a kulturális turizmus, amely számos más alcsoportot tartalmaz. Ugyan nem mindegyik kulturális tevékenységre alakultak ki a ráépülő turizmusformák, de az adódik/adódhat az adott ország kulturális, történelmi és gazdasági történelméből, fejlődéséből. A vizsgált angol szakirodalom a kulturális turizmus fölérendelt fogalmaként csak a turizmust adja, de a magyar szakirodalom (Puczkó – Rátz, 2002) definíciójából kiderül, hogy a turizmus és a kulturális turizmus fogalma közé beékelődik az alternatív turizmus fogalma. Így a következő terminológiai fa rajzolható fel az angol szakirodalom alapján (lásd 1. ábra), míg a magyar szakirodalmi elemzés alapján a következő terminológia fa állítható fel. (lásd 2. ábra)

1. ábra. Terminológiai fa az angol szakirodalom alapján (saját szerkesztés)



2. ábra. Terminológiai fa a magyar szakirodalom alapján (saját szerkesztés)



A két terminológiai fa jól mutatja, hogy a fogalmi viszony feltárásához elkerülhetetlenek a definíció alapú elemzések. Jól látszanak a két szaknyelvben létező rendszerszemléleti különbségek és a hasonlóságok is, azaz a kulturális turizmus terén az alárendelt viszonyok azonosak, az alárendelt terminusok mellérendelt viszonyai is mindkét nyelvben azonosan jelennek meg. A különbséget a kulturális turizmus hiperonimája és kohiponimája jelentik. A szakmai kommunikációban a rosszul, tévesen használt terminusok használati színtere így tisztázódhat, és ezáltal elkerülhetővé válnak az esetleges szakmai nyelvhasználatban fellépő félreértések.

## Konklúzió

A turisztikai termékek terminológiai rendszerező vizsgálata rámutatott arra, hogy az e tárgykörbe tartozó terminusokat csak is úgy tudjuk leghatékonyabban elhelyezni a terminológiai rendszerben, ha a vizsgálatot a definícióból indítjuk. Megfigyelhettük, hogy akár a motiváció alapú, akár a

környezeti okok és hatások alapú rendezési elvet követjük, a szakterület terminológiai felépítése az általános fogalomtól a speciálisabb felé halad. A rendszerben való eligazodás csak akkor egyértelmű, ha ismerjük a fő rendezési elvet.

A fölé-, alá- és mellérendelési viszonyok a különböző szakterületi felfogások miatt (kulturális turizmus) a két nyelvben különbözhetnek, ugyanakkor a definícióelemzés hasznos módnak bizonyult a viszonyok és a fogalmi tartalom tisztázására.

Ennek tudatában a viszonyok terminológiai fákban való ábrázolása – abban az esetben, ha a fogalomnak pontos, vagy legalábbis szakmai konszenzuson alapuló definíciója van –, jelentősen megkönnyíti a kapcsolódások megértését, valamint az újonnan kialakuló terminusok rendszerbe kapcsolását. Így megkönnyíti a fogalomrendszer és a terminusok megtanulását a leendő vagy már gyakorló szakember, illetve az érdeklődő laikus számára.

## Hivatkozások

- A. Jászó, A. (szerk.) (1994): *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó: Budapest
- Cabré, M. T. (1999): *Terminology. Theory, methods and applications*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- Dósa, I. (2010): *A számviteli nyelvhasználat lexiko-szemantikai és terminológia vizsgálata*. Doktori értekezés. Pannon Egyetem: Veszprém
- Fekete, M. (2006): *Hétköznapi turizmus: A turizmuselmélettől a gyakorlatig*. Doktori értekezés. Sopron
- Fóris, Á. – Pusztay, J. (szerk.) (2006): *Utak a terminológiához*. BDF Uralisztika Tanszék: Szombathely
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1). Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Fóris, Á. (2007): A terminológia terminológiája. In: Pusztay, J. (szerk.) *A magyar mint veszélyeztetett nyelv?* Savariae: Szombathely. 122-133
- Holloway, J. C. (2006): *The Business of Tourism*. Pearson Education Limited: Harlow
- Husz, M. (2007): A kulturális örökségek turisztikai menedzselésének kérdései. *Turizmus bulletin*. XI. évfolyam. 3. szám. 47-57
- Kaspar, C. (1973): *Fremdenverkehrsökologie – eine neue Dimension der Fremdenverkehrslehre*, Festschrift an Prof. Dr. P. Bernecker. Hochschule für Welthandel: Wien
- Lengyel, M. (2004): A turizmus általános elmélete. 2. kiadás. KIT Képzőművészeti Kiadó, Budapest
- Muráth, J. (2009): Terminológia, szakma, nyelv. In: *Porta Lingua 2009. Szaktudás idegen nyelven*. SZOKOE: Debrecen
- Puczko, L. – Rátz, T. (2002): *A turizmus hatásai*. Aula: Budapest
- Puczko, L. – Rátz, T. (2011): *Az attrakciótól az élményig: A látogatómenedzsment módszerei*. Geomédia: Budapest
- Richards, G. ed. (1996): *Cultural Tourism in Europe*. CABI: Wallingford

- Smith, M.K. (2003): *Issues in Cultural Tourism Studies*. Routledge: London and New York
- Török, L. – Behringer, Zs. (szerk) (2002).: *Turizmus és vendéglátó ismeretek*.  
Szókratész: Budapest
- Wall, G. – Mathieson, A. (2006): *Tourism: Change, Impacts and Opportunities*.  
Pearson Education Limited: Harlow

**Mellékletek**

1. melléklet. Külső okok és hatások alapú felosztás (saját szerkesztés)

<b>Felosztási ismérvek</b>	<b>turizmusforma magyar szaknyelv</b>	<b>turizmusforma angol szaknyelv</b>
eredet	belföldi turizmus kimenő turizmus bejövő turizmus	domestic tourism outbound/outgoing tourism inbound/incoming tourism
az idegenforgalomban résztevők száma szerint	egyéni turizmus kollektív turizmus csoportos/társas turizmus klubturizmus tömegturizmus családi turizmus	individual tourism - package tourism club tourism mass tourism family tourism
az idegenforgalomban résztevők életkora szerint	ifjúsági turizmus senior turizmus	youth tourism senior tourism
évszakok szerint	nyári turizmus téli turizmus főszezoni turizmus  szeznonon kívüli turizmus elő-utó szezoni turizmus	summer tourism winter tourism high/ main/ peak season tourism low/ off-peak season tourism shoulder season tourism
a tartózkodás időtartama	átutazó/tranzitturizmus rövid idejű turizmus hosszú idejű turizmus nyaralási turizmus	transit tourism short-term tourism long-term tourism leisure tourism
szállásforma	szállodai turizmus kemping- vagy lakókocsi- turizmus -	hotel tourism camping-, caravanning tourism bungalow-, apartment tourism
igénybe vett közlekedési eszköz	vasúti turizmus autós turizmus hajóturizmus repülő turizmus	rail tourism road tourism water tourism air tourism
hatás a fizetési mérlegre	aktív turizmus passzív turizmus	active tourism passive tourism
szociológiai tartalom	luxus turizmus hagyományos turizmus ifjúsági turizmus felnőtt turizmus szociálturizmus szelíd turizmus	luxury tourism - youth tourism adult tourism social tourism green tourism



**Ugrin Zsuzsanna**  
 Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem  
 Gazdaságtudományi Kar  
 Tolmács- és Fordítóképző Központ

## **Megosztható gondolatterképek: kommunikatív és szociokognitív terminológiaelméletek a szaknyelvoktatásban**

*Az ezredforduló óta a terminológiatudományban – a pszicho- és szociolingvisztika, valamint a kommunikációelmélet hatására – paradigmaváltás figyelhető meg. A kommunikatív (Cabré, 1999) és a szociokognitív (Temmerman, 2000) terminológiaelmélet radikálisan ellentmond a wüsteri általános terminológiaelmélet egyes alapelveinek – és új utakat nyit nemcsak a terminológia-, hanem a szaknyelvoktatásban is. A kommunikatív elmélet (CTT) az élő szaknyelvből vett szövegeket tekinti a terminológiai munka kiindulópontjának, a szociokognitív irányzat (SCT) pedig a terminusok rendszerezése előtt azok egyéni és közös gondolati feltérképezését javasolja. Tanulmányomban annak bemutatására vállalkozom, hogyan építhetők be ezek az elvek egy terminológia-, illetve egy szaknyelv-kurzusba, milyen online tartalommegosztó eszközökkel támogatható és motiválható az így folyó munka, s hogyan csatornázható be mindez a számítógépes fordítástámogatásba. Az elméleti keretek felvázolása után azokat két bevált gyakorlat bemutatása illusztrálja: ezek egyike a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem nappali és esti szakfordítóképzésein tartott terminológiakurzus egyik (fogalmi és terminushierarchiákkal foglalkozó) órája; a másik a Károli Gáspár Református Egyetem anglisztika BA képzésének tantárgya, „A műalkotások és a zene szaknyelve” című kurzus féléves tanmenetének egy alciklusa.*

Kulcsszavak: *terminológia, szaknyelvoktatás, kooperáció, tudásmegosztás, gondolatterkép*

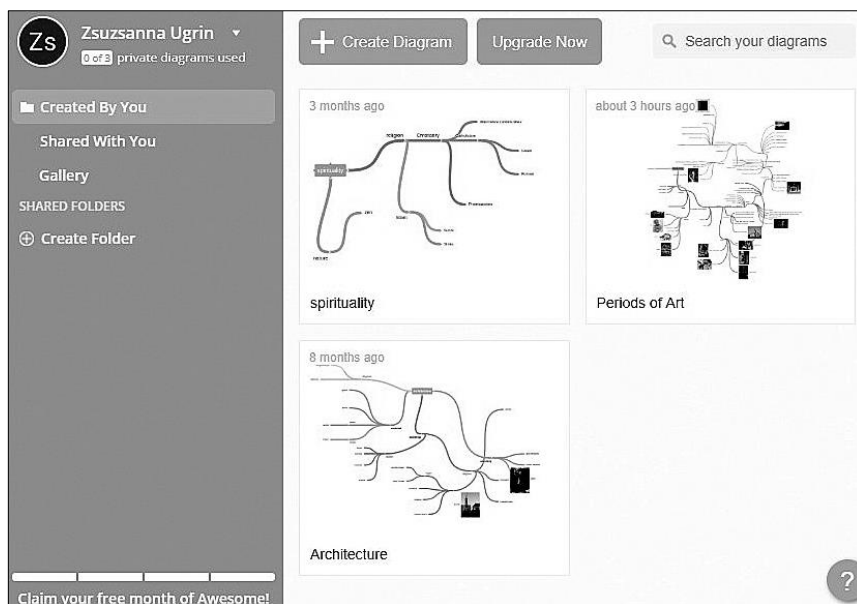
### **Bevezetés**

Akár szak- vagy fordítóképzésről, akár általános nyelvoktatásról beszélünk, a (szak)szóanyag feldolgozásában mind az októnak, mind a tanulóknak nagy segítséget nyújt az egy-egy területhez tartozó kifejezések (és a mögöttük álló fogalmak) hierarchikus rendszerezése. Különösen élményszerűvé tehetik az erre irányuló órai vagy otthoni munkát az utóbbi évtizedben született internetes gondolatterkép-alkalmazások, amelyek segítségével a tanulók közösen, egyetlen felületen szerkeszthetik színes, akár multimédiával támogatott struktúrákká az általuk összegyűjtött lexikai egységeket, így támogatva helyes értelmezésüket és memorizálásukat.

Ezek között rendkívül könnyen hozzáférhető, s egyben igen sokoldalúan használható a Coggle internetes alkalmazásban szerkesztett gondolatterképek, diagramok (1. ábra). A [coggle.it](http://coggle.it) címen elérhető,

mobiltelefonra is ingyenesen<sup>1</sup> letölthető alkalmazásba a saját Google-fiók adatainak megadásával egyszerűen be lehet jelentkezni. A megjelenő kezdőfelületen ezután már el is lehet kezdeni az első gondolattérkép megalkotását, amelybe – akár résztvevőként, akár megtekintésre – tetszőleges számú ismerőst lehet meghívni. A program ingyenes változatában mindössze három személyes (privát) diagram tárolható, ám amennyiben a megtekinthetőséget nyilvánosra állítjuk, úgy korlátlanul bővíthetjük a gondolattérképek táráát. A szerkesztés során egy-egy egységhez elágazások útján kapcsolhatjuk az alárendelt egységeket, mindvégig szabadon alakítva a struktúra vizuális megjelenését. A kész gondolattérképek végül többféle formátumban (.pdf, .png /kép/, .txt /csak szöveg/, .mm /gondolattérkép/) is elmenthetők a saját gépen, és eltárolhatók későbbi felhasználásra. A munkára ihletően hathat mások (nyilvános) gondolattérképeinek megtekintése, amelyek a Galéria (Gallery) menüpontra kattintva nagy számban elérhetők.

1. ábra. A Coggle gondolattérkép-szerkesztő és -megosztó alkalmazás felülete



Ahhoz azonban, hogy az így alkotott gondolattérképek (vagy közkeletű angol szóval *mindmap*-ek) ne csak mutatósak, hanem szakszerűek is legyenek, s így a szaknyelvoktatás valóban hasznos kellékévé

<sup>1</sup> Az alkalmazás funkcióinak teljesebb használatához már a program fizetős változatát kell igénybe venni, azonban az alább ismertetett pedagógiai alkalmazásokra az ingyenes verzió is maximálisan megfelel.



válhassanak, elengedhetetlen, hogy elsősorban az oktatók, másodsorban a hallgatók megismerkedjenek a klasszikus és az újabb terminológiaelméletekkel. Ezek fontos részeként a terminológiai szócikkek alkotása (*terminográfia*) mellett érdemes bemutatni azok osztályozását (*termontológia*) és számítógépes rendszerezését (*termontográfia*) is.

### **Terminushierarchiák és terminológiaelméletek**

Tanulmányomban a terminológiatudomány három fontos fejezetét, illetve azok terminusosztályozásra vonatkozó nézeteit tekintem át röviden: ezek az Eugen Wüsteről származtatott általános terminológiaelmélet (*general terminology theory, GTT*), a Maria Teresa Cabré nevéhez köthető kommunikatív terminológiaelmélet (*communicative terminology theory, CTT*) és a Rita Temmerman által bevezetett szociokognitív terminológiaelmélet (*socio-cognitive terminology theory, SCT*). Az egyes elméletek ismertetése után kitérek arra, hogyan lehet azokat explicit vagy implicit módon hasznosítani a szaknyelvoktatásban, illetve a fordítóképzésben, s hogyan segíthetnek elkalauzolni a hallgatókat a Wüster-féle szabványosított szócikkalkotástól a Temmerman által leírt mentális fogalommezőig.

#### *Általános terminológiaelmélet*

A terminológia önálló szakterületté, majd tudománnyá válásában kulcsszerepet töltek be a 20. század elején és közepén fellépő klasszikus terminológiai iskolák. Ezek közül az első a bécsi volt, amelyet Eugen Wüster alapított, és fő céljának a műszaki terminusok egységesítését, szabványosítását tekintette. Wüster érdeme az is, hogy létrejött a Nemzetközi Szabványügyi Testület keretében a 37-es műszaki bizottság, amely 1947-ben elfogadta a terminológia alapelveit lefektető ISO/TC37-es szabványt.

A bécsi iskola nyelvészeti-funkcionális megközelítését alkalmazta a moszkvai és a prágai terminológiai iskola is, amelyek az 1930-as és 60-as évek között a béccsel szoros együttműködésben dolgozták ki saját nyelvterületeiken a szaklexika használatára vonatkozó alapelveket és előírásokat. A klasszikus iskolák mindegyike a Fischer (2010) által „szűknek” nevezett terminusértelmezést alkalmazta, amelynek lényege az onomasziológiai (fogalomközpontú) és preskriptív megközelítés. Ennek értelmében a terminusok alkotásához előbb az általuk jelölt fogalmak meghatározása és rendszerezése szükséges; egy fogalomhoz csak egyetlen terminus tartozhat, azaz a szinonimák kizárandók; egy terminus csak akkor

használható, ha elérte a kidolgozottság ideális állapotát, s így „kiérdemelte” a szabványosítást; a szaknyelvek csak a jelenben, szinkrón módon tanulmányozhatók (Bowker, 2009).

A terminusalkotás alapjául szolgáló fogalomrendszerek a GTT esetén két nagy csoportra oszthatók: ezek megnyilvánulásai a logikai vagy generikus (fajta alapú), illetve az ontológiai vagy partitív (rész-egész alapú) hierarchiák.<sup>2</sup> Az ilyen osztályozások felállítása fontos a terminográfia számára, hiszen a GTT által előírt intenzionális terminusdefiníció kötelező elemei a következők: az alapfogalom közvetlen hierarchikus felettese (eggyel tágabb fogalom), valamint az alárendelt fogalmat attól „szükségesen és elégségesen” megkülönböztető jegyek (Sermann, 2013). A szigorú előírások alapján készülő terminológiai szócikkeknek, terminográfiai bejegyzéseknek tartalmazniuk kell a terminusok hierarchikus alá-, fölé- és mellérendelt szomszédait is.

A fogalmak és a hozzájuk kapcsolódó terminusok „hagyományos” osztályozásának a definíciókon túl fontos eredményei az egyes szakterületek lexikáját tematikus egységekben bemutató tezaurusok, amelyek az utóbbi évtizedekben az interneten is megjelentek.

### ***Kommunikatív terminológiaelmélet***

Az általános terminológiaelmélet módszerei – mint az a fentiekből is kiderül – a szaknyelvek egy adott állapotát és rétegét veszik alapul: ez a statikus megközelítés azonban megkérdőjeleződik a folyamatosan fejlődő és változó, dinamikus és sokrétű szakmai kommunikáció esetén. Az ezredforduló táján megjelentek a terminológiatudományban azok az új irányzatok, amelyek a klasszikus elméletek „szűk” terminusértelmezésével szemben bevezették a „tág” terminusfogalmat (Fischer, 2010): szemasziológiai (nyelvi jel alapú) és deskriptív megközelítésük értelmében a terminológiai munka kiindulópontja az „élő” szakmai diskurzus, amelyben a kontextustól függően bármely elem terminussá válhat.

Maria Teresa Cabré 1999-ben jelentkezett a kommunikatív terminológiaelmélettel (CTT), amely a terminuskidolgozás módszerében sokban támaszkodik a GTT elveire, ám nézőpontjában azzal szembehelyezkedik. Nem a fogalmi rendszerekből eredeztetett terminusokat illeszti előírászerűen a szaknyelvbe, hanem éppen fordítva, a szakmai kommunikáció korpuszaiban azonosítja és értelmezi az ott szereplő

---

<sup>2</sup> Sermann (2013) megemlíti az asszociatív fogalomkapcsolatokat is, ezek alapján azonban nem hozhatók létre olyan kiterjedt és egzakt rendszerek, mint a két „klasszikus” osztályozás szerint.

terminusokat, azok nyelvi megnyilvánulásából vezetve le fogalmi összefüggéseiket.

A CTT figyelembe veszi továbbá a szakmai kommunikáción belüli szinkrón és diakrón differenciáltságot, azaz egyrészt a szaknyelvek felhasználók és mélység szerinti rétegződését, másrészt az időben egymást követő mintázatokat (Bowker, 2009). Ennek értelmében egy adott fogalomhoz más-más terminusok tartozhatnak attól függően, kik, hol és mikor vettek részt a kommunikációban (szinonímia), illetve idővel egy adott terminushoz tartozó fogalmi mező is kiterjedhet más fogalmakra (poliszémia).

Cabré (1999) elvei szerint a terminológiai munka, ezen belül a terminográfia tudományos kutatóprogramként kell, hogy folyjon: a kiindulásként vizsgált szakszövegek korpuszában először a fogalmi mezők körülírását és strukturálását javasolja, amelyhez eszközként, forrásként tekint a már korábban összeállított ontológiákra, teauruszokra – ezek fényében következhet a konkrét terminológiai szócikkek összeállítása – és az újabb szabványosítási javaslatok kidolgozása.

### ***Szociokognitív terminológiaelmélet***

A Rita Temmerman nevével fémjelzett szociokognitív elmélet (SCT) még távolabb rugaszkodik a GTT paradigmájától: a kognitív nyelvelméletekből merítve az egzakt, objektív terminusfelfogás helyett a szaknyelvhasználók szubjektív értelmezésének figyelembevételét javasolja (Temmerman, 2000). Fillmore (1985) keretszemantikájára és Lakoff (1987) idealizált kognitív modelljeire támaszkodva az objektíven definiálható fogalmak helyett prototípus-alapú „megértésegységek” (Fóris, 2015) bevezetését szorgalmazza, a jelölők esetében pedig a „terminus” helyett a rugalmasabb „kategória” megnevezést ajánlja. A kategóriák az adott felhasználók kognitív modelljeiben helyezkednek el, s mind egymás között, mind önmagukban strukturálódnak.

Temmerman (2000) a fent leírt megértésstruktúrák megfelelő feltérképezéséhez bevezeti a megértésegység-sablonok készítését, amelyek tartalmazzák a kategória (terminus) megnevezését, típusát (entitás, cselekvés, gyűjtőkategória), magdefinícióját (azaz a fellelhető definíciókból kinyert közös jegyeket), illetve másodlagos adatokként a kategórián belüli egyéb információkat és az egyéb kategóriákkal fennálló kapcsolatokat. Temmerman a klasszikus logikai–ontológiai kapcsolatrendszeréhez képest jelentősen kitérít a kategória-kapcsolatok lehetőségeit: a cél, felhasználás, alkalmazás és hasonló viszonyok feltüntetésével sokkal átjárhatóbbá teszi az egyes megértésstruktúrákat.

Munkatársaival Temmerman alkotta meg a termontográfia módszerét (ennek első közlése: Temmerman – Kerremans, 2003), amelynek lényege, hogy a terminográfiát egyesíti az ontológiával, azaz a terminológiai egységek strukturált kidolgozását kibővíti az egyes szakterületekhez kapcsolódó számítógépes ontológiai rendszerek metaadataival, így alkotva számos informatikai alkalmazás által felhasználható, rugalmasan bővíthető online megértésstruktúrákat.

A három terminológiaelmélet főbb kitételei összesítve az 1. táblázatban láthatók.

1. táblázat. A GTT, a CTT és az SCT alapelveinek összevetése

	GTT	CTT	SCT
a megközelítés alapja	egyetemes fogalom (onomasziológiai)	a terminus mint a szakmai kommunikáció egysége (szemasziológiai)	a „kategória” mint megértésegység (szemasziológiai)
a terminusok osztályozása	logikai vagy ontológiai fogalmi hierarchiák: a terminográfia eszköze és eredménye (tezauruszok, ontológiák)	logikai vagy ontológiai terminushierarchiák : a terminológiai munka forrása	logikai, ontológiai vagy asszociatív alapú megértésstruktúrák, kognitív modellek (termontográfiai adatbázisok)
szinonímia / poliszémia	nincs	lehetséges	lehetséges és fontos
időbeliség	csak szinkrón	szinkrón és diakrón	szinkrón és diakrón

### **A terminológiaelméletek pedagógiai alkalmazása**

A fenti elméletek számos progresszív elgondolással gazdagíthatják mind a (szak)fordítóképzést, mind a szaknyelvoktatást, elméleti ismertetésüknél pedig jóval hatékonyabb, ha gyakorlatorientált módon, csoportos projektek keretében találkoznak velük a hallgatók.

#### ***„Termontográfiai projekt” a fordítóképzésben***

A fordítóképzések terminológiakurzusait gazdagíthatja egy olyan, lehetőségekhez mérten egy-két tanórát felölelő csoportos feladat, amelynek középpontjában a terminusok osztályozása, rendszerezése, illetve az ilyen hierarchiák fontosságának bizonyítása áll. A módszer merít mindhárom fent ismertetett terminológiaelméletből, amit a projekt különböző fázisaiban utalásszerűen érdemes tudatosítani a hallgatókkal. A gyakorlat a kurzusnak

azon a pontján illeszthető be legjobban, ahol a hallgatók már tisztában vannak a terminusok mibenlétével, a rájuk vonatkozó szabványokkal, a szinonímia és poliszémia problematikájával – azaz már túl vannak néhány elméleti alapozó órán.

A „termontográfiai projekt” lépései külön-külön is elvégezhetők, ám az alább ismertetett folyamatba illesztve még jobban érzékeltetik a hallgatókkal a terminológiai munka jelentőségét. A projekt egyes szakaszainál zárójelben szerepel az azoknak megfelelő terminológiai elmélet rövidített neve.

1. Egy adott szakszövegben a hallgatók azonosítják az ott terminusként használt egységeket – a szöveg terjedelme a csoport méretétől függően változhat (CTT).

2. Az oktató által ellenőrzött és jóváhagyott terminusokat közös platformra viszik fel, például a Google Drive felületén közösen szerkesztett két- vagy többoszlopos táblázatba, amelynek szerkezete lehetővé teszi annak importálását valamely terminológiakezelő szoftverbe vagy alkalmazásba. Ezek között a legnagyobb variációs lehetőséget az SDL MultiTerm biztosítja (lásd Ugrin, 2017, 2018), amelyben kialakítható a GTT, a CTT vagy akár az SCT elveinek megfelelő szócikk-struktúra is.

3. A terminusok (és az általuk jelölt fogalmak) között a hallgatók csoportmunka keretében kapcsolatrendszerket vázolnak fel és ábrázolnak akár papíron, akár valamely számítógépes grafikai alkalmazás segítségével. Utóbbira lehetőséget ad például a Microsoft Power Point grafikonyszerkesztő felülete, ám annál jóval egyszerűbben alakíthatóak és a csoportmunkára alkalmasabbak a Coggle – a bevezetőben már ismertetett – megosztható gondolattérképei. A terminuskapcsolatok azonosításakor több terminológiaelmélet szempontjait is figyelembe vehetjük. Kérhetjük a hallgatókat (i) a GTT-nek megfelelő, szigorú logikai vagy ontológiai hierarchiák felvázolására (kiemelve az azok közötti különbséget), (ii) a kapcsolatrendszer háttérkorpusz alapján történő kibővítésére (CTT), vagy (iii) saját kognitív struktúráik bevonására, amikor a kapcsolatrendszer – az asszociációk révén – rugalmasabbá, szerteágazóbbá válik (SCT). Ha a kurzus erre elegendő időt biztosít, a három módszer egymást követően is kipróbálható, vagy nagyobb létszám esetén kisebb csoportoknak szimultán is kiadható.

4. Amikor összeállt az egy vagy több végleges terminushierarchia, megalkothatók az egyes terminusok abból kiinduló intenzionális definíciói (GTT), vagy – különösen a jobban dokumentált szakterületek esetén – egy-egy terminus több definíciójának felkutatásával az SCT szerinti magdefiníciójuk. A definíciók felvihetők a korábban már létrehozott közös táblázatokba.

5. Amennyiben a képzésen rendelkezésre áll az SDL MultiTerm terminológiai adatbáziskezelő szoftver, a (megfelelően előkészített) táblázat terminológiai adatbázissá konvertálható, akár az SDL saját konvertálóprogramja (SDL MultiTerm Convert), akár a honlapjáról ingyenesen letölthető kisalkalmazás, a Glossary Converter segítségével. Mivel a MultiTerm rugalmasan kezeli az adatkategóriákat, a terminológiai szócikkekhez kapcsolódó szöveges mezőként adhatjuk meg a kapcsolódó terminusokat, illetve azokhoz kapcsolt választólistás (Picklist) mezőként a kapcsolat típusát (alá-, fölé-, mellérendelt /GTT/, szinonima, antoníma /CTT/, cél, felhasználás, alkalmazás és további kapcsolatok /SCT/). Az adatbázis lehetőséget biztosít arra is, hogy az egyes szócikkekben megadott kapcsolódó terminusok kereszthivatkozásként működjenek, amelyekre kattintva a program az azoknak megfelelő szócikkre ugrik. Ha nem szövegekben, hanem szakterületekben – kognitív mezőkben – gondolkodunk, érdemes annyi adatbázist létrehozni, ahány hierarchiát fel tudunk állítani a kezdetben megadott szöveg alapján.

6. Az így alkotott terminológiai adatbázis azután jól használható az SDL Trados Studio fordítási környezetében, amelyben a folyamat végpontjaként a hallgatók elvégezhetik az 1. pontban megadott szöveg fordítását, beszámolva arról, mennyiben könnyítette meg számukra a fordítást a terminológiai munka. A feladatot érdemes a fordításoktatóval együttműködve előkészíteni és végigvinni, így a fordításórán a hallgatók a szöveg terminológiai kihívásai mellett annak egyéb – szövegen kívüli és belüli – sajátosságait is megvitathatják a fordítás előtt vagy után.

### ***Megosztható gondolattérképek a szaknyelvoktatásban***

Az előbbieken ismertetett terminológiaelméletek implicit módon beépíthetők a szaknyelvoktatásba, ahol az oktató által központilag kiosztott szakszó-jegyzékek mechanikus „magolása” helyett a hallgatók maguk hozhatják létre az egyes témákhoz kapcsolódó megértésstruktúrákat (SCT). Így saját kognitív sémáikon átszűrte, majd közös nevezőre hozott rendszereket alkothatnak, amelyeket – a számonkérés vagy a gyakorlati alkalmazás során – már nem is szükséges memorizálni, csupán felidézni. Az alábbiakban ismertetett módszert már két félévben alkalmaztam – a hallgatói visszajelzések alapján – sikerrel a Károli Gáspár Református Egyetem (KRE) anglisztika szakos BA fordítói szakirányú képzésében, a „Műalkotások elemzésének szaknyelve” kurzus keretében.

1. Valamely új szakterület megismerésének kezdetén fontos feltérképezni a hallgatók előzetes tudását, akik néhány részterület vagy aspektus megadása után „brainstorming”-feladat keretében idézhetik fel az

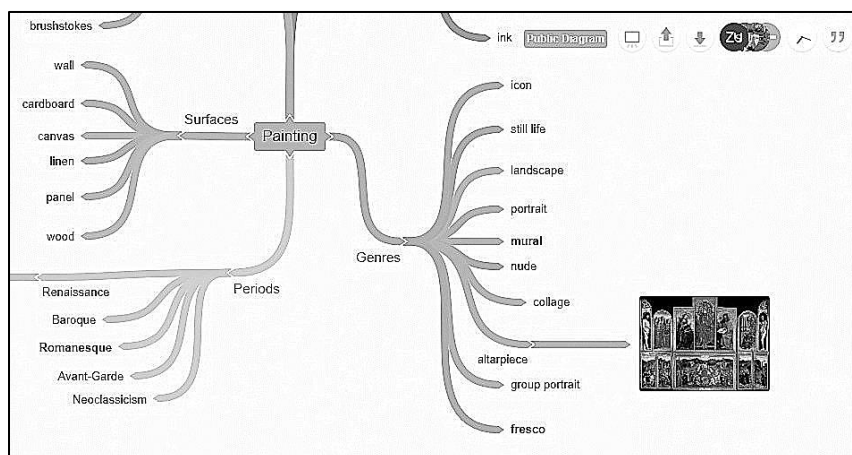
általuk ismert (Temmerman-i értelemben vett) „kategóriákat”, amelyeket rögtön asszociációs sémákba is rendezhetnek a Coggle alkalmazás segítségével.

2. Az időkerettől függően a hallgatók dolgozhatnak kezdettől közös Coggle-gondolattérképen, vagy megalkothatják egyéni megértésstruktúráikat, amelyeket aztán közös nevezőre hoznak egy újabb „mindmap” felületén.

3. Az előfeszítés után következhet a hallgatók által (oktatói útmutatás alapján) kiválasztott szakszövegek terminológiai feldolgozása, amelynek során az új kategóriákat beépíthetik az általuk már létrehozott struktúrákba, illetve azokat az új ismeretek fényében módosíthatják, átszerkeszthetik.

4. Az így készült gondolattérképek kibővíthetők a hallgatók által felvitt képekkel, internetes hivatkozásokkal, más nyelveken megadott ekvivalensekkel (2. ábra).

2. ábra. Közös hallgatói Coggle gondolattérkép részlete (KRE művészeti szaknyelvi kurzus, 2018. tavasz)



Természetesen amennyiben a hallgatók igénylik, az összeállított szógyűjtemény „hagyományos” táblázat formájában is összesíthető, azonban bármilyen későbbi alkalmazás esetén rendkívül hasznosan kiegészítik az ilyen listákat az online bármeddig elérhető – vagy saját gépre is letölthető – színes gondolattérképek.

## Konklúzió

A terminológiai kompetencia transzverzális készségként (Sermann, 2017) beépül számos egyéb, a fordítók és a szaknyelvhasználók számára is

lényeges aspektusba: a nyelvi mellett ilyen a domén-, az információkereső, a technológiai és az interkulturális kompetencia is. Mindkét csoport munkáját nagyban segítheti, ha a szakkifejezéseket akár ad hoc, akár szisztematikus terminológiai munka (Fischer, 2015; Tamás, 2015) esetén strukturáltan, egymáshoz való viszonyukat figyelembe véve dolgozzák fel.

Az utóbbi évtizedek nyelvészeti innovációjának egyik legfontosabb eleme a kognitív folyamatok jelentőségének felismerése: ez az alapja a neurális gépi fordítás mechanizmusának is, amely egyre jobb minőségű eredményeinek köszönhetően egyre fontosabb szerepet tölt be a globális kommunikációban. A fenti módszerek szerves részét alkotja a szaknyelvhasználók mentális struktúráinak bevonása a fogalmi-nyelvi rendszerezésbe. Mindez kooperatív (s így inkluzív) módon valósulhat meg az internet második generációja, a Web 2.0 segítségével, amely lehetővé teszi a tartalmak rugalmas elérését, megosztását és felhasználását. A terminológia- és szaknyelvoktatás így teheti a kulcsfontosságú elméleti alapot élményszerűvé és motiválóvá a mára a képzésekbe kerülő Z generáció „digitális bennszülöttjei” számára is. Ehhez adnak ötleteket, kiindulópontokat az előzőekben ismertetett, kipróbált gyakorlatok.

## Hivatkozások

- Bowker, L. (2009): Terminology. In: Baker, M. – Saldanha, G. (eds.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Routledge: London, New York. 286–290
- Cabré, M. T. (1999): *Terminology. Theory, methods and application*. Benjamins: Amsterdam<sup>3</sup>
- Fischer, M. (2010): *A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra*. Doktori disszertáció. ELTE BTK: Budapest
- Fischer, M. (2015): Terminológiaoktatás a szakfordítóképzésben: mit, mennyit, hogyan? In: Dróth, J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás*. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból. Szent István Egyetem: Gödöllő. 41–54
- Fillmore, C. J. (1985): Frames and the Semantics of Understanding. *Quaderni di Semantica*, 6. 222–255
- Fóris, Á. (2015): Osztályozási módszerek a terminológiában és ezek oktatási vonatkozásai. In: Dróth, J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás*. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból. Szent István Egyetem: Gödöllő. 27–33

---

<sup>3</sup> Köszönet dr. Heltai Pálnak, aki a jelen tanulmány alapjául szolgáló, az ELTE fordítástudományi doktori képzésén írt fordításlexika szemináriumi dolgozatomhoz segítségül rendelkezésemre bocsátotta Cabré (1999) és Temmerman (2000) alapvető fontosságú kötetét.



- Lakoff, G. (1987): Cognitive models and prototype theory. In: Neisser, U. (ed.): *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge University Press: Cambridge. 63–100
- Sermann, E. (2013): *A terminológiai szabványosítás és a terminológiai harmonizáció fordítási vonatkozásai*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE BTK
- Sermann, E. (2017) *A terminológiai kompetencia fejlesztése a fordítóképzésben*. Elhangzott: XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Nyíregyházi Egyetem. Nyíregyháza. 2017. november 11.
- Tamás, D. M. (2015) A fordító mint terminológus. In: Horváth I. (szerk.) *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 47–65
- Temmerman, R. (2000) *Towards new ways of Terminology Description. The sociocognitive-approach*. John Benjamins: Amsterdam–Philadelphia
- Temmerman, R. – Kerremans, K. (2003) *Termtography: Ontology building and the sociocognitive approach to terminology description*. Proceedings of CIL17. 1–10
- Ugrin, Zs. (2017) Számítógépes eszközök a terminológia oktatásában. In: Kóbor, M. – Csikai, Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez – A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt Kiadó: Pécs. 143–172
- Ugrin, Zs. (2018): Google Drive a fordítóképzésben: „Oszd meg és gazdagodj!”. *Modern Nyelvoktatás*. XXIV. évf. 1. szám. 59–72



SZAKNYELVOKTATÁS, SZAKNYELVI TANTERV- ÉS  
TANANYAGFEJLESZTÉS

---



**Mátyás Bánhegyi – Judit Nagy**  
Budapest Business School, University of Applied Sciences  
College of Finance and Accountancy  
Language Department of Finance and Accountancy  
and  
Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary  
Faculty of Humanities  
Institute of English Studies

## **Successful Oral Presentations in Business English: A Case Study of Korean Students**

*Giving oral presentations constitutes an indispensable part of learning programmes in any academic context. Preparing students for giving presentations on business English related topics likewise forms an integral part of any successful business English course. Concerning American tertiary settings, Korean scholars identified numerous factors impacting the quality of Korean students' oral presentations, which include students' general language proficiency (Lee, 2009; Jeon, 2005; Kim, 2013); socio-cultural values and norms as well as educational practices and teaching methods different from those of the host culture (Liu, 2001; Lee, 2004; Shin, 2005; Shin, 2008; Lee, 2009; Kim, 2013); and specifics of the in-class learning environment (Tsui, 1996; Singelis et al., 1999; Kang, 2005; Shin, 2008; Lee, 2009).*

*As Hungary's universities also receive an increasing number of Korean students, it is vital that approaches which are both theoretically well-founded and practice-oriented should be available for the purpose of combating difficulties experienced by Korean students with respect to giving oral presentations on typical business English topics.*

*This paper first defines the concept of 'oral presentation', to be followed by a brief literature review about factors influencing the quality of Korean students' oral presentations. Then, based on a case study examining oral presentations, the most typical mistakes committed by Korean students are discussed and analysed.*

*Keywords: business English, Korean students, oral presentation, typical mistakes, case study*

### **Introduction**

Learning programmes in any academic context will most probably require students to give oral presentations, partly to orally demonstrate the results of their research work and partly to engage them in compiling, preparing and delivering talks involving more or less interaction with the audience. Encouraging and requiring students to give business English related oral presentations likewise form an integral part of any successful business English course. Both teachers and students of business English know that it is not at all easy to give good quality oral presentations even in homogeneous

learning environments, let alone in learning environments where students come from different educational backgrounds. For this reason it is no wonder that Hungarian tertiary educational contexts usually probe Korean students when they are faced with giving successful oral presentations. This paper surveys and researches those factors that contribute to Korean students' lower-than-desired quality oral presentations.

Structure-wise, our paper first provides a definition of oral presentation, which is followed by a literature review that discusses factors influencing the quality of Korean students' oral presentations in US-based institutions and in general. The study groups these factors into three broad categories. Then, with reference to the Hungarian tertiary educational context and in the scope of a qualitative case study, the most prevalent and typical factors impacting the quality of Korean students' oral presentations are identified. The study concludes with a brief analysis and explanation of these factors.

### **Definition of oral presentation**

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

In addition, most of the literature refers to some amount of stress students normally associate with oral presentations. Paalhar (2001) and Katz (2000) remind that oral presentation is a typically intimidating genre, which is perceived as an uncomfortable "performance" by students. In fact, giving oral presentations in front of smaller or larger audiences appears intimidating to many students, and, as Paalhar (2001) claims, even the most skilled speakers can experience anxiety related to giving speeches. Furthermore, Katz (2000) estimates that 20–80% of tertiary students and the

general public experience some feeling of anxiety when they are to deliver an oral presentation. Some of the associated anxiety is due to the fact that oral presentations cannot be fully planned as the audience may intervene in the presentation practically at any time.

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

Oral presentation related difficulties can be made even more complex if the presentation is to be given in a cultural setting different from that of the student giving the talk. This may easily happen if tertiary students pursue (partial or semester) studies abroad. With this in mind, let us continue by reviewing the literature that describes factors influencing the quality of Korean students' oral presentations in tertiary level institutions.

## **Literature Review**

The literature review below discusses factors influencing the quality of Korean students' oral presentations with respect to US-based institutions, which provides the core of research in this field. Furthermore, the literature also addresses the same issue by examining these factors in a wider educational context, which findings are also contextualised below. Based on the survey of the available literature, it can be concluded that the factors influencing the quality of Korean students' oral presentations can be grouped into three broad categories relating to a) the students, b) the characteristics of the home and host educational cultures, and c) the host learning environment. For the purpose of structuring the literature review and for facilitating the discussion in the present paper, three categories have been established, along which the research results will be elaborated:

- (1) students' general language proficiency;
- (2) socio-cultural values and norms, as well as educational practices and teaching methods different from those of the host culture;
- (3) specifics of the in-class learning environment.

### ***(1) Students' general language proficiency***

The first group of factors relates to students' general language proficiency. Based on classroom observations, Lee (2009) attributes Korean students' lower than desired quality oral presentations to the fact that they are less talkative both in class and during their presentations and they usually

exhibit passive attitudes to the development of oral skills. In fact, this last factor functions as a prerequisite to, and a good preparation for, giving good oral presentations, especially as far as fluency is concerned. Specifically focusing on students' lower than desired general language proficiency, Lee (2009) claims that Korean graduate students exhibit passive attitudes in classes, which surfaces mostly as silence and non-verbalised thinking, and thus Koreans are unable to benefit from and prepare for oral presentations as extensively as students of other nations. This is explained in the literature by the fact that the Korean learning culture mainly expects silence and passivity from students. If students experience different learning environments, they are often likely to panic, get confused and forget their speech. In addition, Lee (2009) also highlights that the characteristics of Korean learning culture also impede the practice of fluency and the preparation for oral presentations as Korean learning culture emphasises and prioritises the practice of receptive skills (listening and reading) and primarily expects students to read and listen to others rather than actively engage in talking and presenting orally.

Based on a study by Singelis et al. (1999), Jeon (2005) identifies another obstacle in students' attitudes to giving good oral presentations: Jeon (2005) claims that Korean students do much less sharing of their own thoughts in class than students of other nationalities. On the one hand, this behaviour does not allow Korean students to develop the skill of formulating their own thoughts as far as both the presentation and the verbalisation of these thoughts are concerned; and, on the other hand, this attitude relegates students to assuming a passive role, in the scope of which their presentation – in the most favourable scenario – is a mere recital of others' thoughts, but lacks original and personalised ideas.

This attitude problem is further exacerbated by Western cultures' individualism as opposed to Eastern cultures' collectivism, which certainly surfaces also during language classes. Western cultures expect students to be active and individualistic learners in class who are ready to personalise their learning by talking about themselves, by sharing their own ideas and opinions with fellows and by wishing to be noticed. In other words, in such learning environments learning takes place through engaging one's own personality in the learning process. Eastern cultures, however, emphasise collectivism also in the learning process: students are not supposed to be talking about themselves or sharing their own ideas in class, they should preferably listen and learn as one group without too much personalisation of the learning material or without contributing too extensively to it. Put differently, Western cultures encourage the expression of one's thoughts and feelings, while Eastern cultures' much less markedly do so. Therefore,



Korean students are less likely to share their own thoughts with their peers, consequently they are less skilled in this activity linguistically, and are, for that reason, also reluctant to answer follow-up questions after their oral presentations.

Regarding affective factors hindering the delivery of oral presentations, Kim (2013) identifies Korean students' faltering language skills as the greatest obstacle to their in-class participation and to giving successful oral presentations. Kim (2013) states that the fact that these students are expected to talk in class triggers severe anxiety in them, which is mostly caused by differences in socio-cultural values, educational practices and classroom environments experienced by these students in the Korean educational context and elsewhere. For this reason, Korean students feel more comfortable working and talking in smaller groups rather than in front of the whole class and, if possible, they try to avoid communicative situations in which they have to perform in front of the whole class or larger audiences. Thereby they deprive themselves of valuable learning opportunities and, in turn, the deliberate avoidance of such situations results in even fewer practice opportunities, which further exacerbates this problem.

## ***(2) Unfamiliar socio-cultural values and norms, unusual educational practices and teaching methods***

The second group of factors is connected to the complex issue of socio-cultural values and norms as well as to educational practices and teaching methods. These features in the American tertiary educational context might greatly diverge from those familiar to Korean students in their home environments. Let us examine this multifaceted topic more in detail: first, by focusing on diverse socio-cultural values and norms. As evidenced in studies by Liu (2001) and Lee (2009), there appears to be a gap between the Korean society's and the American society's attitudes to talking in class: Koreans esteem talking based on its relevance to the class discussion, while Americans appreciate any form of oral participation and regard it as an individual means of learning. In practice, this means that Koreans value talking only if what one has to say is essential and valuable to the learning process, whereas Americans view talking as a meaningful part of learning, practically irrespective of its quality. Put differently, in the USA talking is part of the process of understanding, while Koreans believe that understanding takes place inside the person. Thus, generally speaking, Koreans' shyness and restraint withhold them from speaking extensively in class partly because before they speak, they assess how relevant their contribution is. Consequently, they feel uncomfortable when giving oral

presentations as they have very high expectations of themselves, which is even more pressing when it comes to delivering oral presentations alone.

In addition to differences in socio-cultural values and norms, Lee (2004) reports that American teachers often find that East Asian students (including Koreans) are passive in class and that they avoid participation if they are not specifically prompted to contribute. This attitude seems to reflect East Asians' preference to listening to others in class and learning from them over doing a lot of – seemingly useless – talking. In fact, this behaviour results in a lot fewer opportunities for Koreans to participate in class, which again negatively impacts their acquisition of the skills necessary to more actively take part in classwork.

A similar tendency is described by Shin (2005), who observes that Korean students, in line with the Korean tradition of esteeming listening to others, prefer listening to their peers in class and are more comfortable learning from others. Shin (2005) explains that Korean students avoid the situation of having to expose themselves as sources of knowledge when presenting their ideas or findings in the scope of oral presentations. As a result of this attitude, Koreans find themselves very uneasy and insecure when they are expected to act as sources of knowledge in class and when they are required to be in the centre of attention, both of which scenarios are inherent to delivering oral presentations.

When reviewing American educational practices and teaching methods different from those of the Korean tertiary educational system, Shin (2008) underscores that the Korean education and academic systems train students to be receptive rather than active and participatory. This expected student behaviour causes severe disadvantages when it comes to the practice and use of productive skills, which are indispensable for delivering oral presentations. Actually, these education systems do not properly prepare students to learn how to present their findings in the scope of oral presentations and do not in fact provide students with opportunities to practice delivering oral presentations. This situation is mainly attributable to the fact that Korean education mainly focuses on training students to be receptive rather than active and participatory, which practice deprives students of learning opportunities associated with giving oral presentations. This schooling system based socialization, coupled with students' severe inexperience in delivering oral presentations, negatively impacts Korean students' oral performance and can be held responsible for Korean students' lower than desired quality oral presentations.

Reviewing socio-cultural difficulties, Lee (2009) discovers that Korean students also experience cultural disharmony when they try to assess the value of speaking in class in American institutions. In these educational

contexts, Korean students face dilemmas as far as their attitude to speaking is concerned: should they speak only if they have something really meaningful and relevant to say, or should they speak whenever they have the opportunity to speak and thus contribute to the in-class learning process. Should they be active or passive participants in class, and when should they assume one or the other of these roles? In addition to this cultural difference, Koreans may also face uncertainties regarding in-class student roles, and they may have vague expectations about how students and teachers contribute to learning in American tertiary educational contexts. As opposed to Koreans' former experience, in American classes turn-taking is not so rigidly determined by gender and age as it is in Korea, and in American classes everybody (not only the teacher) can be the source of knowledge. If Korean students are not trained to be able to adjust to this situation, they may very easily find these two aspects of American applied educational practices and teaching methods (i.e. student and teacher roles and turn-taking) quite strange, disturbing and intimidating.

Moreover, narrowing down research to the intragroup perception of students' oral performance and its affective and psychological repercussions, Kim (2013) observes that Korean students find speaking in class highly intimidating and stressful, and are usually afraid of their classmates' potentially negative reactions. As a unique solution to this problem and in an attempt to avoid situations possibly entailing losing face, Korean students choose to remain silent and avoid speaking all in all. This also surfaces as their preference to refrain from giving oral presentations. In turn, this reaction again deprives students of valuable opportunities to practise delivering oral presentations, and very negatively impacts the likelihood of their willing engagement in delivering oral presentations.

### ***(3) In-class learning environment***

The third group of factors is connected to the in-class learning environment where Korean students study in the host country. Examining learning environments and identifying another potential further cause of inhibition impeding classwork and giving successful oral presentations, Tsui (1996) pinpoints two primary factors that explain why Korean students are unwilling to speak in class: they struggle not only with their faltering language skills and social confidence but also with their fear of committing mistakes. The culture-related explanation behind this phenomenon is the following: in Western educational settings committing mistakes is viewed as a natural and integral part of the language learning process whereas in the Korean educational setting making mistakes is considered embarrassing and

a telling sign of the learners' ignorance and potential stupidity. The resulting inhibition causes Korean students to feel out-of-place in class, to have low opinions of their skills and knowledge, and to be less active and less talkative in class than ideal, which negatively influences their preparation for, and delivery of, oral presentations.

Focusing on students' contribution to classwork, Kang (2005) explains that Korean classrooms usually and typically use a lecture-based approach and rarely take advantage of in-class discussions or any other interactive ways of sharing knowledge. In fact, Korean classrooms prioritize and award those students who are quiet in class, listen attentively and take careful notes, which behaviour is not so much valued in American classes. Conforming to such Korean expectations also leads to being exposed to a lower number of communicative situations and a lot fewer opportunities to practise oral skills than ideal, which also hinders students from preparing for oral presentations and delivering them.

Additionally, Shin (2008) connects serious academic and scientific disadvantages experienced by Korean students in American tertiary educational institutions with Korean students' reluctance to speak, and explains that other cultures (typically including Western cultures) interpret such reluctance primarily as a sign of insufficient knowledge and attribute such behaviour to lack of confidence. Indeed, what may lie at the root of this is Korean students' shyness, their conscious avoidance to perform in class, and their patience of waiting to be offered the floor to speak. Certainly, such 'stigmatisation' is to be avoided at all costs in any learning environment and for this reason Koreans must combat negative stereotyping by striving to communicate effectively in oral situations, to deliver good oral presentations and to be able to respond properly to follow-up questions.

Moreover, when comparing certain aspects of different in-class learning environments, Lee (2009) asserts that differences between Korean and American educational practices severely and typically impact Korean students' educational performance at the tertiary level and claims that Korean students need to learn class-specific discourse norms. These norms include not only general knowledge about when to speak, how to signal participation, and how to do turn-taking, how much to speak, as well as familiarity with in-class roles assumed by teachers and students, etc. but also language-related knowledge necessary for successfully coping with such situations. Proficiency in handling such situations greatly contributes also to more easily managing the audience's questions and the discussion following oral presentations.

The above literature review surveyed factors influencing the quality of Korean students' oral presentations in US-based institutions and in

general. The discussion touched upon issues related to students' general language proficiency; socio-cultural values and norms, as well as educational practices and teaching methods different from those of the host culture; and the specifics of the in-class learning environment. Prompted by these unique problems, the researchers wished to identify those problems that Korean students face when they deliver oral presentations in Hungarian tertiary education institutions. This has provided the background to the research design.

### **Research Questions**

In an attempt to identify the most prevalent and typical factors impacting the quality of Korean students' oral presentations in the Hungarian educational context, the following research questions were identified:

1. What are the most typical mistakes Korean students commit when they give oral presentations in Hungarian tertiary educational institutions?
2. What language learning and culture-related factors explain the presence of these mistakes?

In order to seek answers to these research questions, a qualitative case study has been conducted in a Hungarian tertiary educational context.

### **Method**

The qualitative case study devised in the scope of this research effort was conducted between October 2014 and May 2017. It involved 28 Korean students coming from two Korean home universities, who took part in semester studies in Hungary and were hosted by Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. The students studied in the BA tier and participated in the BA in English Studies programme's "2nd year Language Practice" course, which also focuses on typical business English topics. The Korean students studied in international groups of 15-18 students: Hungarian students mixed with foreign students. A requirement of successful course completion was to deliver a 15-minute-long oral presentation on one of four dates announced at the beginning of the course. The resulting oral presentations were digitally recorded in order to make the data available for the researchers.

Students could prepare for the presentations in advance both as far as background research and language preparation are concerned. When students delivered their presentations, they could use their notes, which was to contain only words, phrases and chunks of language but not full sentences

– in other words, the presentations contained prepared on-the-spot speech production. Furthermore, the topic of the presentations was to connect thematically to one of the topics of the course; these topics included the following themes: “businesses and the environment”, “the operation of corporations”, “the K brand: traditional music” and “traditional clothing as a means of intercultural dialogue”. Students were familiar with the evaluation criteria in advance, which assessed the following aspects of the delivered presentations: content, organization, grammar, vocabulary and delivery. The oral presentations constituted 25% of the end-of-term marks, which signalled to the students that this task emphatically contributed to their end-term marks.

The data produced by the research, i.e. the recordings of the oral presentations, were assessed and analysed by the researchers, in the scope of which activity the researchers spotted and identified students’ mistakes and classified them under the above assessment categories, and ultimately, based on the nature and frequency of the mistakes, they drew conclusions with reference to the language learning and culture-related factors involved. These conclusions provided the basis for the cultural and methodological contextualisation of the research results, which are elaborated in the next section. Having described the research method, the study will now address the research results generated in the scope of the above-described qualitative research and will discuss the main findings.

## **Results and Discussion**

This section describes and contextualises the most difficult problems experienced by Korean students when preparing for and holding oral presentations. Selecting the right topic for presentation proved to be the very first problem for students in many cases. For example, a student decided to talk about the film *Inside Men*, a contemporary box-office success with a difficult-to-follow plot and a depiction of the nature of corruption. Expressing the social criticism conveyed by the film and interpreting the hints at characters’ underlying motives for gaining certain benefits were clearly beyond the given student’s linguistic competence. As this example also illustrates, Korean students’ approach to the task of giving an oral presentation in a language class differs from that of their Hungarian peers. For Korean students, the content of the presentation (i.e. what they would like to share with their classmates) seems to have priority over the linguistic competence necessary for the discussion of the given topic. They often consider their presentation as an opportunity to fulfil their social mandate to sensitise others to the wrongs of society, or also quite frequently Korean

students wish to reflect upon their societal context in their talks. Attempting to meet the expectations of their culture in such a way (i.e. being responsible citizens) sometimes leaves them completely unaware of the language skills needed to successfully complete the oral presentation task they have undertaken.

The next difficulty lies in preparing the outline, based on which the presentation will be delivered. As exemplified by Figure 1 below, the outline produced by Korean students often comes without introductory and concluding thoughts, which students tend to skip upon presenting once their outline lacks textual reference to these parts. Moreover, the content of the outline does not provide sufficient speaking ideas for a 15-minute-long presentation, especially taking into consideration the fact that the presenter, in the scope of this task, cannot rely on written or printed aids other than the outline.

Figure 1. An outline on traditional Korean musical instruments

- Korean Musical Instruments are divided into 3 groups: String, wind, percussion
1. **String Instruments**
    - Gayageum: Korean zither-like instrument, 12strings
    - Geomungo: 8stirngs, plucked with a short bamboo stick
    - Haegeum: resembling a fiddle, played with a bow
  2. **Wind Instruments**
    - Daegeum: a large bamboo transverse flute
    - Saenghwang: 17bamboo pipes, free reed, only instruments that makes harmony.
  3. **Percussion**
    - Janggu: hourglass-shaped body, two heads that produce sounds of different pitch and timbre
    - Book and Jing

Finding a clear and logical structure for the content to be expressed can prove challenging in itself – and not just in the obvious case when the topic is overly abstract. Figure 2 displays the outline of a student presentation on *hanbok*, the traditional Korean wear for celebrations and family occasions of importance. As can be seen, the content manifests in a one-paragraph-long text, with difficult-to-remember and, at places, improperly contextualised vocabulary items focusing on a single aspect of the topic, namely, differentiating *hanbok* from *kimono*, its Japanese counterpart. This is followed by a list of key words related to the topic and the corresponding English definitions.

Figure 2. Presentation outline: Hanbok

Hanbok, not a Korean Ki-mono

Yum - Rec 54

Hanbok is traditional garment of Korea, and Ki-mono of Japan. These two costumes have some similarities and differences. Pastel-like or bright hues and tonal balances are similar. However, the most discernible difference is vertical line. The curve is very important for Hanbok of Korea. It makes Hanbok look like water jar or a bud. On the other hands, Japanese Ki-mono's elongated line looks quite sharp and stiff.

Stiff: firm and difficult to bend or move

Elongated: long and thin, often in a way that is not normal

Garment: a piece of clothing

Posh: in a way that is typical of or used by people who belong to a high social class

Plait: a long piece of something, especially hair, that is divided into three parts and twisted together

French pleat: a hairstyle for women in which all the hair is lifted up at the back of the head, twisted and held in place

This outline testifies to the presenter's attempt at including advanced vocabulary used for aesthetic purposes. Also, the rhetoric device of repetition for contrast between *hanbok* and *kimono* is conspicuous. The above example is just one instance of the prevalent use of such text production strategies and the research sample contains numerous similar occurrences. Due to the embellished vocabulary and the sermon-like delivery, which may again result from the differences in the academic culture between South Korea and Hungary, the overall effect on the listener is that the presenter is absolving an exercise in stylistics or rhetoric rather than delivering an easy-to-follow oral presentation.

When it comes to the delivery of the presentation, Korean students feel very uncomfortable in a situation when they have to resort to live speech produced on the spot. Their strategies of avoiding such a situation range from including full sentences in their outline to reading out the presentation in part or as a whole. To illustrate how students' presentation delivery may suffer from their reading out of the text, let us consider the following excerpt from the presentation script entitled "Human Activities and Animal Extinction": "First, [people] have thought [*instead of*: caused] destruction, people don't [have] any massive thought to develop land and mountain and ... seg ... expanding urban hearth" (1:12-1:26). As the recording testifies, the overcomplicated grammatical structures and the challenging vocabulary make the student stumble over words in the text, and she eventually gets lost in her ready-prepared text for a moment. Intonation and pronunciation sound improper, and the outcome markedly differs from live speech. Narrow pitch-ranged articulation and a low volume of speech are a corollary. Korean students' intolerance for spontaneity regarding oral presentations (i.e. speaking from an outline) follows from their academic training, which



places more emphasis on written communication, sometimes at the expense of oral language use.

Another method of live-speech avoidance is to add full-sentence speaking notes to the Power Point slides containing the presentation outline and the accompanying topic-related illustrations. Figure 3 shows the slide introducing the main characters in the Korean movie *Inside Men*. The notes contain 6 sentences on average per slide, which quantity of text allows for comfortable reading on the computer screen. However, the 10 slides maximally allowed for delivering the presentation will not hold enough ready-made sentences to fill in 15 minutes.

Figure 3. Power Point slide notes on *Inside Men* (Slide 4)

In this movie, the main characters are people representing the Media, the Law (Persecution) and Gangsters.  
 You can see the close connection between the Political community, the Head of a Company, the Press, and the Court (Law/ Persecution).  
 The Movie Director tried to show South Korea's bare face.  
 You can see how 재벌 (business conglomerate) uses its power.  
 He says, "Money can do everything."  
 And an editor says, "The public was not more than dogs and pigs."

This finding leads us to the next problem, that of time management. Out of the twenty-eight presenters, only four held a presentation of the required length (Figure 4). These students were typically C1 CEFR-level learners of English, two of whom had also spent six months in the USA and one year in Australia, respectively. In the case of students with B2 level of English, the systematic and regular overestimation of time was discernible in our research.

Figure 4. Presentation length for Korean students

Length	Number of presenters
13:00-15:00+	4
11:00-12:59	6
9:00-10:59	11
7:30-8:59	7

Primarily, two reasons may account for the above-described findings. First, students were nervous upon delivering their presentations so they wanted to get it over with as soon as possible. Hence, when formally presenting in class, their speed of speech may have increased as compared to that of the rehearsal they did at home in non-intimidating circumstances. Second, as spontaneous speech production proved to be a weakness in the

sample group, even though students did realize that they still had ample time left when delivering their presentations, they could not extend the points they were discussing due to their lower-than-necessary knowledge of English. Actually, upon seeing that they were proceeding too fast, some students panicked. In fact, Korean students' inflexibility to adjust (extend) the presentation by providing lengthier explanations, further details, extra facts, additional points, related issues seemed a prominent feature of their shortcomings among the examined group of students.

Finally, anticipating and preparing for as well as reacting to the audience's questions proved to be one of the most difficult oral presentation-related tasks. Typically, Korean students in the examined group gave very brief answers to peer questions, and performed below the level of the language competence exhibited by their presentation. The students presenting recounted that the question and answer session at the end of the presentation "was the most stressful part" as they felt they were "going off the beaten track" by entering a domain previously predominantly unpredictable and unknown to them. Moreover, they found it difficult to predict the audience's questions due to cultural differences. In addition, the lack of Q & A vocabulary also contributed to their underperformance.

To sum up the findings of the research, it may be concluded that the examined group of students faced the following problems concerning their oral presentations: (1) selecting the right topic, (2) preparing an outline, (3) finding and choosing a suitable logical structure for the presentation and unreasonably narrowing down the scope of aspects included in the talk, (4) misinterpreting the presentation for an exercise in stylistics and rhetoric, (5) speaking from an outline instead of reading out pre-written texts, (6) meeting the requirements for length, (7) extending the presentation and (8) handling the Q&A session. As for the causes, these mainly root in general cultural differences between South Korea and Hungary and in the dissimilar academic training Korean students have received. This latter reflects in their choice of presentation topics, style of presentation, lack and fear of spontaneous speech production, and the predominant emphasis on written communication.

## **Conclusions**

As a summary, it is recalled that this research paper provided a definition of oral presentation, and offered a literature review about the factors that influence the quality of Korean students' oral presentations in US-based institutions and in general. In addition, it described a qualitative case study with reference to the Hungarian tertiary educational context, in the scope of

which Korean students' oral presentations were examined and the most prevalent and typical factors impacting the quality of these presentations were collected and described. The study concluded with a brief analysis and explanation of these factors.

Based on the results of the qualitative research detailed above, it can be concluded that Korean students' oral presentations in Hungary show the same typical mistakes as the ones described in the literature regarding their presentations in American educational contexts. This signals that irrespective of the differences between the American and Hungarian educational settings, Korean students do experience a challenging time when they have to adjust to 'Western' type classrooms, where students are more open about making mistakes and are more willing to involve their own selves, their personality and their own ideas in the learning process.

Given this research result, the authors advocate the use of sensitisation-purpose programmes for Korean students before they start their studies in Hungary. In the scope of such programmes Korean students could familiarise themselves with the differences between Korean and Hungarian tertiary educational contexts: sensitisation should ideally extend to acquainting students with teaching methods, in-class behavioural norms, typical in-class teacher and student roles, as well as other socio-cultural aspects (including the role of talking in the learning process, teachers' and students' attitudes to making mistakes, turn-taking in classes, etc.) so far unfamiliar to them. After completing such a programme, Korean students are envisaged to be much more carefully prepared for taking part in Hungarian tertiary education and will, in all likelihood, perform better in class as far as delivering oral presentations is concerned.

## References

- Jeon, J. (2005): A Study on Oral Presentation Anxiety and Confidence: A Comparison between L1 and L2 Presentations. *The Journal of Asia TEFL*. 2/2. 89-115
- Kang, S. J. (2005): Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*. 33. 277-292
- Katz, I. (2000): *Public Speaking Anxiety*. University of Tennessee at Martin: Martin, TN
- Kim, J. (2013): Oral Communication Needs of New Korean Students in a US Business Communication Classroom. *Global Business Languages*. 18. 81-96
- Lee, G. (2009): Speaking up: Six Korean students' oral participation in class discussions in US graduate seminars. *English for Specific Purposes*. 28. 142-156
- Lee, K. S. (2004): *Cultural learning and linguistic characteristics of Korean students in the United States: Perceptions of professors and students*. Fordham University: New York
- Levin, P. – Topping, G. (2006). *Perfect presentations*. Open University Press: Berkshire, UK

- Liu, J. (2001): *Asian students' classroom communication patterns in U.S. universities: An emic perspective*. Ablex: Westport CT
- Paalhar, S. L. (2001): Gender difference in public speaking anxiety. *National Undergraduate Research Clearinghouse*. 4. n.d.
- Price, J. E. (1977): Study skills-with special reference to seminal strategies and one aspect of academic writing. In: Holden, S. (ed.) (1977): *English for Specific Purposes* (26-29). Modern English Publications: London
- Shin, H. (2005): Exploring the possibilities for EFL critical pedagogy in Korea – a two-part case study. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*. 2/2. 113-138
- Shin, I. (2008): Necessary Skills in English for Korean Postgraduate Engineering Students in London. *Educate – Special London Issue*. 50-61
- Singelis, T. M. – Bond, M. H. – Sharkey, W. F. – Lai, C. Y. S. (1999): Unpackaging culture's influence on self-esteem and embarrassability: The role of self-construals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 30. 315-341
- Tsui, A. (1996): Reticence and anxiety in second language learning. In: Bailey, K. – Nunan, D. (eds) (1996): *Voices from the language classroom* (145-67). Cambridge University Press: Cambridge, UK

**Bene Krisztián**  
Pécsi Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Romanisztika Intézet, Francia Tanszék

## **A szaknyelvoktatás múltja, jelene és jövője a Pécsi Tudományegyetem Francia Tanszékén**

*A Pécsi Tudományegyetem Francia Tanszékének képzési portfóliójában már közel 25 éves múltra tekint vissza az eredetileg „Európai francia szaknyelvi specializáció” néven ismert 40 kredites modul, amelynek keretében a francia szakos hallgatók lehetőséget kaptak arra, hogy megismerkedjenek a francia gazdasági és európai uniós szaknyelvvvel, valamint a szakfordítás alapjaival. A 2005-ben meginduló Bologna-rendszerű oktatásban a modul „Társadalomtudományi és gazdasági szaknyelvi specializáció” elnevezéssel 50 kredit értékben élt tovább kisebb változtatásokkal. A munkaerőpiacra történő belépés mellett a képzés megalapozta a hallgatók továbblépését a „Francia-magyar társadalomtudományi és gazdasági szakfordító” szakirányú továbbképzési szakra, majd 2008-tól ennek utódjára, a „Francia-magyar bölcsészettudományi szakfordító” szakirányú továbbképzési szakra. Ezek a ma is létező képzések a hallgatók körében állandó népszerűségnek, a munkáltatók körében pedig a visszajelzések alapján elismertségnek örvendenek. Ez a tény a hagyományos bölcsészképzések iránti érdeklődés csökkenésével együtt logikusan abba az irányba hat, hogy ezeket a meglévő – de jelen pillanatban kiegészítő jellegű – képzési modulokat helyezzük egy önálló, új képzési program középpontjába. Ebből kifolyólag az előttünk álló időszak egyik fő célkitűzése egy olyan új BA-képzés tantervének kidolgozása, majd szaklétesítéssel egybekötött elindítása, amelynek súlypontja a fenti ismeretekre helyeződik. A képzés jelenlegi elnevezése „Francia üzleti szaknyelvi szakértő”. A tanulmány célja ennek a folyamatnak a bemutatása.*

*Kulcsszavak: szaknyelvoktatás, szakfordítás, tantervmódosítás, BA-képzés, francia*

### **Bevezetés**

Annak ellenére, hogy a magyarországi egyetemek bölcsészettudományi karain működő idegennyelvi tanszékek hagyományos – és kizárólagos – feladatának az adott nyelv és kultúra (irodalom, civilizáció stb.) oktatását, valamint a nyelvtanárok képzését tekintik, ezek a tanszékek sok esetben a fentiek mellett számos más területen is aktívak (Szász, 2017:111). Erre jó példát szolgáltat a Pécsi Tudományegyetem Romanisztika Intézetén belül működő Francia Tanszék is, amely már évtizedek óta kibővítette képzési portfólióját és a klasszikus filológiai és nyelvtanári képzésen túlmutató szaknyelvi képzéseket alakított ki, amelyek kisebb-nagyobb változásokon átesve a mai napig is aktívak.

Jelen tanulmány megírásának apropóját is az adja, hogy a Francia Tanszék a hallgatói és munkaerőpiaci igényekhez való igazodás jegyében növelni kívánja a szaknyelvi képzések súlyát annak érdekében, hogy a

hagyományos bölcsészettudományi ismeretek iránt érdeklődő hallgatók mellett azokat is (nagyobb) sikerrel tudja megszólítani, akik a versenyszférában kívánják kamatoztatni francia nyelvtudásukat.

### **A francia szaknyelvi képzések helye a régi típusú osztatlan egyetemi franciaoktatásban**

Az egyetemi szintű francia nyelvoktatás gyökerei Pécssett az 1920-as évek elejéig nyúlnak vissza, amikor az eredetileg Pozsonyban létrehozott Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem néhány éves fővárosi útkeresés után 1923-ban a városba költözött (Benke, 1999:71-114). A már kezdetektől létező Bölcsészettudományi Kar kötelékében működött a Francia Tanszék is, amelynek vezetését teljes pécsi működése során Birkás Géza egyetemi magántanár látta el (Kovács, 2012:36). Az egyetemi tanrend tanúsága szerint a tanszéken elsősorban nyelvi, irodalmi és civilizációs ismereteket oktattak mindaddig (Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem, 1924-1940), amíg 1940-ben a második bécsi döntés következtében Magyarországhoz visszakerült Kolozsvárra kellett visszaköltöznie a trianoni békeszerződés után Szegeden működő Ferenc József Tudományegyetemnek, amelyhez hozzácsatolták a Pécssett működő Bölcsészettudományi Kart is (Benke, 1999:171).

Ezzel Pécssett hosszú időre megszűnt az egyetemi franciaoktatás. Egészen 1985-ig kellett várni újjáéledésére, amikor a Debreceni Egyetemről meghívott Vígh Árpád egyetemi tanár irányításával (újra) létrejött a Francia Tanszék a Janus Pannonius (ma Pécsi) Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. A tanszéken eleinte a pécsi és más egyetemi francia központok szellemében elsősorban filológiai oktatás, illetve ezt kiegészítve nyelvtanári képzés zajlott (Vígh, 2001:126-130), azonban gyorsan egyértelművé vált, hogy a hallgatók egy részének igényei ezen túlmutatnak, ezért az 1990-es évek közepén a tanszék állandó és meghívott oktatóinak közreműködésével megindult az *Európai francia szaknyelvi specializáció*. Ennek elsődleges célja volt, hogy a versenyszférában elhelyezkedni kívánó francia szakos – illetve más szakon tanuló, de magas szintű francia nyelvtudással rendelkező – hallgatók olyan szaknyelvi ismeretekre tegyenek szert, amelyek segítségével sikeresebben tudnak megfelelni a munkaerőpiaci elvárásoknak (Kóbor, 2017:131-132).

A hároméves képzési idejű specializáció nappali és levelező formában is elérhető volt a hallgatók számára. A 40 kredités képzés során a hallgatók elméleti alapoató tárgyak keretében ismerkedtek meg a fordítás- és társadalomtudomány, a jog, valamint a közgazdaságtan alapjaival, majd ezt követően olyan gyakorlati ismeretekre tettek szert, amelyek hasznosnak

bizonyulhattak számukra a versenyszférában, mint például az informatika, az üzleti retorika és a szakfordítás alapjai. A képzés utolsó szakaszában ismereteik használhatóságáról külső partnereknél folytatott terepgyakorlat során kellett számot adniuk, ami gördülékenyebbé tette számukra az átmenetet az egyetem és a munkaerőpiac között is. A specializáció lezárásaként a hallgatók szaknyelvi zárószigorlatot tettek le, ugyanakkor a tanterv lehetővé tette számukra, hogy a szigorlatot felsőfokú gazdasági nyelvvizsgával váltsák ki, amelyet a Francia Tanszéktől teljes mértékben független, akkreditált nyelvvizsgahelyen szerezhettek meg. A képzés színvonalát jól érzékelteti, hogy az évek folyamán sokan éltek ezzel a lehetőséggel és sikeresen tették le a nyelvvizsgát, ami azt jelzi, hogy a szaknyelvi ismeretek átadása egyértelműen sikeres volt.

A tapasztalatok alapján a francia bölcsész és tanárképzésben részt vevő hallgatók több mint fele a specializációt is elvégezte – amit a diplomájukat kiegészítő betétlap tanúsít –, tehát az érdeklődés az elméletileg bölcsészettudományi irányultságú diákok körében jelentős volt az eltérő típusú ismeretanyag iránt. A visszajelzések alapján a végzettség birtokában a hallgatók többsége végül nem az oktatásban helyezkedett el – amire elsődleges képzettségük jogosította fel őket –, hanem a versenyszférában, tehát a munkaerőpiaci igény is megvolt rájuk már ebben az időszakban is, ami azóta csak fokozódott (Klinkenberg, 2017:16-22).

Ezeknek a tapasztalatoknak az alapján került kidolgozásra, majd 2003-ban elindításra a *Francia-magyar gazdasági és társadalomtudományi szakfordító szakirányú továbbképzési szak*, amely azokat a franciául jól beszélő – nem feltétlenül francia szakon végzett –, graduális diplomával már rendelkező személyeket célozta meg, akik szakfordítói végzettséget kívántak megszerezni. A 120 kredites, kétéves időtartamú posztgraduális képzés kizárólag önköltséges finanszírozásban, levelező munkarendben volt elérhető azok számára, akik felsőfokú francia nyelvvizsgával rendelkeztek. A fordítóképzés két nagyobb szakaszra oszlott: általános és differenciált szakmai ismeretekre. Az előbbiek során fordításelméletet és -gyakorlatot, magyar nyelvet és nyelvművelést, francia történelmi és civilizációs ismereteket, európai uniós alapismereteket, közgazdaságtant és terminológiát tanultak a hallgatók, az utóbbiak során pedig ezekre alapozva társadalomtudományi, európai uniós és gazdasági szövegek fordítását végezték. A képzést záró szakdolgozat két nyelvre történő fordításból, valamint az ehhez kapcsolódó terminológiai értekezésből és szöszedetből állt.

A képzésre jelentkező hallgatók eleinte többnyire a Francia Tanszék korábbi diákjai közül kerültek ki, akik a fent említett specializáció elvégzése után kívánták elmélyíteni ismereteiket és szakfordító diplomát szerettek

volna szerezni a munkaerőpiacon történő jobb érvényesülés érdekében. Idővel a tendencia megváltozott, egyre több olyan jelentkező érkezett, aki korábban máshol szerzett francia bölcsészdiplomát, esetenként pedig teljesen más típusú végzettséget, de magas szintű nyelvtudással rendelkezett. Ennek eredményeként a saját nevelésű és kívülről érkező diákok aránya nagyjából kiegyenlítődött az idők folyamán.

A Bölcsészettudományi Kar több oktatási egységének összefogásával indult el 2008-ban az úgynevezett *Ügyviteli szakügyintézői felsőfokú szakképzési szak*, amelyen belül az egyik választható végzettség az *Idegen nyelvi gazdasági levelező* volt, amelyben a Francia Tanszék is aktívan közreműködött. A kétéves időtartamú, 120 kredites képzés kizárólag önköltséges, levelezős formában indult el és magyar, valamint két választott idegen nyelven zajlott. Ezek a választható idegen nyelvek a következők voltak: angol, német, francia, olasz, spanyol, orosz. Az oktatott ismeretek az alábbi négy területet ölelték fel: alapozó ismeretek (nyelvművelés, pszichológia, jog, interkulturális kommunikáció, két idegen nyelv), irodai ismeretek (gépírás, szövegszerkesztés), országismeret (a két célországról, az Európai Unióról, valamint az EU és Magyarország kapcsolatairól), gazdálkodási ismeretek (közgazdaságtan, marketing, pénzügy, számvitel, külkereskedelem, üzleti kommunikáció, kereskedelmi levelezés). Az önálló diplomával záruló képzés végén a hallgatóknak külkereskedelmi ügylet, illetve kultúraközi kommunikáció témájú szakdolgozatot kellett elkészíteniük. Megfelelő (középfokú) nyelvtudás birtokában aktív PTE-s hallgatók és külső személyek egyaránt beadhatták jelentkezésüket a képzésre, azonban egyértelmű tendencia nem alakult ki annak működése során, mivel csupán néhány éven keresztül létezett, mely időszak során csupán két hallgató választotta a franciát az idegen nyelvek egyikeként. A szerény tapasztalatok alapján a képzésen résztvevők elégedettek voltak az oktatás színvonalával, mivel a hallgatók ennek elvégzése után más tanszéki képzésekre is jelentkeztek. Külső okokból kifolyólag sajnálatos módon felszámolt, ígéretes kezdeményezés volt.

### **A francia szaknyelv oktatása a Bologna-rendszerű képzésben**

A korábban bemutatott specializáció annyira sikeres volt az osztatlan képzésen tanuló hallgatók körében, hogy választható formában fent kívántuk tartani a Francia Tanszéken a Bologna-rendszerben tanulmányokat folytató hallgatók számára is. Ebből kifolyólag *Társadalomtudományi és gazdasági szaknyelvi specializáció* néven 2008-tól elérhető nappali és levelező formában a másodéves hallgatók számára, akik két éven keresztül 50 kreditpont értékben hallgathatnak szaknyelvi kurzusokat. Mivel ez



francia nyelven zajlik, ezért kizárólag francia szakosok, illetve felsőfokú francia nyelvvizsgálókkal rendelkezők jelentkezhetnek rá, de a tapasztalat azt mutatja, hogy elsősorban francia szakosok választják, ráadásul szerény létszámukhoz képest olyan magas arányban, hogy a 2017-es akkreditációs eljárásban a másik (frankofón kulturális és irodalmi ismereteket közvetítő) specializációt már nem is akkreditáltattuk, mivel a hallgatók a tanszéki belső képzések közül egyértelműen az előbbi választják a szakos törzsképzés kiegészítőjeként.

A képzésen a következő ismeretek szolgálják a hallgatók tudásának bővítését: üzleti kommunikáció, közgazdaságtan, általános francia nyelvfejlesztés, magyar nyelvművelés, a fordítás alapjai, európai uniós ismeretek, kereskedelmi levelezés, valamint gazdasági és publicisztikai fordítási gyakorlatok. Ezeknek a tudásanyagoknak az elmélyítése érdekében a főszak szakdolgozati témáját javasolt (de nem kötelező) a specializáción elsajátított ismeretekhez kapcsolódva kiválasztani és elkészíteni. A záróvizsga az új specializációban is kiváltható felsőfokú gazdasági szaknyelvvizsgálóval, a képzés elvégzéséről pedig diplomabetétlapot kapnak a hallgatók. Utóbbiak létszáma évente 5 és 10 fő között változik, a tapasztalatok alapján pedig könnyedén helyezkednek el a munkaerőpiacon, amiben a korábban a tanszéken végzett hallgatók is – tanszéki közreműködéssel – komoly segítséget nyújtanak. Pécsi szemmel nézve sajnálatos, hogy ezek a munkahelyek elsősorban a fővárosban találhatóak és nem Pécsen. Gyakori, hogy ezek a hallgatók szakfordítói képzéseken folytatják tanulmányaikat, esetenként a tanszéken, de kedvelt célpontok más egyetemek fordítóképzései is.

A Francia Tanszék által gondozott szakfordító képzés akkreditációja lejártakor azt a jelzést kaptuk magasabb szintekről, hogy a gazdasági és társadalomtudományi ismeretek oktatása túl nagy szaktávolságban van tanszékünk hivatalos bölcsészettudományi oktatási profiljától, ezért a képzés fenntartása érdekében szükséges új nevet találni neki. Ennek az elvárásnak a jegyében indult el 2009-ben (és fut ma is) a *Francia-magyar bölcsészettudományi szakfordító szakirányú továbbképzési szak*, amely nevében jelentős, tartalmában azonban csupán kisebb változásokon esett át. Az alapvető keretek ugyanazok maradtak (képzési idő, munkarend, finanszírozás, be- és kimeneti feltételek), mint ahogy a képzés felosztása sem változott (általános és differenciált szakmai ismeretek), az utóbbi tartalmában azonban némi hangsúlyeltolódás következett be. Az új irányvonalat szem előtt tartva a differenciált szakmai ismeretek között helyet kapott az irodalmi, történeti-civilizációs és a publicisztikai szövegek fordítása is, miközben az európai uniós és gazdasági szövegfordítás is

megmaradt, így összességében szélesebb szaknyelvi és fordítói kompetenciaátadásra kerül sor, mint korábban.

A legfrissebb – 2017-es őszi – tapasztalatok tükrében továbbra is jelentős érdeklődés van a fordítóképzés iránt, mivel 11 jelentkező beiskolázására került sor. A hallgatók egyik fele korábban a Francia Tanszék hallgatója volt és a szaknyelvi specializációt is elvégezte, majd ennek logikus folytatásaként jelentkezett a fordítóképzésre. A többi jelentkező változatos háttérrel rendelkezik, egyesek bölcsészettudományi, mások reálszakos graduális végzettséget szereztek korábban, ugyanakkor közös jellemzőjük, hogy magas szintű francia nyelvtudás birtokában fordítói képesítést szeretnének szerezni. Ennek alapján nem túlzás kijelenteni, hogy valódi igény van ilyen jellegű képzésre, amelyet némiképp visszavet az önköltséges finanszírozási kötelezettség, amelyre minden bizonyítással megoldást jelentene egy államilag finanszírozott férőhelyekkel bíró MA-program indítása, amelynek lehetőségeiről még a későbbiekben szót ejtünk.

### **A francia szaknyelvoktatás jövője**

Annak érdekében, hogy a Francia Tanszék – és távlatilag a Bölcsészettudományi Kar – szaknyelvoktatási programjai lépést tartsanak a változó igényekkel és megfeleljenek a munkaerőpiaci elvárásoknak, számos lépést kell tenni, amelyek célja ezeknek a képzéseknek a megújítása. Ennek keretében az első lépés a BA-program szaknyelvi moduljának újragondolása, amelynek következtében elnevezése és tartalma is megváltozik. Az új elnevezés *Francia üzleti szaknyelvi szakirányú specializáció*, amely tükrözi azt a tananyagváltást, melynek során a francia nyelvű üzleti kommunikációhoz kapcsolódó ismeretek még hangsúlyosabban előtérbe kerülnek. A képzés tartalma csupán kisebb mértékben változott, a hangsúly ugyanazokon a területeken van, a tananyagok változó mértékű frissítésen estek át a változó körülményekkel összhangban (pl. európai uniós intézményrendszer változása). Mivel a munkaerőpiac részéről töretlen és nagyfokú érdeklődés mutatkozik általában a francia szakos és különösen a szaknyelvi képzésen végzett hallgatók iránt, ez abba az irányba mutat, hogy a jövőben ezt az elemet jobban előtérbe kell helyezni mind az oktatásban, mind pedig a szakmarketingjében. Ebből kifolyólag ezeknek a változtatásoknak az a célja, hogy mind a hallgatók, mind a versenyszféra képviselői (az előbbieket leendő munkaadói) tisztában legyenek azzal, hogy ez a képzés a munkaerőpiacon a francia nyelvű szaknyelvi szakértőktől elvárt ismeretek átadására szolgál.

Ezt követően a legfontosabb cél egy teljesen új, a bölcsészkar hagyományokat új irányba fejlesztő BA-program kidolgozása, amely

terveink szerint a *Francia üzleti szaknyelvi szakértő* elnevezést viselné. Ennek létjogosultságát nem csupán az igen jelentős munkaerőpiaci érdeklődés igazolja, amelyet az elmúlt évtized során folyamatosan tapasztaltunk, hanem az a felmérés is, melyet végzős hallgatóink között végeztünk, és amely szerint a jelenlegi BA-képzésünk nevében szereplő „romanisztika szak” elnevezés sem a középiskolás hallgatók, sem szüleik számára nem vonzó, sőt sajnálatos módon negatív előítéleteket kelt. Ez utóbbit alátámasztani látszik az a tény is, hogy a szakra jelentkezők számának erős visszaesése a 2000-es évek közepén egybeesett az új típusú, „romanisztika” elnevezésű képzés elindulásával. Ugyanakkor a „francia”, mint hívószó, napjainkban is jól cseng, számos pozitív és vonzó tulajdonságot társítanak hozzá a hallgatók, következésképpen célszerűnek tűnik ennek előtérbe helyezése a képzés elnevezésében.

Fontos megemlíteni, hogy terveink szerint az új BA-képzésen belül a választható 50 kredités blokk egy másik idegen nyelv (angol, német, spanyol stb.) jobb elsajátítását szolgálná, amely egyrésztől újabb vonzerő lehetne a jelentkezőknek, másrészt lehetővé tenné a BTK többi nyelvi tanszékének, hogy eleinte minor, kedvező tapasztalatok esetén pedig major szakként kapcsolódjon be az új típusú képzésbe, amely sikeres francia szaklétesítés esetén már könnyebben lenne indítható más nyelveken.

A fentiek alapján egyértelműnek tűnik, hogy az új típusú képzés elindítása egyrésztől valós munkaerőpiaci igényeket elégítene ki, amelyet a francia érdekeltségű multinacionális cégek – illetve az ott dolgozó korábbi hallgatóink – teljes mértékben megerősítenek, másrészt pedig egy kevésbé szerencsés és a jelentkezőkre negatívan ható elnevezéstől is el tudnánk szakadni.

A harmadik lépés, amely részben már túlmutat a Francia Tanszék keretein, a karon működő fordítóképzési struktúra átalakítása. Jelenleg több nyelvi tanszék rendelkezik egymástól függetlenül különböző tartalmú és formájú fordítóképzéssel, amelyek azonban nincsenek összehangolva, így csupán korlátozott számú hallgatót érnek el és kizárólag egy idegen nyelvre koncentrálnak. Ezen a helyzeten alapvetően pozitív módon változtatna egy két idegen nyelvre alapozott MA szintű fordítóképzés, amelyen a hallgatók nappali és levelező munkarendben állami és költségtérítéses finanszírozásban is részt vehetnének. Ennek profilját (gazdasági, társadalomtudományi, bölcsészeti, műfordítói stb.) a kar profiljához és oktatóinak tudásához kellene igazítani, de tekintettel a rendelkezésre álló komoly oktatói potenciálra és hallgatói érdeklődésre, a képzés feltétlenül életképes, sőt kifejezetten rentábilis lehetne. Meggyőződésünk szerint ebben a folyamatban a Francia Tanszék az elmúlt évtizedek során szerzett jelentős szaknyelv- és fordításoktatói tapasztalatának köszönhetően komoly szerepet

játszhatna, ezért az a célunk, hogy katalizátorként közreműködjünk mind a tanszék, mind a Bölcsészettudományi Kar nyelvi képzéseinek megújításában.

## Összegzés

A széles körben elterjedt sztereotípiákkal szemben a hagyományos idegennyelvi tanszékek oktatási portfóliójában szerepet kap a bölcsészettudományi területtől eltérő szaknyelvoktatás is, mint ahogy arra a Pécsi Tudományegyetem Francia Tanszékének múltja, jelene és – remélhetőleg – jövője is jó példát szolgáltat. Ugyanakkor elkerülhetetlen, hogy a megszerzett tapasztalatokra építve, valamint a változó hallgatói és munkaerőpiaci igényekhez alkalmazkodva ezek a képzések megújuljanak.

Ennek a modernizációnak a Francia Tanszékhez kötődő háttérét és jövőjét vázoltuk fel jelen tanulmányban, amely reményeink szerint önmagán túlmutatva képes lesz hozzájárulni ahhoz, hogy a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának nyelvi tanszékei korszerű, keresett és – nem utolsósorban – rentábilis képzésekkel gazdagodjanak.

## Hivatkozások

- Benke J. (1999): *Egyetemünk története*. Alexandra: Pécs
- Klinkenberg, J-M. (2017): *Le français et le monde du travail*. In: Szilágyi, K. (ed.) (2017): *La Filière francophone, 25 ans au service de la francophonie*. Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar: Budapest
- Kóbor M. (2017): *Défis anciens et pratiques innovantes dans l'enseignement du français des affaires à des étudiants en lettres*. In: Szilágyi, K. (ed.) (2017): *La Filière francophone, 25 ans au service de la francophonie*. Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar: Budapest
- Kovács A. (2012): *A Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar tanácsülési jegyzőkönyveinek napirendi pontjai, 1918-1940*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Levéltár: Pécs
- Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem (1924-1940): *A Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem tanrendje (1924-1940)*. Dunántúl Könyvkiadó és Nyomda R.T.: Pécs ABC
- Szász G. (2017): *De l'enseignement de la langue à la communication interculturelle*. In: Szilágyi, K. (ed.) (2017): *La Filière francophone, 25 ans au service de la francophonie*. Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar: Budapest
- Vígh Á. (2001): *La francophonie à Pécs. Chronique d'une expérience*. *Cahiers francophones d'Europe Centre-Orientale*, 2001/1. 123-170

**Csongor Alexandra – Németh Tímea – Hild Gabriella**

Pécsi Tudományegyetem

Általános Orvostudományi Kar

Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

## **Online eszközök az orvosi szaknyelvoktatásban**

*Az elmúlt néhány évtizedben a Pécsi Tudományegyetem Orvostudományi Kara sikeresen indított angol és német nyelvű nemzetközi programokat az orvostudomány, a gyógyszerészet és a fogorvostudomány területén. Az utóbbi években jelentős mértékben nőtt a nemzetközi hallgatók száma, ennek eredményeképpen multikulturális környezetben oktatunk és kommunikálunk. Szaknyelvtanárokként célunk, hogy hatékonyan oktassuk az angol és magyar orvosi szaknyelvet egy olyan közegben, ahol a hallgatók egyre inkább előnyben részesítik az online tanulási módszereket illetve ismeretszerzést. Jelen tanulmány célja bemutatni az online oktatási eszközök alkalmazásának előnyeit, valamint, hogy ezek miként járulnak hozzá az angol és magyar orvosi szaknyelvet tanuló csoportokban a tanulók készségeinek és interkulturális kommunikációs kompetenciáinak hatékony fejlesztéséhez. Különböző kollaboratív oktatási eszközökkel kapcsolatos tapasztalatok és példák kerülnek bemutatásra, úgy mint a Quizlet, Padlet és Kahoot, amelyek hatékonyan beilleszthetők a tanítási–tanulási folyamatba az említett interkulturális környezetben.*

*Kulcsszavak: orvosi szaknyelv, multikulturális környezet, online, kollaboratív, IKT*

### **Bevezetés**

A Pécsi Tudományegyetem Orvostudományi Kara az orvosi, fogorvosi és gyógyszerészeti oktatás központja a dunántúli régióban. A Kar 1984-ben indította angol nyelvű programját, majd a német programot húsz évvel később, 2004-ben. Az elmúlt évtizedben a nemzetközi programokra felvett hallgatók száma jelentősen megnőtt, akik jelenleg mintegy 52 országból érkeznek az intézménybe (Student statistics, 2016).

Az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet fő profilja az orvosi-, egészségügyi- és gyógyszerészeti szaknyelvoktatás angol, német, latin és magyar nyelven, illetve a szaknyelvoktatáshoz kapcsolódó kutatás. A szaknyelvoktatás az orvos- és egészségtudomány, valamint az egészségügyi ellátás különféle műfajaira épül. Az oktatott nyelvi kurzusok írott és beszélt nyelvi műfajokon alapulnak, mint például ismeretterjesztő és tudományos közlemények nyelvi megvalósítása, anamnézis-felvétel szóban, orvosi esetismertetés, esettanulmányok, illetve prezentációs technikák elsajátítása biomedicinális közegben.

Az angol és német programon tanuló nemzetközi hallgatóknak is lehetőségük van orvosi angol szaknyelvtudásukat tovább fejleszteni, a kutatás és tanulmányírás, az anamnézis-felvétel, a konferencia prezentáció és az orvosi esetismertetések területein. A nemzetközi diákok továbbá

választhatnak magyar orvosi szaknyelvi kurzusokat is. A hallgatók 4–6 féléven keresztül vesznek részt nyelvoktatásban, szemeszterenként heti 4 órában. A hallgatóknak az 5. félévben belgyógyászati propedeutika gyakorlaton kell helytállniuk, amihez szükséges, hogy a betegkikérdezés és a fizikális vizsgálat során kommunikálni tudjanak a magyar betegekkel. A szaknyelvoktatás elsődleges célja, hogy az anamnézis-felvételen keresztül képessé váljanak a páciens válaszaiból kiszűrni a legfontosabb releváns információkat. Összefoglalva, a hallgatók elsajátítják az alapvető orvosi terminológia használatát és megértését mondatokban, illetve azt, hogy hogyan kommunikáljanak hatékonyan tipikus helyzetekben a klinikákon. Az eseteket a betegkikérdezés után angol nyelven kell ismertetniük szakmai közegben, ezért is elengedhetetlen, hogy ezeket a szituációkat minél többet gyakorolni tudják, akár már a klinikai órák előtt is, az első két évben. A szituációs gyakorlatok során egyre inkább bevonunk magyar és más kultúrákból érkező hallgatókat is, akik közösen dolgozzák ki és gyakorolják a szimulált kommunikációs feladatokat. Ezekben az alkalmakon a nyelvi megvalósításon túl interkulturális kérdések is gyakran felmerülnek.

Nyelvtanárként az orvosi szaknyelv oktatása során számos kihívással kell megküzdenünk. A legtöbb esetben az oktatók nem szakemberek az adott kommunikációs helyzetben, nem rendelkeznek specifikus ismeretekkel az orvostudomány területén. Ennek eredményeképpen óriási nyomás nehezedik a szaknyelvoktatóra, hogy értékes, megbízható és hiteles forrásokat kutasson fel, amelyeken keresztül a szaknyelvhasználat megismerheti, elsajátíthatja és közvetítheti. A XXI. században a technológia elterjedésével az internet kiváló tárháza lett a szaknyelvi szövegeknek, ezzel segítséget nyújtva a szaknyelvvél foglalkozó szakembereknek. A szövegek könnyen elérhetőek és integrálhatóak az osztálytermi módszertanba (Kern, 2013).

Egy másik lehetőség egy olyan együttműködési modell létrehozása, amelyben mind a szaknyelvtanárok, mind a szakterületen dolgozó oktatók, szakemberek koherensen együttműködnek a nyelvtanítási folyamatban. Számos előnye van a modell használatának, mint például kommunikációs partnerek, hiteles kontextusok és interakciók biztosítása, amelyek az adott szakmában felmerülő sajátos helyzeteket reprezentálják. Ezen felül a nyelvhasználat és kommunikáció kulturális aspektusai is megmutatkoznak az egészségügy adott területén. A magyar orvosi szaknyelv oktatása során a helyzetet tovább bonyolítja, hogy az oktatás közvetítő nyelve az angol, amely legtöbb esetben nem a hallgatók anyanyelve.

## Az információs technológia használata a szaknyelvoktatásban

Az elmúlt évtizedekben a technológiák, különösen a digitális vagy a Web 2.0 technológiák és más népszerű online oktatási eszközök egyre fontosabbá váltak a nyelvtanulásban. Napjainkban az információs technológia gyakran integrálódik az osztálytermi tevékenységekbe. Az ICT (Information and Communication Technology) magyarul IKT az információs és kommunikációs technológiákat jelöli és magában foglal minden digitális technológiát, amelyet a tanteremben vagy azon kívül használunk. Az IKT eszközök integrációja egyre jelentősebb az oktatásban is, lehetőséget ad az oktatás és tanulás minőségének javítására (Lévai, 2016).

A *Computer Assisted Language Learning* (CALL) vagyis a Számítógéppel Támogatott Nyelvtanulás kifejezés először a '80-as évek elején jelent meg a szakirodalomban (Chapelle, 2001). Garret úgy határozza meg a jelenséget, mint „a technológia integrációját a nyelvtanulásba” (Garrett, 2009: 719). Különösen az internet van jelentős hatással a nyelvtanulásra, amely a hiteles oktatási segédanyagok legfőbb forrása napjainkban, illetve a globális együttműködés és kommunikáció eszköze. Warschauer és Kern (2000) szerint az úgynevezett *Network-based Language Learning* (NBLL) vagyis a webalapú nyelvtanulás fémjelzi a korszakot, amelyben az IKT eszközök beépülnek a nyelvtanulási, nyelvoktatási folyamatba. Az IKT eszközök leggyakoribb formája az oktatásban az online tanulási-oktatási eszközök, alkalmazások használata. Az oktatók, és ezen belül a nyelvoktatók is egyre inkább integrálják az online oktatási eszközöket a tanterveikbe, oktatási módszereikbe.

A digitális környezet dinamikus fejlődése hatással van a tantermi órákra is, amivel lépést kell tartani az oktatásban résztvevő szakembereknek. Ez egyben lehetőség és kihívás is a nyelvoktató számára. A szerzők által korábban végzett kérdőíves kutatás a digitális tanulási eszközök használatát vizsgálta magyar és nemzetközi hallgatók részvételével (Németh – Csongor, 2016). Az online felmérés eredményei rámutattak, hogy a válaszadók több mint 80%-a a vegyes tanulási módot preferálja, vagyis a hagyományos, papíralapú és online, webalapú oktatási eszközöket együtt használják tanulási célokra. A válaszadók több mint fele az online oktatási eszközök használatát nagyon hasznosnak tekinti a tanulási folyamatban. A kutatás eredményei arra engednek következtetni, hogy az új generációk egyre inkább előnyben részesítik a technológia-alapú tanulási környezetet, valamint rávilágítanak az online technológiák nyelvtanulásban és nyelvoktatásban való használatának jelentőségére is (Németh – Csongor, 2016).

Az online vagy digitális eszközök segítségével a szaknyelvet tanuló diákok napjainkban könnyen kapcsolatba léphetnek társaikkal, a célnyelvet beszélőkkel és a szakmában jártas előadókkal vagy szakemberekkel. A nyelvtanároknak és nyelvtanulóknak több száz különböző digitális eszköz áll rendelkezésére, és ezek száma napról napra nő. Az elektronikus források és eszközök közül számos egyszerűen használható és mindenki számára elérhető. A digitális eszköztár használata különösen fontos egy olyan interkulturális környezetben, ahol a különböző anyanyelvű diákok együtt tanulnak és kommunikálnak egymással, a szaknyelvtanárokkal és a szaknyelvet képviselő szakemberekkel.

### **Digitális eszközök használata a szaknyelvoktatásban – kísérleti tanulmány**

Az orvosi magyar szaknyelvi záróvizsga után a nemzetközi diákok további kurzusokon is részt vehetnek, amelyek elsősorban a klinikai kontextusban történő kommunikációt igyekeznek fejleszteni. A kredit-kurzus ötvözi a tanórai tevékenységet a klinikai terepgyakorlattal. A kurzushoz jól felépített tananyag áll rendelkezésre, amelynek kidolgozásában a nyelvtanárokon kívül egészségügyi szakemberek is részt vesznek.

A hallgatók gyakran változatos nyelvi háttérrel érkeznek, különböző szakirányok iránt érdeklődnek, és sokszor egyedi igényeket támasztanak az oktatással és nyelvtanulással szemben. Emellett, amint azt korábban is megjegyeztük, a nyelvoktatók nem képzett egészségügyi szakemberek az adott orvosi területen, ezért egyre inkább együttműködnek az orvosokkal, orvostanhallgatókkal. A változatos kulturális, nyelvi és szakmai háttérű hallgatók számára egy új kollaboratív modellt dolgoztunk ki, amelyben a digitális eszközök kulcsfontosságú szerepet kaptak. Az online eszközök új innovatív módszereket kínálnak mind az oktató, mind a tanulók számára, és lehetőséget nyújtanak új online tananyagok kidolgozásához. A modellben magyar anyanyelvű hallgatókat kérünk fel online és szimulációs tananyagok készítéséhez. Az oktatási segédanyagok a nemzetközi programban részt vevő hallgatók magyar szaknyelvi készségeinek fejlesztését célozzák meg. Az együttműködés során a hallgatók mind a tananyagfejlesztésben, mind a tanórai és klinikai oktatásban szerepet vállalnak.

A hallgatók az egyetemen évek óta működő demonstrátori tevékenység keretein belül végzik az oktatást segítő tevékenységet. A demonstrátori munka során a graduális képzés hallgatói közvetlenül kapcsolódnak be az oktatást segítő munkába. A munka során segítséget nyújtanak az oktatóknak, ugyanakkor tevékenységük inspiráló az oktatott hallgatók számára is, akik a hasonló korú és tudású társaiktól tanulhatnak.



Első lépésként a demonstrátorokkal úgynevezett „warm up” feladatokat készítettünk online eszközök segítségével, amelyek elsősorban a szókincs fejlesztésére irányultak és a tanórák elején kerültek bemutatásra. Különböző szólistákat, szókártyákat és játékos feladatokat dolgoztunk ki, például a testrészek, belső szervek és gyakori betegségek témaköreiben. Az orvosi terminológia elsajátítása során különös hangsúlyt fektettünk a kulturális hasonlóságokra és az esetleges különbözőségekre is. A kísérleti tanulmányban minden nemzetközi hallgató az angol programban tanult, ezért a terminusokat multimédiás eszközökkel vagy a kifejezés angol megfelelőjével demonstráltuk. A következő lépésben, a magyar hallgatókat arra kértük, hogy készítsenek szimulált szerepjáték formájában forgatókönyvet a külföldi hallgatók számára. A forgatókönyvek konkrét esetekre épültek és a hallgatóknak adott input alapján kellett kikérdezniük a szimulált beteget. A forgatókönyvek válaszlapjai alapján a magyar hallgatók a beteg szerepét játszották el, míg a szaknyelvet tanuló nemzetközi diákok az orvos szerepében kérdéseket tettek fel, illetve a beteg válaszai alapján jegyzeteket készítettek az esetről, amelyet később angolul összefoglaltak. A betegkikérdezés után a fizikális vizsgálathoz szükséges utasításokat gyakoroltuk. A tananyagfejlesztésben részt vevő hallgatók a szituációkat olyan korábbi esetekre építették, amelyekkel a klinikai gyakorlataik során találkoztak. Az interakció lebonyolítása előtt a hallgatókat online platformon elérhető, otthon is könnyen használható feladatok segítségével készítettük fel. A szimulált helyzetekben számos olyan interkulturális nehézség is felmerült, amely a klinikai környezetben valószínűleg előfordulhat a különböző korú, etnikai, családi, társadalmi és vallási háttérű betegekkel történő interakció során.

Az internet az autentikus anyagokon túl számos olyan lehetőséget rejt magában, amely alkalmas a kommunikáció gyakoroltatására, a megosztásra, a tananyagok tervezésére illetve közzétételére. Léteznek olyan speciális online eszközök is, amelyeket kifejezetten oktatási célra fejlesztettek ki és jól alkalmazhatóak a szaknyelvoktatásban is. A kísérleti kurzus tananyagában több online eszközt is használtunk sikeresen. A magyar diákok az oktatóval együttműködve gondosan kidolgozott feladatokat fejlesztettek ki a szókincs elsajátítása és a szakmai orvosi környezetben való kommunikáció megvalósítása érdekében. A hallgatók által széles körben használt *Quizlet* elsősorban nyelv- és szótanuló applikáció, amely virtuális szókártyákra épül (Quizlet, 2017). A szókártyákon alapuló tanuláson felül az online játékok és kvízek rendkívül népszerűek voltak a kurzuson részt vevő diákok körében. A *Kahoot* kérdések és a kérdéseken alapuló kvízzjátékok gyűjteménye. Az úgynevezett „*gamification*” vagyis játékok alkalmazása az oktatásban képes

hatékonyabbá tenni a tanulási folyamatot. Ez a módszer elsősorban a játék öröme és az azonnali jutalmak sikermechanizmusára épít, ezáltal sokkal elmélyültebb tanulást és élvezetesebb ismeretszerzést tesz lehetővé (Dellos, 2015).

A szimulált betegkikérdezések előkészítése online közösségi felületek például *Facebook* csoportok, illetve a *Padlet* tananyag megosztó virtuális alkalmazás segítségével történt. A hallgatók és az oktatók a forogatókönyveket és a nyelvi megvalósításhoz szükséges feladatokat osztották meg egymással. A *Padlet* egy virtuális fórum, amelyben a diákok és a tanárok oszthatják meg a linkeket, szövegeket, képeket, és bejegyzéseket hozhatnak létre, hasonlóan a közösségi médiához. A fenti eszközök mindegyike egyszerűen használható és mindenki számára elérhető az interneten. Közös vonásuk, hogy ösztönzik az együttműködést és virtuális osztályként is használhatók, ahol a résztvevők hasznos információkat cserélhetnek (Bujáki, 2016).

## **Konklúzió**

A nemzetközi hallgatók növekvő száma izgalmas kulturális sokszínűséget teremt az orvosi egyetemeken, ami tükröződik a tanteremben és a klinikai gyakorlatokon egyaránt. Az oktatók és a klinikusok egyre inkább felismerik annak fontosságát, hogy megfelelően felkészüljenek az interkulturális környezetben zajló kommunikációra. A digitális korszak további kihívások elé állítja az oktatókat. A digitális technológia elterjedése hatással van az oktatás–tanulás folyamatára, kiváló lehetőséget kínálva az oktatás minőségének javítására. A hagyományos módszereken alapuló oktatást érdemes kiegészíteni online vagy webes eszközökkel.

A szaknyelvoktatásban is újra kell gondolnunk a módszereket és a tartalmakat is. Az online technológia innovatív használatával számos előnyre tehetünk szert mind oktatóként, mind diákként. Az internet napjainkban lényeges könnyebbséget nyújt azon szaknyelvoktatóknak, akik autentikus, szakspecifikus tartalmakat igyekeznek az oktatás során felhasználni. Az online eszközökkel támogatott oktatási környezetben nemcsak az oktatási tartalomnak, hanem a hallgatók egymás közötti és a hallgatók–oktatók közötti együttműködésnek, interaktivitásnak is jelentős szerepe van. A diákok és oktatók információt és tartalmakat oszthatnak meg egymással, illetve könnyen kapcsolatba léphetnek az adott terület szakértőivel is. Az online eszközök olyan kreatív módszereket kínálnak, amelyek ösztönzőleg hatnak a hallgatókra. A tanulás folyamata hatékonyabbá válhat, illetve a játékos feladatok, kvízek élvezetesebbé teszik a tanulást, ezáltal a diákok motiváltabbak lesznek, és szívesebben vesznek

részt a szaknyelvi órákon. Mindemellett, az online alkalmazások az oktatók számára is új, könnyen használható és megosztható tananyagok kidolgozását teszik lehetővé.

Az IKT szerves beépítése az idegennyelv-oktatásba elengedhetetlen, azonban az online eszközök használata még nem biztosítja a hatékonyabb oktatást. A megfelelő tartalmak és online eszközök kiválasztása és a módszertani előkészítés továbbra is az oktató feladata.

## Hivatkozások

- Chapelle, C. (2001): *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press: Cambridge
- Dellos, R. (2015): Kahoot! A digital game resource for learning. In: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Volume 12. 49–52
- Garrett, N. (2009): Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation. *The Modern Language Journal*. 93/Supplements 1: 719–740
- Németh, T. – Csongor, A. (2016): Changes and new methods in teaching English and Hungarian as a second language for Medical purposes. In: *International conference proceedings. Quality of University Teaching and Learning*. 19–26
- Warschauer, M. – Kern, R. (2000): *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge University Press: NY

## Internetes hivatkozások

- Bujáki, T. (2016): *Digipédia Blog-IKT az iskolában*. Megtekintés dátuma: 2017. december 11. [http://digipedia.blog.hu/2016/06/09/tananyagmegosztas\\_de\\_hogyan](http://digipedia.blog.hu/2016/06/09/tananyagmegosztas_de_hogyan)
- Kern, N.(2013): Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: real-life language tasks, and tools for professionals. Chapter 4 on ESP. In: Motteram, G. (ed): *Innovations in learning technology for English language teaching*. Megtekintés dátuma: 2017. április 22. <http://nergizkern.com/blog/2013/06/book-chapter-technology-integrated-esp/>
- Lévai, D. (2016): *Web 2.0 és IKT-eszközök használata a felsőoktatásban*. Megtekintés dátuma: 2017. november 15. <http://www.tka.hu/celcsoport/6423/web-20-es-ikt-eszkozok-hasznalata-a-felsooktatásban>
- Quizlet. <https://quizlet.com/mission>, Megtekintés dátuma: 2017. április 21.
- Student statistics*. (2016). *ÁOK PTE*. Megtekintés dátuma: 2017. április 15. <http://aok.pte.hu/hu/menu/menupont/463>



**Halász Renáta<sup>1</sup> – Kárpáti Eszter<sup>2</sup> – Eklics Kata<sup>1</sup> –  
Koppán Ágnes<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi- és Kommunikációs Intézet

<sup>2</sup>Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar  
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék

## **A betegközpontú szemlélet mint érték megjelenése a magyar orvosi szaknyelvoktatásban**

*A tanulmányaikat Magyarországon folytató külföldi orvostanhallgatók körében az anamnézis felvétel és betegvizsgálat az a nyelvi cselekvési szituáció, ahol feltétlenül szükség van magyar szaknyelvi ismeretekre. A magyar mint idegen szaknyelv oktatásának legfontosabb célja, hogy a hallgatók minél sikeresebbek legyenek ebben a két kommunikációs helyzetben. Az általunk oktatott hallgatók többsége csak A2, esetleg B1 szintű szaknyelvi tudással rendelkezik. Ennek oka sokrétű, érdemes kiemelni a tanulmányi leterheltséget és a további motiváció hiányát.*

*Vizsgálatunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy ezen a szinten is érvényesíthető-e a betegközpontú szemlélet. Szakorvos–beteg anamnézis felvételeket készítettünk. Ezekből kiindulva állítottuk össze a tananyagot és számba vettük azokat a nyelvi eszközöket, amelyeket a hallgatók is alkalmazhatnak egy betegközpontú beszélgetésvezetés során. Ilyen például a betegek tájékoztatása a beszélgetést vezető hallgató szándékairól, a kikérdezés menetéről, a vizsgálat egyes lépéseiről. Tapasztalataink szerint a felsőoktatás nemzetköziesítésének kontextusában a magyar orvosi szaknyelvi oktatás nem képzelhető el szakmai és kommunikációs tartalmak nélkül, ezek szerves egysége alkotja a szaknyelvi konstruktumot. Ez a komplex szemlélet egyre nagyobb hangsúllyal jelenik meg mindennapi gyakorlatunkban.*

**Kulcsszavak:** *magyar mint idegen szaknyelv, magyar orvostanhallgatói szaknyelvi konstruktum, anamnézis felvétel, Magyarországon tanulmányokat folytató külföldi hallgatók*

### **Bevezetés**

Az orvosi tanulmányaikat Magyarországon végző külföldi hallgatók nemzetközi, illetőleg német anyanyelvi mikro környezetben élnek, ahová tanulmányaik kezdetén a magyar általános nyelv iránti érdeklődés, a nyelvtanulásra serkentő motivációk csak alig-alig szűrődnek be. Olyan tantárgyi terhelést kapnak a hallgatók, amely számukra a nyelvtanulásra fordított időt jelentősen lecsökkenti, sokszor úgy érzik, hogy az „anatómiára fordítandó” időből vesznek el, ha a magyar nyelvvel foglalkoznak. Ezen kívül perspektivikusan a magyar nyelv ismerete nem jelent számukra sokat, még akkor sem, ha feltehetően több évet fognak Magyarországon eltölteni. Az egyetemi oktatás nyelve angol vagy német, és csak egyetlen területen

elengedhetetlen a magyar nyelv ismerete, ez pedig a kórházi betegekkel való kommunikáció, de ez legkorábban harmadévtől válik problémává. A klinikai képzésben hangsúlyos szerepe van a „bedside teaching” gyakorlatának. Harmadévtől kezdve egyre önállóbban és részletesebben kell a hallgatóknak a magyar betegek kórtörténetét és jelen panaszait lejegyezni, a betegeket megvizsgálni. Az orvostanhallgatók magyar szaknyelvi oktatása ezt a klinikai nyelvhasználati szituációt készíti elő, ennek a nyelvtudásbéli hátterét igyekszik a lehető legcélirányosabban megteremteni (Halász–Koppán, 2014). Az orvostanhallgatók szaknyelvi oktatása azonban ma már nem képzelhető el csak nyelvi ismeretek tanításaként, hanem a betegkikérdezésre vonatkozó szakmai, beszélgetésvezetési ismeretek és kommunikációs stratégiák közvetítésével a klinikai szaktárgyak előkészítésének szerves részét képezi (Halász–Koppán–Eklicsné Lepenye, 2016).

Az idegen nyelvű képzésben résztvevő orvostanhallgatók legnagyobb része magyar nyelvi ismeretek nélkül kezdi meg tanulmányait a magyar egyetemeken. Ebből az alaphelyzetből kell eljutni oda, hogy harmadévtől kezdve már képesek legyenek a hallgatók a betegektől anamnézist felvenni. Az anamnézis felvétel és betegvizsgálat mint nyelvi cselekvési helyzet ráadásul nagyon érzékeny területet jelent: érinti a betegek egészségügyi adatait, méltóságát, intimitását. Ezzel szemben a hallgatók szaknyelvi felkészültsége nagyon korlátozott, az adott körülmények között nem kérhető számon B2–C1 szintű nyelvtudás, amelyre a hagyományos szemlélet mellett támaszkodniuk lehetne. Írásunkban azt vizsgáljuk, hogy ilyen keretek között milyen lehetőségei vannak a betegközpontú szemléletű szaknyelvi- és kommunikációs oktatásnak.

### **Az anamnéziszfelvétel mint orvosi diskurzus sajátosságai**

Az anamnézis mint sajátos szövegtípus jellemezhető a résztvevők, a funkció, a medialitás, a színterek, de a stratégia mentén is. Az anamnézis felvétele dialogikus, azaz kétirányú beszélgetési helyzet, amelyben a résztvevők között folyamatos a (beszélő–hallgató) szerepváltás. A beszélgetés funkcióját figyelembe véve azonban látjuk, hogy a dialógus nem kiegyenlített: a szerepek statikusak. A kérdező információt kér, a beteg információt ad, részben leíró, részben elbeszélő módon. Megnyilatkozásai azonban irányítottak: válaszok a feltett kérdésekre. A dialógus eredménye a medialitás tekintetében vizsgálható: a szóbeli dialógus a kérdező szempontjából relevánsnak ítélt részleteit a kérdező rögzíti írásban, ami mint sajátos makrostruktúra a továbbiakban minden vizsgálat és diagnózis alapjául szolgál.

Kommunikációs színterét tekintve az anamnéziszfelvétel a magánéleti és az intézményi meghatározottság metszéspontjában áll: a beteg saját állapotáról beszél intézményi keretek között, az orvos intézményi szerepéből következően a gyógyítás érdekében kérdez és értelmez. Ebből következően stratégiája tervezett, a megszokott módon készíti el az anamnézist. Konvencionizált kérdések, kötött struktúra, kérdezői (orvosi / orvostanhallgatói) dominancia jellemzi a beszélgetést.

A beszélgetés vezetése szakmai szabályok mentén történik. A klinikai betegkikérdezés felépítésének menetét a hallgatók már a magyar szaknyelvi kurzusokon is tanulják, de a szakmai ismeretekbe való integráció, a begyakorlás és elmélyítés a klinikai órákon fog megvalósulni. A tananyagaink kialakítása empirikus kutatások, kórházi ambulanciákon, rendelőkben történt adatgyűjtés és szakorvos-beteg anamnézis felvételi beszélgetések rögzítése alapján történt. Tapasztalataink szerint a gyakorlatvezető belgyógyászok és más szakterületek orvosai is egyre inkább számítanak a szaknyelvi oktatás előkészítő munkájára, és egyre több segítséget nyújtanak a tananyag optimalizáláshoz. Az oktatókkal és hallgatókkal való szoros együttműködés nagy hatással volt és van a tananyag tartalmára, ennek alapján az utóbbi években szinte teljesen megújítottuk a szaknyelvi oktatás tartalmát és formáját, megtartva az elődök gyűjtőmunkájának fontos eredményeit is, de kiegészítve új módszerekkel, mint a színész-páciensek alkalmazása és a demonstrátor-hallgatókkal való együttműködés.

### **A klinikai betegkikérdezés az oktatásban**

A korlátozott nyelvi- és kommunikációs tudás kompenzálására rutinszerű kérdéssorokat alkalmazunk a szaknyelvi oktatásban. Egyes szerzők, pl. Dóla (2006) említik, hogy a formulaszerű nyelvhasználat a magyar mint idegen nyelv oktatása során talán nem kap elég nagy szerepet. A mi oktatási gyakorlatunkban erősen támaszkodunk az intézményi nyelvhasználat tipikus kérdésformáira, ezzel is megteremtve a szituáció szakmai kereteit és ellensúlyozva a nyelvtudás korlátozottsága és az orvostanhallgatói kérdezői szerep presztízse közötti hasadékokat. Az intézményi szabályoknak megfelelően építjük fel a kérdéssorainkat. A kérdésekre adott lehetséges válaszok variációit tematikus csoportosításban is feldolgozzuk a szaknyelvi oktatás során, tipikus kórképekhez kapcsolódó tünetegyüttesek tárgyalása, vagy akár az időbeni lefolyás érzékeltetésére szolgáló időkifejezések tanulmányának formájában. Az oktatás folyamán és a szaknyelvi záróvizsgák tekintetében is azt a tematikus sorrendet követjük a beteggel való

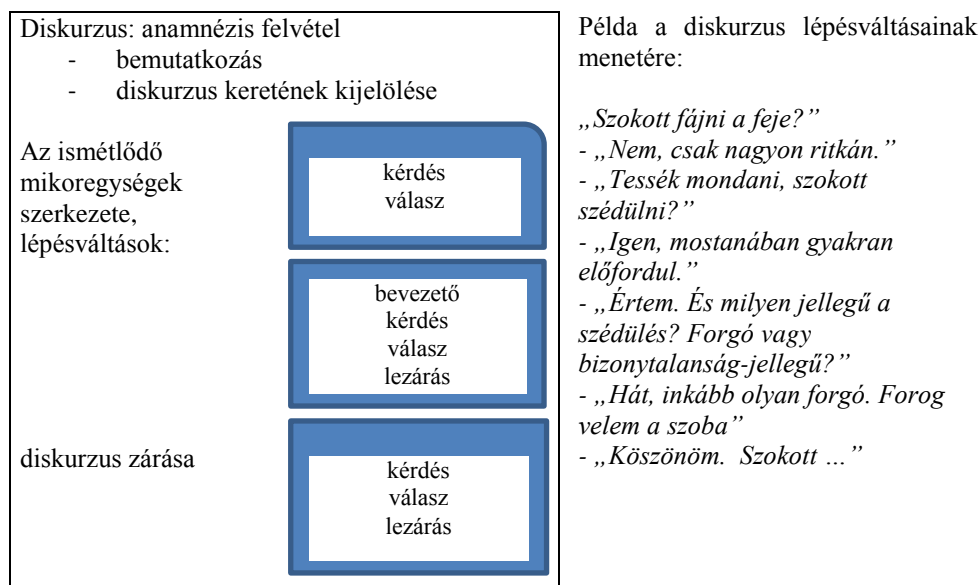
kommunikáció során, amelyet a klinikai oktatók is megkövetelnek a hallgatóktól (Füeßl – Middeke, 2014).

A hallgatói betegkikérdezés nagy vonalakban a következő kérdéscsoportokat érinti:

- a beteg adatai,
- akut/jelen panaszok és az ezt kísérő tünetek,
- a panaszokkal kapcsolatos korábbi események,
- szervrendszerek szerinti szisztematikus kikérdezés,
- korábbi betegségek, műtétek, krónikus problémák,
- vegetatív anamnézis,
- gyógyszerek-, élvezeti szerek-, szokások anamnézise,
- betegséggel kapcsolatos egyéb történések, vizsgálatok,
- családi anamnézis.

Ez a sorrend egy logikai váz, ehhez képest az anamnézis felvétel során – a páciensről és kórleptől függően – spontán változtatásokra is sor kerülhet és kerül is. Vagyis a hallgató és a beteg saját beszédprodukciónak hozza létre az aktuális (dialógus/diskurzus) kontextust, miközben az intézményi kontextus is meghatározza a beszédprodukciónak (Bigi, 2016). A diskurzus kérdés–válasz–lezárás, illetőleg bevezetés–kérdés–válasz–(kérdés–válasz)–lezárás mikroegységeiből, szekvenciáiból épül fel, ezek a lépésváltások ismétlődnek a kikérdezés tematikai egységeinek tárgyalásakor.

1. ábra. A diskurzus szerkezete





Az orvostanhallgatói betegkikérdezés, de különösen a külföldi hallgatók betegkikérdezése több ponton lényegesen eltér az orvos-beteg kommunikáció jellemzőitől. A hallgatónak nincs gyógyítási feladata, és ebben az értelemben felelőssége. A szakmai viszony célja kizárólag a kórképekhez kapcsolódó információk, empirikus adatok nyérése. Ugyanakkor a fehér köpeny a gyógyítók kötelékébe sorolja a hallgatókat, és az ezzel járó szerepek automatikus jellemzői, például az orvos iránti tisztelet, rávetül a hallgatókra is, s így a betegekkel szemben kötelezettségekkel jár. Az orvos-beteg kommunikáció kontextuális sokrétűsége a fizikai, intézményi, társadalmi, kulturális szabályok, normák és szerepek többszörösen összefonódó hálója, (strukturális és tartalmi) tudások szövedéke (Kárpáti, 2015). Éppen ezért egy találkozó sok kérdést vet fel: egyrészt társadalmi, másrészt kulturális szempontból is meghatározott. Akár a normák, akár a szerepek tekintetében vizsgáljuk, nehézséget jelent a felek eltérő kiinduló helyzete, célja, eszköztára.

Az eszköztár egyik összetevője a stílusréteg és a stílusárnyalat megválasztása. Az orvos-beteg kommunikációs helyzet során a tudományos és a hivatalos stílusrétegek egyfajta sajátos együtt alkalmazása jellemző. „A viszony hierarchikussága, továbbá az orvos és a beteg távolsága azonban mindig egy-egy konkrét helyzetben alakul, részben viselkedésbeli, nyelvi tényezők révén.” (Domonkosi–Kuna, 2015:43). A megszólítás, a választott stílusárnyalat a kognitív feldolgozás során meghatározó szerepet tölt be. Tolcsvai Nagy (2012) szerint a helyzet a formális, a közömbös és az informális tartományokban határozódhat meg.

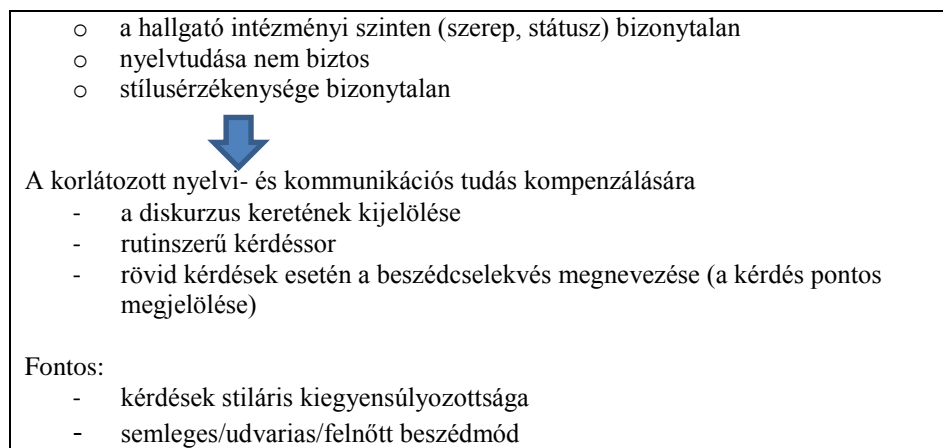
Az anamnézis írott változata orvosi szaknyelven íródik, amely regiszterként értelmezve lexikailag, szintaktikailag és gyakran szemantikailag eltér az egyéb regiszterektől (Kárpáti, 2017). A szituáció által kötött megnyilatkozások (Dóla, 2013) jelentésüket az anamnézis felvétel folyamatában nyerik el. A megnyilatkozások illokúciós ereje, az aktusok helyes értelmezése a sikeres kommunikáció záloga. A világos, egyértelmű fogalmazásmód segítheti a beteget a szaknyelv és az intézményi helyzet számára ismeretlen elemeinek felismerésében.

Az orvos–beteg interakció, így az anamnézis felvétel során is érvényesül a kommunikáció szocio-kognitív meghatározottsága (Kecskes, 2010). Az egyéni szempontok (figyelem, saját tapasztalat, egocentrizmus, szálencia) feloldódnak, alárendelődnak a társas szempontoknak: meghatározóbb a dialógus során a szándék, az aktuális helyzeti tapasztalat, az együttműködés és a relevancia. Azaz a kommunikáció a szándék és az egyéni figyelem összjátékának eredménye, amennyiben ezt az egybetűnést a résztvevők saját szocio-kulturális háttere motiválja. Különösen így van, ha az anamnézist olyan hallgató készíti, akinek az anyanyelve nem azonos a

betegével. Ilyen esetben a szociokulturális háttér nem pusztán az intézményi meghatározottságból következően tér el, hiszen különböző a saját kultúra által meghatározott nyelv, és a nyelv által közvetített kultúra is. Éppen ezért egy meghatározott keret a hallgató segítségére lehet abban, hogy egyfajta közös alapot képezve a beteg szempontjai is érvényesülhessenek a saját (kommunikációs és intézményi) céljai mellett. *„A stabil referenciának jelentősége van az adott beszédhelyzetben, hiszen az orvos személye és orvosi mivolta, „szelfje” központi tényezőnek számít a többi résztvevő számára is”* (Kuna, 2016:321). A kérdések megfogalmazása és eloszlása is meghatározó: *„a legkevesebb előzetes ismeretet feltételező kiegészítendő (w(h)) kérdésektől, vagy eldöntendő (V1) kérdésektől a megerősítést váró „kijelentő” kérdések felé haladva”* (Udvardi, 2017:86), a releváns témák és válaszok köre behatárolható.

Az anamnézis felvételt sajátos diskurzusként értelmezve a nem magyar anyanyelvű hallgatók esetében a távolság áthidalására a diskurzusszervező formális eszközök nagyobb szerepét hangsúlyozzuk az oktatásban.

2. ábra. Az anamnézis felvételt nehezítő körülmények és az annak megoldását célzó lehetséges válaszok



Az oktatási anyag kialakításánál a pragmatikai–kommunikációs szempontok mellett a nyelvi megformáltság egyszerűsége is fontos szempont. A lehető legegyszerűbb nyelvtani szerkezetű mondatokat használjuk a hallgatókkal, szem előtt tartva a stiláris biztonságot, a semleges, udvarias, a szerepnek megfelelő beszédmódot és figyelve a kiejthetőségre is. Nem cél a pusztán formulaszerű nyelvhasználat, hanem a nyelvtani struktúra értő elemzése, visszakövetése is fontos, hogy hosszabb távon az önálló beszédprodukció irányába is el tudjuk indítani a hallgatókat. A

negyedéves hallgatóknál figyelhető meg először nagy általánosságban az a jelenség, hogy megjelenik a nyelvi önbizalom csírája és vele együtt az igény az önállóbb beszédprodukcóra.

### **Kommunikációs szempontból fontos, formulaszerű, pragmatikai funkciót jelölő nyelvi eszközök használata a betegkikérdezés során**

A pécsi orvoskaron lehetőségünk van rendszeresen részt venni a külföldi hallgatók belgyógyászati, ezen belül általános belgyógyászati és kardiológiai gyakorlatain (Koppan és mtsai, 2015). Az itt szerzett tapasztalatok nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy meg tudjuk figyelni, mivel lehet hatékonyabbá és betegközpontúbbá tenni a hallgatók kommunikációját.

A betegközpontú kommunikáció növeli a páciens elégedettségét, együttműködési hajlandóságát, valamint jelentősen csökkenti az orvosi műhibák és perek számát. Tongue és munkatársai szerint (2005) az anamnézis felvétel elején az orvos a beteg figyelmes hallgatásával már kettő perc alatt sikeresen tudja feltérképezni a létező problémák 80%-át. Ha ehhez társul a szemkontaktus fenntartása, a nyitott kérdések, valamint rövid reflexiók megfogalmazása, akkor hatékony kommunikáció tud megvalósulni. A betegközpontú megközelítés egyik fontos ismérve, a beteggel való folyamatos kapcsolattartás és a beteg tájékoztatása. A mi hallgatóink esetében ez többek között azt is jelenti, hogy a hallgatók bemutatkoznak, megjelölik státuszukat a klinikán, közlik a beszélgetés célját.

Konkrét nyelvi eszközök a diskurzus kereteinek kijelöléséhez:

- „Szeretnék kérdezni a betegségéről és később szeretném megvizsgálni Önt.”
- „Sajnos nem beszélek jól magyarul, kérem, hogy röviden válaszoljon.”

Fontos, hogy a hallgatók a beszélgetés folyamán orientálják a beteget olyan szempontból is, hogy megjelölik, az adott szakaszban mire vonatkozóan fognak neki kérdéseket feltenni.

A diskurzus tematikus egységeinek megjelölése:

- „Most a családról szeretnék kérdezni.”
- „A korábbi betegségekről szeretnék kérdezni.”
- „Az utolsó kérdés: ...”

A klinikai gyakorlatok során figyeltük meg, hogy mennyire fontos például a „jelen panaszok” tematikus egység és a beteg számára ezzel látszólag össze nem függő, általános, szervrendszerek szerint haladó, ún. „fejtől lábig” szisztematikus kikérdezés közötti átmenet jelölése. Az

általunk filmen rögzített szakorvos–beteg dialógusokban is hallhatók ezek a jelölő mondatok, amelyeket az orvosok az új témájú kérdéssor bevezetésére használnak. Így a beteg számára is el lehet különíteni az akut tünetekre vonatkozó egységet a más jellegű diagnosztikus kérdéssortól, és nem merül fel a betegekben az a gyanú, hogy talán nem értették meg a hallgatók pontosan a tüneteiket és azért tesznek fel látszólag oda nem illő további kérdéseket.

Példák a diskurzus tematikus egységei közötti átvezetés nyelvi eszközeire (beteg orientálása):

- „*Most mást szeretnék kérdezni.*”
- „*Most általánosabban szeretnék kérdezni.*” / „*Kicsit általánosabb kérdéseket szeretnék feltenni.*”

Rövid kérdések esetén, amelyekből sokat használnak a hallgatók (pl. „Fullad?”), megfigyeléseink szerint, fontos szerepet játszanak azok a nyelvi eszközök, amelyek a beszédcselekvés megnevezését, a kérdés megjelölését célozzák. A betegek így jobban fel tudnak készülni egy újabb kérdésre és tompul az esetleges rossz kiejtés okozta bizonytalanság is. Az orvosok is gyakran használják ezeket az eszközöket, így azok az orvosi- orvostanhallgatói szerepazonosításban is jelentőséggel bírnak.

Példák a rövid kérdések bevezetését célzó beszédcselekvés-megnevezésre:

- „*Tessék mondani, fullad?*”
- „*Azt szeretném kérdezni, hogy fullad?*” / „*Szeretném megkérdezni, hogy szokott fulladni?*”

A meglévő autentikus dialógusokban is jól látszik, hogy az orvosok az egyes szekvenciákat a beszélgetésen belül a legtöbb esetben valamilyen eszközzel, pl. ismétléssel, visszajelzéssel lezárják. A lezárás nyelvi eszközeit néhány hallgató ugyan spontán módon is használná, de a legtöbb esetben erre kifejezetten rá kell irányítani a hallgatók figyelmét.

Az információs egység lezárásának lehetőségei:

- „*Értem.*”
- „*Köszönöm.*”
- „*Értem, fullad terhelésre.*” (az információ ismétlése)

A klinikai megfigyeléseink tették azt is világossá, hogy a nyelvi korlátozottság miatt sokszor hasznos lenne egyfajta metakommunikáció is a kommunikációról, amelynek a szükségességét a szaknyelvi órán érdemes említeni. Gyakori az a helyzet, hogy a beteg nem csak a feltett kérdésre válaszol, hanem válaszában olyan új információelemet is érint, amelyre a hallgató nincs felkészülve. Ilyenkor sokszor nem tudja követni a diák a

beteget (mert pl. el van foglalva a jegyzeteléssel, nem ismeri azt a szinonimát, amelyet a beteg éppen használt, stb.), és kis idő múlva felteszi a kérdést újra arra vonatkozóan, amelyre korábban a beteg már válaszolt, amikor magától említést tett róla. Ilyenkor a betegek nem értik, hogy miért kérdezi őket erről újra a hallgató, hiszen ezt már elmondták. A hallgatók általában érzékelik, hogy valamilyen zavar lépett fel, de azt nem tudják értelmezni, kezelni. Ezért lehetnek fontosak azok az eszközök, amelyekkel elejét lehet venni, vagy akár el lehet simítani az így adódó kommunikációs zavarokat.

Példák a szövegértési nehézségekből adódó problémák kezelésére:

- *„Lehet, hogy már említette, de szeretném megkérdezni, hogy ...”*
- *„Még egyszer legyen szíves megmondani, hogy ...”*

Sok beteg már idős ember, esetleg még nem találkozott olyan „fehér köpenyesekkel” a klinikán, akik nem beszélnek jól magyarul, vagy valamilyen más okból nem tudja felmérni, hogy milyen terjedelmű válaszokat képesek a hallgatók követni és értelmezni. A beteg a kérdezési szüneteket is automatikusan a további információközlés lehetőségeként vagy kényszereként értelmezi és folytatja a közlését. Ilyenkor eszököztelenül állnak a diákok a beteg előtt és udvariasan várnak egy szünetre, amikor a következő kérdésüket feltehetik. Ezért fontos, hogy legyen néhány olyan formula az eszköztárunkban, amellyel aktívan kézbe tudják venni a beszélgetés vezetését. Meg kell, hogy jegyezzük, hogy eddigi tapasztalataink szerint ez általában csak az erre fókuszáló kommunikációs órán sikerül a hallgatóknak, a klinikai környezetben ritkán. Inkább csak a kimagaslóan felkészült demonstrátor hallgatók tudnak élni ezekkel az eszközökkel.

Példák a beteg közléseinek rövidítési lehetőségeire:

- *„Bocsánat, hogy megszakítom, ...”*
- *„Még egyszer röviden, legyen szíves.”*

A klinikai betegkikérdezések során az is óhatatlanul előfordul, hogy a hallgatók a kérdéseikkel olyan területet érintenek, amely a betegekből váratlanul erős érzelmi reakciót váltanak ki. Ha ez örömteli, mint például amikor a család említése kapcsán a szeretett és egészséges unokák kerülnek szóba, akkor kialakul egy pozitív lezárása a beszélgetésnek.

Ha azonban, például a szülők említése kapcsán, véletlenül egy fájdalmas emlék bukkan fel, amely könnyeket csal a beteg szemébe, akkor nem mehetnek el a hallgatók a szituáció mellett reagálás nélkül. A reagálás mikéntje természetesen nagyon szituációfüggő. Ha a betegen látszanak a megrendülés jelei, akkor mindenképpen a betegközpontú szemlélet része az,

ha a hallgatók nemcsak észlelik ezt az érzelmi hullámot, hanem van eszközük is arra, hogy jelezzék, együtt éreznek a beteggel.

Példák az érzelmi telítettségű szituációk kezelésére:

- „Sajnálom.”
- „Részvétem.”
- „Tudok segíteni?” „Kér esetleg vizet?”

A beszélgetés lezárása mindig formálisan is meg kell, hogy történjen, és ennek mindig része a köszönet is.

Példa a beszélgetés lezárására:

- „Köszönöm szépen a beszélgetést.”
- „Jobbulást kívánok.” (Elköszönés.)

### **A klinikai betegvizsgálat során szükséges szaknyelvi eszközök használata**

A klinikai betegvizsgálat során két okból is szükség van szaknyelvi ismeretekre: egyrészt a vizsgálathoz szükséges utasításokat kell tudni a hallgatóknak ahhoz, hogy gördülékenyen, professzionálisan tudják a betegvizsgálatot lebonyolítani, másrészt a betegekkel való folyamatos kapcsolattartás is elvárás egy betegközpontú megközelítésben.

Példák a vizsgálathoz szükséges instrukciókra:

- „Kérem, vetkőzzön le derékig!”
- „Nyújtsa ki a nyelvét!”
- „Mondja, hogy harminchárom!”
- „Kérem, sóhajtson!”
- „Hajlítsa be a lábát!”
- „Húzza fel a térdét, legyen szíves!”

A beteggel való kommunikáció, illetőleg kapcsolattartás a vizsgálat közben nem magától értetődő. Pusztán a szükséges instrukciók használatával is elvégezhető a fizikális vizsgálat, de a betegek méltóságának biztosítása érdekében másra is szükség van. Szükséges bejelenteni, hogy milyen vizsgálat fog következni, mihez kér a hallgató „felhatalmazást”. A nyelvi nehézségek miatt ez még mindig sokszor elmarad a gyakorlatban, de örömteli tendencia, hogy egyre inkább természetessé válik a hallgatóknál, és nagyobb figyelmet is fordítanak rá.

Példák a vizsgálat menetének közlésére:

- „Szeretném meghallgatni a szívét.”
- „Most megvizsgálom a szemét.”
- „Meghallgatom a tüdejét.”
- „Megtapintom a hasát.”

A beteg felé való fordulás arra vonatkozóan, hogy hogy érzi magát a beteg, mennyi van még vissza, mennyi türelmet kér még tőle a hallgató, szintén fontos eleme a kommunikációnak. Azok a felsőbb éves hallgatók, akik már nagyobb rutint szereztek a betegvizsgálatban, és érzékenyek a betegek „önfeláldozására”, amit a hallgatók képzésében való részvétel tulajdonképpen jelent, egyre inkább igénylik az ilyen irányú szaknyelvi tudást és segítséget.

Példák a vizsgálat közben a beteggel való kapcsolattartás lehetőségeire:

- „*Kérem, szóljon, ha fáj!*”
- „*Még egy kis türelmet kérek.*”
- „*Mindjárt kész vagyunk.*”

A vizsgálat eredményeinek közlése nem része az orvostanhallgatói kommunikációnak, de többször észrevehető, és a betegek időnként hangot is adnak annak, hogy igényelnék a visszajelzést a hallgatóktól. Ez természetes következménye annak, hogy sokszor fél-háromnegyed órát is eltart a vizsgálat, és abból is adódhat, hogy a betegek a hallgatókat is automatikusan a gyógyító team részének tekintik. Erre felhatalmazása azonban csak a gyakorlatvezető oktatónak lehet.

## **Konklúzió**

A meglévő autentikus szakorvos-beteg mintadialógusok és a külföldi hallgatók klinikai gyakorlatain szerzett tapasztalatok, megfigyelések alapján azonosítani tudtuk azokat a nyelvi formulákat, amelyek segítségével a hallgatók a rájuk jellemző erősen korlátozott nyelvi szinten is képesek (lennének) a betegek felé nagyobb odafordulást mutatni.

Fontosnak tartjuk, hogy a konverzációs rutinok közé azok a nyelvi elemek is beépüljenek, amelyek a beteg integritását, méltóságát helyezik a középpontba. Ezen nyelvi eszközök nélkül is el tudnak boldogulni a hallgatók a klinikai gyakorlataikon, sőt, a vizsgák során is, de mi fontosnak tartjuk, hogy a szaknyelvi képzés keretében tudatosítsuk vagy kiépítsük náluk azt az igényt, hogy használják a betegközpontú kommunikációt szolgáló nyelvi eszközöket. E szerint építjük fel tananyagainkat és a szemesztereket lezáró kommunikatív szaknyelvi vizsgákat, számonkéréseket.

A képzésben megjelenő kommunikációs hangsúlyok későbbi hatása fontos az orvosi (orvostanhallgatói) kommunikációs énkép kialakításában, és nem szabad figyelmen kívül hagyni azokat az új kihívásokat illetőleg lehetőségeket, amelyek a magyar orvosi szaknyelvoktatásban a beteggel

való együttműködés javítása tekintetében meggyőződésünk szerint jelen vannak.

## Hivatkozások

- Bigi, S. (2016): *Communicating (with) Care*. IOS Press: Amsterdam, Berlin, Washington, DC
- Dóla, M. (2013): Többmorfémás interakciós rutinok az idegennyelv-tanulásban és a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In: Szűcs T. – Nádor O. (szerk.) *Hungarológiai Évkönyv*. 14. 142-176
- Domonkosi, Á. – Kuna, Á. (2015): A tetszikelés szociokulturális értéke. A tetszikelő kapcsolattartási stílus szerepe az orvos-beteg kommunikációban. *Magyar Nyelvőr*. 139. 39–63
- Füeßl, H.S. – Middeke, M. (2014): *Duale Reihe Anamnese und klinische Untersuchung*. 5 ed. Vol. 5. Thieme: Stuttgart
- Halász R. – Koppán Á. (2014): A magyar orvosi kommunikatív szaknyelvi kompetencia-fejlesztés lehetőségeinek vizsgálata a szaknyelvhasználati szükségletek és a tanulási szituáció feltérképezése alapján. In: *Porta Lingua – 2014*. 311-318
- Halász, R. – Koppán, Á. – Eklicsné Lepenye, K. (2016): A magyar orvosi szaknyelvoktatás új megközelítése a Pécsi Tudományegyetemen. In: Reményi, A. – Sárdi, Cs. – Tóth, Zs. (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 71-79
- Kárpáti, E. (2015): Alkalmazott nyelvészet: az orvosi kommunikációról. In: Prax, L. – Hoss, A. – Nagy, T. (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. Hagyomány és modernitás*. PTE BTK; Film-Virage Kulturális Egyesület: Pécs. 90–95
- Kárpáti, E. (2017): *Hogy tetszik lenni? Pragmatikai idiómák az orvos–beteg kommunikációban*. Az előadás elhangzott az Egy- és többértelműségek a nyelvben című konferencián; Kodolányi János Főiskola, Budapest, 2017. november 6.
- Kecskes, I. (2010): The paradox of communication. *Pragmatics and Society* 1:1 (2010). 50–73
- Koppán, Á. – Eklicsné Lepenye, K. – Halász, R. – Sebők, J. – Molnár G A. (2015): *Introduction to the Pécs Model. Innovation in teaching Medical History Taking*. In: de la Poza, E. et al (eds): 1st International Conference on Higher Education Advances (HEAD' 15). Konferencia helye, ideje: Valencia, Spanyolország, 2015.06.24-2015.06.26. Editorial Universitat Politècnica de València – UPV: Valencia. 2015. 620-625
- Koppán Á. – Eklicsné Lepenye, K. – Halász R. (2015): Peer learning - peer tutoring az orvos – beteg kommunikáció tanításában. In: Bocz, Zs. (szerk.) *Porta Lingua 2015*. SZOKOE: Budapest. 213-221
- Kuna, Á. (2016): Személydeixis és önreprezentáció az orvos-beteg találkozón. *Magyar Nyelvőr*. 316–332
- Tolcsvai Nagy, G. (2012): A stílus szociokulturális tényezőinek kognitív nyelvészeti megalapozása. In: Tátrai, Sz. – Tolcsvai Nagy, G. (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői*. Kognitív stilisztikai tanulmányok. ELTE: Budapest, 19–51
- Tongue, J. R. – Epps, H. R. – Forese, L. L. (2005): Communication Skills for Patient-Centered Care. In: *The Journal of Bone and Joint Surgery*. Volume 87. A. Number 3. 652-658
- Udvardi, A. (2017): A hatékony kommunikáció szerepe az egészségügyi ellátásban. *Magyar Nyelvőr*. 75–91



**Erika Huszár – Teodóra Wiesenmayer**  
Budapest Business School  
Faculty of International Management and Business  
Department of International Business Languages

## **Telecollaboration at Various Language Levels**

*The paper presents the outcomes of two different telecollaboration projects. In each project we involved two groups of Hungarian students working among two groups of foreign partners. The content of the two projects was different. There was also a remarkable difference between the language level of our two groups in both projects, which enabled us to observe the impact of language level on learning outcomes. We found that certain telecollaboration tasks suit all language levels while other tasks appear to work for more advanced students only. The paper focuses on the benefits of telecollaboration projects at various language levels.*

Keywords: *telecollaboration, intercultural communicative competence, different project tasks, various language levels, benefits*

### **Introduction**

Although teaching intercultural communication has become an integral part of most business-related institutions of higher education throughout Hungary, in most cases, within the framework of the Business English class, it rarely extends beyond providing the theoretical background necessary for communicating in an international context using English as a *lingua franca*. Students learn about cultural types, customs, behaviour, and they are also exposed to various accents while performing listening tasks, however, rarely given an opportunity to communicate within an authentic international environment.

Engaging students in telecollaboration projects offers the double purpose of improving the students' language skills in the form of written and oral communication with partners from a different country, while learning from experience in reference to those cultural attributes deemed indispensable for future communicating within a genuine corporate environment. Robert O'Dowd (2017) refers to these Virtual Exchanges as "*intercultural telecollaborations*" in which the emphasis from "*language learning*" is shifted to "*culture-and-language learning*" (7). In her essay on "*Intercultural Communicative Competence*", Margarida Morgado also draws the readers' attention to "*a reinforced conception of language as a language and culture that has people working in multilingual and multicultural environments and dealing daily with cultural difference, diversity and fluid value systems*" (Morgado, 2017:10). Therefore, before

authentic communication is initiated between the partners, it is essential to provide some theoretical background, to raise the students' awareness of differences between cultures. Angelica Galante reflected, "*any speaker of English who wishes to communicate with people from different cultural backgrounds needs to develop intercultural awareness for effective communication*" (Galante, 2015:31). Zlomislić, Gverijeri and Bugarić (2016) also argue for the importance of intercultural competence in cross-cultural communication. They highlight the necessity of knowing the cultural background of potential business partners, and claim that increasing the students' cultural sensitivity and cultural awareness serves to successful cross-cultural communication.

The paper presents two different telecollaboration projects: within the first project, Hungarian students partnered with students from the Czech Republic, while in the second project, Hungarian students contacted among Portuguese students. The content of the project and the cultural background of the partners were different; however, in each case, the students were provided with some knowledge concerning the cultural types and intercultural communication. In each project, we involved two groups of Hungarian students working among two groups of foreign partners. There was a remarkable difference between the language levels among the groups, which resulted in a diverse outcome in each case. The paper focuses on the benefits of telecollaboration projects at various language levels, presenting two projects involving students of different language levels, ranging from B1 to C1.

### **Project 1: Working with International Consumers**

Our first project was achieved in the second semester of the 2016/17 academic year, within the framework of the ICCAGE project (*Intercultural Communicative Competence – A Competitive Advantage for Global Employability*) funded by the Erasmus+ KA2 Strategic Partnership Programme. Our partner groups included two groups of MBA students studying at the Technical University in Prague.

We participated in the project with two groups of 20-20 students, of whom five teams including four members were formed. Although all our students were freshmen and international business and marketing majors, there was a remarkable difference regarding their language levels: the language level of the students in the first group ranged from B2 to C1 level while the students of the other group were at the B1-B2 level.

The module we piloted was written by the authors of the project with the purpose of enabling students "*to lead a structured discussion about products and give feedback in English*", "*to negotiate effectively in English*

*in an international environment*” and “*to use ICT tools for international business communication*”.<sup>1</sup> During the nine-week-long project, the students were required to invent a product which ideally retails, to varying levels of success, within their partners’ market. The Czech and the Hungarian groups were performing the same tasks simultaneously, while exchanging information (about themselves as business partners and about their products they would like to market) via emails. Part of the tasks were accomplished while in the classroom, however, there were plenty of activities to be done by each team outside class. In class, the students were prepared for their online (Skype) meeting, in which they were required to negotiate in support of their product, in accordance to given factors: cost, discounts, quantity, delivery, payment, to name but a few. Pre-prepared worksheets were disseminated to the students in which they could learn, beyond the essential vocabulary, characteristically, more about cultural diversity, in terms of trade, bargaining and negotiation strategies.

The module focused on developing both speaking and writing skills. The speaking activities included the presentation of their product, discussing their partners’ products, and finally performing the Skype meeting amongst their partners. The students were required to provide a thorough product description in support of their partnership, and they were also asked to submit a written feedback on their partners’ products. In addition to the assignments, students were expected to arrange the meeting themselves, which required intensive correspondence.

The two Hungarian groups benefited from the project in different ways. Regarding the group of B1-B2 students, the main focus was to teach relevant vocabulary (e.g. *preliminary quotation, availability, delivery, installation, contract*), and to encourage the students to use these words throughout the project. The students participating within this group suitably prepared themselves for the online negotiation, and they were satisfied with their performance, resulting in a boost of their level of confidence. They were also grateful to the Czech partners’ tolerance and understanding.

From another perspective, the B2-C1 group required more professional content and an increase in specific vocabulary, since the keywords of the project were not demanding enough, or challenging for them. In this case, the language level of their partners grew more relevant: the Czech MBA students spoke fluently, therefore, this group also benefited from the conversation. In fact, after having completed the Skype meeting, both Hungarian groups recommended to include at least two online conversations in the following project.

---

<sup>1</sup> The project’s output includes 9 modules in English and 5 modules for students of Spanish. Our module was composed by Éva Bartáné Varga and Martin Štefl.

## Project 2: Cultural Differences

The second telecollaboration project ran during the first semester of the 2017/18 academic year. This time, our telecollaboration partner was the Portuguese Instituto Politécnico de Castelo Branco. We met the partner teacher in Budapest, while attending a conference of the ICCAGE project.

In this project, participation involved two groups, including 20-20 students, of whom six teams with 3-4 members were formed. All our students were international business and marketing majors, and in the first semester of their studies. Regarding their language levels, the two groups differed, as one of them was dominated by B1-B2 while the other by B2-C1 students. During this event, the tasks were developed by ourselves to supplement the course material.

The discussion of cultural differences constitutes part of the Business English syllabus within our university, thus, the students are familiarized with the Lewis model introduced in *When Cultures Collide* (1996), and with the widely known Hofstede model first described in *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values* (1980). Given this theoretical background we assumed students would be interested in gaining some first-hand information in reference to a culture significantly different from the Hungarian culture.

Hofstede's original model proposed four dimensions along which cultural values could be analyzed: individualism-collectivism; uncertainty avoidance; power distance (strength of social hierarchy) and masculinity-femininity (task orientation versus person-orientation). Further research in Hong Kong led Hofstede to add a fifth dimension, short-term versus long-term orientation. In *Cultures and Organisations: Software of the Mind* (Hofstede, 1991) the dimension is already fully integrated into the model. In the third edition of the above work the author added a sixth dimension, indulgence versus self-restraint (Hofstede et al., 2010).

A simple questionnaire was prepared by our staff and was designed to aid the students towards developing a more thorough understanding of the Hungarian culture along the Hofstedeian criteria, and, to cite an example, how best to grasp the concept of power distance. Amongst other questions students were asked to reflect about the difficulties associated with initiating a conversation with a lecturer assigned to our university.

With the help of the questionnaire, the students then prepared a description of the Hungarian culture. We encouraged them to rely upon their own observations and be critical of analyses accessible on the Internet. Actually, many of them pointed out several primary differences compared to, for example, the relevant Wikipedia pages. Simultaneously, the students

were asked to develop a list of their expectations regarding the Portuguese culture.

Once students prepared a coherent description of their native culture and edited their expectations relating to the other culture, they contacted their partner teams and compared “facts” and expectations via Skype. A brief report was required to be submitted to the teacher on difference between the two cultures.

As is now apparent, the goal of this project was less concrete when compared to the first one. The discussion of more abstract topics requires more advanced language skills, and problems did arise in this respect. All participating students complained about the weak speaking skills of the Portuguese partners, and with the exception of two teams of the B2-C1 group, the Hungarian teams also complained about having difficulties with expressing themselves. Despite the language difficulties, all the teams remarked how they have found the Skype discussion useful, and, in addition to more or less successfully completing the task, they had the opportunity to acquire information regarding the everyday life of Portuguese youngsters, compared their school systems, described their hobbies, shared their professional plans for the future, etc. As one student aptly remarked, *“Portugal now does not only mean Ronaldo for me”*. Through the very organization of the Skype interviews the students also learned about the other culture: all teams realized the Portuguese attitude towards time significantly differs from the Hungarian one.

Additionally, all teams remarked, although it was not recommended by the teachers, students swapped the written descriptions of their own cultures and relied on this written information as well when preparing their written report on cultural differences. Our knee-jerk reaction was, if and when we repeat the project, such a practice should be prevented, yet, later realized the students were more motivated than usual in the writing task. We attributed this response to the positive impact of the Skype conversation. At the end of the project more advanced students submitted highly detailed reports, often adding their personal opinions. Less advanced students were also able to form conclusions, although those were supported by fewer concrete examples. Apparently, the discussion of such examples required more time in their case.

## **Conclusion**

Following the conclusion of these two projects, the authors believe, apart from the most basic level, telecollaboration tasks can be designed for all language levels. Seemingly, while projects with well specified, concrete outcomes (marketing a product at the highest possible price and purchasing

one at the lowest possible price) are suitable for ALL language levels (C1 students also enjoyed it), projects including the addition of more abstract goals (comparing two cultures) requires highly developed language skills. Factually, the deficient language skills amongst the partners serves to frustrate the project participants and underlines the importance of choosing appropriate partner groups. Notably, even in such cases, the students simplify the task to such a level in which they genuinely benefit from the project. We intend to design and run further parallel projects at various language levels to test our hypothesis.

General language skills tend to develop during use once a certain language level is achieved. Watching films, chatting with friends all enhance language skills in an enjoyable, stress-free manner. ESP skills, however, only develop in use within a professional environment, with some significant stress factors involved. Deficient language skills might lead to serious misunderstandings entailing financial consequences, loss of credibility, etc. All this underlines the importance of creating opportunities to practice ESP with foreign partners as part of the students' professional training. Telecollaboration is one such possibility, and it seems to have benefits at all language levels.

## References

- Galante, A. (2015): Intercultural Communicative Competence in English Language Teaching: Towards Validation of Student Identity. *Brazilian English Teaching Journal*. 6(1). 29-39
- Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. SAGE Publications: Beverly Hills, CA
- Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill: London, UK
- Hofstede, G. – Hofstede, G.J. – Minkov, M. (2010): *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (Rev.3<sup>rd</sup> ed.). McGraw-Hill: New York
- Lewis, R. D. (1996). *When Cultures Collide*. Nicholas Brealey Publishing: Boston
- Morgado, M. (2017): Intercultural Communicative Competence. In: Císlerova, E. – Štefl, M. (eds) (2017): *Intercultural Communicative Competence – A Competitive Advantage for Global Employability*. Erasmus ICCAGE Project. 10-12. [http://docs.wixstatic.com/ugd/526a9b\\_63716cfeea1d4a12ba81bfb7d6a47ea1.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/526a9b_63716cfeea1d4a12ba81bfb7d6a47ea1.pdf)
- O'Dowd, R. (2017): An Introduction to Telecollaboration and Virtual Exchange. In: Císlerova, E. – Štefl, M. (eds.) (2017): *Intercultural Communicative Competence – A Competitive Advantage for Global Employability*. Erasmus ICCAGE Project. 6-9
- Zlomislić, J. – Gverijeri, L. R. – Bugarić, E. (2016): The significance of intercultural competence in cross-cultural communication. *Ekonomski vjesnik / Econviews*. XXIX.2. 433-451

**Jámbor Emőke – Julia Salamero Sesé**  
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem  
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar  
Idegen Nyelvi Központ

## **Projektalapú módszertani célok és stratégiák a spanyol nyelvórán**

*A tanári tapasztalatunk és az írásbeli nyelvvizsgafeladatok, elsősorban az írásbeli produkció eredményeinek és hibáinak elemzése során arra a felismerésre jutottunk, hogy a nyelvtanuló számára egyik legnehezebb feladat a fogalmazás írása. A homogén csoportok, azaz csak magyar nyelvtanulók esetében az írásbeli produkció, levelek, blogok stb. javításakor nagyon hasonló, ún. tipikus hibák jelennek meg a különböző írásokban. Megpróbáltunk olyan stratégiát kidolgozni, amelyben felhívjuk a figyelmüket ezekre a jellemző hibákra még azelőtt, hogy elkezdenék az írást az adott témáról. Tanulmányunk első részében az íráskészség fejlesztésének egyik módszerét szeretnénk egy konkrét példa alapján bemutatni. Célunk rávilágítani arra, hogy kezdő szinttől is érdemes alkalmazni ezt a módszert, aminek természetesen megvannak a veszélyei, mert egy-egy esetben a hibás fordulatokra is rávilágítunk, de ezek tudatos elkerülése segíthet a nyelvi szint fejlesztésében. Tanulmányunk második részében egy még összetettebb projektet szeretnénk bemutatni. A hallgatók videofilmet készítettek, amelyben az íráskészségen kívül a szóbeli és előadói készségüket is nagymértékben fejlesztették.*

*Kulcsszavak: projekt, sikeres nyelvtanulás, nyelvtanulási cél, motiváció, tudatosság, készségfejlesztés*

### **Bevezetés: a kutatás előzménye**

2017 szeptemberében csatlakoztam a módszertani csoporthoz, amelyben a kurzus elején alapvetően a tanulási eredmény alapú tervezés oktatásmódszertanával és megvalósításával foglalkoztunk. A módszer a következőkből áll: tervezzük meg több olyan órát, ahol nem feltétlenül a tankönyv, nyelvkönyv leckéinek feladatait feldolgozva alakítjuk a kontaktórát, hanem egy konkrét téma köré szervezzük a feladatainkat, az órai vagy több órai munkát a folyamat végén értékeljük. Bármilyen tanulási célú órát lehetett tartani, akár egy nyelvtani kérdés, probléma vagy új tananyag köré is fel lehetett építeni az órát (Einhorn, 2015). A módszertani csoportban a kommunikáció magyarul folyt, így a lektoraink nem tudtak részt venni a konkrét órai munkában, ennek ellenére bevontam a spanyol lektorunkat is a kezdeményezésbe. Így két hasonló módszerrel végzett, és elsősorban hasonló célú, de különböző nyelvi készségeket fejlesztő kísérletet valósítottunk meg közösen a félév során a spanyolos, alapoktatásban résztvevő BME-s hallgatóinkkal. Az egyik projektben az íráskészség, a másikban pedig a szóbeli kommunikáció fejlesztése került

fókuszba. Ezt a két projektünket szeretnénk bemutatni ebben a tanulmányban. A projektek a 2017-18-as tanév első félévében valósultak meg.

### **A kutatás alap gondolata és módszere**

A vizsgálatba két különböző szintű spanyolos csoportot vontunk be, mindkét csoportban a soron következő témakör a család volt. A két hallgatói csoport nyelvi szintje között jelentős különbség volt: egy kezdő 1 (A1)-es nyelvi szintű csoport és egy haladó 1 (B1-B2)-es nyelvi szintű csoport hallgatói vettek részt a kísérletben. Az alapötletünk az volt, hogy a haladó csoportban írt fogalmazásokban elkövetett, a család témához kapcsolódó hibákból tudnak-e tanulni a kezdő csoport tagjai: azaz érdemes-e úgy nyelvet tanítani esetünkben, hogy az elkerülendő hibákra hívjuk fel a diákok figyelmét. A hibákra való figyelemfelhívással történő oktatással kapcsolatban többféle megközelítést is találunk a szakirodalomban. Minket a kognitív megközelítés bátorított a kísérlet megvalósítására, amely szerint éppen az intralingvális, illetve interlingvális hibák útján kap pontosabb képet a tanuló a nyelv rendszeréről, vagyis a hibákon keresztül tudatosulnak benne bizonyos szerkezetek.

Ebben a kísérletben alapvetően és teljes körűen nem minősítettük a hibák jellegét, azaz nem tartottuk fontosnak, hogy az anyanyelv és idegen nyelv közötti hasonlóság, vagy az idegen nyelven belüli analógiák alkalmazásából, azaz a túlzott általánosításból származik-e a hiba, de azért néhány példát, az illusztráció kedvéért szeretnénk kiemelni a tanulmányban (Corder, 1973; Bárdos, 2000). Az első projekt négy, a második öt fő fázisból, illetve lépésből állt, és két tanórán keresztül foglalkoztunk vele mindkét csoportban, azaz összesen négy tanórán.

### **Projekt 1 – íráskészség fejlesztése**

#### ***Első lépés: Írásbeli produkció***

A haladó csoportban azt a feladatot adtuk a tanulóknak, hogy írjanak minél részletesebb fogalmazást a családjukról, a családtagok külső és belső tulajdonságairól és bármi másról a témával kapcsolatban. Segítségül a kontaktórán vett nyelvlecke szókincsét és nyelvtani szerkezeit is használhatták fel.

#### ***Második lépés: A hibák feltárása, megbeszélése, rövid elemzése***

Miután nagyon részletesen kijavítottuk a haladó csoport által beadott fogalmazásokat, a következő órán megbeszéltük a hibákat, azokat röviden



tipizáltuk, de inkább a helyes megoldásokra fókuszáltunk. Mindenkinek átadtuk az összes hallgató által elkövetett hibák listáját, és kértük tőlük, hogy ennek alapján javítsák ki a saját hibájukat a fogalmazásukban és adják be újra, de már kijavítva az írásokat. A haladók által elkövetett hibák mindkét előbb említett kategóriába sorolhatóak.

Néhány hibapélda:

- Interlingvális hibák
  - *"tener pelo rubio"* helyesen *"tener el pelo rubio"* – „szőke a haja”
  - *"tengo una otra abuela”* helyesen *"tengo otra abuela"* – „van másik nagymamám”
  - *"mi mayor hermano"* helyesen *"mi hermano mayor”* – „a nagyobb fiútestvérem”
  - *"dar el nombre”* helyesen *"poner el nombre”* – „azt a nevet adni”
  - *"encontró a su pareja"* helyesen *"conoció a su pareja"* – „megtalálta/megismerte a párját”
  - *"Camino"* helyesen *"Camino de Santiago"* – *"Camino"* a magyarok számára egyet jelent
  - *"nosotros vamos al mercado con mi madre"* helyesen *"yo voy al mercado con mi madre"* vagy *"mi madre y yo vamos juntos al mercado"* – „megyünk az anyukámmal a piacra”
- Intralingvális hibák
  - *"es un profesor"* helyesen *"es profesor"* – „ő tanár”
  - *"nos mantenemos el contacto"* helyesen *"nos mantenemos en contacto"* vagy *"mantenemos el contacto"* – „kapcsolatban maradunk”
  - *"mi abuela es siempre elegante"* helyesen *"mi abuela va siempre elegante"* – „a nagymamám mindig elegáns”
  - *"está en buena salud"* helyesen *"tiene buena salud"* – „jó egészségnek örvend”

Ezzel a haladó csoport nyelvtanulási célja meg is valósult, a következő körben beadott dolgozatokban alig maradt nyelvtani, lexikai hiba vagy helytelen nyelvi fordulat. A projekt első részében a haladó csoport kezdő feladata rutinfeladat volt, mivel fogalmazást számos alkalommal kell írniuk a diákoknak a nyelvórán. Az újdonság az volt, hogy a második körben még egyszer vissza kellett térniük az eredeti fogalmazásukhoz, szembesülniük a hibákkal, meg kellett találni a helyes megoldást, és így újraírni a szöveget. Az íráskészségük jelentős mértékben fejlődött, és valószínűleg egy következő, hasonló témájú írásbeli vagy akár szóbeli produkciónál nem követik már el ugyanazokat a hibákat. Ez a módszer, azaz

hogyan visszadjuk kijavítani a tanár által korrigált fogalmazásokat, már bevált gyakorlat nálunk.

### ***Harmadik lépés: A felmérés újszerű része***

A projektnek ez a fázisa a kezdő (A1) csoportunkban valósult meg. A kezdő hallgatóknak szintén a családról kellett írniuk egy fogalmazást. Természetesen nem várhatjuk el, hogy ugyanazzal a szókinccsel fogalmazzák meg az íráskészséget fejlesztő feladatban a gondolataikat, mint a haladó csoport, de bizonyos nyelvi szerkezeteket már kezdő szinten is elsajátítottak. Ebben a kezdő csoportban konkrétan meg is fogalmaztuk, hogy az adott kontaktóra egyik tanulási célja az, hogy változatos szókinccsel, nyelvtannal írjanak a családjukról egy kb. egyoldalas fogalmazást. A nyelvkönyvben volt egy olvasmány a családról, alapszókinccsel és bizonyos nyelvtani szerkezetekkel, amelyeket ha jól használ a nyelvtanuló, már eléggé változatos és pontos leírást adhat a családtagjairól. Az újdonság itt abban állt, hogy a kezdő hallgatóknak elmondtuk, mely hibákat vétettek a haladó diákok, azaz, hogy azokat az adott szerkezeteket ne használják írásuk során. Azt kértük, hogy próbálják elkerülni a helytelen szerkezeteket, és koncentráljanak a helyes fordulatokra. A következő órán megkaptuk a beadott fogalmazásokat, és kiértékeljük az eredményeket.

### ***Negyedik lépés: Eredmények érvényesítése az órai munkában***

Nagy meglepéssel tapasztaltuk, hogy azokat a nyelvi kifejezéseket, fordulatokat, amelyekre felhívtuk a figyelmüket, szinte kivétel nélkül jól használták a hallgatók. A felmérés eredménye megerősített bennünket abban, hogy konkrét témakörök esetén a „hibákon alapuló” oktatás módszerét érdemes alkalmazni. Fontos azonban, hogy mindig a helyes megoldásra tegyük a hangsúlyt, és a helytelen maradjon a háttérben. Ez a kezdő csoportban készített felmérés azonban felbátorított bennünket arra, hogy tovább kísérletezzünk a témával kapcsolatban.

A spanyolos nyelvvizsgázók íráskészség-feladataiban elkövetett típushibák alapján összeállítottunk egy listát, amelyet egy következő középfokú nyelvvizsga-előkészítő kurzus folyamán közkinccsé is tettünk a kurzus hallgatói között. Ennek a hosszú távú eredményét még nem volt alkalmunk vizsgálni, de egy következő kutatásban érdemes lenne ennek is utánajárni. A rövid távú eredményét azonban már a kontaktórán is érzékeltük, a hallgatók tudatosabban figyeltek azokra a fordulatokra, amelyre felhívtuk a figyelmüket. És az adott nyelvvizsga-előkészítőn

résztevő diákok mindegyike egy éven belül letette a B2-es szintű nyelvvizsgát spanyol nyelvből. Úgy gondoljuk, hogy kísérletképpen további témakörrel, hasonló módszerrel lehetne folytatni a kezdeményezést és akár több csoportot is bevonni a projektbe.

## **Projekt 2 – az írás- és beszédképesség fejlesztése**

### ***A második projekt célja, módszere és körülményei***

Ez a projekt az elsónél hosszabb ideig tartott, a diákok több alkalommal visszatértek a szöveghez, többféle szempontból is megközelítették (írásbeli, szóbeli szöveg) és volt egy projektet lezáró megfogható, „tapintható” és mások számára is elérhető produkció.

Ezt a projektet egy olyan spanyol nyelvet tanuló csoporttal valósítottuk meg, akik az „Erasmus kiutazásra felkészítő csoportban” fejlesztették a nyelvtudásukat. A hallgatók különböző bemeneti szinttel rendelkeztek, azonban mindenkinek a fő célja az volt, hogy a következő félévek egyikében rövidebb vagy hosszabb időt Spanyolországban töltsön tanulás vagy munkavállalás céljából. Az átlagos tudásszintet B1 körül határozhatjuk meg. A hallgatóknak egy olyan projektet kellett megvalósítaniuk a félév során, amely több részfeladatból áll, és amelynek a végső produktuma egy videofilm volt. A cél az volt, hogy ezzel a rövidfilmmel a jövőbeni spanyol anyanyelvű Erasmus hallgatókat motiváljuk arra, hogy Budapestet válasszák az Erasmus tanulmányaik következő célállomásának. A projekt öt fő fázisból állt, és négy tanórán keresztül foglalkoztunk vele. Az öt fő lépést alább olvashatjuk.

### ***Első lépés: Ötletbörze, a megvalósítás kitalálása***

A projekt legfőbb újdonsága: a videofilm készítésének felvetése, illetve megvalósítása. A diákok nagy része lelkesnek bizonyult már az első pillanattól kezdve. Ötleteltünk arról, hogy mit mutassunk be Budapestről, a város dinamikájáról, a szociokulturális háttéréről. Arra jutottunk, hogy sorra vesszük a főváros főbb nevezetességeit, és már az első alkalommal mindenki kiválasztotta a neki legszimpatikusabb témát. A projektből senki nem maradt ki, mivel ez volt a kurzus egyik fő megvalósítandó célja és feladata.

### ***Második lépés: Önálló munka***

Miután kiosztottuk a témaköröket és megbeszéltük a projekt lépéseit, a diákok kutatómunkába kezdtek a kiválasztott témakörükkel kapcsolatban, és elkezdtek összeállítani a saját előadandó szövegüket. Ezt még a következő találkozás, azaz a következő óra előtt el kellett küldeniük a tanárnak, akivel

az órán együtt javították ki a nyelvtani hibákat, és tökéletesítették a szöveget. Ebben a fázisban felmerült egy olyan probléma, akár nevezhetjük kellemetlen esetnek is, hogy az egyik diák félreértette a feladatot, és a saját elképzelése alapján politikai indíttatású kommentet is fűzött az egyébként színvonalas előadásához. Mivel a projekt keretében és egyébként az órán sem szerencsés semmilyen politikai jellegű megnyilvánulás, ezért kértük őt, hogy ezt hagyja ki. Nem fogadta meg a tanácsunkat, ezért sajnálatos módon a továbbiakban nem vett részt a projektben, és végül a kurzusból is kimaradt.

### ***Harmadik lépés: A szövegek memorizálása***

Miután kijavítottuk a hibákat, a következő feladat a szövegek olyan szintű elsajátítása volt, hogy azt egyedül, kamera előtt, a kiválasztott nevezetesség közelében elő tudják adni, úgy, hogy közben az utcazaj és egyéb zavaró körülmény ne akadályozza a felvételt. Az éles felvétel előtt próbaelőadást tartottunk a kontaktórán. Ez nagyon hasznosnak bizonyult, mert a hallgatók releváns és építő jellegű kritikákat fogalmaztak meg egymás előadásával kapcsolatban, és azokat jórészt meg is fogadták egymástól. Nagyon nyitottnak kell lennie mind a tanárnak, mind a hallgatóknak ahhoz, hogy ne alakuljon ki ellenséges közeg, hanem éppen ellenkezőleg, win-win szituációban érezze magát mindenki. A munkafolyamatnak ebben a részében kisebb csoportok alakultak, hogy ők együtt készítsék el a videofelvételt.

### ***Negyedik lépés: Felvétel***

Önállóan vagy kis csoportokban vették fel a kiválasztott helyszíneken a hallgatók a videofilmeket. Ebben a fázisban merült fel az a probléma, hogy bizonyos helyszíneken olyan hangos volt a háttérzaj, hogy alig lehetett hallani a diák hangját. Volt, akinek másodsorra, mikrofon segítségével, sokkal jobb minőségű prezentációt sikerült megvalósítania. Volt olyan hallgató is, aki a kora reggeli órákban ismételte meg a felvételt, amikor még nem volt olyan erős az utcazaj.

### ***Ötödik lépés: Közös értékelés***

A projektre szánt utolsó nyelvórán végignéztük, elemeztük és értékeltük az összes videofelvételt. A diákok nagyon büszkék voltak a saját teljesítményükre, és érdeklődéssel nézték a többiek felvételeit is. Összességében nagyon pozitív visszajelzések érkeztek a diákok részéről. Az elkészített videót felraktuk a következő honlapra: <https://www.facebook.com/179097719381207/videos/191897351434577/>

## Készségek fejlesztése a második projektmunkában: a több készségre irányuló fejlesztés

A projektben elsősorban a szóbeli kifejezőkészség fejlesztésére fókuszáltunk, hiszen a projekt fő célja egy adott szöveg interpretálása, tökéletesítése és minél természetesebb előadásmódja „nehezített” körülmények között (utcai háttérzaj, videofelvétel miatt). Annak ellenére, hogy a szöveget nyelvi szempontból teljesen kijavítottuk, memorizálták is a hallgatók, mégis előfordultak hibák az „éles” felvételkor. Ezek elsősorban olyan kiejtésbeli, fonetikai hibák voltak, amelyeket a magyar anyanyelvű és spanyolul beszélők ún. tipikus hibáinak tekintünk. Ezeken kívül hangsúlyozási hibák is előfordultak, amelyek a spanyol anyanyelvűek számára igen zavaróak.

Másodsorban ki szeretnénk térni bizonyos nyelvtani szerkezetek visszatérő használatára. A hallgatók prezentációjukban kiemelkedően sokszor használták a szenvedő szerkezetet, pl.: *"el puente fue construído en 1840"* – „a hidat 1840-ben építették”, vagy a személytelen szerkezetet, pl.: *"se trata de uno de los lugares más emblemáticos de Budapest"* – „Budapest egyik legjellemzőbb helyéről van szó”. Többször előkerült a felszólító mód a beszédekben, hiszen éppen az volt a video célja, hogy felhívja az érdeklődő diákok figyelmét a város turisztikai látványosságaira. Ilyen volt pl.: *"Si estáis hartos de las pequeñas cantidades como las tapas o la caña, venid a Budapest para probar grandes raciones y el clásico fröccs"* – „Ha már elegetek van a kis adagokból, úgymint a "tapas" vagy a kis pohár sör, gyertek Budapestre, és próbáljátok ki a nagyobb adagokat és a klasszikus fröccsöt”. Ezeken a nyelvtani szerkezeteken kívül használtak a szöveghez kapcsolódó kötőszavakat és kiemelő szerkezeteket is.

Szeretnénk még hozzáfűzni, hogy a projekt során jelentős mértékben bővült a hallgatóságnak a turizmus és a művészetek tárgykörével kapcsolatban használt szókincse és általános ismerete, vagyis a projekt megvalósítása során fejlődött a hallgatók interkulturális kompetenciája is. Ez nem meglepő, hiszen a projekt egyik célja éppen az volt, hogy a beutazó Erasmus diákokat arra motiválják, hogy Budapestet válasszák legközelebbi célpontjuknak.

Az a koncepció, hogy írott szövegből jutottunk el hangzó szöveggig, két fő előnnyel is járt a kísérlet résztvevői számára. Egyrészt motiváltuk a diákokat arra, hogy lépjenek túl azon, hogy viszonylag egyszerű és megszokott tematikájú fogalmazást írjanak pl. a saját városukról, és ehelyett egy jól átgondolt, összeállított, megfogható produktumot mutassanak fel a projekt végén. Másrészt a projekt során hosszan foglalkoztak a szöveggel: először leírták, kijavították, memorizálták, majd többször is elpróbálták. Ily

módon számos alkalommal szembesültek egy-egy nyelvi fordulattal, és gyakorolták az adott nyelvtani szerkezeteket, kifejezéseket, melyeket sokkal jobban elsajátították, mintha csak egyszer írtak volna egy fogalmazást pl. a városuk valamelyik nevezetességéről. Ezen kívül a videofelvétel során is újra át kellett gondolniuk minden egyes szónál, kifejezésnél, hogy valóban helyesen használják-e az adott szerkezetet, fordulatot.

### **Összegzés: nyelvpedagógiai és módszertani tanulságok**

Úgy gondoljuk, hogy mindkét projekt több lehetőséget is kínál a spanyol mint idegen nyelv tanítása során. Az első projekt egyszerűbb, kevésbé összetett, mint a második projekt, de alacsonyabb szintű csoportoknál kiválóan alkalmazható. A második esetében a videofelvétel során számos olyan szempont kerül előtérbe, amely pl. egy levélírás vagy fogalmazás során fel sem merül. Az audiovizuális eszközök mind a diákság, mind pedig a tanár számára motiváló erővel hatnak, mivel egy kézzelfogható produktumot tudnak felmutatni a projekt végén.

Az időben hosszan tartó projekt lehetőséget nyújt arra, hogy a hallgató újra és újra visszatérjen a kiindulási szöveghez, és időről időre minden szempontból egyre tökéletesebb munkát adjon ki a kezéből a munkafolyamat végén. A csoportkohézió szempontjából is pozitív tapasztalattal zárult a projekt, mert a diákok sokkal inkább megismerték egymást és segítettek egymásnak, mintha csak egymás mellett ültek volna a kontaktórán. Ezek alapján azt is mondhatjuk, hogy a projektmunka tanulságai a nyelvpedagógiai tanulságokon túl jelentős általános pedagógiai és közösségformáló jellemzőkkel is bírnak.

A bemutatott két projektet a spanyol oktatás keretében végeztük el, mint módszertani kísérletet. A lezajlott projektek, illetve nyelvpedagógiai és módszertani kísérletek tapasztalatai, munkamódszerei és eredményei természetesen általánosíthatók más nyelvek oktatására is. A projekt-modell egyrészt átvihető a nyelvoktatás bármely szintjére, illetve a különböző nyelvek oktatására, azaz a tanulmányban leírtak nem kizárólagosan „spanyolspecifikusak”, hanem általános jelleget is kapnak.

### **Hivatkozások**

- Einhorn, Á. (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó: Miskolc
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Corder, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books Ltd.: Harmondsworth, Middlesex, England

**Lakatos-Báldy Zsuzsanna**  
 Budapesti Gazdasági Egyetem  
 Külkereskedelmi Kar  
 Kommunikáció Tanszék

**Hola, buenos días = szia, jó napot?**  
**A szociokulturális tartalom jelenléte vagy hiánya**  
**a spanyol nyelvkönyvek első leckéjében:**  
**kis történeti áttekintés és paradigmaváltás az oktatásban**

*Tanulmányomban bemutatom, hogy a szociokulturális tartalmak jelen vannak és mindig is jelen voltak a spanyol nyelvkönyvekben, függetlenül attól, hogy néven nevezték-e őket vagy sem. Példaként hozom mintegy 4 évtized tankönyveit. Megvizsgálom öt könyv első fejezetét, az 1976-os „Español en directo” -tól a 2011-ben publikált „Bitácora”-ig, és bebizonyítom, hogy a szociokulturális tartalmak mindegyikben jelen vannak, mi több, nélkülözhetetlen elemek az első pillanattól kezdve, amikor a spanyol mint idegen nyelv világába bebocsátást kérünk – amikor a tanár/nő azt mondja az első órán: „Hola, buenos días”. Ugyanez történik akkor is, amikor üzleti nyelvet tanulunk, akár kezdő szinttől (példaként áll a „Socios” című tankönyv) és üzleti partnerünk így üdvözlöl minket: „Hola, ¿qué tal?” A kérdés tehát végül is nem az, hogy jelen vannak-e a szociokulturális tartalmak – és nyelvi megjelenési formáik, a kulturális reáliák – hanem, hogy egyáltalán lehetséges-e olyan tankönyvet írni, akár kezdő szinten, amelyben nincsenek ilyenek, már az első didaktikai egységtől kezdve. A konklúzió nem is lesz olyan meglepő, mint azt korábban gondoltuk volna.*

*Kulcsszavak: szociokulturális tartalom, nyelvoktatás, nyelvkönyv, kulturális reáliák, nyelvhasználat reáliái*

## **Bevezetés**

Napjainkban a kulturális elemek jelenléte egyre több területen válik vizsgálódás tárgyává. A fordítástudományban a kulturális fordulat már évtizedekkel ezelőtt megtörtént, az interkulturális kommunikáció virágkorát éli. Korábbi kutatásaimban, (Lakatos, 2007; Lakatos-Báldy, 2011, 2012, 2015) a kulturális reáliák fordítását tanulmányoztam a filmfordításban, és arra a következtetésre jutottam, hogy a filmfordítás maga egy interkulturális kommunikáció aktus, a fordított film pedig egy interkulturális reália. Az általam bevezetett kategória, a nyelvhasználat reáliái aztán áttértek a figyelmet arra a kérdésre, hogy a modern idegennyelv-oktatásban hogyan jelennek meg ezek az elemek.

Személy szerint, gyakorló nyelvtanárként mindig is azt vallottam, hogy a nyelvoktatás egyben kultúraoktatás is, bár akkor még „nem neveztük nevén a gyereket”, mi több, ezeket a nézeteket inkább furcsállotta, mint támogatta a közönség. (Értem ezalatt pl. a nyelvtanulói csoportokat.) A rendszerváltás előtt természetesen ez érthető volt, hiszen élő kapcsolat a

célszágokkal alig volt, így keveseknek adatott meg a kulturális sokk saját élménye, ami ráébreszti az idegen országba érkező, itthon akár szorgalmas nyelvtanulót arra, hogy az első pillanattól elválaszthatatlanul zúdul rá a nyelv és a kultúra. Áttekintve a tanári pályám alatt általam és általában a magyarországi spanyoloktatásban használt tankönyveket, meglepő felfedezést tettem, amikor arra a kérdésre kerestem a választ, hogy vajon mikor jelennek meg a szociokulturális tartalmak ezekben a tankönyvekben. Szeretném az olvasót – kollégáimat – most kézen fogni és végig vezetni ezen a felfedező úton, amelynek a végén magam is meglepetésben részesültem, bízva benne, hogy sikerül megosztanom ezt az élményt és rávilágítani arra, hogy valójában nagyon egyszerű eszközökkel, amelyek mindannyiunknak rendelkezésére állnak, el tudjuk vinni a nyelvtanulókat a spanyol kultúra világába a nyelvtanulás első pillanatától kezdve. Kezdjük egy nagyon rövid módszertan-történeti áttekintéssel, aztán tisztázunk néhány alapfogalmat, majd következnek a konkrét példák.

Az ókorban a rómaiak idegen nyelvet közvetlen elsajátítással vagy „nyelvi elmerüléssel” tanultak, vagyis a tehetősebb családokban a fiatalokat elküldték a célnyelv országába vagy régiójába, vagy egy anyanyelvi tanárt (nevelőt) szerződtettek így biztosítva az idegen nyelv állandó jelenlétét. A tananyagban számos mese szerepelt, például állatmesék, mikrodialógusok. Írást is tanultak, de a szóbeliség abszolút elsőbbséget élvezett az egész kultúra elfogadásával párhuzamosan, ahol a szó egyúttal művészetet is jelentett. De volt közös nyelv is, eleinte a görög, majd a latin. (Bárdos, 1988:15)

A középkorban, az 1200-as években az azt megelőző időkben meghatározó grammatika, retorika, *dialektika trivium* (Bárdos, 1988:28) változik, helyette az írásbeliség kerül előtérbe (okiratok, levelek, alapító levelek) és kialakul a *dictamen* iskola, mely az írott mű szerkesztésével is foglalkozik. Ez a változás nem oka, hanem következménye annak a társadalmi, jogi, kulturális változásnak, mely ez időszakban történt. A közös nyelv a latin.

Az ókorban és reneszánszban a szóbeliség-centrikus, a középkorban az íráscentrikus nyelvtanítás volt a jellemző. Az európai *lingua franca* a latin (Bárdos, 1988:29) nyelv volt. Kulturális szempontból paradox, hogy a latin egyrészt a helyi, nemzeti nyelvek akadályozója, de egyúttal az ösztönzője is. (A XVIII. század végén nyilvántartott 16 európai nyelvből egy évszázaddal később már 30 lett, a nemzeti nyelvek és kultúrák tehát folyamatosan távolodtak nem csak a latintól, de egymástól is. (Bárdos, 1988:27))

A nemzeti nyelvek előtérbe kerülésével – főleg, ami a politikát és kereskedelmet illeti – megszületett az igény nemcsak a szóbeliség, a beszélt nyelv alapos ismerete, hanem a kultúra ismerete iránt is. 1669-ben a



marseille-i kereskedelmi kamara kérésére *Corps de Drogmans* (Hitzel, 1995) néven külön testület alakult. A rendelet célja a drogman (dragomán, az arab terdsumán szóból, keleten az európaiak így nevezik a tolmácsot) névvel illetett tolmácsok és fordítók képzése volt. A fiataloknak ismerniük kellett anyanyelvüket, a latint, az olaszt, a köznapi görögöt, a törököt, az arabot és a perzsát. Az oktatás a küldő ország érdekeinek megfelelően zajlott, de mindenképpen foglalkoztak az oszmán birodalom kormányzati rendszerével, a kereskedelem alapelveivel, történelemmel, földrajzzal, joggal és bölcséleti tudományokkal, és végül, de nem utolsó sorban elsajátították a birodalom szokásait és törvényeit is. (Jantsits, 2017)

A fentiekből megállapítható: egy nyelv egy kultúrában a szóbeli érintkezés eszköze, de egyúttal a politikai, művészi és tudományos kifejezés eszköze is.

E többes funkciót eleinte a görög, majd sokáig csak a latin tudta ellátni. Évszázadok kellettek hozzá, hogy mindezt a funkciót a nemzeti nyelvek is elláthassák. Később pedig kialakult bizonyos specializáció, a nemzeti nyelvek között, a francia, mint a diplomácia nyelve a német, mint a filozófia és a tudomány nyelve. Jelenleg az angol tör előre a nemzetközi szintéren, de a nemzeti nyelvek fejlettsége miatt már nem töltheti be azt a szerepet, mint annak idején a latin.

### **Néhány alapfogalom**

Hofstede (1980) a kultúra négy egymásba ágyazott rétegét különbözteti meg.

- Az első rétegbe az irodalomnak, a zenének, a képzőművészetnek a tárgyi, illetve tárgyiasult termékei, az építészeti alkotások, az ételek, az öltözködés és egyebek tartoznak. Csak azok számára ismerhetők fel jól, akik ugyanabba a kultúrkörbe tartoznak.
- A kultúra második rétegét, a valóságos vagy a mesevilág, hiedelemvilág, képzelet szülte hősök alkotják, akik az adott kultúrában nagyra becsült tulajdonságokkal rendelkeznek. Ezek a követendő magatartásmodellek tükrözik az adott kultúra értékrendjét.
- A modell harmadik rétegét a rítusok alkotják, melyek olyan kollektív tevékenységek, viselkedési formák, amelyek társadalmi szempontból fontosak. (pl. üdvözlési és udvarlási formák, esküvői szokások, nyelvi reáliák).
- A kultúra lényegét, negyedik, legbelső rétegét az értékek alkotják, melyek általános tendenciák arra vonatkozóan, hogy mit tartunk jónak, illetve rossznak, tisztának vagy koszosnak, veszélyesnek vagy biztonságosnak, normálisnak vagy abnormálisnak.

A nemzeti nyelvek és kultúrák evolúciós fejlődésük során fokozatosan távolodnak egymástól. (Bárdos, 1988:27)

Mi a következménye mindennek? Egyrészt: mivel a nemzeti kultúrák különbözőképpen fejlődtek, a Hofstede szerinti rétegek egyes pontjai mások és mások, ebből következően, ha hálóként ábrázolom őket, kultúránként más és más hálót kapok. Másrészt: Mivel a nyelv fejlődése a kultúra fejlődését képezi le, a kultúrát leképző nyelvi háló is kultúránként különböző lesz, különbözőek lesznek a tárgyi, kulturális és nyelvhasználati reáliák.

Összegezve: a fentiekből következően a különböző nyelvek között - mint köztudott - nincs 1:1-es megfelelés, nyelvet csak úgy lehet tanulni, megérteni, fordítani, ha egyúttal kultúrát is tanítunk, értünk, fordítunk. Nem az a lényeg, hogy mi a nyelv (szavak, grammatika...), hanem az, hogy mire jó a nyelv. Ugyanis a nyelvvel nem csak információkat adunk, veszünk, nemcsak kifejezzük érzelmeinket, asszociációinkat, akaratunkat, szándékunkat, irányítjuk, ellenőrizzük, koordináljuk a velünk kapcsolatban lévő embereket, hanem egyúttal kultúrát is közvetítünk.

### **A nyelvtanítás módszertanának fejlődése**

A nyelvtanítás módszerei a történelem során különfélék voltak, mint (a teljesség igénye nélkül) nyelvtani-fordító, direkt, olvastató, intenzív, audiolingvális, audiovizuális, kognitív, kommunikatív, de megállapítható az is, hogy a tanárok a gyakorlat során sokszor kénytelenek voltak elszakadni a tiszta módszerektől vagy vegyíteni azokat, ami éppen azért történt, mert soha nem lehetett elszakadni a kulturális háttér magyarázatától. (Bárdos, 1988:113)

#### ***A kommunikatív nyelvtanítás***

- tartalomközpontú, a nyelvet eszközként és nem célként értelmezi;
- személyiségfejlesztő, nyelvtanulás közben a tanuló nemcsak globális ismereteket szerez a világról (pl. történelemről, környezetvédelemről stb.), hanem személyisége is gazdagodik a számos tanulási stratégiával, illetve a kognitív és szociális készségek elsajátításával;
- tapasztalati, olyan eredeti szövegeket tanít az órákon, melyek hasznosíthatók a mindennapi kommunikációban, pl. meghívó, tájékoztató, használati utasítás stb.;
- interkulturális, tehát kultúrák közvetítő: a kommunikatív kompetenciához ugyanis a grammatikai, lexikális és fonetikai elemeken túl szociolingvisztikai kompetencia is tartozik, melynek szerves része a kultúra.

## *A spanyol mint idegen nyelv tankönyvei a kompetenciák szempontjából*

A 2011-ben kiadott, nagy sikerű *Embarque* (jelentése: behajózás) című tankönyv tanári kézikönyvében a kompetenciákat tartalmazó táblázat szinte teljes, de javaslatot teszünk kiegészítésére „a nyelvhasználat reáliái” elemmel. Az alábbi táblázatban foglalom össze, hogy milyen kompetenciák szerepelnek az egyes tankönyvekben.

1. táblázat. Az egyes tankönyvekben szereplő kompetenciák

KOMPETENCIÁK		
Pragmatikai kompetenciák	Nyelvi kompetenciák	Szociolingvisztikai kompetenciák
<b>Nyelvtan</b>		
Betűzés	Személynevek	A spanyol nyelvű világ: emlékművek, híres emberek, táncok, szokások
A megszólítás formulái	Nemzetiségnevek neme és száma	<b>A nyelvhasználat reáliái,</b> azok nyelvi megvalósítása és megjelenése
Köszönni és elköszönni formálisan és informálisan	Kérdő névmások: ¿cómo? ¿dónde? ¿de dónde? ¿cuál? ¿cuáles? ¿qué?	
Üdvözet és fogadása. Személyes adatok megadása: név, vezetéknev, lakóhely és állampolgárság	El presente de indicativo de los verbos: llamarse, ser y vivir	
	<b>Lexika</b> Spanyol nevek, vezetéknevek, országok és városok nemzetiségek	<b>Kulturális ismeretek</b> Magaskultúra <b>ÚJ! Szociokulturális ismeretek</b> Hofstede elemei, szintjei 1, 2, 3, 4
	<b>Fonetika</b> lásd a könyvet és feladatokat	

Érdekesség, hogy először 2011-ben került a figyelem homlokterébe a szociolingvisztika kérdése, holott a pragmatikai módszertani megközelítés ezt már korábban is indokoltta tehetné volna. Lehetséges, hogy ezeket a tartalmakat eddig nem tanították? A választ megadom tanulmányom végén.

Hogy állításunkat bizonyítsuk, nézzük különböző, 1981 és 2011 között kiadott, Magyarországon a tanításban használt spanyol tankönyvek

első leckéjét. A tankönyvek közül csak azokat tettem a vizsgálat tárgyává, amelyekhez hazánkban hozzáfértek a tanárok és a tanulók.

Vizsgáltam mind Spanyolországban, mind Franciaországban vagy Németországban és Magyarországon megjelent spanyol tankönyveket, tehát nem csak azokat, amelyek magyar célközönség számára készültek. Jámbor Emőke 2004-ben írt nagyon izgalmas és úttörő doktori értekezésében ez utóbbiakat kutatta a kulturális tartalmak szempontjából. Az én válogatásom indoka egyrészt az, hogy magam is ezeket használtam, tehát saját tapasztalatom ezekkel van, és arra szeretnék rávilágítani, hogy igenis kezünkben van a megoldás. A másik indok, hogy nem találtam lényegi eltérést a különböző anyanyelvű célközönség számára írott könyvekben.

### *Állításaimat a következőkben fogalmazom meg:*


*Első állítás:* a szociokulturális elemek – nem kikerülhető módon – már az első leckétől kezdve megjelennek a nyelvtanításban, – nyelvtől függetlenül, bár nyelvenként másképp – még ha általában nem is tudatosan. A helyhiány miatt csak néhány példát említek a 14 kutatott kézikönyv közül, az első 1976-os kiadásútól egészen a 2011-es kiadású *Bitácora*-ig (jelentése: hajónapló), mely viszont már nagyon különbözik a vizsgált korszak kezdeti tankönyveitől. Vizsgálatomat azért fejezem be a 2014-ben megjelent tankönyvvel, mert az azóta megjelent könyvekben már nem találkozunk radikális változással ebből a szempontból.

2. táblázat. A kutatott tankönyvek

Cím	Kiadás éve
Vida y dialogos (Élet és párbeszéd)	1976
Entre nosotros (Magunk között)	1976
Faludy (Spanyol kezdő jegyzet)	1984
Kertész (Spanyol nyelvi jegyzet)	1987
Intercambio (Csere)	1989
Eso es (Ez az)	1990
Rápido (Gyorsan)	1994
Gente (Emberek)	2004
Usborne (Kezdők szótára)	2008
Bitácora (Hajónapló)	2011
Embarque (Behajózás)	2011
Embarque Libro del profesor (Tanári kézikönyv)	2011
Colores (Színek)	2014

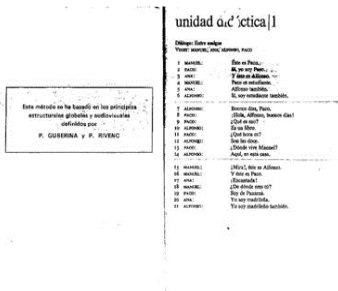
A *Bitacorában* (2011), ami már nagyon más, mint azok a könyvek, amelyekkel a kutatott időszak (1970-es évek) elején találkoztunk, a következő módon strukturált az első didaktikai egység:

3. táblázat. Az első didaktikai egység struktúrája a *Bitacorában*

<p><b>2011</b> <b>Nyelvi tartalom</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jó napot</li> <li>• Én vagyok a spanyol tanár. ....-nak hívnak.</li> <li>• Hogy hívnak?</li> </ul>	
<p><b>Szociokulturális tartalom</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Napszakok</li> <li>• Foglalkozás</li> <li>• Keresztnévek</li> <li>• Megszólítás</li> <li>• Tegeződés</li> </ul>	
<p>Bitacora 2011: 14</p>	

Az 1976-os év "Élet és párbeszéd Spanyolországban" című kézikönyvben azonban látni fogjuk, hogy tartalom szempontjából a különbség nem is olyan nagy, mint amilyennek gondolhatnánk.

4. táblázat. Az első didaktikai egység a *Vida y diálogos en España* című kézikönyvben

<p><b>1976</b> <b>Nyelvi tartalom</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hola, Buenos días = Szia, Jó napot</li> <li>• Én vagyok ... név</li> <li>• ...vagyok (foglalkozás)</li> <li>• Hogy hívnak?</li> <li>• Hova való vagy?</li> </ul>	
<p><b>Szociokulturális tartalom</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Köszönés napszakok szerint</li> <li>• Bemutatkozás, keresztnév</li> <li>• Bemutatkozás, foglalkozás</li> <li>• Megszólítás, tegeződés</li> </ul> <p>Vida y diálogos en España 1976: 3</p>	

*Második állítás:* az oktatás módszertana nem fektet kellő hangsúlyt erre, így a nyelvkönyvek nem beszélnek szociokulturális elemekről, tartalmakról. Az idézett tankönyvek közül „szociokulturális elem” kifejezés egyedül az *Embarque* tanári kézikönyvében jelenik meg először 2011-ben. Tanulmányoztuk a tanári kézikönyvet – már persze, amikor volt ilyen (a ’90-es évek előtt nem léteztek) – és azt láttuk, hogy közülük csak egy, az *Embarque* említi szociokulturális tartalmakat.

*Harmadik állítás:* „Nem is olyan nehéz.” Napjainkban már igény van a szociokulturális tartalmak oktatására, de tapasztalataim szerint mi tanárok tartózkodással kezeljük ezt, valahogy nem érezzük eléggé otthon magunkat ezen a terepen („nincs rá módszertan”; „nincs rá idő”; „nincsenek anyagok...”), pedig nincs rá okunk. Azt kellene észrevennünk, és tudatosítanunk magunkban, amit már csinálunk, ráadásul már régóta. Ezt már régen is tanítottuk és jelenleg is tanítjuk, csak nincs – legalábbis eddig nem volt – néven nevezve. A szociokulturális tartalmak mindig is jelen voltak, és ezeket tanítjuk is, csak egyszerűen nem hangsúlyozzuk őket. (Legemlékezetesebb példa erre az a kollégám, aki évek óta Szerbiában él és elmondta az előadásom után, hogy csak most tudta meg hogy "Hola, buenos días" összetételű üdvözlés szerbül így nem létezik és ugyanezt mondta egy spanyol tanár, aki Magyarországon él, a magyarra automatikusan lefordított változattól). Csak arról van szó, hogy a dolgokat más nézőpontból nézzük, ami rendkívül érdekes módon önmagában elvezet egy paradigmaváltáshoz. Ezzel pedig megoldódnak a problémáink: van tananyagunk és van időnk is rá.

*Negyedik állítás:* a többnyelvű közegben és kultúra ismeretében (példám: vajdasági magyar angoltanár, aki Szerbiában tanít egy magyarok, szerbek és horvátok lakta városban) természetes, hogy a szöveget a pragmatikai szituációkban adekvát módon értelmezik és a beszélők pontosan megértik egymást.

*Ötödik állítás:* ma, a diákok számára két vagy több nyelv ismerete természetes. Az is mindennapos, hogy sokan hosszú utazásokat tesznek a világban, nyelvtanulás és a különböző kultúrák megismerése céljából. A történelem – mint ezt megszoktuk – megismétli magát, sok területen, köztük a nyelvtanulás tekintetében is. (Sajnos abban az értelemben is, hogy csak a gazdagabb felső rétegek gyerekei engedhetik meg maguknak ezt a luxust.) Érdekesség: egy második nyelv tanulása egy másodlagos identitás megszerzését is magában foglalja. Az új identitás megteremtése áll a kultúrák tanulásának középpontjában. (Néha a tanulók kulturális sokkot is tapasztalnak, mely különféle érzelmi állapotokat jelent, amelyek az enyhe irritációtól a mély pszichés pánikig terjedhetnek.)

A befejezés előtt álljunk meg egy pillanatra és elemezzük sorjában azokat a látszólag nagyon egyszerű elemeket, amelyek az első leckékben mindig megjelennek, gyakorlatilag attól függetlenül, hogy a tankönyv milyen módszertan alapján íródott:

### **Példák**

*Üdvözlés és névsorolvasás az első spanyolorán: a nyelvi elemek szociokulturális tartalmai és pragmatikai megfeleltetésük a tanulóknak anyanyelvén*

*Hola, ¡buenos días!* Úgy tűnik, szinte minden kézikönyv ezzel kezdődik, akár anyanyelvi, akár nem-anyanyelvi tanárok írták, például magyar kollégáim, akik kiváló tankönyveket írtak diákjaik számára. A legtermészetesebb, hogy egy első lecke/fejezet/didaktikai egység tartalmaz ilyen üdvözlő mondatot. Van azonban egy nagyon fontos módszertani elem, amelyet figyelembe kell venni, ami viszont nagyon tipikus. Ha lefordítjuk azt, hogy „*Hola*”, arra, hogy „*szia*”, – illetve ennek megfelelőjére más nyelveken – máris belebotlunk egy szociokulturális tartalomba, amit, ha nem veszünk figyelembe, akkor rosszul fordítunk. A magyarban ez a fordítás egyúttal azt is jelenti, hogy köszönünk és tegeződünk, és azért szoktuk így lefordítani, hogy megkülönböztessük attól az üdvözléstől, hogy „*Buenos días*” (= Jó napot!). Ha azt, hogy „*Buenos días*” szó szerint fordítjuk, nem tévedünk, de a „*Buenas tardes*” már problémát jelent, ugyanis magyarul egyszerűen nem kívánunk jó délutánt. (És a „délután kilenc óras híradó” is ismeretlen ezen a földrajzi hosszúságon.) Végül pedig összerakjuk az „*Hola*” és a „*Buenos días*” elemeket egy mondatba, ami annyira természetesen jön ki a szánkon Spanyolországban és annyira elemi ismeretnek tűnik. Ugye, hogy mennyi szociokulturális tartalommal van tele egy ennyire egyszerű mondat? Ugye, hogy van hozzá tankönyvünk? És ha egy picit odafigyelünk, időnk is van rá – hiszen akarva sem tudnánk kikerülni.

5. táblázat. Szociokulturális tartalmak az első didaktikai egységek első párbeszédeiben: üdvözlés és névsorolvasás az órán

Hola =?	<i>Entre nosotros (1976)</i> Buenos días, Paco. ¿Hola, Alfonso, buenos días!
Buenas tardes =? Muy buenas =?	<i>Español en directo (1976)</i> Buenas tardes. Muy buenas. ¿Es ésta la Escuela de Idiomas?

Hola = ?	<i>Eso es 1990</i> 2 ¡Hola, buenos días!
Apellidos	<i>Gente 2004</i> Pasar lista: nombre y apellidos
Hola, qué tal =?	<i>Colores 2014</i> 1. ¡Hola! ¿qué tal? <i>Entre nosotros (1976)</i>

*Hola*. De önmagában az egyszerű „*Hola*” is komoly kihívás, hiszen a „Hello” már eléggé ismert köszönés Magyarországon, de bármennyire is csábító a hasonló hangalak miatt, a stílusbeli és pragmatikai megfelelés nincs meg közöttük. Így tehát egy spanyol „*Hola*” lehet *Jó reggel, jó napot, jó estét, üdvözlöm, szia, sziasztok* – a szituációtól függően.

¡Hola! ¿Qué tal? Az „¡*Hola!* ¿*Qué tal?*” szintén lefordíthatatlan, üdvözlési formula, mind közül talán a leggyakoribb és éppen ezért legnagyobb kihívás. Mint láttuk, az „hola” mindig helyzet- és relációfüggő, a folytatása („hogysmint?”) pedig majd ennek megfelelően alakul.

*Muy buenas*. Következő példa az egyszerű „*Muy buenas*” (= Nagyon jót), ami egyszerűen nincs magyarul és nem csak a szó szerinti tartalmát kell megragadnunk, hanem azt is, hogy ez mindig válaszként érkezik egy üdvözlésre. Pragmatikai megoldáshoz kell folyamodnunk és kiválasztanunk egy olyan formulát, ami magyarul használatos. (Pl. „*Hasonló jókat!*” „*Önnek is!*”). Hogy melyik magyar fordulat megfelelő, annak ellenőrzésére jó módszer az, ha megpróbáljuk visszafordítani spanyolra, és ha kiderül, hogy a szó szerinti fordítás nem működik, akkor jó eséllyel találtunk pragmatikailag ekvivalens, azonos szociokulturális tartalmat képviselő nyelvi elemet.

### *Családnevek; névsorolvasás*

Nem segít ez rajtunk akkor, ha a bemutatkozás, vagy a tanórán teljesen életszerű névsorolvasás következik. A spanyoloknak ugyebár két családnevük van. Ez egyébként már Magyarországon is megjelenik, de inkább úgy, hogy a férjzett nők saját családnevük elé vagy után teszik kötőjellel írva a férjük családnevét – erre a jelen tanulmány szerzője az élő példa – és ritkábban úgy, hogy a gyermekek mindkét szülő családnevét viselik, egészen hasonlóan a spanyolokhoz. De egy átlagos magyar tanuló csoportban azért mégsem ezek lesznek túlsúlyban, és ekkor nincs más megoldás, minthogy ezt elmagyarázzuk. Arról már nem is beszélve (de persze igenis beszéljünk róla és mondjuk el az órán!), hogy egy spanyol névsorolvasás úgy történik, hogy a keresztnévüket olvassák fel a csoport tagjainak. (És hogy erre mit kell válaszolni, éppenséggel szintén



megtaníthatjuk akár az első órán: *presente = jelen; ausente = távol van, hiányzik.*)

## Konklúzió

Mondanivalóm lényege nagyon röviden összegezhető. A szociokulturális tartalmak mindenütt ott vannak, és mindig is dolgoztunk velük. A felsorolt példák a tankönyvek első didaktikai egységeiben szerepelnek, jószerivel az első órán elhangzanak. Nincs szükségünk extra anyagokra, azokon felül, amelyekkel már rendelkezünk, és nem kell sok külön időt fordítani rá. Csak tisztában kell lennünk azzal, amit csinálunk, és talán egyes dolgokat sokkal jobban hangsúlyoznunk, vagy kicsit megváltoztatnunk a hangsúlyt.

Hogy mindez paradigmaváltáshoz vezethet a tanításban? Meggyőződésem szerint igen. S ha így lesz, csak annál jobb, annál szerencsésebb a helyzet. Mert biztos vagyok benne, hogy a "rég" dolgok eltérő módon történő felfogása nagyon motiváló mind a tanár, mind a diákok számára. És mivel mindenki motiváltabb, diákjaink többet fognak tanulni, és mindannyian jól, még jobban fogjuk érezni magunkat az óráinkon.

Ezzel az üzenettel és egy *Adiós, hasta luego! = Isten vele(d), a mihamarabbi viszontlátásig!* mondattal fejezem be tanulmányomat – hogy lássuk, sem megérkezéskor, sem távozáskor nem tudunk nem belebotlani sok-sok szociokulturális tartalomba.

## Hivatkozások

- Bárdos, J. (1988): *Nyelvtanítás múlt és jelen*. Magvető Kiadó: Budapest
- Jantsits, Á. (2017): *Tolmácsolástörténet – tolmácsok a történelemben c. előadás*. MFTE ELTE FTT, ELTE Önképzőkör: Budapest
- Hall, E. T. – Reed, Hall, M. (1990): *Understanding Cultural Differences. German, French and Americans*. Intercultural Press: Yarmouth
- Hitzel, F. (1995): *Dil Öğlanlari ve Tercümanlar /Enfants de langues et drogmans*. Yayı Kredi Yayınları: Istanbul
- Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Sage Publications: London, New Delhi:
- Jámbor, E. (2004): *Magyar ajkúak számára írt spanyol nyelvkönyvek a XX. században – kulturális elemek és nyelvtanulási vonatkozások*. PhD értekezés PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program: Pécs
- Lakatos-Báldy, Zs. (2012): *A filmfordítás mint interkulturális kommunikáció és mint alkalmazott műfordítás*. Szakfordítás és Szaknyelv: Gödöllő
- Lakatos-Báldy, Zs. (2011): *A filmfordítás mint kultúráközvetítés*. BGE Magyar Tudomány Ünnepe Tanulmánykötet: Budapest
- Lakatos-Báldy, Zs. (2015): *Az audiovizuális fordítás sajátosságai és a filmfordítás mint interkulturális kommunikáció*. Apertúra Film-Vizualitás-Elmélet online folyóirat: Szeged

Lakatos-Báldy, Zs. (2012): *Kulturális reáliák a filmfordításban, különös tekintettel a nyelvhasználat reáliáira. A filmfordítás, mint alkalmazott műfordítás*. Szaknyelv és Szakfordítás: Gödöllő

Lakatos, Zs. (2007): *Kulturális reáliák egy spanyol film magyarra és portugálra fordított változatában*. PhD értekezés PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program: Pécs

**Polcz Károly**  
Budapesti Gazdasági Egyetem  
Külkereskedelmi Kar  
Nemzetközi Gazdálkodás Szaknyelvi Intézeti Tanszék  
Angol Tanszéki Osztály

## **A befektetői pitch az üzleti nyelvórán**

*A prezentációnak általában fontos szerepe van a gazdasági-üzleti nyelv oktatásában, a pitch műfaja azonban kevés figyelmet kap. Ennek egyik oka az lehet, hogy a pitch mint lényeges alműfaj retorikai szerkezete és oktatásának módszertana ma még kevésbé kutatott terület. Jelen kutatás a következő két kérdésre keresi a választ. (1) Milyen jellemző mozzanatokból és lépésekből áll a befektetői pitch retorikai szerkezete? (2) Milyen módszerrel lehet oktatni a pitch műfaját az üzleti nyelvórán? A tanulmány célja, hogy egy mintaelemzés segítségével feltárja a befektetői pitch jellemző retorikai szerkezetét és regiszterét, valamint egy olyan módszertani megközelítést mutasson be, amelynek segítségével a pitch műfaja oktathatóvá válik az üzleti nyelvórán. Mindeközben felvázolom a prezentáció és a pitch közötti különbségeket, bemutatom a pitch három fő típusát, meghatározom a befektetői pitch fogalmát és releváns komponenseit, valamint részletesen kitérek a modellként szolgáló kommunikációs esemény ismertetésére. A tapasztalat azt mutatja, hogy a tanulmányban bemutatott megközelítés segítségével a legalább középfokú nyelvtudással rendelkező hallgatók néhány óra alatt elsajátítják a pitch készségét.*

*Kulcsszavak: műfajelemzés, diskurzuselemzés, prezentációs készségek, pitch, szaknyelvoktatás*

### **Bevezető**

A tőkehiánnyal küszködő start-up cégek általában rákényszerülnek arra, hogy befektetőket keressenek az üzleti koncepciójuk megvalósításához. Az elmúlt hozzávetőleg 30 évben jellemzővé vált, hogy nemcsak a start-up cégek kereshetik meg a lehetséges befektetőket, hanem üzleti angyalok (kockázati tőkét befektető személyek), kockázati befektetési alapok, magánbefektető társaságok start-up cégeket versenyeztetnek, akiknek befektetőkből álló közönség előtt kell ismertetniük üzleti koncepciójukat. Ez nemcsak a tőkeemelésre kínál kedvező lehetőséget, hanem arra is, hogy a cég ismertséget szerezzen a befektetői közönség körében. A sikeres szerepléshez azonban elengedhetetlen az ún. befektetői pitch alműfajának ismerete és technikájának készség szintű alkalmazása.

A prezentáció oktatása általában fontos szerepet kap az üzleti-gazdasági szaknyelvórákon. A Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Karán például több idegen nyelvi tantárgy tematikájában is szerepel, mint például az üzleti nyelv, a gazdasági szaknyelv, valamint a prezentáció és íráskészség fejlesztő kurzus. A pitchet mint lényeges alműfajt

a tanmenetek azonban nem tartalmazzák. Jelen tanulmányban egy mintaelemzés segítségével feltárom a befektetői pitch jellemző retorikai szerkezetét és regiszterét, valamint bemutatom azt a módszertani megközelítést, amely segíthet a pitch alműfajának oktatásában az üzleti nyelvórán. Mindeközben felvázolom a prezentáció és a pitch közötti különbségeket, bemutatom a pitch három fő típusát, meghatározom a befektetői pitch fogalmát és releváns komponenseit, valamint részletesen kitérek a modellként szolgáló kommunikációs esemény ismertetésére.

## **A pitch fogalma**

A pitch tulajdonképpen nem más, mint egy általában rövid, lényegre törő előadás. Egyes üzleti kommunikációval foglalkozó szerzők és kutatók a pitch és a prezentáció terminusokat szinonimaként használják (Clark, 2008; Coughter, 2012), míg mások a pitchet a prezentáció alműfajaként tartják számon (Daly–Davy, 2016). Elméleti szempontból mindkét megközelítés helyes lehet, gyakorlati szempontból azonban érdemes különbséget tenni a kettő között. A különbség a kommunikációs célban keresendő. Rister (é.n.) szerint míg a prezentáció fő kommunikációs célja információk, ismeretek átadása oktatás, esetleg szórakoztatás céljából, addig a pitch legfontosabb kommunikációs célja a meggyőzés. Kawasaki (2004) értelmezésében a pitch a megállapodás, egyetértés keresésének folyamata. Ebből a szempontból tekintve retorikai funkciójában közelebb áll a tárgyalási szituációhoz, mint a prezentációhoz. Ahogy a tárgyalás során a felek megpróbálják egymást meggyőzni, törekedve a kölcsönösen előnyös végkifejlet kialakítására, úgy a pitch során is az előadó arra törekszik, hogy meggyőzze a közönséget.

Libes (2013) megközelítésében a pitchnek három fő típusa van. A befektetői pitch esetében a cégvezető megpróbálja meggyőzni a befektetőket, hogy érdemes finanszírozniuk a cégét. Az értékesítési pitch (2) termék vagy szolgáltatás értékesítésére irányul: a reklámügynökség meggyőzi a reklámozni kívánó céget, hogy fogadja el a tervezett reklámkampányt. A munkakeresői pitch (3) során a potenciális munkavállaló megpróbálja meggyőzni a munkáltató képviselőjét arról, hogy ő a legalkalmasabb a pozíció betöltésére.

További különbségként érdemes kitérni arra is, hogy míg a prezentáció túlnyomó részben egyoldalú kommunikációt feltételez, addig a pitch közelebb áll a párbeszédhez. A pitch az előadó rövid monológjával indul, de a kérdésekre időarányosan általában jóval több idő jut, így az interaktivitás nagyobb szerepet kap, mint a prezentáció során. A fent sorolt különbségekből az következik, hogy a pitch az eltérő kommunikációs célja és a rendkívüli tömörsége miatt részben más készségeket követel meg, mint

a prezentáció, így az is indokolt, hogy külön műfajként vagy alműfajként tekintünk rá, valamint hogy oktatásának legalább annyi időt szenteljünk, mint a prezentáció esetében.

### A befektetői pitch

Daly és Davy (2016:182) definíciója szerint „a befektetői pitch egy ötlet vagy termék/szolgáltatás világos, kb. 2 perces strukturált előadása [...], amelynek célja, hogy a vállalkozó forráshoz jusson vagy üzleti tanácsot kapjon a potenciális befektetőktől.” A szűkre szabott időkeret miatt ezt gyakran nevezik *elevator pitch*-nek is. Nevét a liftben töltött rövid időről kapta, amikor zárt térben csak néhány másodpercnyi idő jut arra, hogy a vállalkozó ismertesse elképzeléseit a befektetővel, mielőtt az kiszáll a liftből. A fenti definíció egyik fontos aspektusa az, hogy a befektetői pitch strukturált kommunikációs esemény, és mint ilyen a következő főbb részekre tér ki: (1) bevezető, (2) menedzsmentcsapat, (3) termék, (4) célpiac, (5) versenytársak, (5) pénzügyi modell (6) előrejelzés, (7) igényelt pénzeszközök, (7) exit stratégia, (8) befektetői ajánlat (Clark, 2008: 270).

A befektetői döntést vizsgáló kutatások három fontos tényezőre hívják fel a figyelmet (Clark, 2008:258–61). Az objektív tényezők között a befektetők figyelembe veszik a piac méretét, a vállalkozó cégének erősségeit és gyengeségeit, a piaci verseny intenzitását és az üzleti környezetet. A másik lényeges tényező az emberi tőke. Ez a vállalkozó és a mögötte álló menedzsmentcsapat felkészültségére és tapasztalatára vonatkozik. A harmadik tényező a vállalkozó személyisége, interperszonális kompetenciája és kommunikációs készsége.

A kutatások általában arról tanúskodnak, hogy a fejlett interperszonális kompetenciák tudatosan vagy tudat alatt jelentősen befolyásolják a befektetői döntéseket (MacMillan et al., 1985; Fried – Hisrich, 1994; Haines et al., 2003). Sanberg és munkatársai (1988) kutatása arra világított rá, hogy a vállalkozó kommunikációs készsége több mint 20 százalékban befolyásolja a befektetői döntéseket. Mason és Rogers (1997) vizsgálatából kiderült, hogy az üzleti terv nem megfelelő előadásmódja fontos szerepet játszik az üzleti terv elutasításában. Egy későbbi kutatásban Mason és Harrison (2003) 30 üzleti angyalt arra kért, hogy tekintsenek meg egy videofelvételről lejátszott pitchet. A legtöbb üzleti angyal úgy nyilatkozott, hogy a vállalkozó előadásmódjában jelentkező problémák miatt valószínűleg elutasította volna a befektetési ajánlatot. Clark (2008) 24 üzleti angyal 3 befektetői pitchre vonatkozó értékelését vizsgálta kérdőív segítségével, amelyben 12 kérdés az előadásmódra, 20 kérdés pedig a tartalomra vonatkozott. A kutatásból az derült ki, hogy minél magasabb volt

az előadásmódra kapott pontszám, annál nagyobb volt annak a valószínűsége, hogy az üzleti angyalt érdekelte a befektetés. Az előadásmódot meghatározó tényezők közül az üzleti angyalok a következőket jelölték meg: érthetőség, strukturáltság, befektetéssel kapcsolatos információk mélysége és típusa, valamint a vállalkozó személyisége és meggyőzőkészsége. Következtetésképpen Clark (2008) megállapítja, hogy az a vállalkozó, aki híján van a meggyőzés képességének, és így nem tud hatást gyakorolni másokra, kevésbé sikeres a befektetők körében. A fenti kutatásokból világos, hogy a kommunikáció, vagyis az előadásmód fontos szerepet játszik a befektetői döntésekben. Ez érthető is, ugyanis a befektető a bizonytalan jövőre teszi fel a pénzét, amelyben az egyetlen biztos pont a vállalkozó személye. Másképpen fogalmazva, a kockázati tőkés a vállalkozó személyébe fektet be. Éppen ezért a vállalkozó előadásmódja, kommunikációs készsége a személyiségének és felkészültségének egyik legfontosabb fokmérőjévé válik.

### **A kommunikációs esemény**

Annak érdekében, hogy a pitch oktatását beépíthessük az üzleti nyelvórába, vagy esetleg önálló kurzust fejleszthessünk ki, autentikus anyagra van szükség, amellyel modellálni lehet a kommunikációs eseményt. A CNBC televíziós üzleti hírsatorna *Power Pitch* című műsorának lényege, hogy a stúdióba start-up cégek képviselőit és befektetőket hívnak meg. Minden adásban egy cégnek biztosítanak bemutatkozási lehetőséget. A start-up cég képviselője egy egyperces pitch keretében megpróbál három befektetőt meggyőzni arról, hogy fektessenek a felvázolt üzleti koncepcióba. A pitch időtartama alatt a kivetítőn információk és képek jelennek meg a cégről és az üzleti koncepcióról. Ennek lejátszása automatikus, így az előadónak ügyelnie kell arra is, hogy a pitch szöveges része szinkronban maradjon a háttérben futó vizuális elemekkel. A pitch után a befektetőknek három perc áll rendelkezésükre, hogy kérdéseket tegyenek fel, majd az ötperces műsor végén ismertetik és indokolják döntésüket. Az eseményt műsorvezető moderálja, aki szintén tehet fel kérdést a start-up cég képviselőjének. A szereplők magasított széken ülnek egymással szemben, egyik oldalon a cégvezető és a moderátor, a másik oldalon pedig a három befektető. Mivel a műsor felépítésében nagyban hasonlít azokra a rendezvényekre, amelyek keretében start-up cégek képviselőit hasonló szakértői panel és közönség előtt versenyeztetik a befektetői források megszerzése érdekében, így megfelelő modellként szolgálhat oktatási célokra annak ellenére, hogy nem élő, hanem szerkesztett műsorról van szó.

## A pitch oktatásának egyik lehetséges módszere

A kutatások a pitch három lényeges aspektusára világítanak rá, amelyekkel a hallgatóknak is tisztában kell lenniük. Ezek a meggyőzés, az érzelmi kapcsolat kialakítása a közönséggel és a történetmesélés (Daly – Davy, 2016). Ennek kapcsán a következő három kérdés merül fel. Hogyan lehet hatékonyan meggyőzni a befektetőket? Hogyan lehet érzelmi kapcsolatot kialakítani a közönséggel? Hogyan lehet egy olyan történettel előállni, amely felkelti a közönség figyelmét, és segít a koncepció eladásában. Ez a három aspektus szorosan összefügg egymással. Ahogy arra több szerző is rámutat (pl. O'Connor, 2002; Coughter, 2012), a meggyőzés érdekében a közönség érzelmeire kell hatni, amelynek egyik hatásos eszköze a történetmesélés. A pitch esetében a nehézséget az igen szűkre szabott időkeret jelenti.

Annak érdekében, hogy a hallgatók önállóan is el tudjanak készíteni egy hatásos és egyben a műfaji követelményeknek is megfelelő pitchet, ismerniük kell a pitch retorikai struktúráját és jellemző regiszterét. A retorikai szerkezet tekintetében azt vizsgáljuk, hogy a pitch milyen retorikai mozzanatokból és lépésekből áll (Swales, 1990). A regiszterelemzés arra világít rá, hogy az egyes mozzanatokhoz és lépésekhez milyen jellemző grammatikai struktúrák és lexikai elemek tartoznak, és ezekkel milyen pragmatikai hatások érhetők el (McCarty – Carter, 1994).

A következőkben egy konkrét példa segítségével bemutatom a pitch műfajának oktatását a feladatközpontú oktatási módszer segítségével. Ennek lényege, hogy interaktív feladatok segítségével rávezetjük a hallgatókat a pitch műfajának sajátosságaira. Egy ötperces műsor megbeszélése feladatokkal együtt hozzávetőleg 90 percet vesz igénybe.

A bevezető beszélgetésben célszerű tisztázni a start-up cég fogalmát, valamint a pitch és a prezentáció közötti különbségeket, majd pedig érdemes megkérni a hallgatókat, hogy gyűjtsenek információkat az interneten a bemutatásra kerülő start-up cégről. Ebben a tanulmányban mintaelemzésül az Honest Beef amerikai start-up cég képviselője által előadott pitch szolgál. A cég az egészségtudatos életmódra kívánja a vállalkozását építeni. Abból a mindenki által ismert problémából indulnak ki, hogy a fogyasztó nem tudhatja, mennyire egészséges annak a szarvasmarhának a húsa, amely az asztalára kerül. Nem tudja milyen körülmények között tartották, mivel etették, volt-e beteg, stb. A problémát egy internetes platform létrehozásával oldották meg, ahol a fogyasztók egy még élő állat részeit vásárolják meg, de előtte minden lényeges egészségügyi információt megkapnak a gazdától, majd nyomon követhetik az állat tartását és fejlődését. Ezt az ötletet adja elő a cég képviselője a potenciális befektetőknek. A pitch szövege az 1.

táblázatban olvasható. Az alapvető műfaj- és regiszterelméleti ismeretek tisztázása és a videofelvétel megtekintése után a hallgatók két szövegelemzési feladatot kapnak.

1) *A következő pitch szövegében a nyelvhasználó hét retorikai mozzanatot használ a megfelelő hatás elérése érdekében. Az egyik mozzanat további három lépésből áll. Rendelje az alábbi mozzanatok és lépéseket a szöveg megfelelő részeihez. Mozzanatok: versenyelőny meghatározása, eredmények bemutatása, problémafelvetés, cselekvésre ösztönzés, pénzügyi modell bemutatása, üdvözlés-bemutatkozás, probléma megoldása. Lépések: fogyasztói előnyök ismertetése, szolgáltatás bemutatása, személyes történet előadása.*

2) *Figyelje meg, hogy a nyelvhasználó az egyes mozzanatokban milyen nyelvtani szerkezeteket és szókincset használ, különös tekintettel az aktív/passzív szerkezetek, névmások, kötőszavak, szókapcsolatok és terminusok használatára, és ezzel milyen hatást érhet el.*

A hallgatók először a fentiekben megadott, de összekevert retorikai mozzanatok és lépéseket rendelik a táblázatban látható szövegrészek mellé. Magasabb nyelvi szintű csoportban akár a hallgatók maguk is meghatározhatják az egyes szövegrészek retorikai funkcióit, vagyis a mozzanatok és lépéseket, anélkül hogy ezeket előre megadnánk. Az 1. táblázat az 1. feladat egyik lehetséges megoldását szemlélteti. A retorikai funkciók megnevezése egységesen elfogadott elmélet hiányában egyelőre önkényes, más címkékkel is dolgozhatunk, illetve építhetünk a hallgatók javaslataira.

1. táblázat. A befektetői pitch retorikai szerkezete

<b>Mozzanat/lépés</b>	<b>Szöveg</b>
1) Üdvözlés-bemutatkozás	Hi, I'm Hannah Raudsepp.
2) Problémafelvetés	Think about your last steak or burger. You probably can't picture the ranch where it was raised or the family who raised it. You probably do not know how many animals were in your last burger.
3) Megoldás 3a) személyes történet 3b) szolgáltatás bemutatása 3c) fogyasztói előnyök ismertetése	Now you can. I'm the product of a Nebraska cattle ranch and the founder of Honest Beef Company, a platform that allows people to crowdsource their beef. Our customers effectively purchase a part of a live animal, see the pastures where it grazed and the family who raised it and even know the pedigree of their steak.



4) Versenyelőny	We eliminated 60% of the conventional beef supply chain and use small craft butchers, so our prices are 25% lower than the leading online retailer. In addition, ranchers are beating down our door because they get a premium on every animal we buy.
5) Pénzügyi modell bemutatása	Our financial model carries very little risk. Our customer pay up front, we have minimal inventory risk and our margins are near 35% in this 3,8 billion dollar market.
6) Eredmények bemutatása	We had solid early traction via word-of-mouth and social media and have received incredible feedback on our single animal products.
7) Cselekvésre ösztönzés	Know your rancher, trust your beef and crowdsource a cow with Honest Beef and Company.
(https://www.cnbc.com/video/2016/07/06/power-pitch-honest-beef.html)	

A retorikai struktúra meghatározása után az egyes mozzanatokhoz és lépésekhez tartozó grammatikai szerkezetek és lexikai elemek sajátosságait tudatosítjuk. Az előadó elsőként üdvözlí a közönséget és bemutatkozik. Ennek lényege, hogy a rövidre szabott időkeret miatt minél tömörebb legyen. Ezt követően felveti a problémát, amelyre az üzleti koncepció épül. Érdekes bevezetni a diskurzuselemzésből ismert reciprocitás fogalmát, amely a feladó (beszélő) és a címzett (közönség) jelenlétét vizsgálja a szövegben. Minél markánsabb a jelenlétük, annál interaktívabb, vagyis személyesebb hangvételű a szöveg (McCarty – Carter, 1994). Az interaktív szövegek általában meggyőzőbbek, mint a személytelenek. Az interaktivitást a beszélő által használt felszólító mód, illetve a T/2. személyű névmások használata szolgálja (*you probably...*). Ennek hatása, hogy bevonja a hallgatót a diskurzusba. A 3. mozzanat a felvetett probléma megoldását tartalmazza, vagyis azt az innovatív ötletet, amelyre az üzleti koncepció épül. Ez a mozzanat három lépésből tevődik össze. A 3a lépésben az E/1. személyben előadott rövid személyes történet a vállalkozó hitelességét támasztja alá, amely fontos eszköze a meggyőzésnek (*I'm the product of...*). A 3b lépésben megnevezi a szolgáltatást, a 3c lépésben pedig a fogyasztói előnyökről beszél. A fogyasztókra tett E/3 személyű utalást a következő mondatban ötvözi a T/1. birtokos névmással, ezzel fenntartva a diskurzus interaktív jellegét (*that allows people to..., our customers...*). A 4. mozzanatban folytatódik T/1. személyben a „mi” orientáció. Az 5. mozzanatban a pénzügyi modell bemutatása továbbra is a „mi” orientációval történik, csakúgy, mint a 6. mozzanatban, amelyben az eddig elért eredményeket ismerteti. A 7. mozzanat a felszólító mód segítségével cselekvésre ösztönzi a hallgatóságot (*Know your rancher, trust your beef...*). Ez hasonlít a reklámok figyelemfelkeltő lezárásához, azaz szlogennek is tekinthető, amely már nem is annyira a befektetőket célozza, hanem a

közvetett közönséget, azaz a tévénézőket, akik potenciális ügyfelek lehetnek.

Összefoglalva, a vizsgált pitch szövege jellemzően interaktív. Az interaktivitást az aktív szerkezetek, a felszólító mód többszöri használata, valamint a T/1. (mi) és a T/2. (ti) orientáció szolgálja. Az előadó a beszélt nyelvre jellemző mondatszerkezetekkel és kötőszavakkal (*because, so, and* stb.) operál. Érdeemes rámutatni a diskurzus lexikájában megfigyelhető kontrasztra. Az informális nyelvre jellemző frazémák, kollokációk (pl. *beating down our doors*) pontos, szakszerű terminusokkal párosulnak (pl. *supply chain, early traction* stb.). Ez a nyelvhasználat az egyszerűséget és a szakértelmet hivatott ötvözni. Segít közelebb kerülni mind a szakértő befektetőkhez, mind pedig a közvetett közönséghez, ezzel megfelelő hatást gyakorolva mindkét célcsoportra. A pitchet a jól követhető, dinamikus, pergő előadásmód és a megfelelő struktúra jellemzi, az előadó másodpercre pontosan tartja az időkeretet. Ez szintén jelzés értékű a vállalkozó személyiségére és megbízhatóságára vonatkozóan.

## **Konklúzió**

A vállalkozó egyik legfontosabb tulajdonsága, hogy képes meggyőzni a befektetőket arról, hogy megéri finanszírozni a vállalkozását, valamint a fogyasztókat arról, hogy az ő termékét vagy szolgáltatását válasszák. Ezt pedig a modern üzleti életben a pitch műfajának segítségével lehet megvalósítani.

A fentihez hasonló 4-5 autentikus pitch elemzése után a középfokú nyelvtudással rendelkező hallgatók általában készen állnak arra, hogy egy előre magadott szituáció alapján elkészítsenek egy hasonló szöveget. A rövid pitchek fejlesztik a lényeglátást, és jó előkészületet jelentenek a hosszabb és összetettebb prezentáció műfajának elsajátításához is. Fontos felhívni ugyanakkor a hallgatók figyelmét arra is, hogy a pitch esetében az előadó személye a legfontosabb. Csak akkor tud meggyőző lenni, ha a közönség kizárólag rá figyel, éppen ezért csak 1-2 dia engedélyezett a legfontosabb adatokkal, grafikonokkal, egyéb vizuális elemekkel. Az indokolatlanul sok dia vagy egyéb szemléltető anyag használata óhatatlanul azt eredményezi, hogy a közönség ezeket olvassa, így kevésbé figyel az előadóra.

## Hivatkozások

- Clark, C. (2008): The impact of entrepreneurs' oral 'pitch' presentations skills on business angels' initial screening investment decisions. *Venture Capital*. 10/3. 257–279
- Coughter, P. (2012): *The Art of the Pitch: persuasion and presentations skills that win the audience*. Palgrave Macmillan: New York
- Daly, P. – Davy, D. (2016): Crafting the Investor Pitch Using Insights from Rhetoric and Linguistics. In: Alessi, G. M. – Jacobs, G. (eds) (2016): *The Ins and Outs of Business and Professional Discourse Research*. Palgrave MacMillan: New York. 182–203
- Fried, V. H. – Hisrich, R. D. (1994): Toward a model of venture capitalist decision-making. *Financial Management*. 23/3. 28–37
- Haines, G. H. – Madill, J. J. – Riding, A. R. (2003): Informal investment in Canada: Financing small business growth. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*. 16/3-4. 13–40
- Kawasaki, G. (2004): The Art of the Start. <https://www.youtube.com/watch?v=7mEQ0ono8mg>
- Libes, M. L. (2013): *The Next Step: A guide to pitching your idea*. Lunarmobiscuit: San Bernardino
- MacMillan, I. C. – Siegel, R. – Subba, P. N. (1985): Criteria used by venture capitalists to evaluate new venture proposals. *Journal of Business Venturing*. 1/1. 119–28
- Mason, C. M. – Harrison, R. T. (2003): Auditioning for money: What do technology investors look for at the initial screening stage? *Journal of Private Equity*. 6/2. 29–42
- Mason, C. M. – Roger, A. (1997): The business angels' investment decisions: An exploratory analysis. In: Deakins, D. – Jennings, P. – Mason, C. (eds.) (1997): *Small firms: Entrepreneurship in the 1990s*. Sage Publications: London. 29–46
- McCarty, M. – Carter, R. (1994): *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. Longman: London/New York
- O'Connor, E. (2002): Storied Business: Typology, Intertextuality, and Traffic in Entrepreneurial Narrative. *Journal of Business Communication*. 39/1. 36–54
- Rister, A. (é.n.): Pitching versus Presenting. <https://alexrister1.wordpress.com/2013/05/14/pitching-versus-presenting/>
- Sanberg, W. R. – Schweiger, D. M. – Hofer, C. F. (1988): The use of verbal protocols in determining venture capitalists' decision processes. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 13/1. 8–20
- Swales, J. M. (1990): *Genre Analysis – English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press: Cambridge

## Internetes hivatkozások

- CNBC. Power Pitch. Honest Beef. <https://www.cnb.com/video/2016/07/06/power-pitch-honest-beef.html>



ÁLTALÁNOS NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE;  
ÉRTÉKELÉS ÉS SZÜKSÉGLETELEMZÉS

---



**Asztalos Réka – Szénich Alexandra**  
 Budapesti Gazdasági Egyetem  
 Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar  
 Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

## **Az autonóm nyelvtanulás támogatása felsőoktatási intézményi keretek közt – Hallgatói preferenciák**

*Számos európai felsőoktatási intézményben bevett gyakorlat, hogy az intézmények nyelvtanulási központjai konkrét nyelvek tanulásához felhasználható online és hagyományos tananyagokkal, illetve ezeken túlmutató, a nyelvtanulás tanulását segítő szabadon felhasználható anyagokkal segítik a hallgatókat és az autonóm tanulásuk fejlesztését. Sokszor a tananyagok mellett más formában is támogatják a hallgatókat, például tanácsadás, workshopok, tandem tanulás, valamint beszélgetőkörök keretei között. A nyelvi központokban történő nyelvtanulást kötelező kurzusok kísérőjeként vagy szabadon választható otthoni nyelvtanulás részeként építik a hagyományos kurzusok köré.*

*A BGE KVIK-en a hallgatók nyelvtudási szintjének és nyelvtanulói tudatosságának heterogenitása – a kimeneti követelmények teljesítésének és a munka világában jellemző elvárások viszonylatában is – szükségessé teszi, hogy támogassuk őket az autonóm nyelvtanulás útján. Ebben a kontextusban szükségesnek tartottuk egy olyan kérdőíves vizsgálat elvégzését, amelynek célja a hallgatók idegen nyelvi kimeneti követelményekkel kapcsolatos terveinek és a nyelvvórától független nyelvtanulási jellemzőinek feltárása; a hallgatók autonóm nyelvtanuláshoz szükséges tudásának feltérképezése és annak felmérése, hogy milyen intézményi keretek közt megvalósítható autonóm nyelvtanulást támogató szolgáltatásokat részesítenének előnyben. A 238 kérdőív elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgálatban részt vevő hallgatók jelentős része önerőből keveset tesz nyelvtudása fejlesztéséért, továbbá sokuknak valóban támogatásra van szüksége az autonóm nyelvtanulás útján. A lehetséges támogatási formák közül az online nyelvi központot és az egyéni nyelvi tanácsadást preferálnák leginkább.*

*Kulcsszavak: önszabályozás, autonómia, felsőoktatás, nyelvtanulás, nyelvtanulási stratégiák*

### **Bevezetés**

Az autonóm tanulás a felsőoktatás kontextusában kettős szerepben jelenik meg: egyrészt az eredményesség alapfeltétele, másrészt alapvető célkitűzés. A felsőoktatási tanulási környezetre jellemző nagyobb szabadság és komplexitás, valamint az egyéni döntések nagyobb szerepe miatt a hallgatóknak fokozottabban kell felelősséget vállalniuk tanulmányaik eredményességéért. Ezen túlmenően a tanulási autonómia fejlesztése fontos célkitűzés annak érdekében, hogy a gyorsan változó érvényességű tudástartalmak korábban a hallgatókat felkészítsék a munka világának elvárásaira, azaz arra, hogy a jövőben legyenek képesek felkészülni feladataik elvégzésére és az ehhez szükséges tudás elsajátítására (Gerholz,

2012). Az idegennyelv-oktatás általános célrendszerében az oktatási szintektől függetlenül is jelen van az a célkitűzés, hogy a nyelvtanulókat fel kell készíteni nyelvtudásuk önálló továbbfejlesztésére, hogy az egész életen át tartó nyelvtanulás keretében a munka és a magánélet területén megjelenő változatos kihívásoknak meg tudjanak felelni (Plurilingual Education in Europe, 2005). A Magyarországon gyors tempóban végbement felsőoktatási tömegesedés következménye többek között az, hogy a hallgatók mind az alapkompentenciák, mind a jelen tanulmány tárgyát képező idegennyelv-tudás vonatkozásában – az alapkompentenciáktól nem függetlenül – igen heterogén képet mutatnak. A hatékony oktatás feltétele ezért a felsőoktatásban is a pedagógiai kultúraváltás, melynek lényeges eleme a tágan értelmezett támogató tanulási környezet. Az ezt meghatározó területek kulcsszavai között szerepel többek között a tanulói aktivitás és autonómia, a kooperativitás, a motiváció és az érzelmek szerepe, a differenciálás, a világos elvárások és a fejlesztő értékelés (Einhorn, 2015).

A BGE KVIK-en folyó nyelvoktatást is alapvetően meghatározza a fentebb említett hallgatói heterogenitás. A sokszínűség a nyelvoktatásban a nyelvi szint mellett többek között a nyelvtanulói tudatosság, a nyelvtanulási folyamat eredményességéért való felelősségvállalás, az erőfeszítésekre való hajlandóság, valamint az autonóm – vagy annak irányába mutató – nyelvtanulásra való felkészültség területén is erősen jelen van. Az idegennyelv-oktatás eredményessége és hatékonysága azért is fontos, mert a sikeres szakmai nyelvvizsgák letétele a diploma követelménye. Erre az alacsony bemeneti nyelvi szinttel rendelkező hallgatóknak csak akkor van esélye, ha az intézményi keretek között felkínált nyelvórákon kívül is aktívan dolgoznak nyelvtudásuk fejlesztéséért.

Jelen kutatás egy pár évre visszanyúló kutatássorozatba illeszkedik. Ennek keretében sor került a BGE KVIK hallgatói körében az autonóm tanulásra való felkészültség és hajlandóság feltérképezésére, valamint európai felsőoktatási intézményekben működő jó gyakorlatok összegyűjtésére, melyek célja az autonóm nyelvtanulás támogatása a hagyományos nyelvórákon kívül (Szénich – Szokács, 2016; Asztalos – Szénich, 2017). Az első kutatás feltárta, hogy a megkérdezett hallgatók általában keveset tesznek önerőből nyelvtudásuk fejlesztéséért, a tanulói autonómia több vonatkozásában nem is eléggé felkészültek (vö. tanulási stratégiák) és eredményességük növeléséhez körükben elengedhetetlen az autonóm nyelvtanulás elemeinek támogatása. A második kutatás alapján kijelenthetjük, hogy a támogató nyelvtanulási környezet kialakítása fontos szerepet játszik a vizsgált európai felsőoktatási intézményekben. Bevett gyakorlat olyan nyelvtanulási központok működtetése, melyek konkrét idegen nyelvek tanulásához felhasználható online és hagyományos



tananyagok mellett a nyelvtanulás tanulását segítő anyagokkal is támogatják a hallgatók nyelvtanulását és az autonóm nyelvtanulásuk fejlesztését. Ezen kívül többek között különböző tanácsadási formák (például coaching), workshopok keretei között, tandem tanulási lehetőségek közvetítésével és kísérésével, valamint rendszeres beszélgetőkörök szervezésével is segítik a hallgatókat. A nyelvi központokban történő nyelvtanulást kötelező kurzusok kísérijeként vagy szabadon választható otthoni nyelvtanulás részeként építik a hagyományos kurzusok köré.

A fent említett két kutatás folytatásaként került sor 2016 őszén a BGE KVIK turizmus-vendéglátás szakos hallgatói körében egy kérdőíves felmérésre. A kutatás célja a hallgatók idegen nyelvi kimeneti követelményekkel kapcsolatos terveinek (a diplomához szükséges nyelvvizsgák letétele) és a nyelvráktól független nyelvtanulási jellemzőinek feltárása, az autonóm nyelvtanuláshoz szükséges tudásuk feltérképezése, valamint annak felmérése volt, hogyan viszonyulnának az autonóm nyelvtanulást támogató intézményi szolgáltatásokhoz. A kérdőívet 238 hallgató töltötte ki.

Természetesen egy adott felsőoktatási intézményben az oktatást és az egyéb támogatási lehetőségeket meghatározó keretrendszer megkötéseiből adódóan nem lehet megvalósítani minden, máshol jól működő gyakorlatot. Továbbá a hallgatók egy kérdőív kapcsán mindig nagyobb hajlandóságot mutatnak egy jövőbeni elképzelt nyelvtanulási lehetőség használatára, mintha azt valós körülmények között tennék. Mindemellett a kutatás eredményei azt bizonyítják, hogy egyrészt továbbra is elengedhetetlen az autonóm nyelvtanulás támogatása, másrészt a hallgatói oldalról hajlandóság is lenne arra, hogy éljenek az ezt támogató lehetőségekkel. A kérdőíves kutatás eredményei támpontokat szolgáltathatnak arra vonatkozóan, milyen irányban is lenne érdemes tovább gondolkodni a támogató nyelvtanulási környezet kialakításánál.

## **Elméleti háttér**

Kutatásunk alapját az autonóm nyelvtanulás képezi. Az autonómia kutatása közel negyven éves múltra tekint vissza. Ez idő alatt sok kutató foglalkozott a témával, és ennek megfelelően számos definíció is született. Holec korai definíciója szerint az autonóm tanuló képes tanulási folyamatának irányítására. Egy további kulcsszó a felelősségvállalás: az autonóm tanulás feltétele az, hogy a tanuló képes legyen felelősséget vállalni tanulásáért (Holec, 1981, idézi Benson, 2001:48). Landmann és szerzőtársainak összegző munkája alapján az autonóm tanulás középpontjában a tanuló által aktívan kezdeményezett eljárás áll, amely a tanuló saját tanulási

viselkedésének irányítására és szabályozására irányul, mindehhez különböző stratégiák alkalmazása szükséges. Az autonóm tanulásnak kognitív, motivációs és metakognitív komponensei vannak (Landman et al., 2015). Benson szerint az autonóm tanulás további lényeges eleme a tanulás szabályozásán túlmenően az, hogy a tanuló a tanulás tartalmáért és szervezéséért is felelősséget vállal, továbbá a tanulási környezet kialakításakor is figyelembe veszi a tanulási célokat. Benson az autonómia öt meghatározó területét azonosította: tradicionális ismeretforrások autonóm használata; a számítógép és az internet adta lehetőségek autonóm használata; tanulási és metastratégiák önálló használata, azaz a tanulói autonómia; az osztálytermi folyamatokkal kapcsolatos autonómia és a tanár szerepe az autonóm tanulási viselkedés támogatásában (Benson, 2001). Tassinari nyelvtanuláshoz kapcsolódó dinamikus autonómia modelljének kialakításakor a gyakorlati megközelítést helyezte előtérbe. Modelljéhez kapcsolódóan önértékelő skálát is kidolgozott. Tassinari összefoglaló jellemzése szerint az autonóm tanuló képes arra, hogy tanulási céljait megfogalmazza; tanulási folyamatát megtervezze; különböző munkamódszereket és tanulási stratégiákat tudatosan alkalmazzon; meghatározza erősségeit és gyengeségeit; megfelelő anyagokat keressen, eldöntse, egyedül, tanulópartnerrel vagy csoportban szeretne tanulni; továbbá értékelje eredményességét és tanulási folyamatát (Tassinari, 2012).

Az autonómia kapcsán fontosnak tartjuk, hogy röviden kitérjünk a tanulási környezet szerepére is, mivel az autonóm tanulás kialakulásában és támogatásában meghatározó szerepe van a környezeti hatásoknak (Csizér – Kormos, 2012). Az autonóm tanulás fejlesztése történhet direkt módon, az egyes komponensekre irányuló célzott tréningek keretében, és indirekt módon, amikor a tanárok továbbképzésén túl a megfelelő tanulási környezet kialakítása áll a középpontban (Landman et al., 2015).

Kutatásunk során a továbbiakban az autonóm tanulás és nyelvtanulás kifejezéseket használjuk. Ettől csak a kérdőív kidolgozása során térünk el, hogy kerüljük a hallgatók számára nehezen érthető kifejezéseket. A kérdőívben az *önerőből* tanulás, a *saját erőből, önállóan, tanári segítség nélkül* való tanulás, illetve az *egyedül* tanulás kifejezéseket alkalmaztuk.

## **A kutatás leírása**

### ***A minta jellemzői***

A BGE KVIK turizmus-vendéglátás szakirányán a 2016/2017-es tanév őszi félévében idegen nyelvet tanuló első-, másod- és harmadéves hallgatók körében folytatott kérdőíves felmérésnél kényelmi mintavételt

alkalmaztunk. A kérdőívet 238 hallgató töltötte ki, 160 nő és 75 férfi (hárman nem válaszolták meg a kérdést). Életkorukat tekintve az összes válaszadó 18 és 25 év közötti hallgató volt, 54 százalékuk 20-21 éves. A három évfolyam viszonylatában az elsősök voltak a legnagyobb arányban (38%), a válaszadók egyharmada (32,4%) másodikos, egynegyede (25,2%) pedig harmadik évfolyamos volt az adatfelvétel időpontjában. A válaszadók kétharmada (66,2%) két idegen nyelvet tanult eddigi élete során, közel egyötödük pedig három idegen nyelvet (a jelenleg tanult nyelvet is beleértve). A hallgatók egy viszonylag jelentős része (15,1%) azonban csak egy idegen nyelvet adott meg tanult nyelvként. Az első idegen nyelv vonatkozásában egyértelműen az angol dominál, a válaszadók háromnegyede (76,1%) tanult angolt első idegen nyelvként, egyötödük németet, ezeken kívül még spanyolt (1,7%), olaszt (1,3%), franciát és orosz (egy-egy hallgató) jelöltek meg első nyelvként. A második idegen nyelvként tanult nyelvek között a német áll az első helyen, amit a válaszadók közel fele (47,5%) tanul(t). Az angolt a válaszadók egyötöde (19,35) jelölte meg második nyelvként. Harmadik helyen a spanyol áll (11,8%), ezt követi a francia (3,8%), az olasz és az orosz.

A 238 hallgató összesen 309 nyelvvizsgával rendelkezik. (A hallgatókat arra kértük, amennyiben egy nyelvből több nyelvvizsgájuk van, csak egyet, a legmagasabb szintűt adják meg.) A legtöbb nyelvvizsgát a tanult nyelveknek megfelelően angoltól tették le (192 hallgató), de 87 hallgatónak németből, tizenötnek pedig spanyolból van nyelvvizsgája, emellett olaszból (6), franciából (5) és oroszból (4) is születtek nyelvvizsgák. A nyelvi szint tekintetében a megadott nyelvvizsgák kétharmada (66,66%) középfokú, egyharmada pedig felsőfokú. A vizsgák többnyire általános nyelvből születtek, de 37 hallgató már szakmai nyelvvizsgával is rendelkezik. Rákérdeztünk arra is, hogy a BGE keretein belül jelenleg milyen nyelvet tanulnak a hallgatók. Mivel a válaszadók többsége angolt tanult első idegen nyelvként, és ebből a nyelvből már sokan rendelkeznek nyelvvizsgával, a mintában a jelenleg az egyetemen tanult nyelvek rangsorát a német vezeti (57,1%), amelyet az angol követ (27,7%), a harmadik helyen pedig a spanyol áll (12,6%). Az önértékelés alapján a jelenleg tanult nyelvből a hallgatók 60,2 százaléka középfokon van, közel egyharmaduk (30,9%) pedig alacsony szinten tanulja a nyelvet. Csak 16 hallgató (6,8%) adott meg felsőfokot a jelenleg tanult nyelv szintjeként. Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a válaszadók nyelvtanulási és nyelvvizsgázási tapasztalattal rendelkeznek, a nyelvvizsgák alapján pedig nagy részük eredményes nyelvtanulónak tekinthető.

1. táblázat. A résztvevők nyelvvizsgáinak száma

	alapfok	középfok	felsőfok	összesen
angol	13	127	61	201
német	9	64	8	81
spanyol	1	11	4	16
olasz	4	1	0	5
francia	1	1	2	4
orosz	1	-	0	3

### ***A kérdőív***

A jelen kutatásban használt kérdőívet a *Bevezetőben* említett két korábbi kutatás alapján állítottuk össze. A kérdőív nyolc kérdésében a következő témakörökre kérdeztünk rá: demográfiai adatok; tanult nyelvek, nyelvvizsgák és a nyelvtudás szintje; a kimeneti követelményekben szereplő nyelvvizsga-követelmények ismerete és a nyelvvizsgák ütemezése (tervezés); tanári segítség nélkül, saját erőből folytatott nyelvtanulás; a hallgatók nyelvtanulással kapcsolatos felelősségvállalása és felkészültsége a nyelvtanulás folyamatának megtervezésére és irányítására; igényfelmérés egy tervezett/lehetséges idegennyelv-tanulást segítő központ szolgáltatásaival kapcsolatban. A kérdőív néhány rövid választ igénylő kérdés mellett túlnyomórészt zárt kérdéseket tartalmazott.

### ***Adatgyűjtés és elemzés***

A kérdőív előtesztelését 30 hallgató segítségével végeztük. Az adatfelvételre 2016 decemberében került sor. Ennek során nyelvoktató kollégákat kértünk meg, hogy nyelvóráikon töltsék ki a kérdőívet papír alapon. A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen volt. Az adatokat az SPSS program segítségével, a leíró statisztika módszereivel dolgoztuk fel.

### ***Eredmények***

#### ***A kimeneti követelmények teljesítésével kapcsolatos tervek***

A válaszadó hallgatók általában (96%) tisztában vannak azzal, hogy az általuk tanult szakon kimeneti követelményként hány darab és milyen típusú nyelvvizsgával kell rendelkezniük. Ugyanakkor közel egyötödük (18,7%) még nem foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy mikor fogja letenni ezeket. Az első és a második idegen nyelvet közelebbről vizsgálva részletesebb képet kapunk. Míg az első idegen nyelvből a hallgatók több mint 40 százaléka már

rendelkezik a szükséges nyelvvizsgálattal, illetve közel ugyanennyien már megtervezték, hogy mikor fogják letenni ezt a vizsgát, egyötödüknek még nincsen erre vonatkozó konkrét elképzelése. A második nyelv kapcsán ennél jóval nagyobb, 44,5% a konkrét nyelvvizsga-tervekkel egyelőre nem rendelkezők aránya. Itt a hallgatók közel fele foglalkozott a nyelvvizsga időpontjának megtervezésével. A várakozásoknak megfelelően a hallgatók töredéke rendelkezik a második nyelvből a szükséges nyelvvizsgálattal (2. táblázat).

2. táblázat. A diplomához szükséges nyelvvizsgák letételével kapcsolatos tervek

	Nyelvvizsga tervezett időpontja ismert	Már megvan a szükséges nyelvvizsga	Nincs terv a nyelvvizsga letételével kapcsolatban
Első idegen nyelv	38,2 %	42 %	19,7%
Második idegen nyelv	45,4%	7,6%	42,4%

Tovább árnyalja a képet, ha a fenti eredményeket évfolyamonként is vizsgáljuk. Az elsősök egynegyede (24,2%) nem gondolkozott még azon, hogy mikor tegyen nyelvvizsgát az első nyelvből, a válaszadó második évfolyamos hallgatók 18,2 százaléka és a harmadik évfolyamosok 15 százaléka szintén nem jutott még el eddig a lépésig. Ez azért is elgondolkodtató, mert a felsőbb évesek az adatfelvétel időpontjában már befejezték az első idegen nyelv tanulását a BGE keretein belül. A második nyelv esetében a tervvel nem rendelkezők aránya a válaszadók közel felét teszi ki az elsősök és másodikosok között (48% és 46,6%), de a második nyelvet már két feléve tanuló és a tanulmányaik befejezéséhez közel álló harmadik évfolyamos válaszadók közel egyharmada (30%) is ebbe a kategóriába sorolható.

A B2 szintű szakmai vagy a C1 szintű általános nyelvvizsga sikeres letételéhez hosszú és szisztematikus tanulási folyamat vezet. A távlatos tervek hiánya felveti a kérdést, mennyire tudatos a rövid és hosszabb távú nyelvtanulási célok meghatározása az érintett hallgatóknál, mennyire lehet sikeres és eredményes a nyelvtanulási folyamat, elvezet-e (ill. mikor vezet) nyelvvizsgálathoz és ezáltal a BSc-tanulmányok diplomával történő lezárásához. A tervezés ilyen mértékű hiánya mindenképpen felveti annak szükségességét, hogy a hallgatókat a nyelvvizsgák letételéhez vezető úton a tervezés folyamatában, a két nyelv összehangolásában támogatni kell és egyéni felelősségük felvállalására ösztönözni szükséges.

*Nyelvtanulás önerőből*

A BGE KVIK keretei között a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók két idegen nyelvet tanulhatnak három-három féléven keresztül, heti négy órában. Ez különösen az alacsonyabb bemeneti nyelvi szinttel rendelkező hallgatók esetében szükségessé teszi, hogy az egyetem által kínált nyelvi kurzusok mellett önállóan is fejlesszék nyelvtudásukat. A kutatás során ezért rákérdeztünk arra is, hogy az adatfelvétel félévében tettek-e a hallgatók valamit saját erőből – azaz az egyetemi idegen nyelvi órák látogatása mellett – azért, hogy letegyék az elvárt nyelvvizsgákat. Erre a kérdésre a válaszadók közel kétharmada (60,9%) válaszolt igennel, ugyanakkor több mint a válaszadók egyharmada (36,6%) nem tett semmit az adott félévben önerőből. Érdekes megnézni a nyelvi szint és az önerőből való tanulás összefüggéseit is: az adatfelvétel idején az egyetemen tanult nyelvből az önbevallás szerint alapfokon és középfokon levő válaszadók 38-38%-a nem tesz semmit nyelvtudása fejlesztéséért. Ez különösen az alapfokon levő hallgatók esetében jelenthet gondot a kimeneti követelmények teljesítése szempontjából.

A kérdőívben rövid választ igénylő nyílt kérdés keretében rákérdeztünk arra is, hogy az adatfelvétel félévében önerőből is nyelvet tanuló hallgatók hogyan fejlesztették nyelvtudásukat. Ez a kérdésfajta alacsonyabb válaszadói hajlandósággal jár ugyan együtt, de a kérdéstípus megválasztásakor a feltáró jelleget helyeztük előtérbe. A legtöbben (89 hallgató – 37,4%) azt adták meg, hogy idegen nyelvű szövegeket olvasnak. Ezt a tevékenységet a filmnézés (64 hallgató – 27%) és a magántanárhoz járás követte (39 hallgató). Emellett a hallgatók kis része (4-5%) tanult önerőből a következő tevékenységeken keresztül önálló tanulás otthon nyelvkönyv segítségével, szókincs bővítése / szavak gyakorlása, beszédkésztség fejlesztése, nyelvtan gyakorlása / ismétlése. Ennél is kevesebben fejlesztik önállóan a halláskészségüket, járnak nyelvtanfolyamra vagy oldanak meg önállóan nyelvvizsga-mintafeladatokat.

Elképzelhető, hogy egyes hallgatók tanulmányi leterheltsége, illetve a tanulás melletti munka nem teszi lehetővé egy adott félévben, hogy a szemeszter folyamán az egyetemi idegen nyelvi órák látogatása mellett önerőből is fejlesszék nyelvtudásukat. Ezért kíváncsiak voltunk arra is, hogy előfordult-e már a válaszadók eddigi nyelvtanulási folyamata során (az egyetem előtt és alatt), hogy önállóan, tanári segítség és irányítás nélkül tanultak bármilyen idegen nyelvet. Erre a kérdésre csupán 44 hallgató (18,5 %) válaszolt igennel.

Nyílt kérdés keretében a hallgatók itt is megadták, milyen tevékenységeket végeztek korábban nyelvtudásuk fejlesztésére. Itt első helyen a filmnézés áll, ezt a hallgatók 14,7 százaléka jelölte meg. Ennél jóval kevesebben (33-28 hallgató, 14-12%) adták meg, hogy nyelvkönyvekből tanultak önállóan, idegen nyelven olvastak vagy nyelvtant tanultak. Ennél is kevesebben (5-6%) éltek a lehetőséggel, hogy zeneszámok fordítása vagy csak zenehallgatás révén tanuljanak, illetve szókincsüket egyéb módon fejlesszék. A viszonylag kevés megadott tevékenység típus alapján megállapíthatjuk, hogy szükséges tudatosítani a hallgatókban azt, hogy a nyelvtudásnak számos területe van és ezeket sokféle úton-módon lehet fejleszteni.

### *A tanár és a nyelvtanuló felelőssége és az önálló nyelvtanuláshoz szükséges tudás*

A kutatás során Likert-skála segítségével vizsgáltuk, hogy a nyelvtanulók a nyelvtanulás eredményessége szempontjából kinek tulajdonítanak nagyobb jelentőséget, saját maguknak vagy a nyelvtanárnak; továbbá mennyire érzik magukat felkészültnek arra, hogy megtervezzék és irányítsák saját nyelvtanulásukat. A hallgatókat arra kértük, hogy egy ötfokú skála segítségével adják meg, mennyire értenek egyet a fenti témakörökhöz kapcsolódó egyes állításokkal (5=teljesen egyetértek, 1=egyáltalán nem értek egyet).

Arra vonatkozóan, hogy a nyelvtanulók a nyelvtanárnak vagy saját maguknak tulajdonítanak-e nagyobb szerepet a nyelvtanulás eredményessége szempontjából, egy állításpárt fogalmaztunk meg: az állításpár egyik tagja a nyelvtanár, a másik pedig a nyelvtanuló felelősségét hangsúlyozta. A két kijelentéshez tartozó válaszok között nem mutatható ki szignifikáns különbség: a válaszadók nagy része úgy gondolja, hogy mindkét félnek egyaránt szerepe van abban, mennyire lesz eredményes a nyelvtanulás folyamata. Ki kell emelnünk azt is, hogy a válaszadók 63 százaléka legalább nagyjából, 27,3 százalék pedig legalább részben egyetért a nyelvtanulók szorgalmának és elszántságának meghatározó jelentőségével. Ez alapján úgy tűnik, hogy a hallgatók nagy része felismeri, hogy van felelőssége és szüksége van erőfeszítésekre ahhoz, hogy eredményeket érjen el a nyelvtanulás során.

A megkérdezett hallgatók szerint a nyelvtanulás céljai közt szerepelnie kell az autonóm nyelvtanulásra való felkészülésnek. A válaszadók nagy része (70%) legalább nagyjából, egyötödük (22,7%) pedig részben egyetért azzal, hogy amennyiben a tapasztalt nyelvtanulónak élete/munkája során valamilyen komoly nyelvi feladatra kell felkészülnie,

képesnek kell lennie arra, hogy egyedül készül fel a feladatra. Ehhez kapcsolódóan a kutatás során részletesebben is vizsgáltuk, mennyire érzik magukat felkészültnek a válaszadók az autonóm nyelvtanulásra, azaz mennyiben tudnák a tanulási folyamat részeinek megtervezését, végrehajtását és eredményességének ellenőrzését egyedül véghezvinni. Ezt a témakört egy átfogó állítással indítottuk: *Tudok egyedül nyelvet tanulni*. Ezzel az állítással a válaszadók 45,8 százaléka ért teljesen vagy nagyjából egyet. A részben egyetértők a válaszadók egyharmadát teszik ki. Az ő esetükben és a válaszadók azon egyötödénél, akik az állítással nem igazán vagy egyáltalán nem értenek egyet, mindenképpen szükséges az autonóm nyelvtanulásra való felkészítés, illetve az autonóm nyelvtanulás folyamatának támogatása. Ez a csoport tehát a válaszadók több mint felét teszi ki.

Az autonóm nyelvtanuláshoz is szükséges tudásterületek vonatkozásában kilenc területre kérdeztünk rá (3. táblázat). A hallgatói önértékelés alapján minden felsorolt területen szüksége lenne a válaszadók egy részének arra, hogy támogatást kapjon. Bár a nyelvi szint meghatározása ma már a legtöbb nyelvkönyvben fel van tüntetve, a KER szintrendszere pedig a nyelvvizsga-rendszereknek köszönhetően általánosan ismert és az interneten számos nyelvi szint meghatározását segítő nyelvi teszt érhető el, a válaszadók egynegyede egyáltalán nem vagy nem igazán tudja meghatározni, milyen nyelvi szinten van egy tanult idegen nyelvből. Az autonóm tanuláshoz a nyelvi színtről való tudás mellett szükség lenne arra is, hogy a nyelvtanuló tisztában legyen azzal, mely területeken van szüksége fejlődésre. Ennek a kérdésnek a megválaszolása a hallgatók 15 százalékának okoz nagy problémát, de a válaszadók további egyötöde is csak részben érzi magát felkészültnek a kérdés megválaszolására. Pedig a nyelvtanulási célok kitűzéséhez erre mindenképpen szükség van. Ehhez kapcsolható, hogy a válaszadó hallgatók viszonylag nagy részének okoz gondot, hogy amennyiben egyedül tanulna, mit is tanuljon. A *mit* kérdése mellett a *hogyan* is problémás területnek tekinthető: sokan tanácstalanok vagy azok lennének, amennyiben egyedül tanul(ná)nak, hogy milyen nyelvtanulási stratégiákat és technikákat alkalmazzanak, milyen lépésekben oldják meg a kiválasztott nyelvtanulási feladatot, és egyáltalán mennyi időre lenne szükségük egy feladathoz. Korábbi kutatásunkban az elsajátítás eredményességének ellenőrzése is problémás területnek bizonyult, amit a nyelvtanulók szívesen átengednek a tanároknak (Szénich – Szokács, 2016). Ennek többek közt az is lehet az oka, hogy nem tudják, hogyan is lehetne önállóan ellenőrizni az eredményességet. Jelen kutatás is azt mutatja, hogy a válaszadók közel egyötöde nem tudná, hogyan fogjon ehhez hozzá és a válaszadók további egyharmada is csak részben boldogulna ezen a területen. Az autonóm



tanuláshoz elengedhetetlen, hogy a nyelvtanuló folyamatosan tudja motiválni magát, de a hallgatók több mint egynegyedének ez is problémát okoz.

3. táblázat. A nyelvtanulási folyamat megtervezésére, irányítására és ellenőrzésére való felkészültség

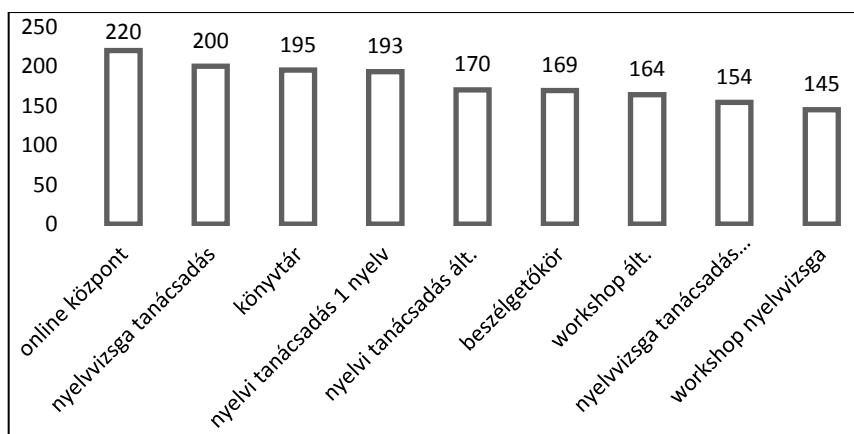
Amennyiben egyedül tanuló/tanulnék egy idegen nyelvet, tudom/tudnám, hogy....	Az állítással egyáltalán nem vagy nem igazán egyetértő hallgatók (%)	Az állítással részben egyetértő hallgatók (%)	Az állítással nagyjából vagy teljesen egyetértő hallgatók (%)
mi a céloom, egy adott feladattal/nyelvtanulási szakasszal.	6	21,4	72,6
hogyan motiváljam magam.	6	21,4	72,6
mely nyelvi területeken van szükségem fejlődésre egy bizonyos cél eléréséhez.	15	19,3	65,7
milyen nyelvtanulási technikákat alkalmazzak (pl. szavak tanulásának módjai, írott szöveg tartalmának feldolgozása kulcsszavak segítségével stb.).	17	30,7	52,3
mennyi időre van szükségem egy adott feladat elvégzéséhez.	16,4	32,4	51,2
mit tanuljak (mit csináljak, milyen feladatokkal/szövegekkel foglalkozzak).	13,4	37,4	49,2
hogyan ellenőrizzem, sikerült-e elsajátítanom az anyagot.	18,5	36,6	44,9
milyen nyelvi szinten vagyok.	24,3	32,4	43,3
milyen lépésekben oldjam meg az adott nyelvtanulási feladatot.	20,1	39,9	40

*Hallgatói preferenciák a felsőoktatási intézményi keretek közt megvalósítható, az autonóm nyelvtanulást támogató lehetséges szolgáltatásokkal kapcsolatosan*

A kérdőív utolsó részében azt vizsgáltuk, hogy hogyan viszonyulnának a hallgatók egy esetleges idegennyelv-tanulást támogató központhoz; a

nyelvtanulási folyamatot és a nyelvvizsgára készülési folyamatát támogató különböző tanácsadási formákhoz; illetve egyéb nyelvgyakorlási lehetőségekhez. A kérdések előtt röviden elmagyaráztuk, mit értünk idegennyelv-tanulást segítő központ alatt, milyen anyagok és szolgáltatások gyűjteménye segítheti itt a nyelvtanulókat. Ezek után a kérdőívet kitöltő hallgatók 92,4 százaléka gondolta úgy, hogy használna egy online formában működő központot. Egy hagyományos, könyvtárszerű formában működő központ iránt tíz százalékkal kevesebb válaszadó érdeklődne, azaz a megkérdezettek négyötöde (82%) élne ilyen formában kínált lehetőséggel.

4. táblázat. Hallgatói preferenciák az intézményi szolgáltatásokkal kapcsolatban



A hallgatók számára a nyelvvizsga mint kimeneti követelmény teljesítése nagyon fontos. Ez tükröződik abban is, hogy egy idegennyelv-tanulást támogató központ lehetséges szolgáltatásai közül a legtöbben (84%) egy konkrét idegen nyelvi nyelvvizsgára való felkészüléssel kapcsolatos egyéni nyelvi tanácsadás iránt érdeklődnének (pl. milyen módon tud legoptimálisabban felkészülni; mit ismételjen át). Ennél jóval kisebb (64%) az érdeklődés a konkrét idegen nyelvtől független tanácsadás iránt. Ez a nyelvtől független tanácsadás olyan stratégiákat és technikákat érintene, mint pl. hogy hogyan érdemes készülni egy idegen nyelvi vizsgára, hogyan érdemes megtervezni a nyelvtanulási folyamatot; milyen vizsgázási technikákat érdemes alkalmazni; hogyan érdemes beosztani az időt. A legkisebb érdeklődés (60,9%) az ugyanebben az általános felkészülés témában tartott workshop iránt mutatkozott.

A nyelvi központok elsődleges célja természetesen nem a nyelvvizsgára való felkészítés, hanem a megfelelő tanulási környezet létrehozása, illetve a nyelvtanulási folyamat támogatása. A nyelvtanulási folyamatának támogatására vonatkozó szolgáltatásoknál a nyelvvizsgára

való felkészüléshez hasonlóan a konkrét idegen nyelvhez kapcsolódó egyéni tanácsadást találták leginkább vonzóknak a válaszadók: 81 százalék élne ezzel a lehetőséggel. Egy ilyen tanácsadás keretében olyan témákat lehetne érinteni, mint például mit tegyen a nyelvtanuló, ha nem ért egy adott nyelvtani jelenséget; milyen szövegekkel és feladatokkal fejlessze az adott idegen nyelven a halláskészségét. Az általános, konkrét nyelvtől független nyelvtanulási stratégiákat és technikákat érintő tanácsadás valamivel kisebb érdeklődésre tartana számot (71,4%). Egy ilyen megközelítésű tanácsadás arra vonatkozna, hogyan lehet általában idegen nyelveket tanulni: például hogyan tervezze meg a nyelvtanuló a számára legmegfelelőbb módon a nyelvtanulási folyamatot; milyen nyelvtanulási technikákat lehet alkalmazni és számára milyen megközelítések lennének a legmegfelelőbbek; milyen motivációs lehetőségek létezhetnek. A nyelvtanulási folyamat támogatását célzó lehetőségek közül itt is a workshop iránt lenne legkisebb az érdeklődés (69%). A nyelvhasználati lehetőséget kínáló rendszeresen megszervezett beszélgetőkörök sem vonzanának sokkal több érdeklődőt (71%).

Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy a valós lehetőség esetén a hallgatók érdeklődése elmaradna a kérdőív kérdéseire adott válaszoktól, azaz az elvi és a gyakorlati hajlandóság nem egyezne. Mindenesetre az megállapítható, hogy a hallgatók nem zárkóznának el a lehetőség elől, lenne igény a támogatás különböző formáira. A lehetőségek megismertetése, az intézményi keretek között tartott nyelvórák és egy központ által nyújtott lehetőségek és szolgáltatások pedig egymásra épülve szervesen összekapcsolódhatnak.

## **Összefoglalás**

A tanulmányban bemutatott kérdőíves kutatás célja az volt, hogy feltárja a hallgatók idegen nyelvi kimeneti követelményekkel kapcsolatos terveit és a nyelvóráktól független nyelvtanulási jellemzőit; feltérképezze a hallgatók autonóm nyelvtanuláshoz szükséges tudását és felmérje, hogy milyen intézményi keretek közt megvalósítható autonóm nyelvtanulást támogató szolgáltatásokat részesítenének előnyben. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók egy részére egyáltalán nem jellemző a tudatos tervezés és nyelvtanulás, annak ellenére, hogy túlnyomó többségük jelentős nyelvtanulási és nyelvvizsgázási tapasztalattal rendelkezik. Ennek egyik oka az lehet, hogy a közoktatásra még mindig a tanárközpontú tanítás jellemző (Csizér – Kormos, 2012). A tervezés nagymértékű hiánya mindenképpen felveti annak szükségességét, hogy a hallgatókat a nyelvvizsgák letételéhez vezető úton a tervezés folyamatában, a két nyelv összehangolásában támogatni kell és egyéni felelősségük felvállalására kell ösztönözni őket. A

nyelvvizsgák letételének megtervezése mellett, a hallgatói önértékelés alapján az autonóm – vagy legalábbis abba az irányba mutató – tanulókkal kapcsolatban is minden felsorolt területen szüksége lenne a válaszadók egy részének arra, hogy támogatást kapjon. Úgy tűnik, a hallgatók egy részének nemcsak szüksége, igénye is lenne intézményi támogatásra, leginkább egy online működő idegennyelv-tanulást támogató központ formájában. Egy ilyen központ megvalósítása természetesen hosszú folyamat, és az intézmény oktatási folyamatot meghatározó keretei közé kell illeszkednie. Emellett a hallgatók többsége számára ez az utolsó lehetőség arra, hogy az intézményi keretek között folyó nyelvoktatásban találkozzon az autonóm nyelvtanulás lehetőségeivel.

## Hivatkozások

- Asztalos, R. – Szénich, A. (2017): Az önszabályozó nyelvtanulás fejlesztésének lehetőségei a felsőoktatásban. Működő gyakorlatok bemutatása európai példák alapján. *Porta Lingua*. 191-200
- Benson, R. (2001): *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education Limited: Harlow
- Csizér, K. – Kormos, J. (2012): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*. 112/1. 3-17
- Einhorn, Á. (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó: Miskolc
- Gerholz, K. H. (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. 7/3. 60-73
- Landmann, M. et al. (2015): Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Wild, E.– Möller, J. (eds.) (2015): *Pädagogische Psychologie*. Springer-Verlag: Berlin Heidelberg
- Szénich, A. (2012): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht oder Wie viel Lernerautonomisierung brauchen Studenten? *Nyelvvilág* 13. 5-13
- Szénich, A. – Szokács, K. (2016): Tudok-e egyedül tanulni? A hallgatók önálló nyelvtanulási képességének és hajlandóságának vizsgálata az üzleti felsőoktatás kontextusában. In: Dévény, Á. – Loch, Á. (eds.) (2016): *Módszertani kísérletek a nyelvoktatásban: motiváció és eredményesség: tanulmányok*. Budapesti Gazdasági Egyetem: Budapest
- Tassinari, M.G. (2012): Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 41/1. 10-24

## Internetes hivatkozások

*Plurilingual Education in Europe. 50 years of international co-operation*. Language Policy Division  
Strasbourg, 2005.  
[https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurilingualEducation\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurilingualEducation_EN.pdf)

**Borbála Fűköh**  
Budapest Business School  
Faculty of Commerce, Catering and Tourism  
Institute of Foreign Languages and Communication

## **Student Interviews in Establishing the Context Validity of an EAP Writing Assignment**

*The aim of this paper is to establish the validity of a writing task within a C1 level English for Academic Purposes (EAP) test. When designing a new academic test, validity evidence is needed in order to see whether the construct reflects the skills required in higher education. The present research was carried out to find evidence for the validity of the formal transactional email text type in an EAP exam as described in Weir's socio-cognitive framework (2005). In order to see the different topics and map the writing demands of English language correspondence in a university context, semi-structured student interviews were carried out to find evidence for target language use and note the communicative needs in an academic context. The results of the research found transactional writing is a valid task within an academic exam. Apart from discursive and argumentative writing, which appear as authentic tasks in university education, formal written communication also appears in the academic domain.*

*Keywords: English for Academic Purposes, context validity, authenticity, discursive writing, student interviews*

### **Introduction**

The major test providers, such as Pearson, IELTS and TOEFL, all offer Academic exams for students who desire to continue their studies within the spectrum of English language higher education. Despite the growing number of students pursuing university studies in Western European and UK universities, currently, there are no state accredited English for Academic Purposes (EAP) exams available throughout Hungary. When designing a new test, validity evidence is needed in order to determine what tasks reflect the skills actually required in higher education.

This case study looks into whether formal transactional writing is a salient genre in an academic context, and to what extent it is part of students' repertoire. Although this text type is not typical in academic exams, we may hypothesize that students must meet the demands of formal communication in relationship to their studies. Apart from discursive and argumentative writing, which appear as authentic tasks in university education, formal written communication also appears in the academic domain.

The aim of the research was to gather preliminary data for the context validity of a genre, of which currently is not yet part of EAP exams. The data collection method included semi-structured interviews, which were

carried out with international students studying throughout Hungary. The purpose of the interviews was to find evidence for target language use and determine the communicative requirements in an academic context.

## **Background**

In order to determine if a task should be included in a test, one must first consider a number of objectives in relationship with test effectiveness and usefulness (Bachman – Palmer, 1996; 2010). One must review the reliability, construct validity, authenticity, and interactivity of the test task. In consideration of all of these aspects, I will explore the question of authenticity, which is whether a test task is a representative of target language use (TLU). Apart from Bachman and Palmer’s influential work, the question of authenticity has been addressed by a mounting number of publications (Cumming – Maxwell, 1999; Weigle, 2002; Gilmore, 2007). The present prevailing theory for test design, however, appears to be the socio-cognitive framework of Weir (2005). Shaw and Weir (2007) discuss the context validity of a task, i.e., comparing the linguistic and content demands of a test task, and the writing demands of the real life tasks in the target language. In past decades, a growing number of publications explored with various methods what students write. Questionnaires and student and teacher interviews revealed how the following real life texts are typically part of academic writing genres: essay, report, summary, library research paper (Carson, 2001; Hale et al., 1996; Cooper – Bikowski, 2007).

Regarding the testing of writing skills, the CEFR (2011) suggests a test should focus on what students can achieve with the language, and, how they use different functions in different contexts for communicating concepts and ideas. Therefore, formal and informal communication is part of both general and ESP exams, in the form of transactional letters and email correspondence. Students who pursue university studies, typically need EAP skills, which qualify them for the challenges representative of academic institutions (Ferris – Hedgecock, 2005). When we review websites of major test providers to determine what EAP exams (IELTS Academic, PTE Academic, TOEFL iBT) include, we see they do not test transactional skills: hence, written communication is not considered to be part of the domain.

Table 1. Task descriptions of EAP exams available in Hungary

Academic exam	Task name	Task description
<b>IELTS Academic</b>	Task 1	Test takers are presented with a graph, table, chart or diagram and asked to describe, summarize or explain the information in their own words. They may be asked to describe and explain data, describe the stages of a process, how something works or describe an object or event.
	Task 2	Test takers are asked to write an essay in response to a point of view, argument or problem.
<b>PTE Academic</b>	Summarise Written Text	After reading a text, test takers write a one-sentence summary of the passage.
	Essay	Test takers write a 200–300 word essay on a given topic
<b>TOEFL iBT</b>	Integrated Writing Task - Reading/Listening/Writing	Test takers write essay responses based on reading and listening tasks.
	Independent task	Test takers have to write from knowledge and experience and support an opinion in writing.

### Research questions

Apart from discursive and argumentative writing, which appear both as authentic tasks in university education and in Academic exams, the research hypothesis implies transactional writing is also part of students' repertoire. In addition to the professional side of academic life, university students are expected to arrange their studies, and develop and nurture issues in relation to administration and registration. Students are expected to meet the demands of formal communication regarding their studies. Based on this assumption, transactional writing is also part of the academic domain, therefore formal transactional text types are what students most often write in an academic context. In order to test the hypothesis, the research questions for the study are the following:

1. What are the most frequent written genres regarding communication among university undergraduates?
2. Is formal written communication in English a part of university students' TLU?
3. How important is the level of formality in TLU?

## Participants and method

One small group of participants (N=5) took part in this case study. They were all undergraduate international students, studying in Hungary, in two institutions, the Budapest Business School, University of Applied Sciences and the University of Szeged.

The students were recruited through instructors and the international coordinators of the two universities. Participating students were forwarded relevant information regarding the background and purpose of the research and were asked to provide sample emails they wrote over the course of the year spent studying abroad. Additionally, students were encouraged to draft current issues they experienced while attending the university.

All participants were BA students studying in Hungary, and all were recipients of an Erasmus or Stipendium Hungaricum scholarship. They were aged between 21 and 25 years of age, and their level of English based on self-assessment was B2. Their first languages were German, Russian (2 students), Serbian and Danish. The research design included semi-structured interviews. The interviews were carried out individually and they were all audio-recorded and transcribed.

## Results and discussion

The transcript of the 3000-word interview text was followed by an analysis using MaxQDA software. In the course of the analysis, different codes were introduced to establish the thematic categories. Through this coding process, the text was reduced to 965 words. The analysis set up seven thematic categories, of which are discussed in detail below. The seven categories can be grouped into two main areas. The first one includes the purpose, topic, form and audience of writing, which all belong to the writing context or rhetorical situation (Hocks, 2003; Connor, 2004; Carter, 2007). The second subcategory refers to the writers themselves, and it is about the writing process (Krapels, 1990; Di Gennaro, 2006), including practice in writing in a particular text, feedback on writing from the audience, and the writer's perceived level of formality.

Table 2. Thematic categories

writing context	1. Purpose of writing
	1.1 Arranging studies abroad
	2. Topic of writing
	3. Form of writing
writing process	3.1 Reasons for choosing form
	4. Audience of writing
	5. Practice
	6. Feedback
	7. Formality



### *Emerging elements in the thematic categories*

The semi-structured interviews allowed the interviewer to explore a number of topics and at the same time, permitted the participants to freely elaborate on certain points of interest (Given, 2008). The interviews offered an insight into what and how students write in a university context outside their course requirements, i.e., what real-life tasks they identify for which they use written language. After establishing the thematic categories, the emerging elements were identified in support of each topic. The prompts followed the same topics, however, the purpose and the form of writing had salient subtopics, which clearly emerged in all interviews.

#### *The context of writing*

All participants spoke freely in the description of what and why they write relating to their studies. Based on the answers, the first category identified is the purpose of writing. Transactional features were salient: "...clarification, getting information, asking for explanation, explaining something". Apart from these, "arranging studies abroad", emerged as a definite subtopic. International students emphasized they use email correspondence extensively before starting their studies in a foreign country. Drafting formal emails to accomplish objectives is something new to this category of students, and often times, they do not typically possess the necessary skill sets, nor the experience, regarding the drafting of formal correspondence.

The predominant topics of writing followed from the first category. Arranging studies abroad and studying in an unfamiliar environment involves an immensity of administration and organization (*administrative issues, organizational issues*). This supports the idea of using the function of *getting things done* within the academic environment. Seemingly, apart from professional genres, transactional features are clearly discernible in student writing.

The prompts of the interviews included questions in reference to the form of written communication. Email was salient: "*mainly email, I rarely use the phone or skype, I started emailing in connection with the studies*". Additionally, towards effectively defining the form, all the answers included reasons for selecting this particular form of communication: "*easier, fast, available, efficient, more straightforward*", which was identified as a subtopic under the form of communication.

Respondents stressed that the audience of the emails they write is nearly exclusively university staff (*administrative staff, teachers, library*

*staff*). The topic of private lifestyle communication also emerged during the interviews, and students remarked how written communication with landlords and other students is generally preferred. Interestingly, email communication is less commonly used in consideration of this specific audience. In their private life, they prefer instant messaging services, such as Messenger, Skype and Viber.

### *The Writing Process*

The following three thematic categories are broader than the topics relating to the context. These categories describe *how* writers approach a task and their perceived relationship to the context.

Regarding practice, the participants agreed they never practised writing emails at school. Although a transactional email is a salient text type in everyday life, and also a typical language exam task, students reported no rehearsal or practice dating from their academic era: “...*at school no, I can’t remember emails, I think we were taught to write letters. I used to write formal emails for my job, which helped me to develop my writing skills. No. I never practised anything like this. You have to know how to write an email*”. This last comment has important implications regarding additional research characterizing the writing process, and it also links us to teacher’s feedback practices within the classroom. Earlier research in this field revealed that high school teachers in Hungary take students’ writing skills for granted, therefore, they rarely offer feedback regarding the quality of writing (Molnár, 2009), which, strikingly, is similar to how the interview respondent replied: “...*students have to know how to write*”.

In consideration of feedback outside the classroom, I found the salient attitude of teachers is generally, not providing feedback on the students’ quality of writing: “*If I write some emails, I have never had critics. ...in connection with my emails, no, never said anybody anything*”. In addition to these comments, I unveiled a unique element which will likely be a useful starting point for further research.

**Text:** Student\_5  
**Weight:** 100  
**Position:** 10 - 10  
**Code:** feedback on writing

*“Once I had a British teacher, and I emailed her to ask for a ppt stick for my presentation. She did not say it in writing, but she talked to me personally in class. She told me that my request sounded rude, and asked me to work on my communication skills. I didn’t realize that I was being rude, she also said that the sentences were all correct, but the tone was not what she expected.”*

Only one student reported teacher feedback in connection with writing outside the classroom. Teachers unwilling to offer feedback upon the style, register and language of writing is synonymous with the research of Knoch et al. (2015). I identified this question as one of the limitations of the research. It would be beneficial to investigate teachers' views, through interviews or questionnaires, on the questions of feedback and formality.

Regarding the question of formality, seemingly, students associate the emails related to their studies to the genre of formal letters. We can also observe the frequent appearance of the word 'formal' throughout their answers: "*Yes, letters and short essays. I used to write formal emails for my job. ...my vocabulary is not enough for formal writing*". One of the informants reported a case when the response she received was not as formal as she expected.

**Text:** Student\_5

**Weight:** 100

**Position:** 6 - 6

**Code:** formality

*"I communicate very often with the international coordinator. He is very informal, I was surprised to see that he even included smileys, emojis in his emails. I also write to teachers, they are more formal, but it depends, you can see when they answer from their phones, these answers are much shorter and less formal. The external professors, lecturers are usually more informal than the professors of the university. But I think even if teachers are friendly, in writing you would be more formal with them."*

Although communication must be fast, effective and straightforward, it is closer to formal letters. Chat was only mentioned in connection with informal communication.

**Text:** Student\_1

**Weight:** 100

**Position:** 6 - 6

**Code:** formality

*"We also have some chats in WhatsApp or Facebook, but it has less formal character. I mean that chat is created by us and we communicate there in order to get more information about bureaucratic issues or some entertainment."*

The student stressed that chat is something "*created by us*" in other words, students use chat to communicate amongst themselves. Students use chat both for entertainment and bureaucratic issues, thus, it is not the topic which defines the medium, but the audience. Students expect a certain level of formality throughout these emails, and they perceive them as part of formal communication, even if it exists only in the form of email.

## Conclusion

In relation to the research questions, we may conclude, apart from the academic genres, university students almost exclusively write formal transactional emails in an academic context. Although they were not adequately prepared for this in school, students conclude, this is something they must know. They also perceive formality as an important part of written communication generally preferred within this setting, and in relation to the particular audience.

As identified above, the present research has its limitations. I found teacher's feedback practices inside and outside the classroom as one issue worth further researching. The validation research will benefit from reviewing classroom practices and interviewing teachers regarding the questions of feedback and formality. Based on these interviews, further research is planned, including questionnaires disseminated among Hungarian students studying abroad, many of whom are among the target group of the academic exam.

The present case study is only the first part of the research which aims to establish the validity of an academic exam. The aim of future research is to find evidence for the validity of the two proposed writing tasks (formal transactional email and discussion essay). The research will set out to cover (a) the development stage; (b) the completion of the specifications and the test items; (c) the piloting and pre-testing of test items; and (d) aims to collect and analyse data to establish scoring validity.

The study itself may have its limitations, however, ample evidence seems to have been collected in support of the use of a formal transactional email within an academic context. The findings of this research have relevant implications for the different stakeholders of the test: development teams of EAP tests, students pursuing university studies in English language higher education, and university admissions staff.

## References

- Bachman, L.F. – Palmer, A.S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press: Oxford
- Bachman, L.F., – Palmer, A.S. (2010): *Language assessment in practice*. Oxford University Press: Oxford
- Carson, J. (2001): A task analysis of reading and writing in academic contexts. In: Hirvela, A. (ed.) (2001): *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections*. University of Michigan Press: Ann Arbor, MI
- Carter, M. (2007): Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*. 58/3. 385-418
- Connor, U. (2004): Intercultural rhetoric research: beyond texts. *Journal of English for Academic Purposes*. 3/4. 291-304

- Cooper, A., – Bikowski, D. (2007): Writing at the graduate level: what tasks do professors actually require? *Journal of English for Academic Purposes*. 6. 206-221
- Council of Europe (2011): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press: Cambridge:
- Cumming, J. – Maxwell, G. (1999): Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education*. 6. 177–94
- Di Gennaro, K. (2006): Second language writing ability: Towards a complete construct definition. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*. 6/2. 1-17
- Ferris, D. R., – Hedgecock, J.S. (2005): *Teaching L2 Composition. Purpose, Process, and Practice*. Routledge: New York
- Gilmore, A. (2007): Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 40. 97-118
- Given, L. M. (2008): *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE Publications Ltd: Thousand Oaks, CA
- Hale, G. et al. (1996): *A study of writing tasks assigned in academic degree program. TOEFL Research Reports*. RR-95-44. Educational Testing Service: Princeton, NJ
- Hocks, M. (2003): Understanding Visual Rhetoric in Digital Writing Environments. *College Composition and Communication*. 54/4. 629-656
- Knoch, U. et al. (2015): What happens to ESL students' writing after three years of study at an English medium university? *Journal of Second Language Writing*. 28. 39-52
- Krapels, A. R. (1990): An overview of second language writing process research. In: Kroll, B. (ed.) (1990) *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Molnár, E.K. (2009): Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-pedagógia*. II. évf. 2009/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138>
- Shaw, S. – Weir, C. (2007): *Examining writing*. Cambridge University Press: Cambridge
- Weigle, S.C. (2002): *Assessing writing*. Cambridge University Press: Cambridge
- Weir, C. J. (2005): *Language testing and validation: an evidence-based approach*. Palgrave Macmillan: Basingstoke

### **Internet resources**

- <https://www.ets.org/toefl/ibt/about/content/>  
<https://pearsonpte.com/the-test/format/>  
<https://www.ielts.org/about-the-test/test-format>



**Gabriella Hild – Alexandra Csongor – Tímea Németh**  
University of Pécs  
Medical School  
Department of Languages for Specific Purposes

## **Motivation and social networking in a study abroad context**

*The paper presents the preliminary results of a case study with four Norwegian students studying medicine at the Medical School, University of Pécs (UP) within the framework of the 1+5 programme. This cooperation between the Norwegian Bjorknes Hoyskole Institute and the Medical School, UP, allows for the Norwegian students to complete the first year of their studies in Oslo and the remaining 5 years in Hungary. The participants are interviewed on three occasions during their first year spent in Hungary. The paper reports on the findings of the first interviews conducted two months after their arrival in Hungary. The questions elicited the participants' motivation to study abroad and become a physician, their expectations and first impressions of the city of Pécs and the university, and their initial social networks. The findings revealed that the participants' only reason to study abroad was that they had not been admitted to the medical university in Norway. They chose Hungary because of the 1+5 programme. Due to their lack of knowledge of Hungary their expectations about their host city were unfavourable, but proved wrong after their arrival. During their first two months, they only interacted amongst other Norwegian students whom they either had known from Oslo or became friends with in Hungary.*

Keywords: *study abroad, degree mobility, medical education in Hungary, Norwegian mobile students, vertical mobility*

### **Introduction**

The paper reports on the preliminary results of a longitudinal, qualitative, exploratory case study including four Norwegian girls studying medicine in Hungary. It contributes to the degree mobility research by focusing on the participants' motivation to study abroad and become doctors, their social networks, their interest in the Hungarian culture and their motivation to learn Hungarian. The ultimate aim of the study is to present how these aspects of the participants' study abroad period have changed over their first year spent in Hungary. The current paper reports on the results of the first interviews carried out at the beginning of their studies in Hungary.

Degree mobility is defined as one type of learning mobility in which students physically cross the border of their country of origin in order to enrol in a higher educational degree programme of the country of destination with the intention of graduating from this programme (European Commission, 2015:6). Another distinction is also often made between the so-called vertical and horizontal mobility. The former refers to the case when the higher education institutions of the country of destination and

origin are at a similar academic level (Teichler, 2015). In the latter case, “*students move from an academically and often economically less favourable country or institution, to a more favourable country and institution*” (Teichler, 2015:17). The cases presented in this study fall into the category of vertical mobility with the addition that Hungary, the host country, is usually considered “economically less favourable” when compared to Norway, the home country.

Although the number of Norwegian degree students abroad has been decreasing in recent years, “*Norway has a long tradition of student export*”, due to the insufficient enrolment capacity of universities, especially in medicine (Saarikallio-Torp – Wiers-Jenssen, 2010:84). One of the reasons behind these figures is that, due to its small population, it is not profitable for Norway to offer sufficient tertiary education in all fields at a national level (Wiers-Jenssen, 2003). In the 1950s, every third Norwegian student chose to enrol in a foreign university (Saarikallio-Torp – Wiers-Jenssen, 2010: 84). This number was 5-6% of the total Norwegian student population in 2008 (Nordic Statistical Yearbook, cited in Wiers-Jenssen, 2012:476).

Students’ motivation to study abroad varies considerably. In the literature these reasons are referred to as ‘*push and pull factors*’ (Mazzarol – Soutar, 2002). Push factors are defined as factors that originate in the home country and ‘push’ students to enrol in a foreign university, for example, the poor quality of national higher education or numerus clausus. Whereas, pull factors operate in the host country and attract international students, for example, an interesting culture, better living conditions and the geographical and cultural proximity of the host country. An exploratory survey (Hovdhaugen – Wiers-Jenssen, 2017:29) demonstrated how, in the case of Norwegian students studying medicine abroad, push factors had operated; the majority had enrolled in a foreign university because they had not been admitted domestically. A total of 80% of these students reported that they studied at a foreign university in order to be able to pursue the profession they had chosen (Hovdhaugen – Wiers-Jenssen, 2017:32). The majority of Norwegian mobile students decided to study abroad because they considered it “interesting” and wanted to seek adventures. However, those studying in Eastern European countries, mostly in medical programmes, were the least motivated by these factors. The results also demonstrated that only 30% of these students enrolled in foreign universities in the hope of finding better education and opportunities for an international career. Less than 30% of mobile students studying medicine claimed that they were motivated by the better quality of education abroad. Recommendations from others, however, had the greatest significance for students studying medicine abroad, compared to those studying art, journalism or economics.



As for social networking, the survey mentioned above (Hovdhaugen – Wiers-Jenssen, 2017:52) presented that in general it was more common for Norwegian mobile students to interact amongst host country students or students from other countries than with other Norwegians. However, in countries where the number of Norwegian mobile students was higher, such as Hungary, UK and Poland, only 16% claimed that they socialized with students from the host country on a daily basis, and 77% reported that they regularly interacted with their Norwegian peers. The authors contributed this issue to the fact that in the Eastern European countries these mainly medical programmes were only offered in English, where there were only few or no local students at all. When it comes to students with other nationalities, almost 70% of Norwegians studying in Eastern European countries claimed to socialize with them daily.

The Medical School, UP, annually recruits students from all over the world. The faculty has been in cooperation with the Norwegian Bjorknes Hoyskole Institute within the framework of the 1+5 programme since 2006 (Csongor et al., 2017). This programme offers for Norwegian students to undertake their first year of medical education in their home country, in Bjorkness College in Oslo, and the remaining five years at the Medical School, UP. At the end of the first year they are to participate in a six-week, intensive summer course on anatomy and histology at the University of Pécs. After successfully passing their exams in Oslo and the end of course anatomy-histology exam in Pécs, they can start their second year medical studies in Hungary. All the courses are offered in English, except for the clinical training classes in which students are required to communicate with Hungarian patients. For this reason, foreign students are required to take Medical Hungarian Language classes for 2 years. They are allowed to sign up for clinical courses that start in the third year if they pass the medical Hungarian final exam at the end of the second year. Students who study in the 1+5 programme begin to learn medical Hungarian in their first year in Oslo.

### **Research questions**

Due to word limit constraints, the current paper only focuses on the following research questions:

- What motivated the participants to study abroad and become a physician?
- What were their expectations towards Hungary and their studies at the University of Pécs?
- What were their first impressions of the city of Pécs and the university?
- What were their initial social networks like?

## Participants

A convenience sample of four second-year Norwegian students, Edna, Maren, Gerti and Selma (pseudonyms), studying at the English Programme of the Medical School, UP, agreed to participate in the study. They enrolled in the university within the framework of the 1+5 programme in September 2017.

Maren was 20 years old at the time of the first interview. She is from a small town one hour's drive from Oslo. Edna was 21 years old and, similarly to Maren, comes from a small town near Oslo. Selma was 21 and is also from a small town situated "*in the middle of Norway*". Gerti was 20 years of age and had lived in Oslo until the age of 16 when she moved to a small town close to Oslo with her family. She has relatives in Hungary. Her father's cousin has a Hungarian wife and a daughter and she lives in a small town one hour's drive from Pécs.

## Data collection

A case study approach was applied to generate data. It is considered especially effective when "uncharted territories", which applies to the topic of inward degree mobility in Hungary, are to be explored (Dörnyei, 2007:155); because it can generate new hypotheses (Duff, 2008:43). The data are collected with 50-60 minute semi-structured individual interviews with the participants in English. The participants are interviewed on three different occasions. The first interviews were conducted at the beginning of their study abroad period in Hungary (September 2017). The second interviews were carried out 6 months following their arrival in Hungary, at the end of their first exam period (February 2018). The third set of interviews will be conducted at the end of their first year in Hungary, in June 2018. Interviews are frequently applied data collection techniques when the participants' beliefs, attitudes and perceptions are to be investigated (Mackey – Gass, 2005:173). The current paper presents the results of the first interviews. The interview data were recorded by an audio-recorder and transferred into electronic scripts by the researchers. The dataset was then analysed for themes and issues (Creswell, 2003:190-195; Mackey – Gass, 2005: 178-179). According to Braun and Clarke (2006:5), a thematic analysis approach can "*potentially provide a rich and detailed, yet complex account of data*". Quotations from the interviews (printed in italics) have been extracted to support the findings.

## Procedure

During the spring semester of their first year in Oslo, the students of the 1+5 programme participate in a one week study trip to the Medical School, UP. During this short visit, they are offered the opportunity to get to know the departments and the teaching staff of the school, and the city. In spring 2017, we were invited to one of the informal dinners of the Bjorkness students visiting Pécs, where we could introduce ourselves, outline our research plan and ask for their cooperation. We agreed that when the students would come back for the summer course we would visit them at the university, where they would be able to tell us who would be willing to participate in our study. As agreed, we went to see them in the middle of their summer course at the beginning of August 2017. Four of the students volunteered to take part in the research. Fortunately, all of them managed to pass the anatomy-histology exam at the end of the summer and, hence, gained admission to the second year at the Medical School, UP.

## Results

### Motivation to study abroad and become a physician

All of the four participants stated that the only reason why they had decided to study abroad was that though they all had had “*good grades*”, but not good enough so that they had been admitted to the medical university in Norway. None of them have ever studied abroad. Maren said:

*“I never actually thought about going abroad until the end of high school. However, it didn't bother me at all. I know a lot of people who do that in Norway. So it is like a new challenge and I'm happy that I'm here.”*

Gerti was less enthusiastic about studying abroad:

*“I don't want to study abroad.....I love being close to my family. And it's just easier to finish in Norway. Because of the style. It's easier to study in Norway.....The exams are easier, everything is easier.”*

Selma would have stayed in Norway if she had had a choice, but now that she was here she believed that: “*...it can be really nice.....because it is cheaper .....and it gives doctors a better understanding of other nationalities.*” The participants all chose Hungary as a destination of their study abroad because of the 1+5 programme. Gerti and Selma heard about this programme from friends and acquaintances who had also attended the Bjorkness College. Maren' first choice was Poland, but it “*did not work*

out”, and her mother found the 1+5 programme on the internet. People from the Bjorkeness College came to Edna’s school and gave a short presentation about this programme. She added that the reason why she decided to enter the 1+5 programme was that:

*“I could take the first year in Oslo, which was a smaller step ....and see if the programme were great or fitted me, and I could make friends and be kind of prepared of what was waiting.”*

Edna, Maren and Gerti have all wanted to become a physician since they were a child. Edna’s mother is employed as a nurse. When she was little, she often talked to her mother about the job and asked her when she came home from work: *“What happened today? Was there any blood?”*

Maren has always wanted to do *“what was the best job”*. She believed that *“the best job”* was considered *“high ranked by everyone”*. People around her suggested that she should be a doctor then. Ever since her interest in medicine has grown more and more intense. To become a doctor have been Gerti’s dream since she was little. She told everyone that she would work as a brain surgeon, because she wanted *“to impress people”*. Selma, however, decided to become a doctor in secondary school, when she worked in a hospital each summer to *“earn some money”*. Selma’s parents always told her that she had *“to be good in school and get a good job”*. Edna’s parents always encouraged her to do her best and follow her dream.

All the participants were very determined about their chosen profession; three of them, Edna, Gerti and Selma, rated their motivation to finish medical university and become a doctor 10 on a scale of 1 to 10. For Maren, it was *“a little bit scary to say 10”*, because after the anatomy exam she had taken at the end of summer she realized how hard this was going to be, so she considered her motivation 9. They all stated that they would not go home until they *“finish university”*. For Gerti *“there is no plan B”*.

When the participants were asked to describe themselves in terms of pursuing their goals, they all saw themselves as *“very hard-working”* and *“determined”*. Maren said:

*“If I want to do something I definitely go and do it. So, for example, in Oslo when I was a little bit scared of the new town. But I wanted to do you know the thing ... orienting when you are running in the forest with a map. But I really wanted to do that, but no one else wanted to go with me so I just went alone. That was just like ‘I haven’t done anything like that before’, but I really wanted to do it so I just did it.”*

Edna stated that she did not stop until she got what she wanted. Similarly to the other girls, the summer course was *“really hard”* for her. However, as she stated: *“But I am really good to believe in myself. ... If it*

*goes wrong or I fail I am not gona let that destroy it. I am gona get pass it and try again. I am really a competition person.”*

### **Social networking**

The participants were asked to describe themselves in terms of making friends in general and in Hungary, and if they considered themselves shy or outgoing. Selma and Maren believed that they were somewhere “*in between*”, not too shy but not that sociable either. Making new friends was “*not a problem*” for Gerti; she saw herself as “*outgoing*”. Edna claimed that:

*“I am quite social, and really curious. I like to get to know people, and I like to speak to a person who is quite social as well ... I do like making new friends. I do not like that much to be alone.”*

The interviews were conducted two months after the participants arrived in Hungary for the summer course with the rest of the Norwegian students who had been able to pass their first year end of term exams in Oslo. Therefore, in spite of the fact that they were newcomers to the country, they all had a lot of friends. Selma lived with her boyfriend who was a first year dentistry student at the same university. They had met in Norway where they had lived in the same town. Selma’s boyfriend had been admitted to Hungary and Poland, but since she came to Hungary, he chose Hungary as well. Edna and Gerti shared an apartment in a building where many other Norwegian students lived. Maren rented a flat with six other Norwegian students. All of the four girls reported during the interviews that they spent a lot of time with their friends who were all Norwegians, mainly from the 1+5 programme. They went out and ate out together, or simply were “*at each other’s sort of to hang out*”. Edna said: “*We have dinner together, we do the work out together and go to the shops together. Because we are like a family here, since we do not have our family here.*”

The participants also reported that they had not really had the chance to meet Hungarian students or students from other countries because they had spent a lot of time “*inside*” studying for the anatomy exam. Edna added that she did not really know where the Hungarian students were because she was in the English programme. She would also have been happy to talk to them and “*try speaking in Hungarian*”, but she only knew medical Hungarian, which she had started to learn back in Oslo. When being asked if she would like to meet other foreign students, Edna answered:

*“We, Norwegians, are kind of like only with Norwegian or Scandinavian people or maybe Germans. But I don’t feel like that we have that much in common with the Asian people or those from Iran or Iraq. So I don’t know I have never had any*

*relation with any people from that countries. So ...I don't know. But I am open about it. I would like to meet people from all over the world."*

### **Expectations and first impressions about Hungary and the university**

The participants were asked to report on how they found living in Pécs and what their expectations were about the country and the city. Edna, Gerti and Selma had an unfavourable image of Hungary and the city of Pécs. Although Edna did not have many expectations because she had never been in Hungary before, she reflected, *"it's gonna be really dirty"*. She, however, had gone on holiday in Croatia, hence she imagined that Hungary might be the same. Selma thought that Pécs would be *"not so nice city"*, because she had unpleasant experiences about Poland which she had visited the previous year, and she believed that *"Hungary was similar"*. Gerti had a lot of expectations but they had *"mostly been proved wrong"*.

Fortunately, the participants' first impressions of the city were more positive. They professed that it was *"nice"*, *"warm"*, *"sunny"* and *"clean"*. Maren even preferred it to Oslo, as she said: *"I know more people and since we live in a foreign country we get closer. It has been great."* She also added that she could live *"a lot better here, bigger room, bigger apartment"* in Hungary. Edna formulated similar ideas when she stated:

*"I like the city, I usually like the people (laughing). We can afford good place to live, we can buy good and healthy food. Because it is really expensive in Norway. I like living in here."*

Gerti also liked the fact that she could get what she needed *"for a cheap amount of money"*. Although Selma was *"positively surprised"* after she arrived in Pécs, she experienced a *"cultural shock"* the first week. She said:

*"Everything was very different, and it was very hot, and no one spoke English. And the food was different..... but after I adapted I could see the qualities here."*

All the four participants, however, uniformly complained how appalling the service in the shops was. They could not ask for help because as soon as the shop assistants realized that they did not speak Hungarian only English, they either walked away without saying anything or simply *"waved"* them away. Based on these experiences, they all felt that Hungarians did *"not like"* or even hated them. Gerti said: *"We do feel like they [Hungarians] hate us. It is the general impression that everyone has."*

Their impression of the Hungarian people they had met was that they were *"unfriendly"* and *"not that nice"* except for the few who could actually speak English or did not work *"in stores"*. Interestingly, Gerti and Edna had the same idea when being asked about the possible reasons behind this

attitude. They both believed that Hungarians considered them “spoiled”, because they had more money. Selma and Maren imagined that it was a language issue, and the Hungarian people did not like English and most of them could not speak it. Selma even came up with a solution:

*“I have realised that if I start with simple phrases like JÓ NAPOT [= Good day] or SZIA [= Hello] or KÖSZÖNÖM [= Thank you] they are much nicer. Even though I don't understand what they say after SZIA they are just very much nicer.”*

Edna formulated similar ideas when she stated:

*“I think it was good to learn Medical Hungarian in Oslo.....But when we came here for the summer course we did not know any other words than ‘Hello’ or ‘Goodbye’. So when we went to shops we could not ask anything. So we thought we could have learned more daily Hungarian.”*

The participants also had uniform expectations and first impressions about the university. They all had heard back in Oslo that the school was “very hard” and, as Selma formulated it, “it's impossible to pass the exams” and the teachers were “very strict”. However, with the summer course behind them they all seemed very content with what they had actually experienced. Edna's opinion on the medical school well reflects how they all felt about it:

*“The professors are much better. I like all of them. I have not met any that I do not like. They are strict and they know so much which I think is much better than in Norway. They know everything they were gonna talk about, and if you ask something they are willing to help you, they do not judge you. Some of them are stricter than the other, but I do not think that is a problem. That is how it is supposed to be. So it's much better than in Norway.”*

Unlike in the case of the people whom they had met outside university, the participants were satisfied with the English proficiency of the teaching and the administrative staff as well. However, they did formulate some concerns with regards to the efficiency of the latter one. Selma said:

*“The system is very slow and you have to run between offices to get information.... In Norway we are better with giving information, here you have to find it yourself. And this is not something that we are used to.”*

During the interviews the participants were also asked if they had had a chance to do some sightseeing in Pécs or in the vicinity. All of them explained that they had not really had time to do so. They only knew the city centre where they all lived and the university campus. Maren stated that she did not intend to “go to any touristy places”. Gerti was planning to see the TV tower and was wondering if there was “a lot to see here”.

## Discussion and conclusion

The paper presents the findings of the first interviews of a longitudinal case study including four Norwegian, mobile medical students in Hungary and contributes to the degree mobility research. The interview questions elicited the participants' motivation to study abroad and become a physician, their expectations towards Hungary and their studies at the University of Pécs, and their first impressions of the country, Pécs and the university. The interviews also shed light on the participants' initial social networks and their intentions to form new relationships in the future. The ultimate aim of the study is to demonstrate how these aspects have changed over the first year of their study abroad period.

In terms of motivation to study abroad, the results of the first interviews coincided with the findings of the Norwegian survey (Hovdhaugen – Wiers-Jenssen, 2017). Unlike many mobile students, including Norwegians (Hovdhaugen – Wiers-Jenssen, 2017:29), who go abroad to experience new cultures and see the world, Edna, Maren, Gerti and Selma enrolled in a foreign medical university, only because despite their “*good grades*” they had not been admitted to the Norwegian university. The reason behind their choice of the country of destination was a special programme which allowed for them to spend at least the first year of their studies close to home. Edna who “*does not like to be alone*” highlighted that by choosing this programme and completing the first year of her university studies in Oslo she had been able to ensure that she would come to Hungary with friends and be “*prepared*” for what would await her.

The participants were all very determined to become physicians. For three of them, Edna, Maren and Gerti, it was a childhood dream. Selma decided to pursue this profession in secondary school. All of them were motivated by the idea of being the best or do the best in life. They professed to be very goal-oriented and hard-working. They all claimed to be willing to do whatever it takes to achieve their goal and finish university and become a physician.

As for their social networking in the first two months spent in the host country, though newcomers to Hungary, all four participants were surrounded by friends. They lived with and near other Norwegian medical students. They spent a lot of time together. They were like a family to one another. In so much that they had not interacted with host students or students from other countries yet. One of the reasons was that, as Edna formulated it, they had not really had the chance to meet Hungarian students because they were in the English programmes. This finding is in accordance with the results of the Norwegian survey mentioned above, which



demonstrated that Norwegian mobile students in Eastern European countries, where their population was larger and the programmes were mainly intended for foreigners, tended to socialize among themselves. Though Edna claimed to be open about getting to know students with other nationalities, she could not really find much common ground with them. The participants' answers also suggested that, back in Oslo, learning a few Hungarian expressions and sentences they could use in their everyday life in Hungary, such as in the shops, could probably make their first encounters with Hungarians and, consequently, their general impressions more favourable. The next two interviews will be able to shed light on what effects these initial experiences will have on their future social networking and attitude towards the Hungarian language and culture.

The first interviews revealed that the participants had no prior knowledge of Hungary and the city of Pécs. They tried to compare it to other countries they had been to in this part of Europe, and, hence, formulated a negative image. This is definitely something the stakeholders can and need to change. Providing detailed information in the forms of leaflets or even short presentations can definitely improve prospective students' ideas about our country, which in turn can attract more foreign students. This is also supported by the participants' first impressions of the city, which were luckily much more favourable. The fact that these four Norwegian students were even willing to take on studying in a foreign country they had unfavourable image of reveals how determined and resolute they were to achieve their goal and become medical doctors. They also enjoyed the opportunity to "*live better*" and afford much more in Hungary when compared to Norway. However, the fact that the majority of people whom they met outside the campus could not speak English and, likely for this reason, simply ignored them alienated them from the host country nationals. The participants felt that the Hungarians hated them. In addition to their heavy study load, this might be the other reason why they did not feel inclined to get to know their new surroundings better and, for example, do some sightseeing and socialize with host students.

Fortunately, the university and the quality of education made a positive impression of the participants. Though the university lived up to its reputation of being strict, after the six-week-long summer course, the participants were very enthusiastic about their teachers and the university.

The findings presented in this paper are only preliminary results of the longitudinal case study.

## References

- Braun, V. – Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3 (2). 77-101
- Creswell, J. (2003): *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd edition). SAGE Publications: Thousand Oaks, CA
- Csongor, A. – Krisár, Cs. – Hambuch, A. – Németh, T. (2017): Magyar orvosi szaknyelv-  
oktatás összehasonlító vizsgálata Norvégiában és Magyarországon. In: Bocz, Zs.  
(szerk): *Porta Lingua 2017. Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének  
alkalmazása*. 259-267
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and  
mixed methodologies*. Oxford University Press: Oxford
- Duff, P. (2008): *Case study research in applied linguistics*. Lawrence Erlbaum: Mahwah,  
N.J.
- European Commission (2015): *Methodological manual on learning mobility in tertiary  
education*. EUROSTAT
- Hovdhaugen, E. – Wiers-Jenssen, J. (2017): *Norske gradsstudenter i utlandet: Hvorfor  
reiser de ut, og hvor søker de informasjon?* [Norwegian graduate students abroad:  
Why do they leave and where do they seek information?] Arbeidsnotat. Nordisk  
institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU
- Mackey, A. – Gass, S. M. (2005): *Second language research: Methodology and design*.  
Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ
- Mazzarol, T. – Soutar, G. (2002): Push-pull factors influencing international students’  
destination choice. *International Journal of Educational Management*. 16. 82-90
- Saarikallio-Torp, M. – Wiers-Jenssen, J. (2010): *Nordic students abroad - Student mobility  
patterns, student support systems and labour market outcomes* (Studies in Social  
Security and Health, No. 100). KELA: Helsinki, Finland
- Teichler, U. (2015): The impact of temporary study abroad. In: Mitchell, R. – Tracy-  
Ventura, N. – McManus, K. (eds.): *Social interaction, identity and language  
learning during residence abroad*. EUROSLA Monographs 4. 15–32. Amsterdam:  
European Second Language Association
- Wiers-Jenssen, J. (2003): Norwegian students abroad. Experiences of students from a  
linguistically and geographically peripheral European country. *Studies in Higher  
Education*. 28. 391-411
- Wiers-Jenssen, J. (2012): Degree mobility from the Nordic countries: Background and  
employability. *Journal of Studies in International Education*. 17. 471–491

**Kiszely Zoltán**

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

**Mit tanulhat a nyelvoktatás a nyelvvizsgáztatástól?**

*Magyarországon a nyelvvizsgák központi szerepet játszanak a nyelvoktatásban. Számos olyan vélekedéssel találkozni, amely szerint ez nem előnyös, ugyanis ez a szerep gyakorlatilag fetisizálta a vizsgák helyzetét, más vélekedések szerint azonban a nyelvvizsgaközpontúság számos pozitív hatást is gyakorolt a nyelvoktatásra. Jelen cikk nem empirikus adatokat közöl a vizsgák osztálytermi oktatásra gyakorolt hatásáról, hanem arról szól, hogy a nyelvvizsgaliberalizáció 18 éves története alatt a nyelvvizsgáztatás során felhalmozott tudás és tapasztalat hogyan hasznosulhat a nyelvoktatás mindennapjaiban, illetve milyen párhuzamok fedezhetőek fel a nyelvoktatás és a vizsgáztatás között. Hangsúlyozni kell, hogy az alábbi következtetések a szerző személyes véleménye és impressziói alapján születtek és a „nyelvvizsgaláz” nyelvoktatásra gyakorolt hatásai közül a pozitívakkal foglalkozik.*

Kulcsszavak: nyelvvizsga, nyelvoktatás, tesztelés, kölcsönhatás, készségek

**Bevezetés**

Magyarországon 2000 előtt csupán egyetlen helyen lehetett nyelvvizsgázni, nevezetesen az ITK-ban (Idegennyelvi Továbbképző Központ). A nyelvvizsgapiac liberalizációja óta azonban ma már 23 vizsgaközpontban lehet államilag elismert nyelvvizsgákat tenni (<https://nyak.oh.gov.hu>). Ez a nyitás azzal járt, hogy manapság már kevés olyan város van, ahol legalább egy vizsgaközpontnak ne lenne vizsgahelye, ami a vizsgáztatói kör rendkívüli kiszélesedését vonta maga után, hiszen a vizsgaközpontok elsősorban helyi nyelvtanárok bevonásával oldották, illetve oldják meg a regionális vizsgáztatói igényeket. A nyelvvizsgák fontossága miatt továbbá számos nyelvtanár nagy érdeklődést mutat az egyes nyelvvizsgaközpontok által szervezett módszertani műhelymunkák iránt, ahol a vizsgaközpontok vezető szakemberei a vizsgáztatás, illetve a vizsgára felkészítés műhelytitkaiba vezetik be az érdeklődőket. Nagy az igény továbbá a vizsgafelkészítő tankönyvek iránt mind a diákok mind pedig tanáraik részéről. Érzékelhető tehát, hogy a vizsgáztatás a nyelvoktatás fő sodorvonalán helyezkedik el, elsősorban a középiskolai és a felsőoktatási nyelvoktatás esetében, hiszen a diákok többségének jól felfogott érdeke a sikeres nyelvvizsga a felvételi többletpontok vagy a diplomaszerezés céljából. Ebből következően a tanárok elsődleges szándéka nyilvánvalóan a diákok nyelvvizsgabizonyítványhoz juttatása, ami egyúttal remélhetőleg valódi nyelvtudást is jelent.

Mindezekből következően Magyarországon a nyelvvizsgák központi szerepet játszanak a nyelvoktatásban. Számos olyan vélekedéssel találkozni, amely szerint ez nem előnyös, ugyanis ez a szerep gyakorlatilag fetisizálta a vizsgák helyzetét (Bárdos, 2007), azaz, ha valakinek van nyelvvizsgálója, akkor „megütötte a főnyereményt”, begyűjtheti az azzal járó előnyöket és nem számít, hogy valós tudás van-e mögötte, illetve, hogy mennyire friss és tartós az a nyelvtudás. A vizsgák továbbá átalakították a nyelvoktatást azzal, hogy leginkább a vizsgákra készülnek a diákok, nem pedig a nyelvet tanulják, pedig egyértelműen az utóbbira lenne szükség, hiszen, valós nyelvtudással bármelyik nyelvvizsgát sikeresen le lehet tenni.

Más vélekedések szerint (pl. Márcz, 2015) azonban a nyelvvizsgaközpontúság számos pozitív hatást is gyakorolt a nyelvoktatásra. A NYAK adatai szerint hosszú évek óta minden évben országosan jóval több mint 100.000 vizsgázó jelentkezik nyelvvizsgálóra, volt olyan év, amikor 170.000-re is felkúszott ez a szám (<https://nyak.oh.gov.hu>). Ez egyrészt a nyelvtudás felértékelődését, másrészt a nyelvoktatás fontosságát mutatja. A nyelvvizsgák továbbá jelentős és folyamatosan igénybe vehető külső mércét jelentenek mind a vizsgázók, mind pedig tanáraik számára. Emellett a nyelvvizsga megszerzése az egyik legfontosabb instrumentális motivációs eszköz a nyelvtanulók számára, amely nélkül valószínűleg jóval kevesebben tanulnának idegen nyelveket vagy esetleg nem vennék igazán komolyan az idegen nyelvekkel való foglalkozást. Mindezen tényezők azt valószínűsítik, hogy a nyelvvizsgák magyarországi rendszere pozitív hatással van a magyarországi idegennyelv-oktatásra.

A ma Magyarországon működő 13 egynyelvű általános vizsgát kínáló nyelvvizsgaközpont összesen 392 vizsgahellyel rendelkezik (<https://nyak.oh.gov.hu>), amelyek között ugyan sok átfedés is van, hiszen egy vizsgahely több vizsgaközpontozhoz is tartozhat, de ez a szám így is hatalmas, ami azt feltételezi, hogy többes nagyságrendű a vizsgahelyeken vizsgáztató nyelvtanárok száma. Jelen cikk előfeltevése az, hogy ezen nyelvtanárok tanítási munkájára különösen erősen hat a nyelvvizsgáztatás és az ennek során szerzett tapasztalat, de ez tetten érhető a nyelvvizsgáztatásban konkrétan nem részt vevő nyelvtanárok munkájában is.

Ez a hatás nyilvánvalóan pozitív és negatív is lehet, amellyel számos tanulmány foglalkozik. Alderson és Wall (1993) teszthatásokról szóló programadó cikkükben felsorolják, hogy a vizsgáknak hatása lehet többek között arra, hogy mit és hogyan tanítunk, mit és hogyan tanulunk, a tanítás és tanulás sebességére, sorrendjére, fokára és mélységére is. A fő kérdés természetesen az, hogy milyen előjelű a tesztek hatása. A teszteknek az oktatásra és a tanulásra gyakorolt hatását pozitívnak szokták tartani, ha a

kurzus és a teszt céljai megegyeznek, negatívnak, ha a teszt határozza meg a kurzus tartalmát, illetve a vizsgán nem szereplő feladattípusok a kurzus során nem fordulnak elő. Vigh (2007) összegzése szerint az empirikus kutatások kimutatták, hogy a teszteknek nagy hatása van az oktatás tartalmára és a tananyagokra, kisebb hatása a módszertanra és csekély hatása az osztálytermi értékelésre.

Jelen cikk azonban nem egészen illik a teszthatással klasszikus értelemben foglalkozó tanulmányok körébe, ugyanis nem közöl empirikus adatokat a vizsgák osztálytermi oktatásra gyakorolt hatásáról, hanem arról szól, hogy a nyelvvizsgaliberalizáció 18 éves története alatt a nyelvvizsgáztatás során felhalmozott tudás és tapasztalat hogyan *hasznosulhat* a nyelvoktatás mindennapjaiban, illetve milyen párhuzamok fedezhetőek fel a nyelvoktatás és a vizsgáztatás között. Hangsúlyozni kell, hogy az alábbi következtetések a szerző személyes véleménye és impressziói alapján születtek és a „nyelvvizsgáláz” nyelvoktatásra gyakorolt hatásai közül a pozitívakkal foglalkozik.

A cikk első felében röviden tisztázzuk mit értünk vizsgáztatás alatt, majd rátérünk a nyelvoktatás és a vizsgáztatás párhuzamaira, valamint arra, hogy a nyelvoktatás mit tanulhat a vizsgáztatástól általában, illetve az egyes készségek tanítására vonatkozóan specifikusan. A cikk szándékosan nem foglalkozik azzal a kényes kérdéssel, hogy a nyelvoktatásnak mit nem kellene átvennie a vizsgáztatástól, mert ez egy külön cikk témája lehetne.

## **Vizsgáztatás**

Jelen cikkben a (nyelv)vizsga, illetve vizsgáztatás alatt a szummatív, összegző jellegű, nem fejlesztésre irányuló „proficiency” típusú tesztelést értjük, amely nem alapszik egy bizonyos tankönyvön, azaz nem egy adott tankönyvnek az anyagát kéri számon, ezért erre a vizsgára sokféle módon lehetséges felkészülni és a kívánt tudásszínhez eljutni. A vizsgáztatás fényképfelvétel a vizsgázó nyelvtudásának pillanatnyi állapotáról, azaz a performancián keresztül próbálja „letapogatni” a vizsgázó kompetenciáját. „Utóélete” nincs, nem alkalmas diagnosztizálásra, a vizsgázók erősségeinek és gyengeségeinek felmérésére és fejlesztésre sem. A vizsgáztatás során használt tesztek standardizáltak, azaz kipróbáltak, jóságmutatói megfelelnek a nemzetközi elvárásoknak, kritériumorientáltak, minden esetben azonos szempontrendszer szerint értékelték (Bárdos, 2002) és a magyarországi jogszabályi előírások alapján a KER-hez (Közös Európai Referenciakeret) illesztettek. Mindezek biztosítják, hogy a teszt, illetve a vizsga megfelelő a célközönség számára. Ezek a legfőbb jellemzői a magyarországi államilag elismert nyelvvizsgáknak, tehát a cikkben vizsga és vizsgáztatás címszó alatt

mindig ezt értjük. Amennyiben osztálytermi értékelésről beszélünk, azt mindig külön jelezzük.

### **A vizsgáztatás és az osztálytermi munka párhuzamai**

A legfontosabb párhuzam a tesztfejlesztés folyamata és az akciókutatáson alapuló oktatásfejlesztés között található. A tesztfejlesztés folyamata ciklikus (pl. Alderson et al., 1995; Bárdos, 2002), amelynek során a tesztek elkészítése számos fázisból áll. Egy olvasáskészséget mérő teszt esetén például a fázisok a következők: szövegek keresése és feladatkészítés az ítemírói útmutató alapján, a feladatok szakbizottság általi elbírálása (moderálás), a feladatok módosítása a szakbizottsági észrevételek alapján, az átalakított feladatok ismételt elbírálása, a feladatok kipróbálása, a próba eredményeinek elemzése, szakbizottsági döntés a feladatok további módosításáról a próba eredményei alapján, a változtatások végrehajtásának ellenőrzése, KER standardizáció, szerkesztési, nyelvi, tipográfiai hiányosságok feltárása, javítása. Ezt követi a sokszorosítás, a vizsga lefolytatása, a feladatok értékelése és kvalitatív és kvantitatív eszközökkel történő elemzése, valamint ez alapján a gyengén mérő feladatok szükség szerinti módosítása a későbbi felhasználás céljából. Ez utóbbi azért fontos, mert a vizsgázói teljesítmények alapján a feladatokról kapott információkat a vizsgaközpontok folyamatosan visszaforgatják a vizsgáztatás fejlesztési folyamatába, azaz a módosított feladatokat későbbi éles vizsgatesztekben újra felhasználhatják.

Ezeket a folyamatokat természetesen a tesztfejlesztésben nem részt vevő nyelvtanároknak nem kell feltétlenül ismerniük, azonban ez a ciklikus, az állandó fejlesztésen alapuló folyamat nagyban hasonlít az akciókutatáson alapuló oktatásfejlesztéshez, amelyben a nyelvtanárok többsége érintett, még ha nem feltétlenül tudatosan teszik is ezt. A tanítás során a nyelvtanárok megtervezik az óráikat az elérendő rövid- és hosszútávú célok függvényében, megtartják óráikat, javítják a diákok feladatait, mindeközben folyamatosan monitorozzák saját és tanítványaik tevékenységeit, ezekről jegyzeteket készítenek és a felgyülemlett tapasztalatok alapján módosítják óraterveiket és ez alapján dolgoznak a későbbiekben (Vámos, 2013). Más szavakkal tehát míg a vizsgáztatás során a feladatok jószágmutatói alapján történő visszaforgatásról, azaz későbbi módosított felhasználásról beszélhetünk, addig a nyelvoktatás során az órai munka során gyűjtött tapasztalatok alapján történő visszaforgatásról, azaz később tanórákon történő módosított alkalmazásról.

A másik hasonló párhuzam az osztálytermi méréssel kapcsolatos, ami a mérőfeladatok mérési célokhoz és a fejlesztő feladatok fejlesztési

célokhoz történő igazítása között fedezhető fel. Minden vizsga- vagy mérőfeladat konkrét mérési céllal jön létre, minden osztálytermi feladat pedig konkrét fejlesztési céllal készül. A kétféle feladattípust azonban nem szabad összekeverni, tudni kell, hogy mérőfeladatokkal nem lehet helyettesíteni a fejlesztő feladatokat. A nyelvvizsgákon szereplő feladatok és az arra felkészítő feladatgyűjteményekben található tesztek mérőfeladatok, amelyek funkciójuknál fogva többnyire nem alkalmasak fejlesztésre (Einhorn, 2012).

### **A vizsgáztatás hatása az osztálytermi munkára – általában**

Rátérve a vizsgák nyelvoktatásra való tényleges hatására, mind az osztálytermi tanítást és mérést illetően az első legfontosabb megállapítás a KER-ben leírt nyelvi szintek ismeretének széleskörű terjedése, ami több okból is figyelemre méltó. Mivel a Magyarországon akkreditált nyelvvizsgák szintjei a KER szintjeivel harmonizálnak, és a KER szintleírásai minden nyelvtanár számára magyar nyelven is elérhetőek, ma a nyelvtanárok feltehetőleg már sokkal pontosabban ismerhetik az egyes szintek jellemzőit és a szintek közötti különbségeket, mint a KER elterjedése és a nyelvvizsgákba való integrálása előtt, amikor leginkább csak az impressziókra támaszkodhattak. A KER-ben megfogalmazott nyelvi szintek ismerete az osztálytermi tanítás, illetve fejlesztés szempontjából azért fontos, mert pontosabb (rész)célokat lehet kitűzni a tanulók elé, és fokozatosabbá válhat a diákok egyes készségeinek fejlesztése. Az osztálytermi mérés szempontjából pedig azért lényeges, mert ezzel olyan külső mérce kerül a tanulók elé, amelyben a megfogalmazott szintek elérése plusz motivációt jelenthet számukra, a tanárok pedig biztosabban ítélik meg diákjaik nyelvi fejlődését. Megítélésem szerint a KER ismeretek terjedése egyértelműen a nyelvvizsgáknak köszönhető, enélkül jóval kisebb lenne a szintleírások hatása még akkor is, ha a KER alcímében az értékelés csupán a harmadik helyen szerepel a tanulás és a tanítás után, ami azt jelenti, hogy a nyelvi tesztelési szakma egy szolgáltatóipar a tanulás és a tanítás támogatására (North, 2007).

Az iskolai dolgozatok összeállítására is hatással lehetnek a nyelvvizsgák. A különböző vizsgaközpontok feladatkészítő szakemberei által írott és publikált mintatesztek többnyire megbízható fogódzót jelenthetnek a nyelvtanárok számára arra vonatkozóan, hogy megértsék, hogy egy teszt nem csupán összeollózás innen-onnan, és hogy a feladatkészítésnek illetve feladatválogatásnak tudásszintmérési célok alapján kell történnie.

Különbséget kell tenni a különböző kiadók és szerzők által fémjelzett nagyon különböző színvonalú vizsgára felkészítő tesztgyűjtemények és a vizsgaközpontok vezető szakemberei által készített mintafeladatsorok között. Utóbbiakat használva referenciapontként a nyelvtanárok biztosabb alapokon tudják megítélni az előbbieken megjelent feladatok minőségét is.

### **Vizsgáztatás hatása az osztálytermi tanításra – Produktív készségek**

A produktív készségek tanítása esetén az egyik legfontosabb hozadéka a vizsgáknak az, hogy egész egyszerűen nem engedhetik meg maguknak a nyelvtanárok azt, hogy ne fejlesszék a diákok önálló szövegalkotási készségeit mind szóban mind pedig írásban. Az íráskészség esetén ez azt jelenti, hogy nem csupán a korábban nagy hangsúlyt kapott nyelvi ismeretek fejlesztése a fontos, hanem a szövegalkotási, tartalmi szempontok tanítása is. Amennyiben ez elmarad, akkor a nyelvvizsga sikere erősen kétségessé válik. Ezzel kapcsolatban állandóan felmerülő kérdés, hogy mi a helyzet akkor, ha valaki nyelvtanilag a megfelelő szinten áll, de a gondolatai vagy nem fedik le a megadott tartalmi pontokat vagy nagyon sekélyesek. Ebben az esetben egy analitikus értékelés esetén nyilvánvalóan csak a tartalmi szempontoknál lehet pontlevonást alkalmazni, de el kell fogadnia mind a nyelvtanároknak, mind pedig a nyelvtanulóknak azt, hogy egy írásmű nem csupán nyelvtanilag helyes mondatok összessége, hanem további speciális készségeket is igénylő összetett folyamatok végterméke.

Szintén ennek köszönhető, hogy a szóbeli szituációs feladatok esetén is megjelent a szociolingvisztikai kontextus felrajzolása, a pragmatikai szempontok hangsúlyozása, a kommunikációs célok egyértelműsítése, az egyes nyelvi funkciók számonkérése, illetve teret kap a célközönséghez igazított műfaji és nyelvi sajátosságok kiemelése is. A nyelvórákon is egyre életszerűbb, konkrét kommunikációs helyzeteket kell megoldaniuk a diákoknak, realisztikus élethelyzetekben kell helytállniuk, egy szituációs feladat esetén például remélhetőleg egyre ritkábban kényszerülnek bolti eladói státuszba vagy szülői szerepbe.

A nyelvvizsgákon kötelező a kettős értékelés, ami azt jelenti, hogy a vizsgázó minden nyelvi teljesítményét két értékelő egymástól függetlenül értékeli, amelyet külön értékelőlapon tartanak nyilván (Akkreditációs Kézikönyv, 2018) és a végső eredmény kialakítása ezen két értékelésnek a figyelembevételével történik. Az osztálytermi értékelésnél erre természetesen nincs lehetőség, hiszen a nyelvtanár egyedül értékeli, de ennek a hatása az osztálytermi mérés során az lehet, hogy a nyelvtanárokat feltétlenül a precíz, jól megindokolható értékelés felé kell vezesse, hiszen



csak így tudnak részletes, diagnosztikus információt adni diákjaiknak a további fejlődési-fejlesztési irányokról.

A kettős, illetve a megbízható értékeléssel kapcsolatos vívmány lehet az is, hogy a nyelvtanárok mind a szóbeli mind pedig az íráskészség teljesítmények értékelését akkor végzik alaposan, ha rögzített kritériumok alapján végzik azt, úgy ahogy a nyelvvizsgákon is történik. Jó néhány vizsgaközpont értékelési skálái nyilvánosak, amelyeket a nyelvtanárok adaptálhatnak saját céljaikhoz és ez alapján jóval megbízhatóbban és sokrétűbben értékelhetnek, mint régen. A vizsgáztatásnak köszönhetően remélhetőleg elmúlt az a korszak, amikor kizárólag a nyelvtannal és a szókinccsel kapcsolatos „érdemek és hiányosságok” alapján kaptak érdemjegyeket a nyelvtanulók, illetve a gyakran alkalmazott globális értékelést talán egyre inkább felváltja az analitikus, ami nem azt jelenti természetesen, hogy a globális vagy holisztikus értékelésnek ne lenne létjogosultsága, de a fejlesztés szempontjából sokkal inkább az analitikusra van szükség.

### **Vizsgáztatás hatása az osztálytermi munkára – Receptív készségek**

Nagyon fontos tanulsága lehet a vizsgáztatásnak, hogy az olvasott vagy hallott szövegek és a hozzá tartozó feladatok mindig az adott mérési célnak felelnek meg, azaz, ha globális értést mérünk, akkor nem kérdezzük meg, hogy „hány éves a kapitány”, ha pedig szelektív értés a cél, akkor pedig nem a cikk szereplőjének az adott témához való általános hozzáállására kérdezzük rá. A már korábban emlegetett, a vizsgaközpontok vezető szakemberei által összeállított mintafeladatsorok számos példát mutathatnak egyikre és másokra is, amelyek elemzésével a nyelvtanárok tanulmányozhatják, hogy mely szövegtípusokhoz milyen olvasási alkészségekre lehet rákérdezni, illetve mely feladattípusok a legalkalmasabbak hozzá.

A receptív készségeknél említhető az is, hogy a négy készség kiegyensúlyozott mérése a nyelvvizsgákon valószínűleg rendkívül pozitív hatással van az oktatásra. Egy korábbi kutatás (Fekete – Major – Nikolov, 1999) ugyanis kiderítette, hogy éppen a beszédértés volt a legelhanyagoltabb területe a nyelvtanításnak Magyarországon, ami főképpen a nyelvvizsgákban betöltött szerepénél fogva már remélhetőleg azóta megváltozott. Egyre több nyelvvizsgarendszer (pl. BME, Euroexam) méri azonos súllyal a négy készséget, ami miatt a nyelvórákon is kiegyensúlyozott fejlesztésre van szükség az egyes készségeket illetően.

Mivel nagyon sok nyelvvizsgarendszer nem kezeli külön mérési egységként a nyelvismeretet, azaz nem méri önálló feladatokkal a nyelvtani

és szókincs ismereteket, az is valószínűsíthető, hogy a grammatikai ismeretek túlhangsúlyozása az osztálytermi munka során kezd visszaszorulni. Ehhez kapcsolódik a fordítás szerepének is a háttérbe szorulása, ugyanis a mai Magyarországon a fordítási feladatokat nem tartalmazó egynyelvű vizsgák sokkal népszerűbbek, mint a kétnyelvűek.

Elsősorban az angol nyelvvel kapcsolatban érdemes megemlíteni az akcentusok kérdését. Itt nem feltétlenül a vizsgák oktatásra való hatásáról, hanem inkább kölcsönhatásról beszélhetünk: az angol nyelv megváltozott szerepéhez mind a nyelvoktatásnak, mind a vizsgának alkalmazkodnia kell. Lassan elmúlik az az idő, amikor a nyelvvizsga beszédértési részén szereplő egyik szöveg brit, a másik pedig amerikai akcentussal hangzik el steril stúdiókörülmények között. Ezek helyét sokszor átveszik olyan beszélők, akiknek nem az anyanyelve, hanem a második nyelve az angol, hiszen sok vizsgázó az angolt, mint nemzetközi nyelvet (*English as an International Language – EIL*) fogja használni, amikor is elképzelhető, hogy anyanyelvi beszélők nem is lesznek a környezetében, csupán olyanok, akiknek a tanult nyelve az angol (Clyne – Sharifian, 2008). Ebből következően manapság az anyanyelvi beszélő, mint modell már nem mindig releváns, ezért már nem lehet elvárás, hogy a vizsgafeladatok és az oktatásban használt anyagok kizárólag anyanyelvi beszélők szépen artikulált felolvasott szövegeit tartalmazzák. Egyre többféle hangzást, akcentust és valódi autentikus, azaz meghallgatásra és nem elolvasásra szánt anyagot tartalmaznak mind a nyelvvizsga feladatok, mind pedig a tankönyvek.

## Összefoglalás

Jelen cikk gondolatmenetének kiindulási pontja az volt, hogy ma Magyarországon a nyelvvizsgák központi szerepet játszanak a nyelvoktatásban. A nyelvtanárok túlnyomó többsége vagy részt vesz tanítványai nyelvvizsgára történő felkészítésében vagy közülük több ezren ezen felül még valamelyik vizsgaközpontban vizsgáztatnak is. Ebből következően szinte minden nyelvtanár tanítási munkájára erősen hat a nyelvvizsgáztatás. A tanulmány ennek a nyelvvizsga-központúságnak a pozitív hatásaival foglalkozott, azaz azt igyekezett körüljárni, hogy melyek azok a területek a nyelvoktatásban, amelyek sokat profitálhatnak a vizsgáztatásból, illetve azt is vizsgálta, hogy milyen párhuzamok fedezhetőek fel a nyelvoktatás és a vizsgáztatás között. Terjedelmi korlátok miatt a cikkben szándékosan nem foglalkoztunk azokkal a jelenségekkel, amelyeket a nyelvoktatásnak nem kellene átvennie a vizsgáztatástól.

Az eddig elmondottak alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a vizsgáztatás és a nyelvoktatás közötti két fontos párhuzam fedezhető fel:

az egyik a tesztfejlesztés folyamata és az akciókutatáson alapuló oktatásfejlesztés ciklikussága között, a másik pedig az osztálytermi feladatok fejlesztési célokon és a vizsgatesztek mérési célokon való megalapozottsága között húzódik.

A vizsgák nyelvoktatásra való tényleges pozitív hatásai közül a legfontosabb a KER szintleírásainak széleskörű terjedése, amelynek eredményeképpen az egyes nyelvtudásszintek jóval pontosabban körülhatárolhatóak a nyelvtanárok és a nyelvtanulók számára is. A vizsgaközpontok által összeállított mintafeladatsorok megjelenése miatt valószínűsíthető az is, hogy a feladatminőség megítélése is biztosabb alapokon történik. A produktív készségek esetén a kritériumorientált, analitikus skálák alapján történő jól megindokolható értékelés és a kommunikatív helyzet szociolingvisztikai paramétereinek megrajzolása nagy segítséget nyújthat ezen készségek oktatásához. Különösen fontos hatás, hogy a szóbeli vagy írásbeli nyelvtanulói teljesítmény kommunikatív értéke is jelentős szerepet játszik a nyelvtudás megítélésében ezért az oktatás során is foglalkozni kell vele. A receptív készségek esetén pedig az a legfontosabb nyelvórakon hasznosítható vizsgáztatási tapasztalat, hogy a szövegek és a hozzá tartozó feladatok mindig egy adott mérési célnak felelnek meg. Ha pedig mind a négy készséget együttesen tekintjük, akkor azok kiegyensúlyozott oktatására lehet pozitív hatással a vizsgáztatás.

A jelen tanulmány bevezetésében röviden ismertetett empirikus, teszthatással foglalkozó tanulmányok konklúzióját, mely szerint a teszteknek nagy hatása van az oktatás tartalmára és a tananyagokra, kisebb hatása pedig a módszertanra és csekély hatása az osztálytermi értékelésre (Vígh, 2007), természetesen nem lehet összevetni jelen cikk megállapításaival lévén ez utóbbi nem empirikus adatok alapján íródott. Az azonban látható, hogy a nyelvvizsgák a tanítás tartalmi vetületére komoly hatással bírnak, amelyek okos alkalmazása pozitívan befolyásolhatja az idegen nyelvek oktatását. Sajnálatos módon negatívumok is tapasztalhatóak szép számmal, melyek kifejtése azonban nem témája ennek a cikknek.

## Hivatkozások

- Alderson, J. C. – Wall, D. (1993): Does Washback Exist? *Applied Linguistics* 14/2. 115-129
- Alderson, J. C. – Clapham, C. – Wall, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press: Cambridge
- Bárdos, J. (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti tankönyvkiadó: Budapest
- Bárdos, J. (2007): Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában. *Educatio*. 16/2. 231-242

- Clyne, M. – Sharifian, F. (2008): English as an International Language: Challenges and Possibilities. *Australian Review of Applied Linguistics*. 31/3. 1–16
- Einhorn, Á. (2012): *Feladatkönyv*. Nemzeti tankönyvkiadó: Budapest
- Fekete, H. – Major, É. – Nikolov, M. (szerk.) (1999): *English Language Education in Hungary: A Baseline Study*. The British Council Hungary: Budapest
- Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. (2002) Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.: Budapest
- Márcz, R. (2015): Az ECL nyelvvizsga vizsgázókra gyakorolt hatása. Egy kérdőíves felmérés eredményei. Előtanulmány. *Iskolakultúra*. 25/2. 48-57
- Vígh, T. (2007): A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása. *Magyar Pedagógia*. 107/2. 141-161

### **Internetes hivatkozások**

- Akkreditációs Kézikönyv* (2018). [https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ak2018/Akkreditacios\\_Kezikonyv\\_2018.pdf](https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ak2018/Akkreditacios_Kezikonyv_2018.pdf)  
<https://nyak.oh.gov.hu>
- North, B. (2007). *Symposium: The CEFR in Europe and Beyond: Challenges and Experiences. Response*. Fourth Annual EALTA Conference, 15th-17th June 2007.  
[http://www.ealta.eu.org/conference/2007/docs/pres\\_sunday/North%20Discussant.pdf](http://www.ealta.eu.org/conference/2007/docs/pres_sunday/North%20Discussant.pdf)
- Vámos, Á. (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*. 1/2. 23-42. [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany\\_2013\\_2\\_23-42.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_23-42.pdf)

**Máthé Borbála**  
Budapesti Gazdasági Egyetem  
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar  
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

## **Szakma mögött az ember – a tanári értékközvetítést befolyásoló tényezők**

*Az átalakuló tanári szerepeknek megfelelően a tanulás facilitálása, az értékközvetítés és értékteremtés alapvető tevékenység az iskola keretein belül. A pedagógus kulcsszereplője az oktatási-nevelési folyamatnak, példát mutat, véleményt mond, meghallgat és nem utolsósorban motiválja a tanítványait a tudás megszerzésének, a kulturális és morális értékek megismerésének vágyára, a társadalmilag elfogadott értékrend kialakítására. Az iskolai értékközvetítés nincs tantárgyukhoz rendelve, az iskolában töltött idő egészében jelen van. A pedagógus egész személyiséggel dolgozik, ezért fontos faktor a tanár pszichés jólléte, szakmai és magánéleti elégedettsége. A sokrétű oktatási-nevelési feladatok, a sokféle megfelelési kényszer és az onnipotenciális társadalmi elvárások sok esetben a tanár magánéletét is szabályozzák és befolyásolják. Négy kérdőíves kutatás releváns kérdései ( $\Sigma n=380$ ) és 12 tanárinterjú keretein belül elemzem és mutatom be, hogy a tanár aktuális magánéleti jellemzői és pszichés állapota hogyan befolyásolja az iskolai munkát és a tanári értékközvetítést. Vizsgálom továbbá, hogy milyen mértékben vannak ennek a hatásnak tudatában a tanárok. A szöveges adatokat a grounded theory kutatásmetodológiai elvei alapján a MaxQda szövegelemző szoftver segítségével analizáltam.*

*Kulcsszavak: tanári értékközvetítés, hivatásszemélyiség, magánélet, munka, kölcsönhatás*

### **Bevezetés**

A humán tudományok kutatási paradigmáit tekintve nyilvánvaló, hogy nem lehet figyelmen kívül hagyni a tényt, hogy nem anyag és ember kapcsolatáról van szó, hanem emberek kerülnek interakcióba egymással. Ennek fényében az eredmények vizsgálatakor soha nem hagyható figyelmen kívül az emberi tényező. Különösen igaz ez az interdiszciplináris, sokféle határtudományt érintő neveléstudomány esetében. A neveléstudomány komplex tudományág, a gyakorlati szegmens elsődleges célja a valóság megismertetése és ezáltal az alany művelése, ismereteinek fejlesztése, értékek közvetítése és az emberi kapcsolatok rendszerének bemutatása. Minden esetben a pedagógiai folyamat résztvevői kerülnek interakcióba egymással. A neveléstudomány tudományközi kapcsolatrendszerében fontos szerepet kap a pszichológia, mivel emberek közötti kapcsolatok és kölcsönhatások rendszere képezi a neveléstudomány egyik alappilléret. A tanuló fejlődése hosszú folyamat és az őt ért impulzusok, élmények hatása nem azonnal mérhető, sok esetben fel sem deríthető, vagy már csak felnőttkorban detektálható.

A tanár feladata sokrétű. Falus Iván és munkatársai 8 tanári kompetenciát jelöltek meg, amelyek szükségesek a megfelelő tanári munkavégzéshez. *„A tanári, pedagógusi (vagy pedagógiai) kompetenciák azoknak a pszichikus képződményeknek, a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek az összességét jelentik, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák.”* (Falus et al., 2011:5) A kompetenciarendszer részletesen leírja a pedagógussal szemben támasztott elvárásokat mind az oktatás, mind a nevelés területén. Az elvárásrendszer magába foglalja a tanulói közösségek alakulásának segítését és fejlesztését (2. kompetencia). Az önértékelő lapon külön értékelési szempontként szerepel az értékközvetítés tudatos beépítése a nevelési-oktatási gyakorlatba (Falus et al., 2011).

### **A tanári szerep**

A pedagógus legfontosabb munkaeszköze saját személye. Hosszú azoknak a kívánatos jellemzőknek a sora, amit a kutatók felsorolnak, mint elvárt pedagógus-jellemzőket. Digman – Takemoto-Choek (1981), Peabody – Goldberg (1989), McCrae – Costa (1989), Walker (2013), Suplicz – Fűzi (2015) és még sokan mások a következő elvárás-rendszer alapján fogalmazták meg a megfelelő pedagógus ismérveit: legyen szaktárgyában járatos, jól felkészült, támasszon elvárásokat önmagával és a tanulókkal szemben, attitűdje legyen pozitív, mutasson példát, legyen kreatív, érzékeny, emberi, kedves és együttérző. A jó pedagógus elkötelezett hivatása, iskolája és a tanítványai felé. Van humorérzéke, tiszteli a tanítványait, elismeri, ha hibázott és megbocsátja mások hibáit. *„A tanári szerep kiemelt szerep, egyszerre hasonlít a mester, a pap és a színész szerepéhez”* (Szebedy, 2005).

A magas szintű szakmai tudás, módszertani és pedagógiai ismeretek mellett fontos, hogy a pedagógus emberileg alkalmas legyen a professzió végzésére (Farber, 1991). A magas szintű oktatás megteremtésének és fenntartásának biztosítéka az, hogy olyan pedagógusok kerüljenek a pályára, és legyenek motiválva a pályán maradásra, akik jó minőségű pedagógusréteget alkotnak. Ennek feltétele egy megfelelő motivációs rendszer kialakítása. Amennyiben azok kerülnek a pályára, akik arra alkalmasak, elindulhat egy pozitív öngerjesztő folyamat. Pályaválasztási motivációt vizsgáló kutatásokban fontos intrinzik motivációs tényezőként jelennek meg a tanári példaképek és az iskolai évek alatt szerzett pozitív tapasztalatok (Paksi et al., 2005). A teljesen alkalmatlan személyiségjegyeket hordozók valószínűleg soha nem választanák a pedagógus szakmát. Problémát jelenthet, ha lelkiileg sérült, kóros tünetekkel

rendelkezőkből (helfer szindróma) lesz pedagógus (Fekete, 2000; Ónodi, 2011). Ezeknek a kóros eseteknek azonban már a képzés során nyilvánosságra kell kerülni, és az ilyen jelölteket el kell tanácsolni a pályáról. Vannak olyan személyiség típusok, akik tudatos odafigyeléssel jó pedagógussá válhatnak, de szakmai frusztráció vagy negatív hatású életesemények hatására a negatív vonások erősödhetnek.

A pedagógus pályát választóknál elvárt a magas érzelmi intelligencia érték. *„Öt személyiség típus számára is javasolják a tanári pályát. Az (ISFP) introvertált, (...) észlelő beállítottságára támaszkodó személyt ugyanúgy alkalmasnak gondolják a tanári pályára, mint az (ESFJ) extrovertált, (...) ítélhetőzatalra hajlamos személyt”* (Suplicz, 2013:437). A probléma abból adódik, hogy a felsorolt kritériumokkal *„egyszerre szeretnénk elvárni a tanártól olyan tulajdonságokat, amelyek egy személyiség jellemző mentén két ellentétes oldalon helyezkednek el. Legyen precíz, ügyeljen a részletekre és legyen indirekt, nagyvonalú, lényeglátó”* (Suplicz, 2013:437).

Az előzőekben tárgyalt személyiség jellemzők alapján sem határozható meg egyértelműen a jó tanár konstruktuma, a jó tanárság jellemzői az alapvető indikátorokon túlmenően (pl.: szaktárgyi, metodológiai, pedagógiai ismeretek) nehezen leírhatók. A jó tanár fogalma mindenkinek mást jelent. A tanulók csoportként és egyénekként is más jellemzők mentén nevezik meg a jó tanár ismérveit. A tanítványokon kívül az iskolán belüli (kollégák, iskolavezetés) és iskolán kívüli csoportok (szülők) mind mást várnak a jó tanártól. Az iskolavezetés, a szülők, a törvényhozók és a társadalom mind különböző kritériumrendszer mentén ítélik meg a pedagógusokat. Ezen felül a társadalom nem pedagógus foglalkozású szegmense, élethosszon át történő tapasztalatszerzés és az iskolapadban eltöltött körülbelül 15.000 tanóra (Berliner, 2005) eredményeként úgy véli, nagy hozzáértéssel ítélni meg a tanári professziót, és véleményt mondhat a tanárok munkájáról.

A sokféle megfelelési kényszer, az idealisztikus pályamotiváció vagy a pálya kényszer miatti választása, az onnipotenciális társadalmi elvárások, ugyanakkor a társadalmi megbecsülés hiánya gyengíti a pedagógusok ellenálló képességét a kiegészítő veszélyeivel szemben. A pedagógusok kiegészítésének kockázati tényezői: maga a munkavégzés, a munka és intézményi környezet (Paksi et al., 2005). A szakirodalom a növekvő stresszt helyezi az első helyre. Továbbá a nem megfelelő vezetési stílust, a rossz munkahelyi légkört, a pozitív visszacsatolás hiányát, a túlzott kihívásokat, a nagy munkaterhelést, a mindenáron megfelelni akarást, a szakadékot az egyéni kompetenciák és a feladatok között, vagy éppen a rutin unalmát is mind veszélyeztető faktorként tartják számon, és *„a hazai*

*gyakorló pedagógusok 5-8 százaléka aktuálisan kiégettnek tekinthető*” (Paksi et al., 2005:67).

Legalább annyira fontos a tanárok lelki egészsége az oktatási-nevelési folyamatban, mint a szaktárgyi felkészültségük, pedagógiai, módszertani tudásuk. Különböző életkorban, az embernek különböző életfeladatai vannak, és aktuális pszichés állapota függ a mindenkori napi szinten változó körülményektől, problémáktól, örömeiktől. Segítő foglalkozások esetében az involválódás is nagy lelki megterhelést jelent. Különböző életszakaszokban a segítő foglalkozást űző maga is különböző emocionális szakaszokon megy át. Fontos, hogy megfelelően működjenek a kontrollfunkciók és hatékony legyen a feszültségkezelés. Amikor a kontrollfunkciók nem működnek megfelelően, és a feszültségkezelés nehezzé válik, az egészséges pszichével rendelkező segítő foglalkozást űző egyén is személyiségkárosító, emocionális és pszichés romboló hatásnak van kitéve, nem is beszélve a szindrómás segítőről, aki, lehet eleve rejtett narcisztikus személyiség (Bagdy, 1999).

Nem vagyunk egyformák, és figyelembe kell venni azt is, hogy a személyiség fejlődésének pszichológiája kimondja: személyiségünk a korral változik, a különböző életszakaszokban különféle helyzeteket különféle módon kezelünk, és változó kihívásokkal nézünk szembe. Már-már mindenható szuperhősöknek kellene a pedagógusoknak lenni, de hogyan várható el, hogy a tanári reakció állandóan megfelelő és pozitív, a teljesítményszint állandóan magas legyen, ha esetleg a pályaválasztás kontraszelekció vagy negatív önszelekció eredménye volt.

A tanár-diák interperszonális kapcsolat alapszinten kétszereplős, így nem elhanyagolhatók (egyik fél pszichés jellemzői és aktuális mentálhigiénés állapota sem. A tanár-diák alapkapcsolatban a tanár a domináns partner, így bár a fordított hatás sem elhanyagolható, mégis alapvetően lényeges a tanár hatása a diákokra. A pillanatnyi kedélyállapot, lelki folyamatok és pszichés jellemzők kihatással vannak a mindennapok megélésére, köztük a munkavégzésre is. Az, hogy a tanár egyik munkaeszköze a saját személyisége, és hogy az oktatási-nevelési folyamat során a személyiségével hat a diákokra még hangsúlyosabbá teszi a tanár aktuális mentálhigiénés állapotának a fontosságát.

Az általános tanári kompetenciák fokozottabban érvényesek a nyelvtanárok esetében, mert a tananyag, az idegen nyelv elsajátítása magában foglalja az idegen kultúra és az esetlegesen eltérő értékrend megismertetését. A nyelvtanulás esetében alapvető fontosságú a ráhangolódás, az azonosulási hajlandóság az idegen nyelv által közvetített értékekkel. Nyelvtanulók motivációjának kutatói, Dörnyei, Csizér, Mezei és mások fontos szerepet tulajdonítanak a nyelvtanár személyének a nyelv



megtanulása iránti hajlandóság felkeltésében és szinten tartásában (Kálmán, 2016). A nyelvtanár feladata, hogy erősítse az intrinzik motivációt és biztosítsa az extrinzik motivációs eszközöket. A nyelvóra keretein belül a tanár feladata igen sokrétű és nem szorítkozik kizárólagosan a kognitív folyamatok facilitálására. A nyelvtanár kultúrát közvetít, motivál, a tanulók számára új érdeklődési szegmenseket prezentál, a tanulói érdeklődést fenntartja. Ezeket a feladatokat nem lehet pusztán csak a tananyag átadásával elvégezni, ehhez a nyelvtanár teljes személyiségével fejt ki hatást. Csíkszentmihályi szerint fontos, hogy a tanár higgyen a munkájában, tudjon azonosulni az általa közvetített kultúra értékeivel, ahhoz, hogy hiteles maradjon (Kálmán, 2016). A gondolatot továbbfűzve, a tanár aktuális pszichés állapota kihatással lehet saját motivációs szintjére és ez hatással van a tanulók munkájára és hozzáállására. A tanár tartósan negatív pszichés állapota negatív érzéseket kelt, vagy közömbössé teszi a tanulókat az adott nyelv iránt, így a tanulási folyamat meghiúsulhat.

A tanulási folyamat facilitálásának hatékonysága és a pozitív értékközvetítés érdekében fontos, hogy a tanárok és a diákok egymást emberileg el tudják fogadni és lényeges a kölcsönös tiszteletet. Kérdőíves módszerrel kérdeztem diákokat (N=218, online kitöltés) arról, hogy mit tartanak jó vagy rossz tanári tulajdonságoknak. A válaszadók közösségi média oldalakon történő felhívásra válaszoltak a kérdőívben megfogalmazott kérdésekre. Túlnyomó részben emberi tulajdonságaik alapján kedvelik, vagy nem szeretik a diákok a velük foglalkozó pedagógusokat. A leggyakoribb jelzők nem a szakmai felkészültségre vonatkoztak: kedves, segítőkész, megértő, humoros, türelmes, igazságos, szigorú, vagy ellenkező esetben igazságtalan, türelmetlen, rosszindulatú, arrogáns, stb.

Lényegesen kisebb arányban szerepeltek a szakmai-szaktárgyi tudásra vonatkozó indikátorok. A jó tanár jól magyaráz, jó a szakmai tudása, felkészült, innovatív és motiváló. A rossz tanárra jellemző szakmai típusú indikátorok között szerepelt a felkészületlenség, az unalmas óra, a számonkérés és értékelés nem professzionális jellege és a tanár motiválatlansága. Általánosságban elmondható, hogy a diákok kedvelik, ha az órán munka folyik és a tanár kellő szigorral, következetesen, megtervezetten vezeti az órát. Nem akarnak kitérni a számonkérés elől, de elvárják, hogy mind az értékelés, mind a számonkérés módja korrekt legyen.

### ***A magánélet és a munka kölcsönhatása a pedagógus személyiségében***

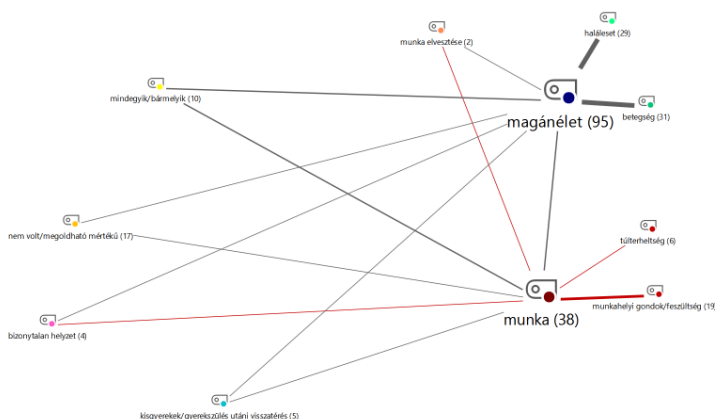
Életünk során megélünk könnyebb, boldogabb és nehezebb, gondokkal teli periódusokat. Ezek okai lehetnek magánéleti vagy szakmai jellegű sikerek

vagy nehézségek. Az emberek mindennapjaikban több szerepben nyilvánulnak meg: hivatásszemélyiség, szülő, gyerek, versenyző, művész stb. A különböző személyiség szerepekben szerzett élmények hatnak egymásra. Saját fejlesztésű mérőeszkővel (kérdőív: N=134) kérdeztem rá gyakorló pedagógusok életének nehézségeire és a megélt nehézségek hatására az iskolai munkában. A válaszadók (TÁMOP Gyakornoki évek szakmai program résztvevői, online kitöltés, önkéntes alapon) két korcsoportba kategorizálhatók: pályájuk elején lévő gyakornokok és pályájuk derekán lévő mentortanárok alkották a vizsgált mintát. A két korcsoporton mért eredmények jelentős eltérést mutatnak a tapasztalt nehézségek mennyiségében. Érthető módon a fiatalabb, pályakezdő korosztály kevesebb nehézséggel találkozott életében, mint az idősebbek (39%–61%). A válaszadók 10%-a élete során nem élt meg különösebben nehéz életperiódusokat. Közel 6% találkozott a kérdésben említett összes<sup>1</sup> nehézséggel életében. A válaszadók 22%-a munkahelyi nehézségeket és közel 62%-a magánéleti nehézségeket említett.

A munkahelyi gondok, haláleset, betegség, anyagi problémák és válás hangsúlyosabb mértékben jelennek meg az idősebb korosztály válaszaiban. Ez az élet előrehaladtával megjelenő természetes jelenség, és arra hívja fel a figyelmet, hogy a pályán hosszabb ideje dolgozó kollégák mentálhigiénés állapota nagyobb odafigyelést igényel.

1. ábra. Magánélet és munka kölcsönhatása – kódátfedések  
(Forrás: MAXQDA, 2018)

#### Code Co-Occurrence Model



<sup>1</sup> A válasz a kérdésben megfogalmazott példákra vonatkozik: *Életében voltak nehéz időszakok (betegség, családtag betegsége, haláleset, válás, anyagi gondok, munkahelyi feszültségek stb.)?*

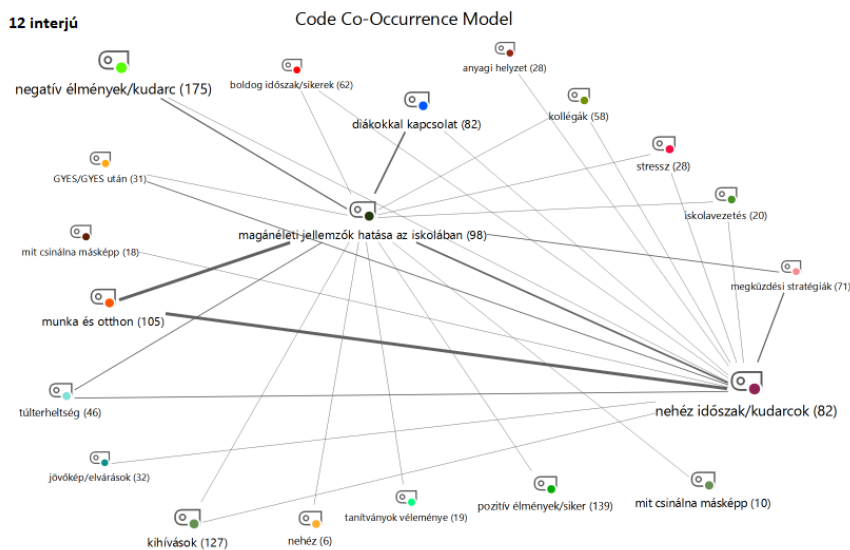
A válaszok sokfélesége mutatja, hogy a pedagógusok változatos nehézségekkel küzdenek munkájuk és mindennapjaik során. Mindenki megél könnyebb és nehezebb időszakokat élete során. A kérdés az, hogy ez mennyire viseli meg, mennyire hatékonyak a megküzdési stratégiái, és pedagógusok esetében a nehéz időszakok hatása mennyire jelenik meg a napi munkában, és ez milyen hatással van a tanulókra. Kérdőívvel ez esetben az volt mérhető, hogy a pedagógusok mit éreznek, mennyire volt hatással egy-egy kritikusabb időszak megélése a munkájukra.

Az életben vagy a munkában megélt nehézségeknek a válaszadók szerint többféle hatása lehet a munkavégzésre. A válaszoknak közel 40%-a vonatkozott arra, hogy a megélt nehézségek negatív hatással voltak a munkavégzésre. A válaszok 34%-a tartalmazta, hogy a negatív életélmény a válaszadóra hatott. Mivel a pedagógus elsődleges munkaeszköze a saját személyisége, ezért ezek a válaszok burkoltan tartalmazzák azt az információt, hogy a megélt negatív élmény hatott a pedagógus munkavégzésére. A minta 13%-a úgy gondolja, magánéleti eseményei és munkahelyi nehézségei nincsenek hatással munkavégzésére, és a válaszadók közel 8%-a véli úgy, hogy a megélt nehézségek pozitív hatással voltak a munkavégzésre. 5%-a a kódolt szegmenseknek jelez fordított hatást (családra, magánéletre hatott). A negatív magánéleti jellemzőknek, magánéleti nehézségeknek a munkavégzésre való negatív hatásai lehetnek dekoncentráció, depressziós állapot, fáradtság, feszültség, fizikai tünetek, motivátlanság, türelmetlenség, negatív önértékelés és pedagógiai helyzetek helytelen értelmezése.

A fent említett problémakört vizsgáltam félig strukturált interjúk formájában is (N=12). Az interjúkutatás alanyai önkiválasztásos alapon jelentkeztek résztvevőnek. Átlag 26 éve vannak a pályán, 4 iskolatípusban dolgoznak, kettő közülük pályaelhagyó. Az interjúkat a szerző készítette.

Munka és magánélet kölcsönhatását egyik interjúalanyom sem tagadta. Munkájuknak megterhelő hatását magánéletükre, családjukra nézve teljesen objektíven látják. Ellenkező irányú hatás létét is elismerik, bár sok esetben úgy érzik, a munkahelyükön szerzett negatív élmények lehetnek inkább hatással munkavégzésükre. Azok az interjúalanyaim, akik kerültek már kritikus krízishelyzetbe, úgy vélték, ez meglátszott a hangulatukon, a napi teljesítményükön és az osztálytermi helyzetek kezelésén. Úgy vélik azonban, hogy ezt a hatást megfelelően ellensúlyozták azzal, hogy a diákokkal megbeszélték, hogy nehéz helyzetben vannak, és ennek a hatása látszik éppen a munkájukon.

2. ábra. 12 tanárinterjúban a magánélet és a munka kódösszefüggései – kódátfedések (Forrás: MAXQDA, 2018)



A szövegtörzs együttes kódolt szegmenseinek ábrája mutatja, hogy a magánéleti jellemzők hatása a tanítási órán összefügg a magánemberként és hivatásszemélyiségként megélt nehézségekkel, a túlterheltséggel és a munkahelyi problémák hazavitelével. A tanári viselkedést befolyásoló tényezők hatása lehet időleges, de tartósan is hathatnak a pedagógus munkavégzési stílusára, alakítják személyiségét (pl.: „magamba forduló, szomorú, megtört szívű emberré váltam egy viszonylag hosszabb időre”). Ez természetes dolog, bármilyen munkát végez az ember, életében megélt boldogabb és nehezebb periódusokat. A segítő foglalkozások – különösen a pedagógus esetében – elengedhetetlenek. Azért fontos a mentálhigiénés állapotban való változások figyelemmel kísérése, valamint nagyobb negatív kilengés esetén segítő háló biztosítása, mert a pedagógus–diák viszonyban a pedagógus személyisége és viselkedése életre szóló nyomot hagyhat. Vannak pedagógusok, akik szárnyalásra ösztönzik, vannak, akik gúzsba kötik tanítványaikat. Ez részben egyéniség és rátermettség kérdése is; de, mint a fentiekből kiderül életesemények pozitív és negatív irányban is befolyásolhatják ezeket a hatásokat. Ha a pedagógus egészséges személyiséggel és megfelelő önreflexióval rendelkezik, felfedezi magán a tüneteket, korrigál és tanul az esetből. Amennyiben már eleve nem volt a pályára való, akkor életeseményei mentálhigiénés állapotát negatívan befolyásolják, és ennek beláthatatlan következményei lehetnek magára a pedagógusra és a tanítványaira is.

Anélkül, hogy megkérdezném a diákok véleményét, nem lenne teljes a kép (közösségi médiában közzétett kérdőív: N=123, online kitöltés). A

válaszadók 97,6%-a szerint a tanórán észre lehet venni, hogy a tanárnak milyen a kedve. A válaszadók közel fele úgy érzi, hogy tanárai magánéleti életeseményeinek hatását nem vitték be az iskolába. A többi válaszadó tapasztalt megváltozott tanári viselkedést: szinte kizárólag negatív életesemények hatására. A jókedvű tanár jó hangulatú, vidám, pörgős, érdekes, felszabadult és lendületes órát tartott. A rosszkedvű tanár órája unalmas, feszült, nyomasztó, monoton, félelmetes és lehangoló volt, esetenként a tanár kiabált. Szakmai, fegyelmezési, óravezetési és értékelési-számonkérési példákat említettek a válaszadók a legtöbb esetben a pozitív és negatív hatásokra. Többen úgy vélik, hogy „a tanár is ember”, így természetes, ha magánéletének hatása van a munkájára. Néhányan említettek semmilyen körülmények között sem elfogadható eseteket is (buktatás, az osztály magára hagyása tanórán).

1. táblázat. A jókedvű tanár jellemzői (Forrás: kerdoivem.hu)

<b>Ha a tanár jókedvű volt</b>		
türelmesebb volt, mint általában	63	18.8%
engedékeny volt	59	17.6%
engedékenyen osztályozott	19	5.7%
Nagyon jó órát tartott	99	29.5%
kedves volt	91	27.1%
Egyéb:		
• Gyorsabban telt az óra.		
• Jobb hangulatú volt az óra.		
• Humoros volt, persze csak mértékkel.	5	1.5%
• Többször és jobban biztatta a gyengébben teljesítő tanulókat.		
• Jobban bevont minket az óra menetébe.		
<b>Összes válasz:</b>	<b>336</b>	

A zárt, többszörös feleletválasztásos kérdésre 123 válaszadó a tanár jó hangulatának hatására 336, rosszkedv hatására 455 válaszlehetőséget jelölt meg. Érdekes figyelmet szentelni az egyéb kategória válaszaira: a pozitív hatásokra adott mintáknak jellemzőnek kellene lenniük a tanítási órák többségére; a negatív példák között pedig van olyan, amely alapján a tanárt el kellene tanácsolni a pályáról (*testi fenyítés, káromkodás*).

2. táblázat. A rosszkedvű tanár jellemzői (Forrás: kerdoivem.hu)

<b>Ha a tanár rosszkedvű volt</b>		
igazságtalan volt	40	8,8%
Türelmetlen volt	91	20%
szigorúbb volt, mint általában	65	14.3%
Szigorúbban osztályozott	39	8.6%

váratlan dolgozatot íratott	37	8.1%
rossz órát tartott	57	12.5%
nem volt kedves	69	15.2%
Kiabált	47	10.3%
Egyéb:	10	2.2%
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duzzogott.</li> <li>• Nem tudta fenntartani azt az általános hangulatot, amit a korábbi óráin sikerült.</li> <li>• Nem tudott koncentrálni.</li> <li>• Vontatott volt az óra. Mindenki csak azt várta, hogy vége legyen. A tanáron is látszott ez az érzés.</li> <li>• Nem volt felkészült, összeszedett.</li> <li>• Testi fenyítést alkalmazott.</li> <li>• Káromkodott.</li> <li>• Kötekedő volt.</li> <li>• Arrogáns volt.</li> </ul>		
<b>Összes válasz</b>	<b>455</b>	

A válaszadók 83%-a említette, hogy tanárai meséltek magánéletükről a tanórán. Élettapasztalatok megosztása is az értékközvetítés egyik módja lehet. Legtöbbször a családjukról meséltek történeteket (gyermek, unokák születése, válás, betegség, gyász, hétköznapi események, élettörténet). A megfelelő helyen és megfelelő mértékben megosztott élettapasztalatokat a diákok szeretettel fogadták és élvezettel hallgatták. A válaszok között azonban voltak extrém esetek is, amikor a tanárok intim, nem a diákokra tartozó történeteket osztottak meg órán (pl.: „megcsálná a feleségét, ha tehetné”, vagy „a feleségével üvöltözött a mobilján”), és néhány esetben csak a tanár magánéletéről szólt a tanóra. Osztálytermi keretek között a tanár-diák kapcsolat nem enged meg a fent említett példákhoz hasonló intimitást. A tanár feladata a nevelés és a tanulási folyamat facilitálása, nem pedig az, hogy a nevelésére bízott diákokat kihasználja saját magánéleti válságainak kezelésére. Ez lehet a segítő foglalkozás kóros torzulása. A magánéleti életesemények nemcsak elmesélt történeteken keresztül kerülhetnek be a tanórára, hanem a már említett megváltozott tanári viselkedésen is tetten érhetők.

## Konklúzió

Magas szintű interperszonális kapcsolatot igénylő foglalkozások esetében fontos a résztvevők között kialakult kapcsolat. Megállapítást nyert, hogy a tanári professziót választóknak magas szintű és sokrétű munkahelyi elvárásoknak kell megfelelniük. Ezek között szerepel az értékközvetítés is. Elgondolkodtató, hogy például hogyan képes egy a kiégés bármelyik fázisában levő tanár értéket közvetíteni, mivel jól dolgozni csak a lelki

egészség magas szintjén lévő egyén tud. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy az ilyen embereknek az életében nincsenek problémák vagy boldogtalan szakaszok, hanem azt, hogy megvannak a megfelelő eszközök a problémák kezelésére, és helyes megküzdési stratégiákat alkalmaznak.

Nem elég egy pedagógust a szakmai felkészültsége alapján megítélni, a pedagógusok mentálhigiénés állapota odafigyelést igényel. Meg kell látni a hivatássonos személyiség mögött az embert, és bár nagyon fontos a szakmai megújulás, a lelki egyensúly és a pszichés jóllét is ugyanennyire lényeges. Jelzi a probléma aktualitását az is, ahogy a kérdőívben és az interjúkban megkérdezettek jó érzéssel fogadták a személyes jóllétük felőli érdeklődést. Amennyiben intézményesített módon meg lehetne alkotni egy mentálhigiénés védőhálót, akkor kevesebb motiválatlan, fáradt és feszült pedagógust találnánk a pályán, és ez lehetne az egyik lépés a szakma teljes megújulása felé. A szakma megújulása elsődleges fontosságú feladat, hiszen azokról az emberekről van szó, akik óvodás kortól hatással vannak a jövő nemzedékének értelmi, érzelmi és pszichikai fejlődésére.

## Hivatkozások

- Bagdy, E. (1999): Altruizmus, segítő hivatás, személyiség. Kállai, J. – K. Gál, B. (ed.) (1999): *Az első találkozás jelenségvilága a segítő kapcsolatban*. Janus / Osiris: Pécs
- Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés* 2. szám. 71-91
- Digman, J. – Takemoto-Choek, N. (1981): Factors in the natural language of personality: Re-analysis, comparison, and interpretation of six major studies. *Multivariate Behavioral Research*. 16. 149-170
- Falus, I. et al. (2011): A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. In Kotschy, B. (ed.) (2011): *Módszertani sztenderdek a pedagógusjelöltek pályaalakmasságára és a képzés eredményességére irányuló kutatáshoz*. Eszterházy Károly Főiskola: Eger
- Farber, B. A. (1991): *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. Jossey-Bass: San Francisco
- Fekete, S. (2000): *Segítő foglalkozások kockázatai – Helfer szindróma és burnout jelenség*. *Psychiatria Hungarica* I. 17-29
- Kálmán, Cs. (2016): *A nyelvtanár szerepe vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációjában három kutatás tükrében* DOI: 10.21549/NTNY.16.2016.4.4
- McCrae, R. – Costa, E. (1989): Reinterpreting the MyersBriggs Type Indicator from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality*. 57. 17-40
- Ónody, S. (2001): Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*. 2001. május
- Paksi, B. et al. (2015): *Pedagógus – Pálya – Motiváció*. Oktatási Hivatal: Budapest

- Peabody, D. – Goldberg, L. R. (1989): Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57. 552-567
- Suplicz, S. (2013): *A tanári minőség jegyei karakterrajzokban és esettanulmányokban*. <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0507SupliczSandor.pdf>
- Suplicz, S. – Fűzi B. (2015): *A mentorálás pedagógiája*. Óbudai Egyetem: Budapest
- Szebedy T. (2005): *A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak*. *Új Pedagógiai Szemle*. 2005. július-augusztus.
- Walker, R. J. (2013): *12 Characteristics of an Effective Teacher*. Lulu Publishing: USA  
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Szebedy-Pedagoguspalya.html>

### **Internetes hivatkozások**

- <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00049/2001-05-ta-Onody-Kiegesi.html>
- <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0507SupliczSandor.pdf>
- [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/20130002\\_mentoralas\\_pedagogiaja/tananyag/JEGYZET-03-1.1.\\_A\\_tanari\\_munka\\_minosege\\_.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/20130002_mentoralas_pedagogiaja/tananyag/JEGYZET-03-1.1._A_tanari_munka_minosege_.html)
- <http://www.ofi.hu/tudastar/szebedy-tas>
- [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany\\_2016\\_4\\_46-63.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_4_46-63.pdf)



**Válóczi Marianna**  
 Budapesti Gazdasági Egyetem  
 Külkereskedelmi Kar  
 Nemzetközi Gazdálkodás Szaknyelvi Tanszék

## **Sikeresek nyelvtanulók nyelv tanulási sikerattribúciói**

*A nyelv tanulás eredményességét befolyásoló pszichológiai tényezők és a sikereket meghatározó egyéni különbségek sorában a siker-kudarccal kapcsolatos attribúciók is meghatározó tényezők. A sikerekkel kapcsolatos pozitív struktúrájú oktatási módszerek túlsúlya jelentősen befolyásolhatja a nyelv tanulási motivációt, mivel nagy belső hatékonyságot eredményez, elősegíti a nyelvi önbizalom erősödését és a pozitív idegen nyelvi énkép kialakulását. A folyamat öngerjesztő, hiszen a magas hatékonyság újabb, nehezebb célok kitűzésére sarkall, növeli a kitartást, a célra koncentrált magatartást, stratégiák kidolgozására ösztönöz és a nyelv tanulóval kapcsolatos további siker-kudarccal kapcsolatos elvárásokat is pozitívan alakítja. A tanulmány egy egyetemista nyelv tanuló körében végzett empirikus vizsgálat eredményeiről számol be, amely önmagukat sikeresnek ítéelő, továbbá nyelv tanáraik és objektív eredményeik alapján is sikeresnek mondható nyelv tanuló nyelv tanulási sikereiről kialakított fogalmát és a nyelv tanulásban elért sikereinek attribúcióit igyekszik feltérképezni. A kvalitatív kutatásban 41, egyedi szempontok alapján kiválasztott egyetemista vett részt és osztotta meg személyes sikertörténetét és meggyőződéseit arról, hogy sikereit elsősorban milyen okoknak tulajdonítja.*

*Az eredmények alapján a „sikeres nyelv tanuló” a siker fogalmát és saját sikereik okát elsősorban belső motivációkhoz, a nyelv tanulóhoz való pozitív attitűdökhöz és elsősorban affektív–szociális–kulturális tényezőkhez kapcsolják. Markánsan megjelenik a küzdeni tudás és akaraterő, a kitartás, és az egyéni, személyesen releváns stratégiák, önmotivációs eszközök használata. Attribúcióik egyértelműen belső kontrollal kapcsolatosak, sikereiket túlnyomó többségében belső tényezőknek, a befektetett erőfeszítésnek tudják be.*

*Kulcsszavak: nyelv tanulás eredményessége, nyelv tanulási motiváció, sikeres nyelv tanuló, kauzális attribúció, nyelv tanulási siker-kudarccal kapcsolatos attribúciók*

### **Bevezetés**

#### ***Siker a nyelv tanulásban – (nyelv)tanulással kapcsolatos tanulói meggyőzések***

A nyelv tanulás eredményességét befolyásoló tényezőket vizsgáló kutatások az elmúlt, több mint hatvan évben jelentős mennyiségű szakirodalmat hoztak létre. Ezen belül is egyre nagyobb teret kapott a nyelv tanulás eredményességében mutatkozó egyéni különbségek vizsgálata. A kognitív pszichológia paradigmaváltást hozott a tanulás-felfogásban. Abból az alapvetésből kiindulva, hogy minden (nyelv)tanulási folyamat egy a tanuló által egyénileg bejárt út, általa felépített rendszer, amelynek a tanuló aktív részese, még inkább erősítette a nyelv tanulás eredményességében

mutatkozó (kognitív, affektív, szociális, viselkedési) egyéni különbségek vizsgálatának létjogosultságát. A kutatások körüljárták a nyelvérzék kérdését (Skehan, 1989) az egyes személyiségjegyek hatását (Brown, 2000; Leaver – Ehrman – Shekhtman, 2005), a tanulói stílusok és a nyelvtanulási stratégiahasználat szerepét (Oxford, 1990; Cohen, 1998; O’Malley – Chamot, 1990). Jelentős mennyiségű tanulmány foglalkozott a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdökkel és motivációs tényezőkkel (Gardner, 1985; Dörnyei, 1998; 2005; Dörnyei – Skehan, 2003) és a nyelvtanulási szorongás kérdésével (Horwitz, E.K. – Horwitz, M.B. – Cope, 1986) kérdésével.

A kutatók időről időre kísérletet tesznek az ideális nyelvtanuló definíciójának megalkotására. Rubin és Thompson 1983-as modellje (idézi Nunan, 2000), majd Oxford (1990) és Brown (2000) leírása alapján is, az ideális nyelvtanulót mindenekelőtt magas motiváltság, autonómia, aktív stratégiahasználat, a korábbi tudás szintetizálására való képesség (metakognitív stratégiák hatékony használata), kockázatvállalás, bizonytalanságtűrés, kreativitás és kísérletezésre (találgatásra, próbálkozásra) való nyitottság jellemzi. Lightbown és Spada (1997) jellemzésében a jó nyelvtanulók nem félnek hibázni, nyitottak és aktívan használják a kommunikáció – verbális kommunikáción túlmutató – minden fajtáját, fejlett az affektív és szociális stratégiahasználatuk, örömet lelik a nyelvtani „ínyencségekben” is, továbbá magas nyelvi önbizalommal és pozitív énképpel rendelkeznek. Az utóbbi évtizedekben az önszabályozás (Hedge, 2000) és az önmotiválás (Dörnyei – Ushioda, 2009) is a sikeres nyelvtanuló képének kulcsfogalmaivá váltak.

A nyelvtanulásban elért sikereket és a sikerek nyelvtanulók általi megítélését jelentősen befolyásolják a tanulóknál kialakult és rögzült meggyőződések (*learner beliefs*). A nyelvtanulók általában egy sor, a nyelvtanulással kapcsolatos korábbi tapasztalattal, elvárásokkal és meggyőződésekkel rendelkeznek már a nyelvtanulási folyamat kezdetén. Ezek a meggyőződések felölelik mindazon belső elképzeléseket, attitűdöket, amelyeket a nyelvtanuló korábbi élményei, tapasztalásai alapján saját nyelvérzékéről, képességeiről, tanulási stílusáról, saját személyiségéről, a tanult nyelvről, a nyelvtanulás nehézségéről, hasznosságáról, nyelvtanulási folyamatával kapcsolatos elvárásairól és céljairól, illetve a nyelvtanulási sikerekhez vezető út képéről felépített magában. (Williams – Burden, 1997; Yang – Kim, 2011). A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések motivációs dimenziójának lényeges elemei, egyben a sikeres nyelvtanulói viselkedést is meghatározó tényezők a nyelvtanulás sikerességével kapcsolatos *kauzális attribúciók*.

A tanulmány az elméleti háttér ismertetése után egy empirikus vizsgálat eredményeiről számol be, amely önmagukat sikeresnek ítélő, továbbá nyelvtanáraik és objektív eredményeik alapján is sikeresnek mondható egyetemista nyelvstanulók nyelvstanulási sikerről kialakított képét és sikerattribúcióit igyekszik feltérképezni.

### **A kauzális attribúciók dimenziói**

A kauzális attribúció elmélete a szociálpszichológia területéről származik, lényege, hogy a történések illetve saját magunk és mások viselkedésének eredményét különféle okokra vezetjük vissza, és ezen feltételezett okok meghatározzák jövőbeli érzelmeinket, viszonyulásunkat az adott tevékenységhez, kihatnak annak eredményességére. Az attribúció elmélet atyja, Heider (1958) meglátása szerint az egyén vélekedése, attitűdje az egyes történésekkel illetve annak okaival kapcsolatban sokkal nagyobb hatással van a viselkedésünkre, mint maga az esemény. Meglátása szerint az ember saját tetteinek, viselkedésének eredményét egy sor belső, az egyén személyiségével összefüggésben álló okra (pl.: képességek, motiváció, törekvés, intelligencia, akaratérő), illetve a környezet hatására érvényesülő külső okokra (pl.: a feladat nehézsége, a véletlen: szerencse/pech) vezeti vissza. Bernard Weiner (1986, 2010) Heider elméletét tovább gondolva megállapítja, hogy az ember hajlamos az életben elért sikereit vagy kudarcait az eseménnyel kapcsolatos attribúciókkal szorosan összekapcsolni és ezáltal a jövőre vonatkozóan siker-kudarcc elvárásokat (*expektanciákat*) kiépíteni. Weiner az emberi attribúciók sorát további dimenziókkal egészíti ki. Véleménye szerint meghatározó az attribúciók stabilitása (tehát az, hogy a tulajdonítás állandó tényezőre – pl. intelligencia –, vagy instabil tényezőre – pl. a feladat nehézsége – vonatkozik-e.) A siker és a kudarc attribúcióját meghatározza az attribúciók kontrollálhatósága és a kontrollhely kérdése is. Belső kontrollhely esetében az egyén úgy vélekedik, hogy a siker és a kudarc is tőle függ, tehát a jó teljesítmény a befektetett erőfeszítéstől függ. A külső kontrollal egyén úgy érzi, hogy a siker és a kudarc is rajta kívül álló, környezettel összefüggésben álló okoktól függ. Weiner modellje alapján az egyén a sikereket és kudarccokat alapvetően négy oknak tulajdonítja: a feladat nehézsége, szerencse, képességek és erőfeszítés.

A történésekkel kapcsolatos minden egyes attribúció kialakításáig három döntési folyamaton megyünk keresztül: eldöntjük, hogy az ok külső vagy belső, kontrollálható-e, végül, hogy átmeneti vagy tartósan fennálló okról van szó. Például: Péter sikeres nyelvvizsgálója után a sikert tulajdoníthatja annak, hogy tehetséges (belső, stabil, kontrollálhatatlan ok), hogy sokat tanult (külső, instabil, kontrollálható ok), hogy könnyű volt a

nyelvvizsga, amire jelentkezett (külső, stabil, kontrollálhatatlan ok), vagy, hogy szerencséje volt (külső, instabil, kontrollálhatatlan ok) stb.

Az attribúciókat tárgyaló jelentős szakirodalomban számos tanulmány foglalkozik a tulajdonításokban megmutatkozó jelentős egyéni eltérésekkel és kulturális különbségekkel (pl. Li – Liu – Schachtman, 2015; Maddux – Yuki, 2006). Az egyes kultúrák alapvető jellegzetességei alapján eltérő lehet, hogy az egyén a sikereit és kudarcait jellemzően elsősorban képességeinek, belső erőfeszítésének, akaraterejének (stb.) vagy elsősorban külső tényezők befolyásának tudja be. Jellemzően eltérő oktulajdonítási tendenciákkal találkozhatunk például individualista-kollektivista kultúrák, teljesítmény illetve egyéb körülmények által orientált kultúrák, gyenge, illetve erős bizonytalanságkerülő kultúrák esetében.

### **Nyelvtanulással kapcsolatos attribúciók**

Az attribúcióelmélet a nyelvtanulásban is releváns szereppel bír. A nyelvtanulók nyelvtanulási folyamatukkal kapcsolatos döntéseit erősen befolyásolja, hogy hogyan észlelik a nyelvtanulási helyzetet, saját magukat, mint nyelvtanulókat. Minek tulajdonítják a nyelvtanulásban elért sikereket illetve kudarokat, továbbá, hogy a nyelvtanulási élményeikkel kapcsolatban mennyire érzik úgy, hogy a kezükben van az irányítás, képesek kontrollálni a folyamatot. Mindez hatással van az önértékelésre, a belső hatékonyságra, és a rövid és a hosszútávú nyelvtanulási motivációra is, hiszen kialakítja a nyelvtanulással kapcsolatos siker-kudarccal expektanciákat. (Grey, 2005). A nyelvtanulói attribúciók mellett a nyelvtanulók tanulói eredményére vonatkozó tulajdonításai sem elhanyagolhatók, hiszen ez utóbbi visszahat, illetve kölcsönhatásban van a tanulói attribúciókkal.

A belső kontrollal, magas nyelvtanulói önbizalommal rendelkező nyelvtanulók azt várják, hogy teljesítményük sikeres lesz, és a sikert elsősorban belső okokra vezetik vissza, így magasabb belső hatékonyságra tesznek szert (Bandura, 1992). Pozitív nyelvtanuló önképet alakítanak ki, minden feladathoz nagyobb önbizalommal látnak hozzá. Úgy érzik, hogy megvannak a képességeik és azokat fel is tudják sorakoztatni a cél elérése érdekében. Nem adják fel, még ha a feladat kifejezetten nehéz is számukra. A magas hatékonyság kidolgozottabb és nehezebb célok kitűzésére ösztönzi őket, növeli a kitartást, fókuszálja a cél elérésére fordított figyelmet és ösztönzi a nyelvtanulót újabb, hatékony tanulási stratégiák kidolgozására.

A kudarcok, belső bizonytalansággal küzdő tanulók a kudarcot általában belső okoknak tulajdonítják, a sikert pedig többségében külső, nem stabil okokra vezetik vissza (például szerencse, könnyű feladat stb.) A kudarcok képességnek tulajdonítása, a „nincs nyelvérzésem” érzés determinálhatja a nyelvtanulás sikerességét, ráadásul igen nehezen

befolyásolható tényező. A jövőbeli nyelvtanulási folyamatra sokkal erősebben hat, mintha ugyanazt a kudarcot a nyelvtanuló a szükséges erőfeszítés hiányának, vagy nem jól kiválasztott tanulási stratégiának tudja be (Weiner, 1986). A kudarcos nyelvtanulók sikereik esélyeit jóval alacsonyabbra értékelik, ezért kevésbé kockázatvállalók, kevésbé tűrik a nyelv ambiguitását, a nyelvtanulási kommunikációs helyzetek bizonytalanságát, hajlamosabbak a nyelvtanulási szorongásra, és mind ebből adódóan kevésbé motiváltak. A nyelvtanulási helyzetben megélt sorozatos kudarcok után kialakulhat egy „tanult tehetetlenség” állapot, amelyben a nyelvtanuló úgy érzi, hogy semmilyen erőfeszítés nem növeli a cél elérésének valószínűségét.

A nyelvtanulással kapcsolatos attribúciók tanult viselkedés eredményei, befolyásolhatók, és szükséges is befolyásolni őket, hiszen a nyelvtanulási motiváció tartós fenntartásához, a további erőfeszítésre ösztönzéshez, végső soron a nyelvtanulási folyamat eredményességéhez elengedhetetlen a pozitív tanulói önértékelés kialakulása. Az attribúciókra a nyelvtanár is hatással lehet, tudatosan erősítheti a nyelvtanulók nyelvi önbizalmát, tudatosítva bennük, hogy minden egyes, kisebb nagyobb sikert a befektetett erőfeszítésnek, célirányos, teljesítményelérő viselkedésük eredményének, kitűzött céljaik elérése érdekében mozgósított stratégiáknak köszönhetnek. A nyelvtanulói autonómia és önszabályozás kialakítása szintén pozitív hatással lehet az attribúciókra és közvetetten az önképre. A nyelvtanulók attribúciós kontroll-technikákkal (Dörnyei, 2005; Wolters, 2003), hatékonyság-menedzsmenttel pozitívan befolyásolhatják, önszabályozhatják saját motivációjukat, nyelvi önbizalmukat, idegen nyelvi önképüket.

Az önmagukat sikeres nyelvtanulóknak vélők sikerattribúcióinak ismerete tanulsággal szolgálhat az attribúciók hatására és befolyásolhatóságára vonatkozóan, és a gyakorló nyelvtanárok számára is érvényes következtetéseket állapíthat meg.

### **Sikeres nyelvtanulók sikertulajdonításai - empirikus kutatás**

A kutatás célja önmagukat kifejezetten sikeres nyelvtanulónak ítéelő egyetemi hallgatók nyelvtanulási sikerről kialakított fogalmának és nyelvtanulásban elért sikerek attribúcióinak vizsgálata, egy célirányosan kiválasztott kiscsoportos mintán.

#### ***A minta, módszerek és hipotézisek***

A kérdőívet 50, meghatározott szempontrendszer alapján kiválasztott hallgatóval szándékoztam kitöltetni. A célcsoport olyan egyetemisták,

akiket egyrészt az oktatójuk sikeres nyelvtanulónak tart és ajánl, másrészt, akik önmagukat sikeresnek érzik a nyelvtanulásban, és az oktató ajánlására, önként vállalkoznak a kutatásban való részvételre.

Kutatói szándék volt, hogy minél többféle legyen a résztvevők által tanult nyelvek palettája. A fenti szempontok alapján kiválasztott 50 – a vizsgálatban való részvételre önkéntesen jelentkező – hallgatóból többszöri megkeresés után 41 töltötte ki a kérdőívet, közel három hónapos intervallum alatt. Ennek oka vélhetően abban keresendő, hogy a kérdőív többségében nyitott kérdéseket tartalmazott, amelyeknek megválaszolása elmélyülést és időt igényelt.

A 41 kitöltő a BGE Külkereskedelmi Kara alap- vagy mesterképzéses hallgatója (33 alap és 8 mesterképzéses hallgató), közülük 32 nő és 9 férfi. Átlagéletkoruk 21,9 év. A tanult/beszélt nyelvek: angol, német, francia, olasz, spanyol, portugál, orosz, kínai és japán. Minden résztvevő minimum két nyelven beszél, minimum B2 szinten, de a többség három-négy nyelv ismeretét is említi B1-C1 szinten. Minden résztvevőnek volt legalább egy B2 szintű nyelvvizsgálója a kitöltés időpontjában, de jellemzően inkább két-három nyelvvizsgálóval rendelkeztek, amelyek között szakmai B2 és C1 is szerepelt.

A kutatás eszköze egy hat kérdésből álló kérdőív volt, amely két darab 1-7-ig terjedő Likert skálát tartalmazó kérdést és négy nyitott kérdést tartalmazott. A kérdések azt igyekeztek feltárni, hogy hogyan értelmezik a megkérdezettek a nyelvtanulási siker fogalmát, minek tulajdonítják nyelvtanulásban elért sikereiket, milyen további nyelvtanulási céljaik vannak, illetve megkértük őket, hogy osszanak meg egy-egy olyan nyelvtanulással kapcsolatos sikerélményt, sikertörténetet, amelynek során a nyelvtudásuk révén sikeresnek érezték magukat.

A kutatás kvalitatív jellegű vizsgálat. A kérdőív feldolgozását két kérdés esetében matematikai statisztikai módszerrel, a négy nyitott kérdés esetében tartalomelemzéssel végeztem, mivel a vizsgálat elsődleges célja az volt, hogy azokat a sikerattribútumokat illetve nyelvtanulási sikerekkel kapcsolatos élményeket térképezzük fel, amelyeket a magukat sikeresnek tartó nyelvtanulók spontán említenek.

Feltételezésem szerint az önmagukat kifejezetten sikeres nyelvtanulónak ítéelő hallgatók nyelvtanulási sikereiket vélhetően elsősorban belső és stabil okokra vezetik vissza. Ilyen okok pl. a tanult nyelv és kultúra iránt kialakult pozitív attitűdök, elköteleződés, a nyelvtanulásba fektetett erőfeszítés, nyelvtanulási képességek. Második hipotézisem alapján esetükben a nyelvtanulási folyamat tudatos tervezése, pontos célok kitűzése, a tanulói autonómia is a sikerek fontos attribúciói.

## A kutatás eredményei

### *A nyelvtanulási siker definíciója*

A nyelvtanulással kapcsolatos siker fogalmának definíciójában a válaszadók két csoportba sorolhatók, az elsősorban affektív és szociális tényezőket említők, illetve kognitív tényezőket és/vagy racionális eredményeket (pl. sikeres nyelvvizsga) említők. A túlnyomó többség (36 említés) nem a nyelvvizsgák meglétében, vagy egyéb konkrét eredmények miatt tekinti magát sikeres nyelvtanulónak, hanem a sikert elsősorban a nyelvtanuláshoz való pozitív attitűdhez (lelkesedés, motiváció, szorgalom, érdeklődés az idegen kultúra iránt, azonosulás a célcsoportot beszélők gondolkodásmódjával, saját gondolatok kifejezésének képessége idegen nyelven) kapcsolja. Mindösszesen 7-en azonosították a nyelvtanulásban elért siker fogalmát a sikeresen teljesített iskolai követelményekkel, vagy megszerzett nyelvvizsgákkal.

Néhány példa a nyelvtanulási siker definíciójában spontán említett affektív-szociális tényezőkre: „*lelkesen* állok hozzá a nyelvekhez”; „*örömmel* tanulom az idegen nyelveket”; „*van motivációm* a további fejlődésre”; „*könnyedén* tanulom a nyelveket”; „*ki tudom fejezni a gondolataimat* több idegen nyelven”; „*könnyebbé teszem* a saját és mások életét is”; „igen nagy *szorgalommal* próbálok energiát és időt fektetni a nyelvtanulásba”; „*azonosulni* tudok az adott nyelvhez szükséges *gondolkodásmóddal*”; „*nem kerül erőfeszítésbe* elsajátítanom egy új nyelvet”; „*merek* külföldiekkel beszélni”; „*mert minden nap le tudtam egy kicsit küzdeni* magamat és ezzel *segíteni* tudom a tanáraink és a csoporttársaim munkáját”; „a lényeg, hogy a *nyelv kultúrája* is érdekeljen”; „*fogékony* vagyok az idegen nyelv megértésére és alkalmazni tudom”; „*az, hogy meg tudom értetni magam* anyanyelvi emberekkel”.

A következő példák a nyelvtanulási sikerdefiníciójában spontán említett kognitív tényezőket illetve konkrét, elért eredmények megjelenését szemléltetik: „*az iskolai követelményeket* rendre jól teljesítettem”; „*értem* a nyelvtant, *könnyedén* tudom *memorizálni* a szókincset”; „*lettem 3 nyelvvizsgát*”; „*sikeresen teljesítettem a nyelvi krediteket* és a kívánt nyelvvizsgákat”.

### *Sikerattribúciók*

A 33 nyelvtanulási sikertényező (7 fokozatú Likert-skálán történő) súlyozását célzó kérdés esetében, az előzőekben elmondottakhoz hasonlóan a sikeres nyelvtanulók a nyelvtanulásban elért sikereiket elsősorban attitűdbeli, affektív-szociális tényezőknek tudják be, továbbá kiemelten fontosnak tartják a nyelvtanár személyiségét és módszereit.

Az első öt legfontosabbnak ítélt sikertényező: 1. motiváltság a nyelvtanulásban, 2. a nyelvtanulás iránti pozitív attitűd, 3. egy-egy nyelvtanár meghatározó személyisége, 4. szorgalom, 5. nyelvtanárok

tanítási módszerei. Emellett még néhány további sikerfaktor kiemelt hangsúlyt kapott: a jó kommunikatív készség, a sikerorientáltság, a tanult nyelv és kultúra iránti pozitív attitűd és a rendszeresség. Meglepő, hogy a 33 item rangsorának utolsó hat helyére kizárólag kognitív tényezők kerültek: a nyelvtanulási folyamat tudatos tervezése, időmenedzsment, nyelvtanulási stratégiák tudatos használata, kreativitás, célkitűzés, problémamegoldás. A hallgatók szerint a sikerekben egyáltalán nem volt szerepe annak, hogy a tanult nyelveket könnyűnek találták volna a megkérdezettek. A legnagyobb szórás a szerencse és a nyelvérzék mint sikertényező esetében volt (1,67 illetve 1,72), a két tényező megítélésében nagy egyéni eltérések mutatkoztak.

A kérdőívben a skálán való súlyozás után nyitott kérdésben is megkértük a résztvevőket, hogy fogalmazzák meg saját szavaikkal a fő okokat, amelyeknek véleményük szerint nyelvtanulási sikereiket köszönhetik. A következő személyes példák is jól mutatják a fiatal felnőtt nyelvtanulók sikerattribúcióinak irányultságait. A leggyakrabban említett fogalmak: a belső motiváció, nyitottság a nyelvek, idegen kultúrák és általában a nyelvtanulás iránt, korai nyelvtanulás, személyes célok kitűzése, képesség megharcolni a tudásért, kitartás, rendszeres foglalkozás a nyelvvel, karizmatikus nyelvtanárok hatása, maga a tanulás és a tudás öröme. Néhány szemléletes személyes példát érdemesnek tartok kiemelni:

A belső motiváció ereje (2. és 7. sz. megkérdezett):

*„Szerintem az elsődleges ok a motiváció. Mindig volt célom az adott nyelvvel, például az angolal, hogy megértthessem magam bárhol a világban, vagy a spanyol és portugál nyelvnél a Dél-Amerika iránti érdeklődésem. Engem mindig az motivált a legjobban, hogy tudtam, hogy ha megtanulom az adott ország nyelvét a kultúrájáról is többet megtudhatok és persze az, hogy tudtam, hogy a munkaerőpiacon is sok hasznát veszem majd a tudásnak.”*

*„Nekem a legtöbbet a nyelvtanulásban a Youtube videók segítettek. Feliratkoztam rengeteg külföldi csatornára és nap, mint nap nézek pár perces videókat angolul, spanyolul, portugálul, nem csak nyelvet tanulok, de ki is kapcsolódom így. Próbálok blogokat is olvasni az adott nyelven vagy könyveket. Igazából szerintem az a lényeg, hogy mindegy milyen forrásból, de legyen napi vagy legalábbis nagyon gyakori kontaktusa az embernek az adott nyelvvel és ne kényszernek érezze a tanulást.”*

Korai nyelvtanulás (6. és 25. sz. megkérdezett):

*„Már az óvodában elkezdtem németül tanulni és ez nagyon sokat jelentett, hiszen már akkor képes voltam érezni a nyelvi különbségeket, nyitottabbá váltam. Mindig is érdekelték a különböző nyelvek, illetve gondolkodásmódok, mert tapasztalatom szerint nagyon sok nyelvi fordulat a gondolkodásmódban rejlik. Szerettem nyelvet tanulni.”*



*„Leginkább szüleimnek köszönhetem, hogy még egész fiatal koromban, 9 évesen beíratk az engem a Budapesti Francia Iskolába, ahol kialakult egy finomabb nyelvérzék és szeretet az idegen nyelvek iránt, majd ez folytatódott a gimnáziumban is, mely pedig spanyol két tanítási nyelvű volt. Gimnáziumi éveim alatt mindig a legjobb tanárokat fogtam ki, ez is biztosan közrejátszott a sikerben.”*

#### Közösségi oldalak, releváns interakció (17. sz. megkérdezett):

*„Közösségi oldalaknak köszönhetően rengeteg külföldivel tartom a kapcsolatot, sokukkal napi szinten is, így gyakorolhatom a nyelvet. Vannak bizonyos kultúrák vagy személyek, akik ösztönöznék egy-egy nyelv megismerésére, elsajátítására.”*

#### A tanár kulcsszerepe (14. és 22. sz. megkérdezett):

*„Fontos volt egy olyan tanár, aki kedvet csinált a tanuláshoz, és kellően ösztönzött minket, bizalmat szavazott nekünk.”*

*„Azt, hogy sikeresen megtanultam japánul elsősorban a japán Tanárnőm szakértelmének, hozzáértésének és odaadásának köszönhetem. Különösen hasznosnak tartottam, hogy lehetőséget teremtettek, hogy ne csak az iskolapadban használjam a japán nyelvtudásom, hanem a változatos programok alkalmával, japán cserediákokkal is beszélhessek.*

*A japán tanórák barátságos hangulata segített, hogy ne legyen bennem idegen nyelvi szorongás, és hogy magabiztosan és örömmel tudjak beszélni. Az órákon gyakorolt feladatok változatossága is hozzájárult a különböző nyelvi készségeim gyors fejlesztéséhez.”*

#### Egy különleges nyelv és kultúra vonzereje (7. megkérdezett):

*„Az én esetemben a legmeghatározóbb ok a belső motiváció volt. Érdekelt a nyelv, a kultúra és emiatt ki is akartam jutni Japánba egy bizonyos ösztöndíjpályázat elnyerésével. Nem azért tanultam, mert egy olyan célt kellett elérni, ami majd a jövőben hasznot hoz magával, mint a diploma megszerzése, hanem egyszerűen élveztem a tanulás folyamatát és szerettem használni a már megtanultakat anyanyelvi beszédpartnerekkel. Ha egy olyan nyelvet kéne tanulnom, ami nem érdekel, akkor korántsem tudnék olyan tempóban fejlődni, mint például a japánnal.”*

#### Egyéni tanulási stratégiák (18. megkérdezett):

*„A szókincs az alapja a nyelvtanulásnak. Általában nem az íróasztalnál ülve, hanem a szabadban, séta, ill. futás közben tanulom a szavakat, mégpedig úgy, hogy emlékeztetessé teszem őket. Ha egy fogalmat, képet, mozaikszavakat kapcsolok a fogalmakhoz, és mondatba rendezem őket, akkor hamarabb megjegyzem. Vannak kifejezések, amik még így sem ragadnak meg. Ilyenkor felírom ezeket külön-külön egy cetlire (egyik oldalra idegen nyelven, másikra magyarul), és memóriajátékot játszok velük. Akár minden nap előveszem őket, amíg nem emlékszem mindre.”*

A célok és a hit ereje (17. megkérdezett):

*„Véleményem szerint a sikernek nem titka van, hanem ára és, ha valaki hajlandó megfizetni a siker árát akkor ezáltal megkapja a jutalmat. Rengeteg tanulás, motiváció és a legfontosabb a hit:), hinni abban, hogy az adott nyelv, amit tanulok egy csoda, hálásnak lenni azért, hogy tanulhatom, és kitartani a célok mellett, amit az adott nyelvvel el szeretnék érni.)”*

Megharcolni a tudásért (39. megkérdezett):

*„Természetesen elengedhetetlen volt az órákon való részvétel, aktivitás és szorgalom. Vannak emberek, akiknek szimplán jó a nyelvérzékük, számomra kihívást jelentett, és minden szóért megharcoltam, amit tudok. Ehhez sok türelemre és támogatásra volt szükségem, nem csak a környezetemtől, hanem saját magamtól is.”*

A tudás öröme (37. megkérdezett):

*„A legfontosabb hogy magunkért és a tudás megszerzéséért tanuljunk, hiszen millió kaput nyithat ki előttünk.”*

Tudatosság (3. megkérdezett):

*„Az iskolában azért teljesítek jól, mert észben tartom a követelményt és a feladatokat és motivált vagyok. Mindig szánok valamennyi időt hogy felkészüljek a következő órára vagy dolgozatra. Észben tartom a dolgokat, mert fontosnak érzem.”*

Jellemző, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos sikertörténetek középpontjában a többség a leghétköznapibb, ugyanakkor személyesen releváns interakciókban való sikeres boldogulásról szóló történetet említi. Példák: mindig jól boldogul, ha az utcán őt kérdezik meg útbaigazításért a járókelők, megérti idegen nyelven a filmeket, videókat, sikeresen szerepelt egy külföldön előadott színdarabban, dicséretet kapott a nyelvtudására vonatkozóan egy állásinterjún, utazások során megértette más emberek gondolkodásmódját (*„a nyelv hid a kultúrák között”*), a munkában a mindennapi releváns szakmai kommunikációban idegen nyelven is sikeresnek érzi magát. A sikertörténetek között jelentősen kevesebb volt a versenyeredményekről vagy nyelvvizsga eredményekről szóló beszámoló.

A további nyelvtanulási célokkal kapcsolatos nyitott kérdésre vonatkozóan a megkérdezettek 100%-a említette, hogy a jelenleg tanult nyelveken megszerzett tudás elmélyítése mellett újabb nyelveket szeretne tanulni (egy-két, sőt három további nyelvet is). Az alanyok több mint a fele szeretne különleges nyelvet/nyelveket elsajátítani (például keleti nyelvek, szláv nyelvek, portugál, arab). Körülbelül az egyharmaduk bármely nyelvet megtanulná, ha az a mindennapi munkájában, a karrierje szempontjából

fontosnak tűnik. Négyen említették, hogy olyan további nyelvet/nyelveket szeretnének tanulni, amelyben megtalálják a belső motivációjukat.

A többség a jelenleg tanult nyelvet/nyelveket szeretné „*igazán jól*”, „*teljesen folyékonyan*”, „*gazdag szókincssel*”, „*anyanyelvi szinten*”, „*magabiztosan kommunikáló munkavállalóként*” művelni, „*olyan szinten, hogy idegenvezetőként is megállja a helyét*”.

Ketten említették, hogy a tudásukat szeretnék a gyermeküknek is átadni. Többen említették, hogy egyes nyelvekből szeretnék „megkopott” tudásukat felfrissíteni és ehhez „megfelelő stratégiát” kidolgozni. Az egyetemen kötelező nyelvi kritériumvizsgát, nyelvvizsgákat csak hárman említették mint célokat, a nyelvvizsgák inkább indirekt módon jelentek meg, amikor a KER egyes nyelvi szintjeinek elérését (B2, C1, C2 szintek) jelölték meg célként.

## **Konklúzió**

A kvalitatív vizsgálat önmagukat sikeresnek ítéelő, a nyelvtanáraik és objektív eredményeik alapján is sikeresnek mondható nyelvtanulók sikerfogalmát, sikerattribúcióit, nyelv tanulási sikertörténeteit, és nyelv tanulással kapcsolatos céljait szándékozott feltérképezni. A kutatás – a minta alacsony száma miatt – általánosítható következtetések levonására nem alkalmas, de úgy vélem, hogy az eredmények alapján leírható tendenciák figyelemre méltóak lehetnek.

A vizsgálat alapján a „sikeres nyelv tanuló” a siker fogalmát és saját sikereiket elsősorban belső motivációkhoz, a nyelv tanuláshoz való pozitív attitűdökhöz és elsősorban affektív–szociális–kulturális tényezőkhöz kapcsolják. Emellett markánsan megjelenik a küzdeni tudás és akarás, a kitartás, és az egyéni, személyesen releváns stratégiák, önmotivációs eszközök használata. Attribúcióik egyértelműen belső kontrollosak, sikereiket túlnyomó többségében belső tényezőknek, a befektetett erőfeszítésnek tudják be.

Az első, belső és stabil okok túlsúlyát feltételező hipotézis beigazolódott, a második hipotézis viszont csak részben. Olyan, a szerző által fontosnak feltételezett kognitív tényezők szerepe, mint a nyelv tanulási folyamatok tudatos tervezése, célkitűzés, időmenedzsment, tanulói autonómia a vártnál jelentősen kisebbnek bizonyult.

A sikerekkel kapcsolatos pozitív struktúrájú attribúciók túlsúlya jelentősen befolyásolhatja a nyelv tanulási motivációt, hiszen hatékony teljesítményelérő viselkedést eredményeznek, a nyelv tanuló nagy belső hatékonyságra tesznek szert, pozitív önképpel, és önbizalommal látnak hozzá a nyelv tanulási részfeladatokhoz. A folyamat öngerjesztő, hiszen a

magas hatékonyság újabb, nehezebb célok kitűzésére sarkall, növeli a kitartást, a célra koncentrálog magatartást, stratégiák kidolgozására ösztönöz, és a nyelvtanulással kapcsolatos további siker-kudarccal expektanciákat is pozitívan alakítja.

A nyelvtanulási folyamat hatékonyságának növelése mind a nyelvtanári gyakorlat, mind a nyelvpedagógiai kutatások egyik kulsckérdése. A sikeres nyelvtanulók tulajdonításainak ismerete a nyelvtanárok számára is érvényes következtetéseket hozhat, hiszen az attribúciók dinamikusan változhatnak és bizonyítottan befolyásolhatók. Ha a nyelvtanulóban tudatosítjuk a nyelvtanulási folyamatokra vonatkozó tulajdonítások jelentőségét és kontrollálhatóságának módjait, úgy befolyással lehetünk a tanulók nyelvtanulási motivációs struktúrájára, nyelvtanulói autonómiájára, végső soron a nyelvtanulási folyamat, a nyelvoktatás hatékonyságára.

## Hivatkozások

- Bandura, A. (1992): Self-regulation of Motivation through anticipatory mechanism. In: Dienstbier, R. A. (ed.): *Perspectives on motivation*. Lincoln University of Nebraska Press: Nebraska. 69-164
- Barcelos, A. M. F. – Kalaja, P. (2011): Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*. 39. 281-289
- Brown, H. D. (2000): *Principles of Language Teaching and Learning*. Longman Inc: New York
- Cohen, A. D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman: Essex
- Dörnyei, Z. (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*. 31. 117-135
- Dörnyei, Z. – Skehan, P. (2003): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. – Long, M. H. (eds): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing: Oxford. 589-630
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner*. L. Erlbaum: Mahwah
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: future research directions. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (eds): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters: Clevedon. 350-356
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold: London
- Grey, R. (2005): Attribution theory and second language learning: results and implications. *Celex Journal*. 28/5. 14-17
- Hedge, T. (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press: Oxford
- Heider, F. (1958): *The psychology of interpersonal relations*. Wiley: New York
- Horwitz, E. K. – Horwitz, M. B. – Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*. 70. 125-132
- Leaver, B. L. – Ehrman, M. E. – Shekhtman, B. (2005): *Achieving success in second language acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge

- Li, Y. – Liu, R. – Schachtman, T. R. (2015): Cultural Differences in Revaluative Attributions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 47/1, 149-166
- Maddux, W. – Yuki, M. (2006): The “ripple effect”: Cultural differences in perceptions of the consequences of events. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 23. 669-683
- Nunan, D. (2000): *Language Teaching Methodology (2nd Impression)*. Pearson Education Ltd.: Harlow, Essex
- O'Malley, J. – Chamot, U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge
- Oxford, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House/Harper and Row: New York
- Lightbown, P. M. – Spada, N. (1997): *How Languages are Learned (7th Impression)*. Oxford University Press: Oxford
- Skehan, P. (1989): *Individual differences in second language learning*. Edward Arnold: London
- Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Verlag: New York
- Weiner, B. (2010): The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*. 45/1, 28-36
- Williams, M. – Burden, R. (1997): Students conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal*. 83/2, 93-201
- Wolters, C. A. (2003): Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*. 38(4), 189-205
- Yang, J. – Kim, T. (2011): Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*. 39. 325-334



**David Veljanovszki**  
Eötvös Loránd University  
Faculty of Humanities  
Institute of English and America Studies  
Department of English Language Pedagogy

## ***Lost in the Maze of Needs? An Attempt to Identify and Reconcile Multifarious Student Needs in EAP***

*As Basturkmen (2003) argues, one could have a look at the needs of a particular occupation, scrutinise requirements pertinent to a set of disciplines or occupations, or focus on language use in a particular variety of English (such as Academic English at large). On a more theoretical level, needs analysis may be based on social constructivist, discursivist, ethnographic or social-epistemic models, to name a few. Furthermore, as Jordan (1997) stresses, needs analysis in the academic context may be guided by considerations such as learner profile, the learner's language proficiency, gaps in the learner's knowledge, the equilibrium of needs, wants and lacks, accommodation to the local situation and embracing the requirements of relevant organisations. On the other side of the coin, some other researchers (Ferris – Tagg, 1996; Ferris, 1998; Kim, 2006) advocate genre-based perspectives concentrating on the very activities taking place in the academic classroom. The present study aims to attain a healthy and balanced synthesis of these diverse orientations in a format applicable to a Central European EAP context. With reference to the Vygotskian concept of social learning, recommendations will be made for a needs analysis framework prioritising the specificities of the learning context, transferability of skills and variation in style and register.*

Keywords: EAP (English for Academic Purposes), ESP, needs analysis, disciplinary practices, discourse community

### **Understanding needs analysis in EAP: an introduction and competing interpretations**

Students enrolling on EAP courses worldwide may have a variety of reasons and goals in mind when doing so. Everyone involved in course planning and material design in EAP settings is well familiar with the challenge of consistently reflecting students' needs in the course content. However, conducting needs analyses is by no means an easy task as even the term itself has multiple interpretations. With a marked emphasis on diverse needs, wants and demands of EAP students, the present paper sets out to consider the various interpretations and definitions of needs analysis in EAP, the basic requirements for EAP-related needs analysis, skills-based needs in EAP, as well as the alternative approaches offered by critical needs analysis in EAP.

Addressing the issue of linking needs analysis to course descriptions in the relatively broad context of ESP, Basturkmen (2003) points to the diversity of interpretations in this respect. Although she acknowledges the ubiquitous consensus on the necessity of matching students' needs with course contents, she argues that this general consensual agreement is usually subject to various understandings of the term '*needs*' (Basturkmen, 2003:49). She suggests that there is a major divide between ESP courses corresponding to the two different conceptions on needs identification. One of them is described as viewing students as a homogenous group of individuals with largely identical needs associated with one particular occupation or discipline. The other approach regards students as sharing interests and demands to some degree, but does not tie their future career to a single profession. Therefore, as Basturkmen phrases, courses designed with this perspective in mind naturally target broader professional fields. To put this difference in metaphoric terms, the author uses the term '*narrow-angled*' to refer to the former type, and the term '*broad-angled*' to capture the essence of the latter type. In agreement with Hyland (2002) and Ferris (2002), Basturkmen notes a remarkable shift in EAP from '*narrow-angled*' to '*wide-angled*' courses, imputing the phenomenon to institutional unwillingness to finance highly specific teaching programmes (Basturkmen, 2003:50). Far from subscribing to Hyland's and Ferris's deprecation of this tendency, Basturkmen discards this dichotomous division in needs analysis approaches and proposes a paradigm involving of a third element: a wide-angled option that centres on language variety. (For a synoptic representation of Basturkmen's model, see *Table 1*.)

Table 1. Various course designs in ESP, based on Basturkmen (2003)

Type	Narrow or Wide Angled	Point of departure for selection of course content	Examples
1	Narrow	Analysis of needs with reference to particular needs or occupation	English for pilots and air traffic controllers English for legal studies
2	Wide	Analysis of common needs with reference to a set of disciplines or occupations	English for general academic purposes English for health professionals
3	Wide	Features of language use in a variety of English	Business English Academic English



As for the main preoccupations of option 3, Basturkmen (2003) notes the following:

*“The primary concern of Type 1 and Type 2 courses is the assessment of the needs of the learners and predicting when, where and for what purposes they will use English. This concern is secondary in Type 3 designs. In Type 3 designs, the primary concern is to illustrate the features of language variety itself. [...] Type 3 courses are designed around the features of language in the variety and because of this may cater for quite a diverse group of learners.”* (Basturkmen, 2003:53)

Basturkmen (2003) also expands her discussion of three options in needs analysis and course design to include an evaluation of each of the three types. In support of Type 1 (i.e. narrow-angled course design), she cites arguments from social constructive theory and psychology (pp. 54-55). Taking the social constructive perspective, she stresses the pivotal role of discursive practices in the construction and reproduction of disciplines and professions. With regard to psychological evidence, the author highlights high level of students’ motivation clearly attributable to the obvious relevance of the subject matter. At the same time, Basturkmen reveals some of the downsides of Type 1, quoting *restrictedness* in terms of social mobility, linguistic variety and communicative goals. To conclude her discussion of the various circumstances potentially precluding a number of relevant features from the course design, Basturkmen makes the following remarks:

*“However specific we endeavour to make an ESP course (and the thus the content relevant to the learners), it is always a matter of compromise, and at least some of the content is bound to be more relevant to the communicative needs of some individuals more than others. If the course content comprised the generative structures of English (often referred to as the ‘common core’) rather than the surface linguistic forms, this would be acceptable. All generative structures are potentially useful. If, however, course content comprises largely surface-level linguistic items, such as expressions for language functions X or Y or models of genres for doing X or Y, and if the students do not in fact later need to do X or Y, the ESP course content is of dubious value.”* (Basturkmen, 2003:57).

In favour of Type 2 (i.e. wide-angled course design based on common needs), Basturkmen (2003) alludes to two widely held premises about the existence of generic skills and their transferability to specific fields following acquisition (p. 58). However, she does not procrastinate to evince her doubts about the validity of these two premises, demanding research-based evidence to substantiate the claim that such generic skills do in fact exist, and if learners are indeed capable of transferring generalised skills and strategies acquired in EAP classes to their actual professional areas.

Furthermore, Basturkmen weakens the case for Type 2 by warning that in dealing with general needs, one might easily fall into the trap of not dealing with any real needs at all. Quoting Johns and Dudley-Evens (1991), she seems to suggest that a wide-angled approach may not be appropriate for graduate students and professionals.

When coming to the assessment of Type 3 (i.e. wide-angled course designed based on a variety of English), Basturkmen (2003) mentions two major advantages (Basturkmen, 2003:59-60). On the one hand, learners do not necessarily have to be at a high level of language proficiency as the basics of language use may be taught through any variety of English as a medium. On the other hand, introducing students to a given variety could give them an impression of specificity heightening their motivation to levels similar to those that may be achieved with Type 1 and Type 2. However, by showing Type 3 as noticeably distinct from Type 1 and Type 2 as not directly based on students' needs, Basturkmen poses the question if Type 2 courses can indeed be classified as ESP courses. An answer to this query is furnished by Hyland (2002):

*“The discourses of the academy do not form an undifferentiated, unitary mass but a variety of subject-specific literacies. Disciplines have different views of knowledge, different research practices, and different ways of seeing the world, and as a result, investigating the practices of those disciplines will inevitably take us into greater specificity.” (Hyland, 2002:390; quoted in Basturkmen, 2003).*

In a similar vein, Basturkmen (2003) calls for thorough-going research and constant consultation with experts of particular fields so that informed decisions may be made as to what language items to incorporate into a particular Type 3 course (Basturkmen, 2003:60-61).

### **Requirements for needs analysis in EAP**

Besides reviewing the most prominent considerations in the field of needs analysis in EAP, Jordan (1997) lays down some fundamental tenets of needs analysis. He firmly asserts that needs analysis ought to be the centre of syllabus, course and material design (Jordan, 1997:22). To illustrate the multi-layered composition of needs analysis, the author enumerates the analytical approaches subsumed under the category ‘needs analysis’, such as target-situation analysis or TSA (i.e. the compilation of a profile of the learners' language needs by collecting data about the learner rather than from the learner), present-situation analysis or PSA (i.e. establishing the learners' state of language proficiency at the start of the course), deficiency analysis (i.e. focusing on the needs based on the gap between the target

proficiency and the student's current knowledge), strategy analysis (i.e. balancing needs, wants and lacks), means analysis (i.e. accommodating courses to local situations), language audit (i.e. large-scale investigations to determine necessities for a larger organisations or administrative units) and constraints (Jordan, 1997:22-28).

As for the actual steps to be taken in needs analysis, Jordan (1997) supplies an incremental ten-stage procedure (Jordan, 1997:23):

1. Establishing the purpose of analysis
2. Delimiting student population
3. Deciding on the approaches
4. Acknowledging constraints and limitations
5. Choosing methods of data collection
6. Data collection
7. Results analysis and interpretation
8. Defining objectives
9. Executing decisions with regard to syllabus, content, materials and methods
10. Assessing procedures and results

When narrowing down on the actual measures to be taken to put together a needs analysis profile for a specific EAP course, Jordan (1997) suggests adopting an approach centred around three major elements: *subject* (i.e. what subject is the EAP course meant to prepare students for?), *language* (i.e. what language is required for studying the subject in question?) and *study situation*, including the concomitant study skills (Jordan, 1997:28). These considerations need to be set against the students' existing language abilities and study skill so as to establish the gap and, consequently, their needs. As for the methodology of addressing these questions, the author offers fourteen methods: advance documentation, language test at home, language test on entry, self-assessment, observation and monitoring, class progress tests, surveys, structured interview, learner diaries, case-studies, final tests, evaluation or feedback, follow-up investigations, as well as previous research. (Jordan, 1997:30-38)

### **Skill-based needs analysis in EAP**

As part of a comprehensive study intended to map out the diverse spoken and written academic communication needs of advanced ESL students at a US university, Ostler (1980) concludes that graduate and undergraduate students apparently differ in terms of the academic skills needed by these

two types of students. The two dimensions she applied when processing questionnaire data were ‘*major*’ (i.e. subject of the participants’ studies), on the one hand, and ‘*standing*’ (i.e. participating students’ position based on their years of studies). One interesting finding based on the distribution of academic needs according to the dimension ‘*major*’ was that being required to give a talk was most prominent (50 % or above) in three out of the ten investigated areas, namely in Public Affairs, Soft Science and Music (Ostler, 1980:493). Another noteworthy revelation, pertaining to the dimension ‘*class standing*’ was that the need to function successfully in performing oral skills, including giving talks, panel discussions and discussing issues in class, showed a steady increase parallel to students’ place on the class standing chart (p. 495). This discovery could clearly justify the author’s assertion that the continuous development of creative language skills enabling students to meaningfully take part in ever more formal oral, as well as aural engagements is essential from the point of view of academic success (Ostler, 1980:501). Furthermore, Ostler also advocates incorporating explicit instruction on giving talks and participating in panel discussions into graduate programmes.

Relying on Ostler’s (1980) study as an antecedent in terms of research focus and methodology, but with markedly different conclusions from those of Baxter (2000), Ferris and Tagg (1996) and Ferris (1998) expand upon the needs analysis angle of academic oral and aural skills. Ferris and Tagg (1996), exploring the academic oral communication needs of EAP learners as determined by 900 subject matter instructors at four different institutions in the USA, demonstrate a marked departure from formal, lecture type speech events to less formal, interactive types. As a result of their survey, it turned out that requirements varied across academic discipline, type of institution and class size. Based on frequency measures, a rank-order of academic speech event categories was set up containing *class participation*, *small group work*, *working with peers*, *oral presentations*, *leading discussions* and *debate* as the top six items on the list. Drawing on the rich data and judging from the well documented results of the project involving statistical analysis of several hundreds of multiple-section questionnaires, the two authors offer three succinct implications:

- 1.EAP teachers should not assume that all graduate students or all students in a particular major will need exposure to the same oral tasks.
- 2.EAP programs should consider offering context-specific EAP courses whenever feasible.
- 3.Teachers should be aware that lecturing styles vary and that college/university classrooms (...) appear to be evolving toward less formal, more interactive styles (Ferris – Tagg, 1996:50-51).

A similar research focus was adopted for a nationwide study conducted by Ferris (1998) aimed at exploring EAP students' perceptions of their instructors' requirements regarding academic aural and oral skills at three different institutions in the USA. The most prominent categories identified by the respondents included *formal speaking, general listening comprehension, pronunciation, communication with peers, class participation, note-taking during lectures* and *communication with professors* (Ferris, 1998:305). In a fashion similar to that of Ferris and Tagg (1996), the author supplies three concise statements regarding EAP aural and oral skills instruction:

1. Students need assistance with listening comprehension in academic contexts
2. Students need assistance with lecture comprehension and note-taking
3. Students lack confidence in their oral/aural abilities

(Ferris, 1998:309-311)

As a set of research methodological recommendations regarding a needs analysis-based investigation, she stresses the use of comparable contexts, considering the respondents' relative knowledge of specialised subjects and a critical, but, at the same time, descriptive approach to any academic contexts (Ferris, 1998:311-314).

Staying with the oral/aural needs analysis perspective in the context of tertiary education, with special respect to the intimate and interdependent relationship of the two, Vidal (2003) makes an attempt at identifying the factors that expedite academic vocabulary acquisition. Her statistical analytical framework, based on a pre-test post-test research design, demonstrates a significant correlation between lecture listening and vocabulary retention.

In a more recent study, virtually replicating the quantitative data collection instrument and analytical framework of Ferris (1998), Kim (2006) demonstrates the applicability of a needs-analysis-centred research design originally developed for a general North American EFL setting, both in terms of the nationalities and the subject areas of the respondents, with a group of East Asian graduate students studying non-science and non-engineering subjects. As she argues, in non-science and non-engineering classrooms oral communication is normally felt to be comparatively more essential, and therefore more refined oral and aural skills are required in such classes (Kim, 2006:482). As the bottom line of the study, Kim points out that the participating students marked taking part in whole class discussions, raising questions during class and engaging in small group discussions as the three most frequently occurring classroom activities. Regarding the respondents' perceived difficulty they reported in connection with the

investigated academic speech events, the author highlights leading class discussion and participating in whole class discussions as the most problematic ones for students. Finally, with respect to the oral skills most essential for their academic success, somewhat surprisingly, the study identifies giving a formal oral presentation as the primary challenge for students with a view to their future academic assignments as conference presenters or teachers (Kim, 2006:485). (For comparable investigations in Hungarian EAP settings, see Veljanovszki, 2007.)

### **Towards a solution: alternatives offered by critical needs analysis and the centralisation of the social learning perspective**

Somewhat detached from the needs analysis studies presented above characterised by a descriptive attitude to the target situations under scrutiny, Benesch (1996) emphasises the critical dimension in EAP needs analysis. Instead of succumbing to the constraints imposed by the status quo, she centralises issues like the social context, access to power and the influence of academic traditions. Benesch also criticises previous EAP needs analysis taxonomies for their inadequacy to reveal their ideological bases. To provide some convincing illustration of the limitations of the descriptive approach, she quotes two examples from a US collage setting.

The first one, a project by McKenna (1987) intended to shed some light on the causes of international students asking fewer questions during lectures is shown to suffer from a number of deficiencies. McKenna notes that non-native students' requests for the clarification of particular words or the repetition of information are felt to be inappropriate by native students. In contrast with McKenna's recommendations encouraging patterns of conduct in asking questions that seem to conform to native students' norms of behaviour in a lecture hall, Benesch argues that critical needs analysis could call for an empirical search for solutions targeting the linguistic and social difficulties experienced by ESL students during lectures:

*“For example, when McKenna (1987) discovered that ESL students wanted to ask for repetition of information, she might have worked with faculty members to make time for such requests. Or she might have encouraged the use of peer discussion groups to break up the lecture and give students time to answer each other's questions (Benesch, 1996:727).*

Another example of research representing the descriptive approach that Benesch (1996) assesses from a critical-needs-analysis angle is Prior's (1995) ethnographic study claiming to probe into the socio-historic context of graduate ESL students. Benesch, however, warns that Prior's study is

apparently more psychological than social, neglecting questions about the social causes of those dynamics (Benesch, 1996:728). She continues her critique of Prior's investigation pointing to the author's oversight of questions "*about the politics of graduate work and its effect on the ESL students he studied*" (Benesch, 1996:728).

Pursuing her emphasis on the social context of EAP further, Benesch (1996) refers to two researchers and theoreticians, Swales (1990) and Johns (1990), who have both endeavoured to set their contributions to the field against the backdrop of cognitivist ESL research (Benesch, 1996:729). Examining the relationship between audience and the student who produces a composition for the given audience, Johns defines audience as made up of "*members of academic discourse communities with the power to accept or reject writing as coherent, as consistent with the conventions of the target discourse community*" (Johns, 1990:31, quoted in Benesch, 1996). Students, at the same time, are described as '*novices*' who "*surrender their own language and modes of thought to the requirements of the target community*" (Johns, 1990:33, quoted in Benesch, 1996). As opposed to this social constructivist view of the liaison between audience and the individual student, Berlin (1988) uses a social-epistemic model, which does not require the student to fully comply with external expectations and criteria, but the material, the social, and the subjective are at once the producers and the product of ideology, and ideology must be continually challenged so as to reveal its economic and political consequences for individuals' (Berlin, 1988:489, quoted in Benesch, 1996). In this respect, Benesch clearly points to a major shortcoming of EAP: the lack of in-depth analysis of academic content and teaching, as well as of any other aspect that might have some bearing on students' academic and professional lives (Benesch, 1996:730).

Finally, seeking some solutions to the problems of EAP presented by the social context, Benesch (1996) offers a critical-needs-analysis-oriented guide to EAP curriculum development grounding her recommendations in the findings of a research setting involving a paired ESL/psychology course. The guide consists of three recommendations, each translated into actual activities. Accordingly, the first phase labelled '*dealing with the limitations*' includes adjunct instruction activities, such as peer revision and peer writing tasks (Benesch, 1996:733). The second phase, '*challenging the requirements*' is characterised by questions generated by students. The third phase, '*creating possibilities*' typically involves students' critical discussion of a relevant subject-matter topic by looking at its socially significant and controversial layers (Benesch, 1996:735). Thus, highlighting the political and subjective nature of needs analysis, Benesch wishes to promote equality

and the improvement of conditions for the individual springing from EAP classes as “*agencies of social change*” (Benesch, 1996:736).

Despite some competing theoretical and pragmatic influences, the brief review of the various understandings and orientations in EAP-related needs analysis above clearly centralises the social nature of the learning experience in a range of EAP contexts. In line with this Vygotskian concept, it seems apposite to propose a framework for needs analysis and course design purposes prioritising the specificities of the given learning context, the transferability of the skills the syllabus seeks to develop, as well as tasks and discourse contexts that represent a wide array of styles and registers and thus promote awareness of stylistic and register-based variation.

## References

- Basturkmen, H. (2003): Specificity and ESP course design. *RELC Journal*, 34, 48-63.
- Baxter, J. (2000): Going public: teaching students to speak out in public contexts. *English in Education*, 34, 26-36.
- Benesch, S. (1996): Needs analysis and curriculum development in EAP: An example of a critical approach. *TESOL Quarterly*, 30, 723-738.
- Berlin, J. (1988): Rhetoric and ideology in the writing class. *College English*, 50, 477-494.
- Ferris, D. (1998). Students' views of academic aural/oral skills: A comparative needs analysis. *TESOL Quarterly*. 32. 289-318
- Ferris, D. R. (2002): *Treatment of error in second language student writing*. University of Michigan Press: Ann Arbor
- Ferris, D. R. – Tagg, T. (1996): Academic oral communication needs of EAP learners: What subject-matter instructors actually require. *TESOL Quarterly*. 30. 31-58
- Hyland, K. (2002): Specificity revisited: How far should we go now? *English for Specific Purposes*. 21. 385-395
- Johns, A. M. – Dudley-Evens, T. (1991): English for specific purposes: International in scope, specific in purpose. *English for Specific Purposes*. 25. 297-314
- Jordan, R. R. (1997): *English for academic purposes*. Cambridge University Press: Cambridge
- Kim, S. (2006): Academic oral communication needs of East Asian international graduate students in non-science and non-engineering fields. *English for Specific Purposes*. 25. 479-489
- McKenna, E. (1987): Preparing students to enter discourse communities in the U.S. *English for Specific Purposes*. 6. 187-202
- Ostler, S. E. (1980): A survey of academic needs for advanced ESL. *TESOL Quarterly*. 14. 489-502
- Prior, P. (1995): Redefining the task: An ethnographic examination of writing and response in graduate seminars. In: Belcher, D. – Braine, G. (eds): *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*. Ablex: Norwood, NJ. 47-48
- Veljanovszki, D. (2007): Students' academic speech events as seen by students and teachers in a Hungarian EFL setting. *Working Papers in Language Pedagogy*. 1. 38-53
- Vidal, K. (2003): Academic listening: A source of academic vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*. 24. 56-89



A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK  
SAJÁTOSSÁGAI, DISKURZUSELEMZÉS

---



**Csölle Ildikó – Figler Mária – Rébék-Nagy Gábor**  
Pécsi Tudományegyetem  
Egészségtudományi Kar  
Táplálkozástudományi és Dietetikai Intézet  
Egészségtudományi Doktori Iskola

## **Egészségértés és táplálkozástudomány**

*Az Egyesült Államokból indult az egészségértésre vonatkozó felmérés igénye, amely az utóbbi években Európába és Magyarországra is eljutott. Az egészségértés túlmutat az egészségi állapotot jellemző főbb faktorokon, úgymint az életkor, a szocioökonómiai státusz, az etnikai hovatartozás. A doktori értekezés<sup>1</sup> tervezetként mutatjuk be az egészségértés innovatív mérésének lehetőségét, kiterjesztve azt az egészségügy egyik szegmensére. Egy élelmiszercímken szereplő információ értelmezésén alapuló Átlagos Tápérték Teszt segítségével (Newest Vital Sign) és egy Magyarországon a dietetikusok klinikai munkájában újnak számító számolási készséget felmérő teszttel (Diabetes Numeracy Test-15) kívánjuk vizsgálni a 2-es típusú diabétesz mellitusszal diagnosztizált klienseket. A kétfajta kérdőív kiértékelésével képet kaphatunk a célcsoport (a dietetikusokhoz forduló, inzulinnal kezelt 2-es típusú diabétesz mellitusszal diagnosztizált kliensek) egészségértési szintjéről. Eredményünk szempontot nyújthat a tanácsadói munka kiindulási pontját, irányát, mélységét, valamint az erre ráépülő meggyőzési módszerek hatékony kiválasztását illetően. A figyelembe veendő szempontok köre kiterjed Magyarországon innovatív mérési módszerekre, az egészségértés fejlesztésére, a dietetikai kommunikációra mint eszközre, intervenciós lehetőségekre, valamint a meggyőzési technikák használatára. E tanulmány része a doktori dolgozat átfogóbb feladatának, tudniillik, hogy az egészségértés fogalmának a dietetikusok klinikai munkájában segítséget nyújtó gyakorlati tartalmát kifejtjük.*

Kulcsszavak: egészségértés, tanácsadás, tesztek, diabétesz, dietetika

### **Bevezetés**

Jelen kutatás szorosabban véve dietetikai indíttatású, ugyanakkor multidiszciplináris szemléletű. A dolgozat témája az egészségértés vizsgálata a dietetikus–kliens interakciókban. A doktori dolgozat előkészületként fel kívánjuk mérni a 2-es típusú diabétesz mellitusban érintett, inzulint használó kliensek egészségértését. Külföldön már használt tesztekkel kívánjuk mérni az egészségértést (Cypress, 2012). A magyarországi kutatás már kiterjedt az Átlagos Tápérték Tesztnek elnevezett módszerre (Koltai–Kun, 2016; [https://www.pfizer.com/files/health/2016\\_nvs\\_flipbook\\_english\\_final.pdf](https://www.pfizer.com/files/health/2016_nvs_flipbook_english_final.pdf)), mi ezt és ezen túl egy számolási készséget felmérő tesztet

---

<sup>1</sup> Csölle Ildikó doktorandusz doktori értekezése, Témavezetők: Prof. Dr. Figler Mária, Rébék-Nagy Gábor

(<http://www.mc.vanderbilt.edu/documents/CDTR/files/diabetes-numeracy-test-15.pdf>) is elemezni kívánunk. Várható eredményeinket dietetikai szempontból hiánypótlónak véljük, mert az egészségértésük felől közelít a páciensekhez és szempontbővítést kínál. A WHO (2012) meghatározása szerint az egészségértés: „...egyéni képesség (kognitív és szociális), képessé tesz az egészségünkkel kapcsolatos megfelelő információkhoz hozzáférni, azokat megérteni, majd döntéseket hozni egészségi állapotunk érdekében.” (Nagy és mtsai, 2015; Csizmadia, 2016; Döbrössy, 2017). Sørensen és munkatársainak köszönhetően (2012) összetettebb definíció született szisztematikus irodalmi áttekintésük eredményeképpen (17 definíciót elemezve), amelyet Nagy és munkatársai a következőképpen fogalmaztak meg elemzésükben:

*„Az egészségműveltség kapcsolódik az általános műveltséghez és együtt jár az emberek tudásával, motivációjával és kompetenciájával, amelyek képessé teszik őket az egészséginformáció megszerzésére, megértésére, értékelésére és alkalmazására azért, hogy tudjanak véleményt mondani és döntést hozni a mindennapi életben az egészségvédelemre, a betegségmegelőzésre és az egészség elősegítésére vonatkozóan, hogy fenntartsák vagy fejlesszék az életminőséget egész életen át.” (Nagy és mtsai, 2015:5)*

Hazai, más meghatározási kísérletekkel is találkozhatunk a szakirodalomban, ahol az alábbi fogalmak jelennek meg szinonimaként: egészségműveltség, egészségjártasság (Csizmadia, 2016). Ugyanakkor fontos, hogy az egészségértés fogalmát ne mossuk össze az egészségtudatosság fogalmával. Az egészségtudatosság azt jelöli, hogy az egyén miképpen áll hozzá egészségéhez és mennyire tartja fontosnak, értéknek (Döbrössy, 2017). Az egészségértés definíciója szélesebb kontextusú értelmezést kíván, amennyiben beleértjük a potenciális cselekvési folyamatosságot.

Felmerülhet a kérdés, hogy miért épp a diabétesz mellitus gyakorlati esetére fókuszálunk. A cukorbetegség krónikus betegség, ahol fontos az egészségügyi személyzet által végzett munka, amelynek eredménye összefüggést mutathat a javulás elérésével. Vagyis az egészségértés és az egészséggel kapcsolatos számítási készségek megléte, csökkenteni képes a hipoglikémia rizikóját, növeli az önhatékonyt és a diabétesz szövődményeire is kihatással van (Bailey és mtsai, 2014).

## **Egészségtudomány és kommunikáció**

A dietetikushoz érkező klienseknél a dietoterápiás eljárás (Nutrition Care Process-NCP) (Breitenbach, 2015) első lépése a tápláltsági állapot

felmérése, antropometriai mérések (testsúly, testmagasság, testösszetétel) elvégzésével, objektív mérőeszközök segítségével. Ebben a szakaszban már megtörténik a táplálkozási felmérés, például táplálkozási anamnézis felvételével (Breitenbach, 2015). A fent említett doktori munkában felvetjük, hogy a találkozás e szakaszában elhelyezhetőek-e az egészségértésre vonatkozó felmérések. Ugyanezen felméréseket visszajelzésként is használhatónak gondoljuk a tanácsadási folyamat egy későbbi pontján (lásd a „követés/értékelés szakasza”) (Breitenbach, 2015).

Célunk az, hogy új tesztek vizsgáljunk intézményi szinten, az egészségügy egy szegmensében, egy speciális csoporton. A módszer a 2-es típusú diabéteszes kliensek egészségértési szintjének felmérésén túl kijelöli a kommunikáció szintjét, továbbá indirekt módon a meggyőzési módszerek kiválasztását is segíti és a dietetikus szakmai attitűdjére is kihatással lehet. Az egészségértés feltérképezése tehát hozzájárulhat az egészségügyi szakember által végzett eredményes munkához, ami később megmutatkozhat a páciens állapotának javulásában (Cypress, 2012). Mindez mindkét fél melegegedésére válhat, és nagyobb az esély arra, hogy „egy nyelvet” fognak beszélni a közös munka során (Lelovics, 2005).

A hazai szakirodalomban az orvos–beteg kommunikáció vizsgálata során több szempontból végeztek kutatásokat (Sárkányiné, 2015; Hambuchné, 2015; Pilling és mtsai, 2008; Varga és mtsai, 2011) a teljesség igénye nélkül. „Mivel a gyógyító munka során a beszédet munkaeszközként használjuk, folyamatosan használunk szuggesztiókat is” (Kekecs – Varga, 2011:97) A tanulmányukban kifejtik, hogy melyek az egészségügyi ellátásba érkező páciensekre vonatkozó jellemzők, amelyek intézményi kontextusban a szuggesztibilitást növelhetik: például a kiszolgáltatott helyzet, idegen környezet, bizonytalanság, félelem, módosult tudatállapot (Kekecs–Varga, 2011; Varga–Diószeghy, 2004) A vonatkozó hivatkozások tehát az orvosi kommunikációt vizsgálják. A dietetikus tanácsadó munkájának egyik eszköze szintén a kommunikáció (Breitenbach, 2015 (b); Lelovics, 2005).

A nemzetközi szakirodalom szerint az egészségértés fejlesztésére megoldási javaslat lehet a *plain language* (<http://plainlanguagenetwork.org/>), a közérthető megfogalmazás. A közlő például a *hipertónia* helyett a magas vérnyomás, a *diabétesz mellitus* helyett a cukorbetegség elnevezéseket használja. Az információ átadása során a szakzsargon használatának csökkentése javasolt (Breitenbach, 2015(b); Lelovics, 2005).

Az új megközelítéssel jelentősen korlátozni kényszerültünk vizsgálatunkat e messzire nyúló témában, amely magába foglalhatja a nyelvészeti finomításokat, a pszichológiai átgondolást, a kommunikációs és

meggyőzőési módszerek akár példaszituációk, példamondatok szintjéig történő kidolgozásának lehetőségét.

### **Anyag és módszer**

A méréseket a Pécsi Tudományegyetem klinikáin tervezzük kivitelezni 100 fő vizsgálatával. Inzulinnal kezelt 2-es típusú diabéteszes pácienseket kívánunk bevonni, akik 18 év felettek és kontrollvizsgálatra érkeztek. Bármilyen etnikai hovatartozású, szociális háttérű, valamint iskolai végzettségű kliens bevonása megfelel. A vizsgálatunk kivitelezésének egyik feltétele az etikai engedély, továbbá a pácienseket előzetes betegtájékoztatóval kívánjuk ellátni; vizsgálatunkban önkéntes és anonim módon, beleegyező nyilatkozat kitöltésével vehetnek részt. Kérdőívek – két validált (*1. melléklet*), egy saját szerkesztésű – használatával kívánjuk felmérésünket elvégezni. A kérdőívek leírása: Newest Vital Sign (NVS), a magyar fordításban Átlagos Tápérték Teszt (Koltai – Kun, 2016; [https://www.pfizer.com/files/health/2016\\_nvs\\_flipbook\\_english\\_final.pdf](https://www.pfizer.com/files/health/2016_nvs_flipbook_english_final.pdf)) az alacsony egészségértési szint rizikójának felmérésére használható validált mérési forma. A Pfizer gyógyszercég által angol és spanyol nyelven kifejlesztett teszt képet ad a kliens egészségértésének szintjéről. Egy jégkrém tartalmú termék élelmiszer címkéjét látja a kliens és ennek kapcsán 6 kérdésre válaszol. A vizsgáló szóban teszi fel a kérdéseket, pontozza a válaszokat és ennek segítségével állapítja meg az egyén egészségértési szintjét, három kategóriába sorolva.

Felmérésünk tervezetében a 15 kérdésből álló *Diabetes Numeracy Test-15* (DNT-15) <http://www.mc.vanderbilt.edu/documents/CDTR/files/diabetes-numeracy-test-15.pdf>) elnevezésű tesztet kívánjuk használni, amely a 43 kérdést tartalmazó Diabetes Numeracy Test (DNT) 15 kérdésből álló rövidített változata. A teszt a diabéteszes kliensek számolási készségeit hivatott felmérni. Magyar nyelvű elnevezés híján munkanévként felvesszük a Számítás-jártassági Teszt fordítást<sup>2</sup>. A definíció szerint egy olyan képességről beszélünk, amely megmutatja, hogy az egyén képes-e a cukorbetegként élt mindennapi élete során felmerülő számításokat érteni, értelmezni és használni, tehát azt nézi, hogy jártas-e, érti-e, értelmezi-e és használja-e az idevágó számításokat (<http://www.mc.vanderbilt.edu/documents/CDTR/files/diabetes-numeracy-test-15.pdf>). A diabéteszes betegek körében fontos képet kapni ezen tudásról. A vércukorértékek figyelemmel kísérése, az inzulinhasználat, a

---

<sup>2</sup> DNT-15, ennek 1. és 5. kérdései, fordította: PTE AOK Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet: Rébék-Nagy Gábor

diéta szénhidrát tartalmának nyomon követése a diabétesz önmenedzselési folyamatának a részét képezi és ez számokkal függ össze (Cypress, 2012). A teszt felvétele rutin klinikai vizit során történik szóban vagy írásban, lebonyolítása körülbelül 10–15 percet vesz igénybe. A kérdéssor téma szerint négy részre osztott. A 15 kérdésből az első három kérdés a táplálkozásra vonatkozik. Első kérdés: *„Összesen mennyi szénhidrátot visz be, ha az egész zacskó chips-et megeszi?”* A további kérdések a mozgásra (4. kérdés), a vércukor értékekre (5–7. kérdés), valamint a gyógyszeresedésre (8–15. kérdés) vonatkoznak. A hatodik kérdés így szól: *„Naponta négyszer ellenőrzi a vércukorszintjét. Mennyi tesztcsíkot szükséges magával vinnie egy 2 hetes nyaralásra?”* A számolási készségek típusokra osztva kiértékelhetőek a hozzárendelt kérdések alapján (összeadás, kivonás: 8,15; szorzás, osztás: 1,6,10; tört és tizedes: 2,3; összetett matematikai számítások: 4,12,13,14,15; időre vonatkozó: 7; számozás, számolás, sorrend: 5,9,11) (<http://www.mc.vanderbilt.edu/documents/CDTR/files/diabetes-numeracy-test-15.pdf>). A magyar nyelvű fordítások a PTE AOK Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet által ellenőrzöttek, tervezetünk szerint az Intézet által validálva kerülnek felhasználásra. Az összegyűjtött adatokat az SPSS 22-es program segítségével elemezzük. A kapott adatok kiértékelésére, valamint a grafikonok elkészítésére a Microsoft Office Excel 2010-es programot alkalmazzuk.

## Eredmények

Képet szeretnénk alkotni arról, hogy milyen vonatkozásban érhet el kutatásunk eredményeket. Felmérésünk a már meglévő tesztek validáltságának mértékét növelheti. Az egészségnevelés és az egészségfejlesztés gyakorlatát, az ezek felé történő tudatosabb elmozdulást erősítheti az eredmény, amellyel azután prevenciók célokat támogathatunk.

A magyarországi egészségértést felmérő reprezentatív kutatási eredménnyel kívánjuk összevetni saját eredményeinket. Vizsgáljuk, hogy a dietetikushoz forduló inzulin terápiaán lévő 2-es típusú diabéteszes kliensek hány százalékanak megfelelő az egészségértési szintje. Megnézzük az NVS szerint és a DNT-15 szerint, valamint összesítve az adatokat. További eredményeket várunk többek között az alábbi kérdésekben: összefüggés a szocioökonómiai státusszal, etnikai hovatartozással, életkorral (Charlotte, 2007), a táplálkozási tanácsadások számával.

A vizsgálatba bevont egyének körét szűkítjük az inzulinnal kezelt, krónikus 2-es típusú diabétesz mellitus betegségben diagnosztizáltak körére. A felmérésünket Magyarországon, klinikai központokban, dietetikusok és kliensek körében végezzük, és két irányból, az ambuláns és osztályos

tanácsadás vonatkozásban is eredményeket várunk. A mérési eredményeink elemzésével a mintából kiderülhet, hogy a bevont szereplőknek milyen mértékű az egészségértése. Vizsgáljuk, hogy a módszer miként segítheti a dietetikus munkáját, különös tekintettel a dietoterápia tervezésére. Ezt dietetikai oldalról tovább vizsgálva, képet szeretnénk kapni arról, hogy vajon mindennek következtében a dietetikai tanácsadás kiindulása objektívebbé válik-e, tervezhetőbb lesz-e a kommunikáció szempontjából? Ebben a folyamatban azt tartjuk előnyösnek, ha ugyanazokon a fogalmakon a szakember és a kliens is ugyanazt érti, ismereteikben egyezés alakul ki (pl. szénhidrát fogalma – cukor fogalma) (Lelovics, 2005). Képet szeretnénk kapni arról, hogy a kliens állapotához kapcsolódó fogalmak tervezhetően bővíthetőek-e, elősegítve ezzel egy olyan önálló és hatékony döntést, amelyet cselekvés követ. A tanácsadás során használt tervezett kommunikációval növelhető-e a beteg egészségértése és képez-e pozitív visszajelzést a kliens részéről egészségi állapotának alakulásával kapcsolatban? Vajon csökkennek-e a félreértések, hatékonyabban elérhetővé válik-e a dietoterápia során kitűzött közös cél a világos és egyszerű beszéddel? Mindennek következménye lehet a helyes táplálkozási szokások sikeres kialakítása. Végül következtetünk arra, hogy a táplálkozási tanácsért dietetikushoz fordulók egészségértési szintje segítheti-e a szakembert a hatékony meggyőzési módszer kiválasztásában, amelyet később kamatoztathat és fejleszthet a dietoterápia megtervezésében. Hipotézisünk szerint az egészségértés felmérésének eredménye folyamatos kiindulópontot képez a kliens edukációjában. A tanácsadás során befektetett munka eredménye nem pusztán az egészség helyreállítása lehet, hanem egy megnövekedett egészségértés is, amely visszahat a kliens öngondoskodására (Cypress, 2012). Az alacsony egészségértés pedig rosszabb egészségügyi kilátásokat von maga után, hosszabb kórházi tartózkodást jelez előre, ezáltal az egészségügyi költségekre is kihatással van (Cypress, 2012).

## **Konklúzió**

A doktori kutatás tervezetében célként fogalmaztuk meg, hogy képet kapjunk a dietetikusokhoz forduló személyek egészségértésének szintjéről. A végzett szakirodalmi kutatás elemzése alapján a téma ilyen irányú átgondolása a táplálkozástudomány szempontjából még nem történt meg. Jelen tanulmány a terjedelmi korlátok miatt csupán címszavakban utal a szakmai lehetőségek kimenetelére. Jelen tanulmány tervezett célja, hogy megvizsgálja az egészségértés tesztjeinek bevezethetőségét a dietetikus gyakorlatba. Az objektív megítéléshez mérőeszközökre van szükség. A nemzetközi szakirodalomban krónikus megbetegedésekre (diabétesz



mellitus, daganatos megbetegedések) vonatkoznak az ezirányú felmérések. Ezen állapotokra jellemző a krónikus jelleg, amelynek következménye lehet a szakemberekkel történő többszöri kapcsolatfelvétel és hozzájárulás az edukációhoz. A kutatás korlátai között szerepel, hogy a megoldási javaslatokra csupán nagy vonalakban tudunk kitérni, azonban ez konkretizálja, összefüggéseibe állítja és kijelölheti a további kutatások irányát. Az egészségértéssel összefüggő politikai célokra tanulmányunk nem terjed ki. Várható eredményeinkkel hozzá kívánunk járulni a szakemberek kommunikációjának tervezéséhez, úgy véljük, segítséget nyújthatunk a szakmai munka hatékony megvalósításához. Támogató információval kívánunk szolgálni az intervencióba történő belépéshez, segítve ezzel a meggyőzési technikák kiválasztását, ezáltal a tanácsadás másképp – az új információ megismerésével – válhat tervezhetővé.

## Hivatkozások

- Bailey et al. (2014): Update on Health Literacy and Diabetes. *Diabetes Education*. 40/5. 581–604
- Breitenbach, Z. (2015a): Dietoterápiás eljárás (Nutrition Care Process-NCP). In: Figler, M. (szerk.) (2015): *Klinikai és gyakorlati dietetika*. Medicina Könyvkiadó Zrt: Budapest
- Breitenbach, Z. (2015b): Oktatás és tanácsadás. In: Figler M. (szerk.) (2015): *Klinikai és gyakorlati dietetika*. Medicina Könyvkiadó Zrt: Budapest
- Charlotte, N. (2007): Literacy and Diabetes Self-Management. *The American Journal of Nursing*. 107/ 6. 43–49.
- Cypress, M. (2012): *Health Literacy and Numeracy in Diabetes Nutrition Therapy and Self-Management Education*. In: Franz, J. M. – Evert, B. A. (szerk.) (2012): *American Diabetes Association Guide to Nutrition Therapy for Diabetes*. American Diabetes Association: USA
- Csizmadia, P. (2016): Az egészségműveltség definíciói. *Egészségfejlesztés*. LVII./3. 41–44
- Döbrössy, B. (2017): Az egészségértés fogalma, mérése és hatása az emlékszűrően való részvételre. *Metszetek*. 6/2. 167–185
- Hambuchné, K. A. (2014): *Szubjektív betegség-elképzelések nyelvészeti elemzése hipertóniás beteg – háziorvos konzultációkban*. Doktori értekezés (kézirat). Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Doktori Iskola: Pécs
- Hambuchné, K. A. (2015): *Háziorvos–beteg konzultációk dialógusainak szekvenciális mintázata*. In: Bocz, Zs. (szerk.): *Porta Lingua - 2015*. A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról. Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete: Budapest
- Kekecs, Z. – Varga, K. (2011): Pozitív szuggesztiók alkalmazása az orvosi kommunikációban. *Orvosi Hetilap*, 152/3. 96–106
- Koltai, J. – Kun, E. (2016): Az egészségértés gyakorlati mérése Magyarországon és nemzetközi összehasonlításban. *Orvosi Hetilap*, 157/50. 2002–2006
- Lelovics, Zs. (2005): Interjú a dietetikus munkájában. Hogyan kommunikáljunk a pácienssel?. *Új Diéta*. 05/01

- Nagy, L. et al (2015): Az egészségműveltség online mérése. In: *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (OFI): Budapest. 147–177
- Pilling, J. (szerk.) (2008): *Orvosi kommunikáció*. Medicina Könyvkiadó Zrt: Budapest
- Sárányiné, L. A. et al. (2015): *Átfedő megnyilatkozások családorvos–beteg interakciókban és kórházpedagógus tanóráin*. In: Bocz, Zs. (szerk.): *Porta Lingua - 2015*. A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról. Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesület: Budapest
- Sørensen, K. et al. (2012): Health Literacy and Public Health: A systematic review and integration of definitions and models. In: *BMC Public Health*, 12:80
- Varga, K. et al. (2011): *A szavakon túl: Kommunikáció és szuggesztio az orvosi gyakorlatban*. Medicina Kiadó Zrt: Budapest
- Varga, K. – Diószeghy, Cs. (2004): A szuggesztíók jelentősége az orvos–beteg kommunikációban. In: Pilling, J. (szerk.) (2004): *Orvosi kommunikáció*. Medicina Kiadó: Budapest
- Wallace, A. (2010): Low Health Literacy: Overview, Assessment, and Steps Toward Providing High-Quality Diabetes Care. *American Diabetes Association Diabetes Spectrum*. 23/4. 220–227

## Internetes hivatkozások

- <http://plainlanguagenetwork.org/>  
[http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/190655/e96854.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/190655/e96854.pdf)  
<http://www.mc.vanderbilt.edu/documents/CDTR/files/diabetes-numeracy-test-15.pdf>  
[https://www.pfizer.com/files/health/2016\\_nvs\\_flipbook\\_english\\_final.pdf](https://www.pfizer.com/files/health/2016_nvs_flipbook_english_final.pdf)

**Melléklet**

1. melléklet. Összefoglaló táblázat: NVS és DNT-15 tesztek (Wallace, 2010; Nagy et al., 2015) [https://www.pfizer.com/files/health/2016\\_nvs\\_flipbook\\_english\\_final.pdf](https://www.pfizer.com/files/health/2016_nvs_flipbook_english_final.pdf); <http://www.mc.vanderbilt.edu/documents/CDTR/files/diabetes-numeracy-test-15.pdf>

<i>A teszt elnevezése</i>	<i>A teszt rövid ismertetése</i>	<i>A mért terület</i>	<i>Javasolt célcsoport</i>	<i>A felmérés módja</i>	<i>Felmérésre szánt idő</i>
<b>NVS</b> Newest Vital Sign (eredeti: angol és spanyol nyelven) magyar nyelven: Átlagos Tápérték Teszt	Egy jégkrémes doboz címkéjén szereplő tápérték jelölést mutatja. 6 itemet tartalmaz, a kérdések vonatkoznak az olvasási, értési, számolási, felhasználási információra.	- szövegértési készség, olvasás útján, mondatokra és szavakra vonatkozóan, - számolási készség, - problémamegoldó készség mérése	felőtt	- szóbeli pontozásos kiértékelés, - 3 részre osztott kategorizálás: 1. nagy valószínűséggel korlátozott, 2. valószínűleg korlátozott, 3. nagy valószínűséggel megfelelő	körülbelül 3 percet vesz igénybe, időkorlát nincs meghatározva
<b>DNT-15</b> Diabetes Numeracy Teszt-15 2-es típusú diabéteszes kliensek számolási képességét felmérő teszt	A kérdéssor téma szerint négy részre osztott, vonatkozik: a táplálkozásra, mozgásra, vércukor értékekre, valamint a gyógyszerelésre.	a mindennapi élet során használt számolási képesség (összeadás, kivonás osztás, tört, tizedes összetett matematikai számítások, idő, számolás, sorrend)	felőtt, diabétesz mellitus	- szóbeli, vagy írásbeli A számolási készségek típusokra osztva kiértékelhetőek a hozzárendelt kérdések alapján.	körülbelül 10–15 percet vesz igénybe



Élthes Ágnes

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

## (Szak)nyelvi rétegezethez egy Mirbeau-regényben különös tekintettel az építészetre

*Jelen cikk folytatása két korábbi SZOKOE konferencia keretében bemutatott kutatásomnak, melynek célja annak bemutatása, miként gazdagodnak konnotációkkal egy-egy szakterület nem szakszövegben, hanem irodalmi regiszterben előforduló, objektív jelentésű terminusai. Émile Zola két regényéből, Le Ventre de Paris (Párizs gyomra) és a La Bête humaine (Állat az emberben), vett nyelvi példákon keresztül mutattam be az általam szimultán kettős nyelvi regiszternek elnevezett jelenséget. A mostani tanulmányban folytatom a megkezdett kutatást, elemzési aspektusomat áttemelve a modern regény, a dekadencia és a szimbolizmus felé haladó Octave Mirbeau (1848-1917) L'Abbé Jules (1888) c. regényére. A L'Abbé Jules egyik epizódja a francia és a magyar kultúra közti párbeszéd egyedien érdekes gyöngyszeme, amelyet a Bevezetőben tárok fel. A regényszöveget alkotó írott és beszélt nyelvi műfajok jellemzőinek rövid leírását követően a denotatív jelentésű, kiemelten az alterületei szerint tematizálható építészet területéről vett terminusok konnotativitási szintjeire, fő konnotációs kategóriáira irányítom rá a figyelmet. A terjedelmi korlátok csak felsorolás szinten engedik a szövegben felbukkanó szakterületek említését. Rövid elméleti kitekintést nyújtok a művészeti jellegű szövegekben szereplő terminusok konnotációinak kutatásáról. Mirbeau L'Abbé Jules című regényét tudomásom szerint nem fordították le magyarra. Az idézetek fordítása jelen cikk Szerzőjétől származik.*

Kulcsszavak: nyelvi rétegezethez, konnotatív, regiszter, építészet, stílusesszközök

### Bevezetés

A *L'Abbé Jules*<sup>1</sup> korpuszában a beszélt és írott műfajok nyelvi fordulatai széles skálán mozognak, stílusbeli rétegezethezük mozaikjaiból az alábbiakban kategóriákat állítok fel. Az irodalmi regiszterében szereplő változatos szakterületek eltérő arányban képviselik magukat. Jellemzően orvosi, jogi, egyházi, gazdasági, botanikai, zenei terminusok jelennek meg a szimultán kettős nyelvi regiszterben, azaz a denotatív jelentés konnotációkkal bővül a regénybeli dramaturgiai funkciók hálójában.

Kiemelkedően dominál a mű szerkezetét átszövő építészi, urbanisztikai terminusok teret, időt jelző funkcionális szerepe, urbanisztikai, egyházi építészi leírásoktól kezdve lakásbelsőikig.

<sup>1</sup> Eredeti megjelenés: Mirbeau, Octave: *L'Abbe Jules*, Paris, 1888, Librairie Ollendorff. Jelen cikkben az idézetek az alábbi e-kiadásból származnak: Mirbeau, Octave: *L'Abbe Jules*, Édition du Boucher. Société Octave Mirbeau. www.leboucher.com, 2003

A zolai naturalista regénytől eltérően a felsorakoztatott szakterületekre jellemző objektív jelentésű terminusok Mirbeau-nál emocionális jelentésbővülésen mennek át, további színekkel gazdagodnak, felerősödnek a pszichológiai árnyalatok, a szereplők érzelmi állapota és egyes építészeti elemek közti párhuzamok.

Az önéletrajzi ihletésű *L'Abbé Jules*-ben egy gyermeknarrátor, Albert Derville szemüvegén át, egyes szám első személyben előadott visszaemlékezéseinek keresztül bontakozik ki a felső-normandiai Viantais, valójában a Mirbeau szülővárosát, Rémalard-t megjelenítő vidéki városka képmutató kispolgári társadalma, az anyagias, intrikákkal átszótt sekélyesség. Ide érkezik meg, hat évi rejtélyes párizsi távollét után a társadalmi szokásokkal szembemenő, különc, az egyházi, oktatási, jogi intézményi rendszert, s a családot szarkasztikus gúnnyal kritizáló Abbé Jules, Mirbeau apai nagybátyjának, Louis-Amable Mirbeau-nak regénybeli tükre. A szélsőséges ellentétpárokból szőtt jellemű abbé cinikus kegyetlenségből, diabolikus cselszövésekből hirtelen csap át könnyekig megható jótékonyságba, irgalmasságba, intrikák kiagyálásából önostorozó lelki-furdalásba, az egyházi méltóságok kíméletlen megvetéséből a fiktív kápolnáját építő idős Pamphile apát csodálatáig.

Pamphile lelki szemei előtt leitmotívumként lebeg a Normandia erdőségeiben megbújó, a Francia Forradalomban lerombolt rénoi apátsági kápolna felépítése. A végletekig rögeszmévé vált, képzeletbeli kápolna építési folyamatainak kivitelezéséhez egyetlen csákánnyal, egyedül lát hozzá, törekeny fizikai erejét irreálisan túlszárnyaló tevékenységek véghezvitelével, mint például alapok ásása, árajánlat kérése vállalkozótól, építéstartól, építési anyagok megrendelése, cementes zsákok cipelése, állványozás, romeltakarítás. A valóságban soha fel nem épülő kápolnát Samuel Lair a mirbeau-i művészetfilozófia esszenciájaként, a tökéletes műalkotás megvalósíthatatlanságának szimbólumaként értékeli. (Lair, 2008).

A hetvenöt éves Pamphile valószerűtlen távolságokat tesz meg a kápolna újra felépítéséhez szükséges, időközben elértéktelenedett ötszázezer frank összekoldulásáért, vállalva minden fáradtságot és megaláztatást. Harmincöt éven át tartó utazásai során bejárja Franciaországot, Spanyolországot, Olaszországot, Ausztria-Magyarországot, Közép-Ázsiát. Külföldi útjait rövid hazalátogatásokkal szakítja meg a rénoi apátság romjaihoz, ahol szembesül az időmúlás egyre rombolóbb hatásaival, az épületmaradványok állagának további romlásával, a felhalmozott építési anyagok hasznavehetetlenségével.

Motivikus ismétlődések és párhuzamosságok lendítik előre a tér és az idő szerveződését, oldják a hagyományos regény linearitását. Jules és

Pamphile hasonlatossága a valószerűtlenért, a megvalósíthatatlanért vívott küzdelem; Jules a soha létre nem jött fiktív könyvtárhoz makacs elszánással anyagi forrásokat akar előteremteni, Pamphile az abszurditásig önmegalázó módon koldul külföldön a soha fel nem épülő fiktív kápolnájához. Jules belső metamorfózison megy át; kettejük verbális összecsapásában a realitás talaján a „fiktív kápolnát” semminek, munkagödörnek nevezi. Később azonban, a halálban felmagasztosuló Pamphile sírjánál számára is kápolnává lényegül át a munkagödör. Pierre Michel megállapítása szerint Jules és Pamphile egyaránt a regényíró Mirbeau személyiségének megtestesítői (Michel, 2003). A két alak közti párhuzamot, karakterük lényegi hasonlatosságát konkrét építészeti elemek értelmezési modulációjával fejezi ki Mirbeau.

A két fanatikus alak réno-i találkozása, verbális csatája a valós és álombeli építészeti kisarkított ütköztetése, éppen Pamphile Magyarországról visszaérkezése után zajlik, a kápolna alapozásának ásásakor. A magyar vonatkozású epizód által felszínre hozott kultúrtörténeti adalék levéltári kutatómunka eredménye. *Père Pamphile* magyarországi látogatására a *L'Abbé Jules* III. fejezetében történik utalás az alább idézett néhány soros szövegszakaszban:

*„Justement, il y a huit jours, je suis revenu de Hongrie. Le voyage a été bon. .. A Gran... ah! C'est drôle...figurez-vous que j'étais descendu chez le Primat\*...Un homme très gai, très farceur, et très généreux!... Il me disait : «Mon père, chantez-moi la Marseillaise, et je vous donnerai cent florins ! » Je chantais la Marseillaise, comme un perdu, et, à chaque coup, le Primat me donnait cent florins ... Je l'ai chantée douze fois!”* (Mirbeau, 2003:107).

*(Épp nyolc napja tértem vissza Magyarországról. Jól sikerült az utazás... Esztergomban... Jaj, de mulatságos volt! ... Képzeld csak, a Hercegprimásnál szálltam meg... Vidám, felettébb mókás ember, és mondhatom, nagyvonalú!... Egyre biztatott. "Atyám, énekelj el nekem a Marseillaise-t, és kap érte 100 forintot!" Fújtam a Marseillaise-t, mint egy félnótás, és a Hercegprimás mindannyiszor 100 forintot adott... 12-szer énekeltem el.)*

Az idézett epizód kultúrtörténeti háttérében minden bizonnyal Octave Mirbeau magyarországi látogatása áll, de Mirbeau fantáziadús és a valóságot szürreális elemekkel átszövő „átiratában”. Mirbeau levelezését áttanulmányozva Pierre Michel és Jean-François Nivet vetette fel, hogy feltehetően Mirbeau 1882-ben, a *Les Grimaces* hetilap kiadását támogató szponzorával, Edmond Joubert-el járt Magyarországon. 1898-ban, egy dreyfussista találkozón Mirbeau arra célzott, hogy tizenöt éve Magyarországon járt. (Mirbeau, 2002) (Dictionnaire, 2016)

Két korabeli magyar forrás alapján az évszámot illetően azonban némi pontosítást kell tennünk; valójában Octave Mirbeau 1883-ban járt Magyarországon. Az Osztrák-Magyar Államvaspálya társaság (Société

autrichienne-hongroise privilégiee des chemins d'fer de l'État) igazgatóságának 1883. november 16-i bécsi üléséről cégbíróági bejegyzés tanúskodik: a megjelent igazgatósági tagok között Edmond Joubert is szerepel [*Központi Értesítő, 1883.december 02-i/96.sz. és 1883.december 6-i/97.sz.*], s ez az utazás Mirbeau budapesti látogatásának is keretet adhatott.

A *Fővárosi Lapok* című újság pedig 1883. november 24-i számában hírt ad arról, hogy magyar politikusok „a Szikszay vendéglő emeleti termében vendégelték meg Mirbeau Oktávot, a francia „*Les Grimaces*” közlöny itt időző szerkesztőjét”<sup>2</sup>. A *Fővárosi Lapok* párizsi tudósítója az 1888.január18-i számban csüggedten ír a vendégszeretet „eredményéről”, *Tissotiada* címmel:

*„Az ilyen badarságoknak soha sem vesz ki a fajtájuk. Úgy látszik, hiába fogadjuk olyan kiváló előzőkenységgel a francia vendégeket, s hiába mutatjuk be nekik kultur-intézményeinket, az igazi parisi előtt Magyarország mégis csak a bizarr keleten van. A legújabb Tissotiadát rólunk Mirbeau Oktáv írta egy regényében, mely most foly a „Gil Blas” hasábjain. Szerepel benne egy kolduló barát is, a ki többek közt ilyenformán beszél”:*

*”Nyolc nappal ezelőtt érkeztem haza Magyarországról. Utamnak nagy sikere volt. Esztergomban igazán furcsa szerencsével jártam. Képzelve csak, a hercegprimásnál<sup>3</sup> szálltam meg, aki igen víg uri ember, szereti a tréfát s hozzá igazi úr. Így szólt hozzám: „Páterkám, énekelje el nekem a Marseillaise-t, száz forintot kap érte.” Erre én rágyújtottam, s olyan tűzzel fújtam a Marseillaise-t, mint akármelyik forradalmár, s a primás minden refrain után egy százas bankót nyomott a markomba. Egymásután tizenkétszer énekeltem el a dalt.”*

A Jules Abbé magyarországi epizódjának pozitívnak nem mondható “méltatásában” említett Tissotiáda kifejezés, a svájci származású francia újságíró, Victor Tissot által írt egzotikus Magyarország-baedekerből ered, ennek szavahihetősége erősen kérdőjeles, amint ez Birkás professzor összeállításából is kitűnik (Birkás, 1948).

Érdekes a párizsi tudósító által közölt részletet, mint Mirbeau korabeli magyar fordítását megvizsgálni. A magyar szöveget a franciához képest áthatja a fordító emocionális túlfűtöttsége, ami szubjektív betoldásokban nyilvánul meg, mint például ‘*nagy sikere volt,*’ ‘*furcsa szerencsével jártam,*’ ‘*rágyújtottam,*’ ‘*tűzzel fújtam,*’ ‘*mint akármelyik forradalmár,*’ ‘*minden refrain után,*’ ‘*bankót nyomott a markomba.*’

<sup>2</sup> Szikszay Ferenc (1843-1921) cukrászmester, híres budapesti étterem tulajdonos a Rákóczi u. 1. szám alatt (az akkori Kerepesi út és a Múzeum körút sarkán.) a régi Nemzeti Színház épületében

<sup>3</sup> A francia szövegben szereplő Primat fordítása a hercegprimásra, esztergomi érsekre utal. Mirbeau a főrendek között láthatta Simor Jánost, akkori hercegprimást (1876-1891), ő koronázta királlyá Ferenc Józsefet.



Mirbeau, Pamphile magyarországi vonatkozású epizódjában, szürreális montázstechnikával összemosza saját éttermi emlékeit és egy egyházi személynél, az érseknél tett látogatásának hivatalos, udvarias légkörét. A tudósító ‘fordító’ azonban, lexikai választásaival, az éttermi hangulatot erősíti fel, az egyházi méltóságnak kijáró távolságtartó stílus helyett bizalmaskodó hangvételt alkalmaz a “Páterkám” megszólítással. A magyar élmény regénybeli átírata önmagában is frappánsan példázza Claude Herzfeld véleményét, mely szerint: *”Mirbeau est une machine à transformer le réel.”* (Mirbeau a valóságot átalakító gépezet.) (Herzfeld, 2012:32)

### Nyelvi rétegek a *L’Abbé Jules*-ben

A regényben váratlan helyeken előforduló különböző nyelvi rétegek két fő csoportba, az írott és a beszélt nyelvi műfajokba sorolhatók.

1) Az írott műfajok széles skálája valós, felolvasás útján elhangzó irodalmi részleteket, valamint fiktív alkotástörödékeket, magánlevél részleteket, pásztorlevél, jegyzői felolvasás révén ismertetett testamentumot (Jules abbé végrendelete) ölel fel. Az intertextualitás példajaként hozhatjuk fel a regényszövegbe beépült irodalmi részleteket; a gyermek narrátor az idős, fekvőbeteg nagybácsi kérésére George Sand *Indiana* című regényéből olvas fel. Rejtettebben megvalósuló intertextuális jelenség a mű szövegébe beleszótt, fiktív alkotásból vett idézés; Abbé Jules *Semences de vie* („Életmagvak”) címen töredékes, befejezetlen filozófiai elmélkedéseket vet papírra. Ugyancsak fiktív intertextualitásnak tekinthetjük azt az epizódot, amikor Abbé Jules végrendeletének teljes szövegét közjegyző olvassa fel.

Külön kategóriát képvisel egy kommentáló, narratív szövegszakasz, a Jules által lediktált, fondorlattal kiprovokált, botrányt kavaráó érseki pásztorlevél stílusának felvillanó kritikája.

*„Il y avait en cet étrange document de littérature ecclésiastique, rédigé, tout entier, de la main de Jules par phrases brèves, rapides, sifflantes, un accent de pamphlétaire [...].”* (Mirbeau, 2003:119)

(Ebben a furcsa, teljes egészében Jules-től származó, rövid, pattogó, sistergő mondatokból álló egyházi irodalmi dokumentumban volt valami pamfletszerű felhang.)

2) Egyes szöveghelyek filmfeliratként hatnak, mint írásban rögzített beszélt nyelvi fordulatok, amelyeket lexikai elemek, a beszédritmust, hanglejtést érzékeltető központosási jelek érzékeltetnek. Például: *Fichtre!* (Az ördögbe!), - *„Oui dame! Monsieur le curé, répondit la vieille... [...]”* (Meghiszem azt! Abbé úr, felelt az öregasszony...); - *Bon sang,* [...] A kutyafáját, [...]

Az élő beszéd illúzióját keltik a hanglejtésre, beszédtempóra utaló központoszási jelek [...], [!], [« ... »]. A Mirbeau-ra jellemző, gyakran használt három pont a szituációtól függően lehet szünet, elgondolkodás, indulattól vezérelt vagy csodálkozásból eredő felkiáltás jele.

Tipikus kommunikációs helyzetek a valós verbális üzenetváltást közvetítő dialógusok mellett az „áldialógusok” is. Utóbbiak képzeletbeli vagy hangtalanul jelen lévő beszédpartnerhez intézett közléseket tartalmaznak. A fiktív kápolna újraépítéséhez megrendelt épületanyagokat szállító lovas kocsisokhoz egyoldalúan intézi szavait Pamphile. Az üres, Ø beszédpartneri reakcióra példa: – „*Par ici!... Par ici!... Nous allons décharger ici! .... Hue ! Dia! ... Áh!* (Mirbeau, 2003:102) (Csak erre!...erre!... Itt pakolunk le!... Hű! Gyia!... Á! ...)

A narrációban megjelenik a szónoki beszéd műfaja; az emelkedett stílusú ünnepi felköszöntő, prédikáció, temetési beszéd, utolsó kenet feladása, latinul. Az egyes szám első személyben történő önelemző elmélkedések *'monologue intérieur'*-ként hatnak.

A szóbeli kommunikáció sarkított, eltorzult változata Robin békebíró idiolingvisztikus, „betűcserés beszédhibája”, amely a beszédpartnert, valamint az olvasót, idővesztésre kényszeríti az elhangzott információ nehezített megfejtése miatt, amit Jean-Louis Cabanès a nyelv általi értékvesztettségnek nevez. (Cabanès, 1992) Robert Ziegler szerint ez a beszédhiba a figyelem elterelését célozza a lényegről, a jogi tartalomról (Ziegler, 2007). A békebíró fejből fújja a Code Civil-t (Polgári Törvénykönyv), de enciklopédikus tudása kaotikus, értelmezhetetlen zagyvaságot eredményez a betűcserék révén, mint például *Bourse – Dourse* (Tőzsde – 'Rőzsde'), *Paris – Taris* (Párizs – 'Tárizs').

Ismert szavak szabálytalan, egyénies kiejtése közelít a beszédhibához, de a beszélő szándékától függ. Ide sorolható Jules leitmotivikusan visszatérő elhúzott kiejtése, betoldott mássalhangzóval, a Mirbeau-ra tipikusan jellemző három ponttal nyomatékosított ismétlésekkel: „*T'z'imbée... ciles! ... des...des...des... t'z'imbée... ciles!*” (Mirbeau, 2003:102) (D'z'örültek...! ezek ... ezek .... ezek ... d'z'örültek!”)

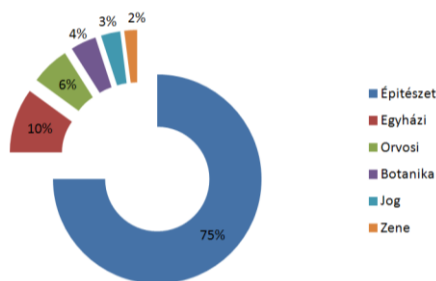
### **Szakterületek Mirbeau regényében**

A regényben szétszórtan és horizontálisan jelen lévő terminusok változatos tematikai skálán mozognak, különböző dramaturgiai helyzetekben bukkannak fel, valósággal behálózzák a cselekmény szálait. Különbözőség mutatkozik kvantitatív jelenlétükben, azonosság a funkcionális szerepükben. Az irodalmi regiszterben lévő objektív terminusok a műfaj által determináltan eleve konnotációs értelmezésekkel gazdagodnak, amelyeket két fő irány szerint szűkíthetünk. Az egyik a – bármely

szakterületről – „érkező” terminus stiláris beágyazottsága, másképpen, stílus eszközökön keresztül történő, szubjektív „oldása”. A másik szempont a művön belüli tágabb kontextus szerinti vizsgálat, amely kiterjedhet többek között a dramaturgiai helyzetekre, emocionális megnyilvánulásokra, a jellemábrázolásra, az idő múlására, melyek leírásában, bemutatásában terminusok is „részt vesznek”.

Ez által kirajzolódik egy rejtett polifónia, amely egy terminus több jelentését szólaltatja meg egy időben, még ha az olvasó késleltetve is szembesül a szimultán tartalmakkal; az objektív, denotatív, jelentést színező esztetizáló stílushatáshoz hozzáadódhat még pszichológiai projekció, tér és idő játéka, konkrét szituáción belüli funkció.

1. ábra. Szakterületek aránya Mirbeau regényében



A konnotációk hálójából „kiszabadított” terminusok horizontalitás/vertikalitás jelensége a *L'Abbé Jules* korpuszában is tetten érhető; a szövegben szétszóródott, változatos sűrűségű, adott szakterülethez tartozó terminusok a szövegből kiemelve alfabetikus rendbe állítva vertikális tematikus szószedetekké rendezhetők.

A *L'Abbé Jules*-ben kisebb arányban botanikai, zenei kifejezések, nagyobb mennyiségben orvosi, egyházi, jogi terminusok, az egész mű struktúráján átívelően döntő többségében pedig építészeti, urbanisztikai terminusok fordulnak elő. Az építészeti terminusok konnotációs kategóriáinak felállítására előtt, példaként, felsorolás szinten közlünk egyéb szakterületi terminusokat:

- orvosi szakszavak (sebészeti eszközök, nőgyógyászat, betegségnevek, tünetleírások, pl. hiszteria, epilepszia): *utérus* (méh), *bassin* (medence), *placenta* (méhlepény), *lancette*, *bistouri* (szike), *charpie* (tépés), *bandage* (kötés), *forceps* (szülészeti fogó), *cordon ombilical* (köldökzsinór), *phtisie pulmonaire* (tüdővész), *caverne* (kaverna), *syncope* (ájulás);
- egyházi szakkifejezések (méltóságok, papi ruhaviselet, kegytárgyak): *curé* (pap), *vicaire* (káplán), *grand vicaire* (püspöki helynök), *paroisse* (plébánia), *soutane*, (reverenda) *repentance* (bűnbánat), *évêque* (érsek), *diocèse* (egyházmegye), *épiscopat* (püspökség);

- jogi szakkifejezések (bíróságok, öröklés): *testament* (végrendelet), *héritier légitaire* (végrendeleti örökös), *héritage* (örökség), *procès* (per), *juge de paix* (békebíró), *plaider* (pereskedik), *huissier* (bírószági végrehajtó), *tribunaux* (bírószágok) *condamner au maximum de la peine* (legmagasabb büntetési tételt kiszabni), *Cour de cassation* (Semmitőszék), *Code civil* (Polgári törvénykönyv), *article* (cikkely, paragrafus), *arrêt* (határozat).

Az orvosi háttérismeretek terminológiai leképeződése a sebészeti eszközök, a nőgyógyászattal kapcsolatos kifejezések, még inkább a hisztérikus kitörések lezajlásának szakszerű leírásában nyilvánul meg. Robert Ziegler és Anna Gural-Migdal a *L'Abbé Jules* lélektani elemzése során jut el arra a megállapításra, hogy az orvostudomány intézményi célkitűzései paradox módon éppen az orvosi, főként a nőgyógyászati terminus technicus-ok mint lelki sérülést okozó szakszavak által tévesztenek célt. Az orvosi terminusokhoz azáltal tapad negatív konnotáció, hogy családi étkezések során az orvos apa által történő felemlítésük a gyógyító tudomány szavain keresztül gyermeklelket sebez meg. (Ziegler, 2007; Gural-Migdal, 2016)

Az irodalmi regiszterben felvonultatott diagnózisok, betegséglezajlások, kiemelten a hisztéria, a neurasthenia tüneteinek szakavatott leírása Mirbeau szakmai tapasztalataira vezethető vissza, amelyeket a neves korabeli pszichiáter, Charcot pszichiátriáján szerzett személyes, helyszíni megfigyelései során. Az orvosi szaknyelvi kutatások Mirbeau *L'Abbé Jules*-jében (Grenaud, 2006; Marquer, 2005) egy fontos paradoxonra is rámutatnak, nevezetesen arra, hogy Mirbeau a hisztéria, mint diagnózis említése nélkül írja le precízen hisztérikus rohamok lezajlását.

### ***Építészeti terminusok konnotációs kategóriái***

A műben érintett szakterületek közül markánsan kiemelkedik a fentebb már említett, az egész szerkezetet átszövő építészet, urbanizmus. A horizontálisan szétszóródott terminusok részterületek szerint csoportosíthatók: urbanisztikai leírások (funkcionális objektumok megnevezése), egyházi építészet (történeti rész, templombelső részletek), lakásbelső (szoba, szalon, konyha), intérier leírás (valós és *álmodott*), nyílászárók: ajtó, ablak (beszűkülő dimenziók, rés, kulcslyuk), épületanyagok, épület-és kertleírás, műemlékvédelem (romok), a fiktív kápolna újraépítéséhez vezető valós építési folyamat szakaszai.

Az alábbiakban közölt vázlatos osztályozás az egyszerűbbtől a bonyolultabb szint felé halad, abból az alaptézisből kiindulva, hogy egy szaknyelvi terminus az irodalmi, művészeti regiszterbe kerülése okán, eleve konnotatív tartalmakkal bővül. A kérdés csak az, megállapíthatunk-e ezen belül szintbeli különbségeket, és ha igen, milyen paraméterek alapján.

A konnotatív jelentéseket és a denotatív objektív tartalmakat egyidőben hordozó, szimultán kettős nyelvi regiszter kezelésére alkalmas Mark Y. Bloch újítása – aki Saussure elméletét, valamint Smirnitsky gondolatait továbbfejlesztve – vezette be a harmadik „integrált nyelvi szint” fogalmát: a *dictema* kifejezést (Bloch, 2000), amely a szövegek elemi szituációs-tematikus egysége. A *dictema* fogalmának a segítségével az orosz strukturalista iskola a „művészeti szövegekben” előforduló terminológia konnotatív felhasználására az írói oeuvre-ben vagy egy-egy műben ennek a leíró apparátusnak a használatával mutat rá Csehov, Bulgakov, Nabokov kapcsán. (Bondüreva, 2016).

Eddigi kutatásaim során sikerült megállapítani, hogy az irodalmi regiszterben – amelyet az orosz terminológia „művészeti szöveggé” szélesít ki –, a jelen lévő denotatív jelentésű terminusokat stíluseszközök és érzelmi, dramaturgiai helyzetek töltik fel konnotációs tartalmakkal, amelyek átcsapnak egymásba, és nem különíthetők el mereven. A műfajból adódóan azok a terminusok is konnotációs hálóba kerülnek, amelyeknek stiláris mikrokontextusa „üres”, azaz nélkülözik a stíluseszközök általi átszíneződést és alakilag, ránézésre pusztán „csak” objektív terminusok. Ebből kiindulva a megelőző cikkeimben felállított kategóriákat alkalmaztam a *L'Abbé Jules* regényszövegében előforduló építészeti terminusokra:

1) Objektív, denotatív jelentés, stilárisan „színtelen” terminus:

- a) épület- és burkolóanyagok → *brique* (tégla), *granit* (gránit), *chaux* (mész), *fer* (vas), *ciment* (cement)
- b) szoba-, konyhabelsők (bútordarabok, színek) → *cheminée* (kandalló), *lit en acajou* (mahagóni(fa) ágy), *buffet* (tálaló), *damas jaune* (sárga damaszt), *coussin de toile écrue* (fehérítetlen vászonbevonatú párna), *table* (asztal), *chaise* (szék)

2) Objektív, denotatív jelentés, + stiláris „átszíneződés”:

- a) ‘anonim’ épületek, házak Viantais-ban, megszemélyesítő jelzőkkel → *maisons propres et riantes* (tisztá és ‘nevető’ házak), *murailles penchées et branlantes* (előrehajló, reszkető vastag falak)

3) Építészeti terminusok hasonlatokban, hasonlítószóként a jellemfestés eszközeként, az adott szereplőre jellemző gesztikuláció kifejezéseként; például: a beteg kisgyermek, Georges, rideg, szeretetlen szülei, Robin békebíróék. Az anya hidegségét és az apa groteszken eltúlzott gesztikulációját építészeti elem hasonlítószóként történő használatával jeleníti meg Mirbeau:

- a) „*Mais M<sup>me</sup> Robin mettait sans cesse entre nous son ombre jalouse, son ombre haute et rêche, comme un mur de pierre*” (Mirbeau, 2003:45). (De Mme Robin elnyúlt, rideg árnyéka szakadatlanul kőfalként emelkedett közénk).
- b) „*Ses bras (M.Robin) tournaient sur le ciel, incohérents et rapides, comme des ailes de moulin à vent.*” (Mirbeau, 2003:43). (Robin úr karjai az ég felé kalimpáltak, gyors összevisszaságban, szélmalom lapátjaira emlékeztetve.)

#### 4) Metaforizálódás a lélektani ábrázolásban:

- a) Építészeti, geometriai formák érzékletes megjelenítése plasztikussá teszi a gyermeklélek sóvárgását az esztétikai szépség, a finom ízek iránt: *architectures odorantes de biscuits* (illatozó kekszek architektónikája), *l'ordonnance symbolique du dessert* (a desszert szimbolikus elrendezettsége), *pan de robe blanche* (falként emelkedő fehér ruha)
- b) Denotatív terminusok az erdő leírásában metaforaként átlényegülve jelennek meg, egy kiélezett dramaturgiai helyzetet követően, Jules feldúlt lelkiállapotának víziószerű kivetüléseként:

„*La forêt dressant ses masses confuses, énormes et lointaines, amplifiant ses terrasses, ses colonnades, ses escaliers, ses temples, lui faisait l'effet de quelque architecture formidable.*” (Mirbeau, 2003:81).

(Az erdő éléje tornyosuló elmosódott, óriási és távoli tömegei, megsokszorozódott teraszai, oszlopcsarnokai, lépcsői, templomai, valamiféle csodálatos építészeti hatást gyakoroltak rá.)

- c) Abbé Jules pénz híján megvalósíthatatlan, fiktív könyvtára iránti vágyakozásában belsőépítészeti elemeket képzel maga elé.

„*(...)D'un coup, il eût voulu posséder, (...), tous les ouvrages rares, (...), rangés, par catégories, dans des salles hautes, sur des rayons indéfiniment superposés et reliés entre eux par des escaliers, des galeries à balustres, des échelles roulantes.*” (Mirbeau, 2003:88).

(Hirtelen kedve támadt (...), hogy magas falú termekben, mindenféle könyvritkaságot birtokoljon, kategóriák szerint elrendezve, végtelenítetten egymás fölé tornyosuló, lépcsőkkel, baluszteres árkádokkal és gördülő létrákkal egymáshoz rögzített polcokon)

#### 5) Pamphile fiktív kápolnájának leírásában, amely valóságos miniatűr *ad hoc* 'metaforaszótár':

„*Et la chapelle emplissait la terre, emplissait le ciel. Le ciel était sa voûte, les montages ses autels, les forêts ses colonnes, l'Océan ses baptistères, le soleil son ostensor, et le vent ses orgues.*” (Mirbeau, 2003:104).

(És a kápolna betöltötte a földet, megtelt vele az ég. Boltozata az ég volt, oltárai a hegyek, oszlopai az erdők, keresztelőmedencéi az Óceán, szentségtartója a Nap, orgonája a szél zenéje.)

Az idézett szövegészlet ‘metaforaszótára’ tehát: Kápolna = a föld, Ég = boltív, Hegyek = oltárok, Erdők = oszlopok, Óceán = keresztelőmedence, Nap = szentségtartó, Szél = orgona.

### ***Pszichologizálás***

Tovább lépést – a korábbi kutatásaimhoz képest – annyiban jelent Mirbeau regénye, hogy az építészeti, urbanisztikai terminusok a stíluseszközökön keresztül egyes szöveghelyeken markánsabb impresszionista színezetet kapnak, a szereplők emocionális fűtöttségéből fakadóan pedig lényegi funkciót töltenek be a pszichológiai ábrázolásban.

Urbanisztikai- és épületleírások, valós és fiktív egyházi építészeti, építészettörténeti kitérő a réno-i apátságról, interieur-ök bemutatása, épület- és burkolóanyagok, építési folyamat szakaszai, műemlékvédelmi leírástörödékek a terminusaik közvetítésével dinamikusan részt vesznek a jellemfestésben, lélekábrázolásban. A fentebb érintett Mirbeau-i horizontalitás (a terminusok szétszóródása) és vertikálitás (szövegből kigyűjtött terminusok tematikus szöszedetté alakítása) távoli irodalmi párhuzamként emlékeztet Al-Hassnawi megállapítására a tudomány és irodalom egymáshoz való viszonyáról, aki szerint a tudományos tartalom a világ horizontális struktúráját, míg az irodalmi a vertikális struktúrát érinti. (Al-Hassnawi, 2007)

Az olvasó és a szereplők által reálisnak érzékelt, fizikai valóságukban létező építészeti objektumok illetve részeik, például, épületrészek, templomok, nyílászárók, lépcsők, balkonok, udvarok, falak, boltozatok, falak és így tovább reális építészeti elemeiként vesznek részt a cselekmény dinamikájában.

A történeti valóságban létező építészeti helyszínek, épületek a leírások plasztikusságának köszönhetően a regénybeliekkel beazonosíthatók, fiktív neveik ellenére is. A felső-normandiai Rémalard, Mirbeau szülővárosa, az Abbé Jules-ben Viantais nevű kisváros, a vidéki polgárság intrikáival, szokásaival, intézményrendszerével, építészeti emlékeivel; a Francia Forradalomban lerombolt Val-Dieu apátság: a rénoi apátság omladozó romjaival azonos, ahova kétszer teszi meg az utat Abbé Jules, és kétszer visszafelé. Ugyanazon távolság, Viantaisk–Réno és Réno–Viantais, négyszeri megtétele során Jules változó lelkiállapotban találkozik ugyanazokkal a romokkal, épületmaradványokkal, a lineáris térbeli útvonalat szakaszoló urbanisztikai szekvenciákkal: a bejáratig tartó sétány,

a bejárat utáni ösvény, a nagy, majd két kisebb belső udvar. A kúszónövényektől szétmálló terméskövek, lehulló faldarabok a regényidő múlását, az emberi élet mulandóságát hangsúlyozzák, a tragikus magányérzés az építészet területéről vett plasztikus képiségen keresztül mintegy párhuzamba állítva Jules érzéseivel.

Alábbi szövegrészleteken keresztül azt szeretném röviden bemutatni, hogyan válnak Mirbeau tolla alatt érzelmi párhuzamokká, időmúlás hordozóivá az építészet szemantikai tartományába tartozó szavak.

### *A külső térben*

1) Ugyanazon távolság első megtételekor Jules pozitív reményteli érzésekkel, sietve teszi meg az utat Viantais és a rénoi romok között. Fiktív könyvtárhoz pénzt remél Pamphile-tól. Az útja során érintett, a teret szakaszoló urbanisztikai elemek; sétány, ösvény, nagy udvar és két kisebb udvar, kísérő háttérdíszletként, a lelkiállapothoz "néma tanúként" viselkednek: *constructions basses* (alacsony épületek), *petites cours* (kis udvarok), *arcades brisées* (csúcsíves árkádok), *cloître* (kolostor), *gravats* (törmelék), *débris* (romok), *porche* (előcsarnok), *madriers pourrissants* (rothadó pallók), *bâtiments en quadrilatère* (négyyszög alapterületű épületek), *pierres de taille* (kváderkövek), *bois en grume* (rönkfa), *poutres à peine équarries* (elnagyoltan megfaragott gerendák), *armature* (armatúra), *échafaudage* (állványzat), *grue* (daru), *espace libre* (szabadon hagyott terület), *terrassement* (földmunka), *dédale* (labirintus), *moellons* (terméskövek), *blocs de pierre* (kötömbök), *chaux* (mész).

2) A visszafelé vezető úton a fényképszerű részletességgel felsorakoztatott építészeti terminusok nem ismétlődnek meg. Jules nem járt sikerrel. A visszaúton a lélekábrázolás nagyobb teret kap: a feldúltság, harag, düh, csalódottság lesz úrrá rajta, majd hirtelen ellentétéként a csodálat érzése, a meghatottság az öreg Pamphile iránt. A lelki átalakulás érzékletes kifejezésében szerepet kapnak az építészeti terminusok, amelyek az első úthoz képest kisebb számban vannak jelen: *fentes* (rések), *murailles* (vastag falak), *espaces fleuris* (virággal borított térségek), *route* (út), *sol* (talaj), *étroits interstices* (szűk rések), *colonnes* (oszlopok), *ville* (város), *clochers* (harangok), *cathédrale* (székesegyház).

3) A távolság harmadszori megtételét az indokolja, hogy a Viantais-ből botrányos viselkedése miatt menekülő, szégyenérzéstől hajtott Jules menedéket remél Réno romjai között Pamphile-nál. Az időközben még jobban szétmállott romok és Jules élete közti párhuzamot explicitálja Mirbeau: „*Il retrouvait, en tout cela qui était à jamais détruit, l'image de son*



*propre coeur; le symbole de sa propre vie.*” (Mirbeau, 2003 :129) (Mindebben, ami örökre lerombolódott, szívének tükrére, saját életének szimbólumára talált rá.) Az itt idézett szövegrészben a *revoir* (újra látni, viszontlátni) ige és a melléknevek középfoka a fizikai rombolódás folyamatát hivatottak kifejezni: « *L’abbé revit ce qu’il avait vu jadis, tout cela un peu plus affaissé, tout cela un peu plus tombé, tout cela un peu plus désolé, (...)* » (Mirbeau, 2003:129) (Az abbé újra látta mindazt, amit régen már látott, csak most minden kicsit roskatagabb, kicsivel süppedtegebb, egy kissé elhagyatottabb lett (...).

Ebben az érzelmi keretben vonulnak fel az építészeti terminusok: *poutre* (gerenda), *pavillon* (pavillon), *gravats* (kavics), *brique* (tégla), *solives* (tartógerenda), *planches* (födém), *moellons* (terméskövek), *pierre* (kő), *débris* (romok), *cours* (udvar), *bâtiments* (épületek), *ruines* (romok), *interstice* (rések), *église* (templom), *trou* (munkagödör).

A megszemélyesítő jelzők, igék láttató erővel nyomatékosítják a rongálódást. „*un tas de gravats éboulés* „ (egy halom szétfolyt ...), „*des solives écrasées*” (kettétört tartógerendák), „*des planches rompues*” (beszakadt deszkák), „*plantes sauvages ... dardaient de longues pointes échardées*” (Mirbeau, 2003:130) (vadnövények hosszú szuronyai meredeztek).

A csákányra, amelyet Pamphile a fiktív kápolna alapjainak kiásáshoz használt, kivetíti Jules az érzéseit, az egyszerű munkaeszközben diadalmi szimbólumot lát: „*elle lui parut plus resplendissante que l’épée des conquérants*” (Mirbeau, 2003:129) (ragyogóbbnak tűnt neki a csákány, mint a hódítók kardja).

4) Jules komor életérzésekkel, az elbujdoklás, a megszűnés óhajával szívében bandukol, lassított tempóban Réno-ból Viantais felé, másodszor megtéve a visszautat. Pamphile halála megrendítette, a Viantais-ben hátrahagyott botránya miatt elszökne, a hontalanság, a magány érzése nehezedik rá. Az ismert útszakaszon felvonuló építészeti objektumokat meg sem említi Mirbeau, a táj impresszionista villanásain túl már csak az éjszakai Viantais-ből kap az olvasó a hangulathoz asszisztáló urbanisztikai pillanatfelvételeket: *rues trop larges, trop éclairées* (túl széles, túlságosan kivilágított utcák), *venelles tortueuses* (kanyargó mellékutcácskák), *sale faubourg* (szutykos külváros), *murs noirs* (feketellő falak), *chaussées étroites* (keskeny úttestek), *réverbères* (utcai lámpák), *lanterne* (lámpaoszlop), *verres dépolis* (csiszolt üvegek).

*A belső térben*

a) nem a terminusok sűrűsége jellemzi Mirbeau-nál az interieur-ök leírását, hanem a pszichologizáló funkció. Alábbi részlet arra példa, hogy a belsőépítészeti terminusok a hiányérzet hordozóivá válnak, az enteriőr mint a gyermeki lélek tükröződése jelenik meg a gyermeknarrátor szemüvegén át.

*„Je comparais notre intérieur clausttral, renfrogné, avec celui des Servièrre, des amis chez qui, toutes les semaines, le jeudi, nous allions dîner. Comme j’enviais l’intime et douce chaleur de cette maison, ses tapis caressants, ses murs ornés de tentures consolatrices, ses portraits de famille dans des cadres ovales, ses souvenirs anciens pieusement gardés, tous ces jolis riens épars [...]”* (Mirbeau, 2003:33)

(Összehasonlítottam kolostori, zord lakásbelsőnket barátaink, Servièrre-ék interieurjével, akikhez minden hét csütörtökjén hivatalosak voltunk vacsorára. Jaj, de irigyeltem annak a háznak belsőséges, lágy melegét, simogató szőnyegeit, vigasztaló falikárpitokkal díszített falait, ovális keretbe helyezett családi arcképeit, gondosan őrzött régi emlékeit, valamennyi kedves, mindenfelé szétszórt apróságait [...])

Prizmatikus hatásként egyszerre két intérier-t jelenít meg a leírás: egy létező valósat, amely egyúttal nemlétezőként, fiktívként, óhajtottként a gyermeknarrátor sóvárgását ábrázolja. Az ’összehasonlítottam’, ’mennyire irigyeltem’ igék a rideg, üres falakkal körülvett, bútortalan közegben élő Dervelle-ék enteriőrijét éles kontrasztba állítják a meleg, oldott hangulatot árasztó lakásbelső berendezésével Servièrre-éknél: ovális képkeretben családi képek, süppedős szőnyegek, falikárpitok, mindez egy fotó negatívjának érzetét kelti.

b) Dervelle-ék konyha intérierjének darabjai is a gyermeki lelket tükrözik.

*„En mon existence chétive, rien ne m’était plus pénible que ces heures de repas, si lentes à s’écouler. J’aurais voulu m’échapper, gambader quelque part, dans l’escalier, dans le corridor, à la cuisine, près de la vieille Victoire qui, au risque d’encourir les reproches de ma mère, me laissait barboter dans ses chaudrons, jouer avec les robinets du fourneau, remonter le tourne-broche, et, parfois, me contait d’extraordinaires histoires de brigands qui me terrifiaient, délicieusement.”* (Mirbeau, 2003:30)

(Törékeny létezésemben semmi sem volt kínosabb, mint az étkezések ideje, amikor iszonyat lassan cammogott az idő. Legszívesebben megszöktem volna, hogy valahol ugráljak, lépcsőházban, folyosón, konyhában, az öreg Victoire mellett. Ő, vállalva annak veszélyét, hogy anyám szemrehányásokat zúdít rá, hagyta, vacakoljak a serpenyőkkel, játszszak a tűzhely csapjaival, tegyem vissza a nyársforgatót, néha pedig rendkívüli történeteket mesélt banditákról. Jóleső izgalmat éreztem tőlük.)

A denotatív jelentésű szavak, mint *escalier* (lépcső), *corridor* (folyosó), *cuisine* (konyha), *chaudrons* (üstök), *robinets du fourneau* (tűzhely zárócsapjai), *tourne-broche* (nyársforgató) a szabad levegő után vágyakozó, magányos kisfiú, Albert örömét jelentik a konyhában, ahol

játszani engedi a szakácsnőjük, Victoire, a konyhai eszközökkel. Ezen a szöveghelyen a feltételes múlt idő és a szokásos múlt idejű cselekvéseket kifejező *imparfait* igealak teremti meg az egy időben két helyszín illúzióját. Az unalmas étkezések elől a konyhába menekülne, melynek berendezési tárgyai jelentik számára a szakácsnő meséivel a gyermekkort.

c) Robin békebíróék senki által nem látott bútorairól csak várakozó, jövő idejű kijelentések hangzanak el. („*Quand nous aurons nos meubles*”; „Ha majd megjönnek a bútoraink”). A verbalizált, ám láthatatlan szobabelső ’multifunkcionális’ szerepet játszik a lélektani ábrázolásban, a jellemfestésben, a társadalmi szerepek érzékeltetésében vesz részt.

Tizenkét éve várják Robinék „híres bútorait”: a fizikai valóságában nem érzékelhető szobabelső iróniával átszőtt pszichologizáló jellemfestést szolgál: a dicsekvés, gőg, a vendégek fogadása előli merev elzárkózás, társadalmi ürügyként használt maszk, álságos önsajnáltság kifejeződése. A képzelt intérieur tárgyai és bútorzata polgári milieu-re utalnak.

[...], *Il y avait, dans ce « quand nous aurons nos meubles », prononcé sur un ton de voix mystérieux et revendicatif, tout un jaillissement de lumières versicolores, tout un éblouissement d’argenterie, de cristaux, de porcelaines ; on y voyait s’allumer la flamme rouge des vins rares, défiler des pièces parées, s’ériger des architectures odorantes de biscuits et de nougats, (...).* „On parlait alors de ces meubles fameux, pour qui les maisons de Viantais étaient ou trop grandes ou trop petites, ou trop sombres, ou trop claires, ou trop au soleil, ou trop humides. M<sup>me</sup> Robin racontait les splendeurs de sa chambre à coucher, en reps bleu; du salon, en damas jaune. Elle disait sa lingerie, brodée de rouge; sa verrerie relevée de filets dorés ; son service à café, tout en chine, dont on ne se servait jamais, étant trop fragile, et qui ornait la vitrine de son buffet-bibliothèque en acajou. M. Robin, lui, s’étendait sur la magnificence de sa cave à liqueurs, qui contenait «un compartiment tour les cigares» et de son bureau, «un dureau en chêne sculpté et à secret».

[...] (Mirbeau, 2003:47)

(Ebben a rejtélyes, sejtető hanghordozású „ha majd megjönnek a bútoraink”-ban ezüst-, kristály-, porcelántárgyak fénye káprázott, [...], díszes helyiségek vonultak el, felpúpozott, inycsiklandozó aprósütemények és nugátok architektúrája magasodott, [...], ami arra ragadtatta Viantais lakosait, hogy a viantais-i házakat vagy túl kicsinek, vagy túl sötétnek, vagy túl világosnak, vagy túl napfényesnek, vagy túl nedvesnek képzeljék ezekhez a híres bútorokhoz. Mme Robin ecsetelte kék ripszszövetvel ékeskedő hálószobáját, sárga damasztban úszó szalonját, áradozott vörös hímzéses ágyneműről, vékony aranyszálakkal befuttatott üvegtárgyairól, minden egyes darabjában kínai porcelán kávé készletéről, amelyet törekeny finomsága miatt sohasem használtak, és amely mahagóni könyves szekrényük vitrinjében díszelgett. M. Robin pedig likőrös pincéjének fenséges mivoltán andalodott el, benne „**ki**vartartó rekepes láda” (=szivartartó rekeszes láda), dicsérte íróasztalát (=íróasztalát), tölgyfafaragású aszkalát kekretterrel (=aszalát szekreterrel).

A fényképszerű, részletező deszkriptív szövegrész a senki által nem látott entériór szóbeli bemutatása, elképzeltetése a kisvárosi emberekkel. Irigység, álmélkodás, tisztelet, sóvárgás, találgatás ébred a kisvárosi emberekben. A felidézett, mégis láthatatlan szobabelső is multifunkcionális.

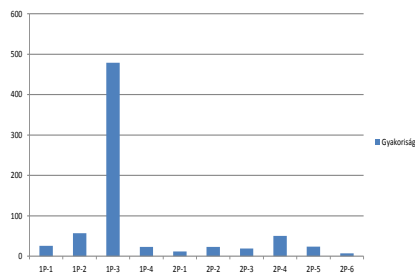
## Konklúzió

A *L'Abbé Jules* korpuszának teljes feldolgozása az építészeti terminusok funkcionális szerepének tükrében túlnő jelen cikk keretein. A regény urbanisztikai, építészeti leírásai mélyen dramaturgiai beágyazottságúak; az urbanisztikai, építészeti terminusok sorstörténetek tartozékai, építőkövei, magatartások, jellem-és lélekábrázolások szerves elemei, a tér- és idő szervezésének, az időmúlás érzékelhető nyomainak kifejező eszközei.

A fiktív kápolna újraépítése céljából vett, Père Pamphile által ujjongva dicsért épületanyagok példájával zárom dolgozatomat, amelyben az építészeti terminusok multifunkcionalitását, tipologizálásuk fő tengelyeit talán sikerült érzékeltetnem, és amelyet nem tekinthetünk a téma lezárásának. A denotatív jelentésű épületanyagok konnotációkkal, érzelmi töltéssel rendelkeznek: az öröm, megelégedettség érzése vetül ki rájuk: «*Ah! La belle pierre! ... (Ó! A szép kő!...) Ah! La bonne chaux!... (Ó! A jó mész!...) Ah! Le fameux ciment!...» (Ó! A híres cement!...)* (Mirbeau, 2003:102). Majd ugyanezek a terminusok éles kontrasztként hatnak az időmúlást kifejező kontextus révén: [...], *les pierres gelèrent, la chaux, délayées par la pluie, coula, le ciment durcit dans les sacs»* (Mirbeau, 2003:102) [...] a fagy a köveket szétfeszítette, az eső áztatta mész szétfolyt, a cement megkötött).

Építészeti, urbanizmus, lélektan szerteágazó egymásba fonódása, az érzelmek legszélesebb skálája a regény harmadik fejezetében valósul meg, amit számszerűségi /statisztikai szinten igazol az alábbi diagram.

2. ábra. Építészeti terminusok fejezetenkénti gyakorisági megoszlása az Abbé Jules-ben



## Hivatkozások

- Al-Hassnawi, A.R.A. (2007): *Aspects of Scientific Translation: English into Arabic Translation as a Case Study*. Linguistics and Translation, Ibri College of Education, 2007/11/13, The Sultanate of Oman. <http://www.translationdirectory.com/article10.htm>
- Bablon-Dubreuil, M. (1996): Une fin de siècle neurasthénique: le cas Mirbeau. *Romantisme*. Vol 26 Année 1996, No 94, 7-47

- Bianca Gold, Ch. (2011): *Neurasthenie in der französischen Literatur des Fin de siecle: Octave Mirbeau und seine medizinisch inspirierte Werke*. Diss. med., Heidelberg, 2011, pp.110
- Birkás G. (1948): Francia romantikus utazók Magyarországon. in: *Acta Universitatis Szegediensis, Sectio philologica*. Tomus 17. 1948, 143-153 [http://acta.bibl.u-szeged.hu/10605/1/philologica\\_017\\_143-153.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/10605/1/philologica_017_143-153.pdf)
- Cabanès, J.-L. (1992): Le Discours sur les normes dans les trois premiers romans de Mirbeau. In: *Actes du colloque Octave Mirbeau d'Angers*. Pierre Michel et Georges Cesbron. Presses de l'Université d'Angers, 1992. 153-163.
- Dictionnaire Octave Mirbeau*. Directeur de la publication: Pierre Michel. Responsable de la redaction: Yannick Lemarie. Angers, Société Octave Mirbeau, 2016. [mirbeau.asso.fr/dicomirbeau/dictionnaire](http://mirbeau.asso.fr/dicomirbeau/dictionnaire)
- Grenaud, C. (2006): „*Les Doubles de l'abbé Jules, ou comment un hystérique peut en cacher un autre*” Cahiers Octave Mirbeau, No 13, 2006, 4-21
- Gural-Migdal, A. (2016): L'Imaginaire horrifique de L'Abbe Jules, par-delà naturalisme et décadence. In: *States of Decadence. On the Aesthetics of Beauty, Decline and Transgression across Time and Space*. (Edited by Guri Barstad and Karen P.Knutsen) Volume I. Cambridge Scholars Publishing, Lady Stephenson Library, Newcastle upon Tyne, 2016, 210-223
- Herzfeld, C. (2001): *Le Monde imaginaire d'Octave Mirbeau*. Presses de l'Université d'Angers – Société Octave Mirbeau, 2001, 105
- Lair, S. (2008): *Mirbeau, l'Iconoclaste*. L'Harmattan, Paris, 2008
- Marquer, B. (2005): L'hystérie comme arme polémique dans L'Abbe Jules et Le jardin des supplices. (Lors d'un précédent article 1, nous abordions l'intérêt de Mirbeau pour Charcot, et la surprenante absence du terme hystérie). In: *Cahiers Octave Mirbeau*. Angers. Société Octave Mirbeau, no.12, 2005, pp.52-68
- Michel, P. (2002): Mirbeau et l'hystérie. In: *Écrire la maladie : Du bon usage des maladies*, Actes du colloque d'Angers, Imago, 2002, 71-84
- Michel, P. (2003): De Zola à Dostoïevski, In: *Mirbeau, Octave: L'Abbe Jules*, Préface: Pierre Michel. Édition du Boucher, Société Octave Mirbeau, Angers, 2003. [www.leboucher.com](http://www.leboucher.com)
- Mirbeau, O. (2003): *L'Abbe Jules*, Paris, 1888, Librairie Ollendorff <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2558374/f1.image>, e-book: Mirbeau, Octave: L'Abbe Jules, Édition du Boucher, Société Octave Mirbeau, Angers, 2003, [www.leboucher.com](http://www.leboucher.com)
- Mirbeau, O. (2002): *Correspondance generale* (Eds. Michel, P. – Nivet, J-F.) Editions L'Age d'Homme, Lausanne, Suisse
- Ziegler, R. (2005): Le roman cinéraire d'Octave Mirbeau: L'Abbe Jules. (Traduction de Bérandère de Grandpé). In: *Octave Mirbeau. Passions et anathèmes*. Dir. Himy-Piéri, L-Poulouin, G. Colloque de Cerisy-la-Salle (28 septembre-2 octobre 2005). Ed. Maquette de Cédric Lacherez. Presses universitaires de Caen, 2007, 69-80 <http://books.openedition.org/puc/10318>
- Ziegler, R. (2007): *The Nothing Machine. The Fiction of Octave Mirbeau*. Amsterdam-New York NY 2007, Faux-Rodope
- Блох, М.Я. (2000): Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. – Nr. 4. – Moskva, 2000. – 56–67.
- Бобырева, Н. (2016): ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФУНКЦИИ ШАХМАТНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В РОМАНЕ В. НАБОКОВА «ЗАЩИТА ЛУЖИНА», *ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА. PHILOLOGY AND CULTURE*. Kazan, 2016. №4 (46) 123-128. <http://philology-and-culture.kpfu.ru>



**Kráncz Rita – Sárkányne Lőrinc Anita – Egyed Csilla –  
Rébék-Nagy Gábor – Hambuchné Kőhalmi Anikó**  
Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi Kommunikációs Intézet

## **Kommunikatív funkciók vizsgálata gasztroenterológus-beteg párbeszédekben**

*A WHO felmérése szerint a krónikus betegségek évente 38 millió ember halálát okozzák. A krónikus betegségben szenvedő beteg állapotából adódóan gyakran látogatja szakorvosát, egyrészt az elhúzódó kezelés, ellenőrzés, másrészt a potenciális további állapotromlást elkerülő prevenció miatt. Az orvos–beteg kommunikáció témakörében, elsősorban angolszász, amerikai és német területen végzett kutatások rámutatnak arra, hogy a korábbi betegségcentrikus kapcsolati modell helyett egyre inkább előtérbe kerül a közös döntéshozatali modell. Jóllehet az intézményes keretben az orvos és a beteg tudása közötti aszimmetria ma is fennáll, a beteg egyre tágabb teret kap a betegségével kapcsolatos döntésekben. A kutatás alapkonceptiójában a szocio-kognitív irányvonalat követi és abból indul ki, hogy az orvos–beteg interakciók a kommunikáció aktív típusához tartoznak, és mint ilyenek, személyes és szociális dimenziókba ágyazódnak. A vizsgált korpusz 5 gasztroenterológus–beteg párbeszédet foglal magába, amelyek átírása a FOLKER 1.2 program segítségével történt. A kutatás két kérdésre kereste a választ; hogyan valósul meg a kommunikáció három fő funkciója (kapcsolatépítés, információcsere és döntéshozatal) a vizsgált párbeszédekben, például a mért beszédlépésszámok alapján, illetve hogyan jut el az orvos és betege a közös döntéshozatalig. A kis elemszámon bemutatott módszer reményeink szerint nagyobb elemszámon alkalmazva hasznos eredményekhez vezethet.*

*Kulcsszavak: egészségügyi kommunikáció, krónikus beteg, kommunikatív funkciók, közös döntéshozatali modell, konverzációelemzés*

### **Bevezetés**

Az orvos-beteg párbeszéd vizsgálatára mintegy 50 éve a kutatások elismert tárgya (Bigi, 2016), Bálint Mihály és Edit írták le könyvükben, hogy mi a szerepe és milyen előnyei vannak a betegekkel folytatott eredményesebb kommunikációnak (Bálint, 1957). 1977-ben George L. Engel fogalmazta meg az új, bio-pszichoszociális megközelítés szükségességét, utat nyitva egyúttal a korábbi betegközpontú modellt felváltó betegközpontú modell létrejöttének (Engel, 1977).

Örvendetes hír, hogy a WHO felmérése szerint a várható átlagéletkor 2013-ban 71 év volt (WHO, [www.who.int](http://www.who.int), in: Bigi, 2016), főképp annak tudatában, hogy ez a szám 1960 és 2013 között 12 évvel növekedett (stats.oecd.org, in: Bigi, 2016). Nem szabad azonban megfeledkeznünk arról a tényről sem, hogy a krónikus betegek száma évről-évre nő, a krónikus

betegségek 38 millió beteg halálát okozzák évente (Bigi, 2016). Ezen lassú kialakulású betegségek progresszívek és összetett kezelést igényelnek. A beteg állapotából adódóan gyakran látogatja orvosát. A kezelés akkor lehet hatékony, ha a beteg ezen látogatások alkalmával aktívan részt vesz a kezelésben és akár az őt érintő döntés meghozatalában is.

Az orvos–beteg kapcsolati modellek tárgyalásakor fontos, hogy a beteget az orvos mennyire informálja a betegségről, a szükséges kezelésekről, döntésekről, kinek a kezében van a kontroll, illetve ki hozza meg a döntést. A legújabb szakirodalom alapján így 4 orvos–beteg kapcsolati modellt különböztetünk meg: a paternalista, az informatív avagy szolgáltató modellt, az értelmező (interpretatív), illetve a mérlegelő (deliberatív) modellt (Emmanuel–Emmanuel, 1992). Hasonló ehhez Roter és Hall modellje, amely a beteg és az orvos kontrolljának összefüggéseit táblázatban foglalja össze.

1. táblázat. Orvos–beteg kapcsolat típusai (Roter – Hall, 2006:26)

Beteg kontrollja	Orvosi kontroll	
	alacsony	magas
alacsony	hiba	paternalizmus
magas	szolgáltatói modell	kölcsönösség

A közös döntéshozatal feltétele a kölcsönösség, azaz a párbeszéd mindkét résztvevőjének magas kontroll-szintje, egy kialakulóban levő kvázi közös kontroll (vö. még: László, 2006; Pilling, 2008; Lázár – Túry, 2009).

Az emberi kommunikáció meghatározója az információátvitel, amit Wasserman és Inui az orvos-beteg párbeszédre vonatkoztatva is a legfontosabb jellegzetességnek tart (Wasserman – Inui, 1983). Ong és kollégái azonban e speciális interakció két további fontos kommunikatív funkcióját említik meg: a kapcsolatépítést és döntéshozatalt (Ong és mtsai, 1995).

Az orvosi interakció legfontosabb célja a jó kapcsolat kiépítése a beteggel, erre minden tanulmány rámutat. A jó kapcsolat kiépítésének alapja a kölcsönös bizalom, ami aztán a közös döntéshozatal feltétele (Bigi, 2016). Az információátadás a beteg részéről különösen az anamnézis felvételekor bír nagy jelentőséggel. A későbbiek során problémát okozhat, hogy a kezelés kapcsán az orvos olyan információk birtokában van, amelyeket közölnie kell a beteggel a beteg nyelvén. Az orvosokat olykor „kétnyelvű nyelvhasználóként” jellemzik, akik tudnak a beteg nyelvén és nyilvánvalóan értik és művelik a saját szakmai nyelvüket is (Williams – Ogden, 2004). Másrészt az orvos–beteg párbeszédekben folyamatos döntési helyzet áll fenn, a kezelési módok bevezetésekor (*Indikationsdiagnostik*), a kezelés



folyamatának ellenőrzésekor (*Prozessdiagnostik*) és az eredmény megítélésekor (*Ergebnisdiagnostik*) (Faller – Lang, 2016). A közös döntéshozatalnak különösen nagy jelentősége van a krónikus állapotú betegeknél, hiszen a beteg bevonása a döntésbe és a felelősségvállalás, a saját állapotáról való döntés, befolyásolja a betegség kimenetelét (Charles – Gafni – Whelan, 1997).

A kutatás módszertana a konverzációelemzés módszerét követi (Iványi, 2001; ten Have, 2005; Hutchby – Wooffitt, 2006; Boronkai, 2009), ami a vizsgált orvos-beteg párbeszédekben igyekszik törvényszerűségeket találni, továbbá vizsgálja a kommunikatív funkciók megvalósulását az egyes párbeszédekben, illetve arra a kérdésre keresi a választ, vajon megvalósul-e és ha igen, hogyan orvos és beteg között a közös döntéshozatal nyelvi szinten, illetve a struktúra szintjén.

### **Anyag és módszerek**

A kutatási korpusz 5 orvos–beteg (1 gasztroenterológus szakorvos, 5 beteg) párbeszéd hanganyagának leírt változatát tartalmazza. A párbeszédet a Pécsi Tudományegyetem Klinikai Központjának I. számú Belgyógyászati Klinika gasztroenterológiai szakrendelésén, 2016. október–decemberben rögzítettük. Az Etikai Bizottság engedélye a beszélgetéseket vezető orvos és a klinikaigazgató támogatása alapján született meg. A kutatás lefolytatásának feltétele a betegek tájékoztatása volt a kutatásról, továbbá amennyiben beleegyeztek az orvossal történő beszélgetésük rögzítésébe, nyilatkozatot tölthettek ki, ezután készülhetett a hangfelvétel. A ZOOM H1 diktafonnal rögzített WMA hangfile-okat WAV formátumba konvertáltuk, majd a hanganyag átírása a Folker 1.2. transzkripció program segítségével történt (Schmidt – Schütte, 2011), amely magyar ABC-vel is alkalmazható.

A rögzített hangfelvételek hossza 72 perc 50,23 másodperc, a transzkribált idő: 87 perc 54, 87 másodperc volt. A hanganyagból átírt korpusz terjedelmét tekintve 3305 szövegszó (token).

Az elemzés kvantitatív és kvalitatív módszerrel is történt. A Folker 1.2 transzkripció program az átírt szövegeket HTML formátumban adja ki. Háromféle nézet választása lehetséges; szegmensekre bontott szöveg, partitúra nézet, vagy a beszédlépések listája. A program további lehetőséget kínál a beszédlépések, illetve szünetek hosszának, számának számszerű kiadására, amely a kvantitatív elemzés részeként az egyes beszélők részvételi arányát határozza meg.

A párbeszéd makrostruktúrája szintjén a kvalitatív elemzés a megnyilatkozások listájára fókuszálva azt mutatja be, hogy az egyes kommunikatív funkciók hogyan jelennek meg a párbeszédekben, a

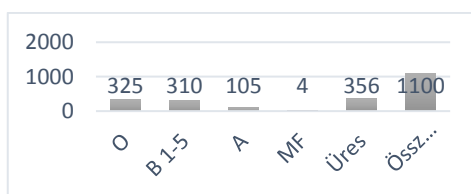
mikrostruktúra szintjén pedig azt vizsgálja, hogy az egyes kommunikatív feladatok hogyan valósulnak meg a párbeszédekben.

A kutatások a konverzációelemzés módszertanára épülnek, továbbá a tényre, hogy a társalgások szekvenciális szerkezete, a szekvenciális mintázat a megértés első szintje (Deppermann, 2001; Spranz – Fogasy – Spiegel, 2001).

## Eredmények

A kvantitatív elemzés első lépéseként az adatok számszerűsítése a beszédlépések meghatározásával történt.

1. ábra. Az orvos és betegek beszédlépéseinek száma



Rövidítések: O=orvos, B1–5: 1.–5. beteg, A= asszisztensnő, MF: megfigyelő

Az üres beszédlépések, amelyek előfordulási gyakorisága 32%, a párbeszédekben egyik beszélőhöz sem rendelhetők. Ezen beszédlépések alatt a rendelőben háttér munka folyik; leletek, receptek, beutalók nyomtatása, illetve az orvos digitálisan feljegyzi a párbeszédben elhangzottakat a beteg „elektronikus kórlapjába”. Az orvos és a betegek beszédlépés-arányának eloszlása közel megegyező, 29,5% illetve 28%. Az asszisztensnő beszédlépéseinek aránya az összes beszédlépésszámhoz viszonyítva 10%, a megfigyelő beszédlépéseinek aránya mintegy 0,004 % a felvételek elindítása kapcsán.

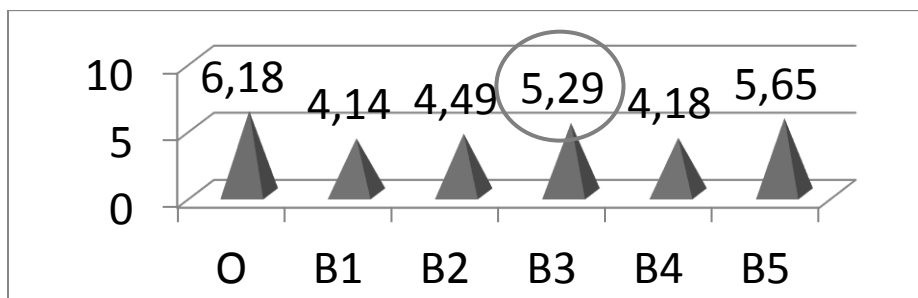
A vizsgálat következő lépéseként a beszédlépések átlagos hosszát összesítettük a program egyes beszélgetésekhez adott kvantifikálása alapján. A betegeknél az egyes párbeszédekben a beszédlépések hosszát osztottuk el a beszédlépések számával, ez például a 3. betegnél 76 beszédlépés 402,4 másodperc alatt.

2. táblázat. Eredmények számszerűsítése, 3. párbeszéd

	F	O	B3	A	Ü	Összesen
Beszédlépések (száma)	2	92	76	28	144	<b>342</b>
Beszédlépések (hossza)	4	505,4	402,4	104,9	531,49	<b>1548,18</b>
Szószám (Token)	3	3	595	338	35	<b>985</b>
Szószám (Types)	3	3	326	187	33	<b>469</b>
Mikroszünetek	0	2	8	1	0	<b>11</b>
Nem fonológiai jelenség	1	18	10	11	95	<b>135</b>
Be- / Kilégzés	0	2	1	0	1	<b>4</b>
Mért szünetek (száma)	0	0	0	1	140	<b>141</b>
Mért szünetek (hossza)	0	0	0	2	515,7	<b>5,18</b>

0 óra, 22 perc, 13,29 másodperc átírt összhosszúság, összesen 342 beszédlépés  
 Rövidítések: MF: megfigyelő, O: orvos, B3: 3. beteg, A: asszisztensnő, Ü: üres beszédlépések

2. ábra. Az orvos és betegek beszédlépéseinek átlagos hossza (mp.)  
 Rövidítések: O=orvos, B1-5: 1.-5. beteg



Az orvos beszédlépéseinek hosszát az összes beszédlépéseinek számával osztottuk el, így kaptunk 6,18 másodperces átlag beszédlépéshosszat, amely a 3. (5,29 mp.) és az 5. beteg (5,65 mp.) esetén nem különbözik jelentősen.

A beszédlépések időtartama kapcsán fontos még megemlíteni azt az időbeli különbséget, amelyet a ténylegesen rögzített hangfelvételek hosszában realizálhattunk: 72 perc 50,23 másodperc, illetve a transzkripció teljes időtartamában: 87 perc 54, 87 másodperc. Ezen többletidő: 15 perc 4,64 másodperc, azaz az összes idő 21%-a az átfedő megnyilatkozások, azaz olyan közös beszédlépések előfordulása, ahol legalább két beszélő egyszerre nyilatkozik meg.

A beszéldeések listájában ezen átfedő megnyilatkozások megjelölése szögletes zárójellel történik.

1. példa. Beszédleések listája 001–003, 1. beteg

- {00:00} 001 O [na akkor] kristóf mi újság *mikor találkoztunk legutóbb* mondja csak ez a papír volt amit legutóbb adtam önnek [(.) ja igen][januárban (.) jó]
- {00:00} 002 A [szépen ((érthetetlen beszéd))]
- {00:08} 003 B1 [január vége február][(.) igen] most sajnos csak így tudtam [(.) időpontot]

Az első példa jól szemlélteti, hogy a beteg, az asszisztenső és az orvos együtt beszélnek, a beteg az orvos beszéldeésében válaszol az orvos kérdésére. Jól látszik ugyanakkor az első vizsgált funkció, a kapcsolatfelvétel teljesülése, az orvos többes szám első személyben szólítja meg betegét.

A 2. példában az orvos egy a rendelést először látogató beteggel építi ki a kapcsolatot, ezen párbeszédben is tetten érhető az együttbeszélés, a beteg az orvos beszéldeésében válaszol az orvos által feltett kérdésre.

2. példa. Beszédleések listája 001–006, 2. beteg

- {00:00} 001 O jóó köszönjük [gábor foglaljon ((érthetetlen))]
- {00:02} 002 B2 [bocsánat]
- {00:02} 003 A [((beszélgetés a háttérből))]
- {00:05} 004 (2.0) ((asszisztenső nevet))
- {00:07} 005 O ((pecsételés hangja)) *először jár itt nálunk* gasztroenterológusnál sem volt még soha [oké öö][van van][beutalója vagy ö önnek van a] a hozzátartozója itt dolgozik [a jó igen na] akkor mi ö azt kérdezem először hogy volt-e ott bármilyen betegsége korábban ö szedett-e ö szed-e valamilyen gyógyszert [rendszeresen ]
- {00:09} 006 B2 [*igen igen igen* ]

A 3. példa az információ átadás módját szemlélteti az anamnézis felvételekor, amikor a beteg ad át információt az orvosnak. A 4. példa pedig, ugyanezen kommunikatív funkciót szemlélteti, itt azonban a beszélgetés lezárásaképpen az orvos ad át információt a betegnek, amennyiben összefoglalja az első találkozás után a beteg teendőit.

3. példa Beszédlépések listája 024–030, 2. beteg

- {01:11} 024 O (.) dohányzik-e  
 {01:13} 025 B2 igen ((gépelés)) hát napi hét szál  
 {01:14} 026 O [mennyit dohányzik]  
 {01:19} 027 O mióta hány éve  
 {01:21} 028 B2 huh most már elég régóta egy olyan négy ((gépelés))  
 {01:25} 029 O ((gépelés)) családjában van-e valakinek van valamilyen gyomor  
 bélrendszeri[betegsége (.) milyen betegség][van a családban]kinek van  
 crohnja és kinek van colitise  
 {01:29} 030 B2 [milyen betegség van][crohn és colitis ]

4. példa Beszédlépések listája 196–197, 2. beteg

- {12:40} 196 O na akkor erre kérek egy aláírást ez a lelet ((érthetetlen pecsételés)) tudja  
 majd adni a háziorvosának és ő ((érthetetlen)) ((nyomtató hangja)) akkor  
 aa január tizenhetedikére van egyelőre ez a vastagbéltükrözéses időpont  
 ((pecsételés)) itt van az endoszkópia ezen a szinten ő a radiológia  
 felé((lapoz)) itt van beírva az hogy hogyan kell előkészülni nagyon sok  
 folyadékot kell inni a vizsgálat előtt a vizsgálat előtt néhány nappal már  
 a rostos dolgokat ő zöldségfélét gyümölcsökből csak korlátozottan  
 lehet vagy egyáltalán ez e van itt írva ő és ezt a hashajtó oldatot recept  
 nélkül kapja a patikában vagy ez még por ebből kell oldatot készíteni és  
 ezt a leirtaknak megfelelően alkalmazni ő kísérelve jön mert adunk  
 bódítást a vizsgálathoz úgyhogy önállóan nem biztos hogy szerencsés  
 hogy közlekedik ((érthetetlen pecsételés)) a vizsgálat után egy félórán  
 keresztül ezzel meg most fölmeleg a vérvételre a labor ő helységbe ott  
 megcsinálják a vérvételt [és akkor készen vagyunk  
 {13:50} 197 A [((érthetetlen))

Az információátadás témája lehet még a beteg állapotának romlása, javulása. Az 5. példában a beteg orvosával közvetlen stílusban közli az állapotának romlását, utalva egy korábbi rossz állapotára.

5. példa Beszédlépések listája 042–046, 3. beteg

- {03:24} 042 B3 *és akkor tegnapi napom az olyan szinten volt katasztrófa* ami  
 egyszerűen ((gépelés)) már tavaly vagy két éve nyáron volt ((gépelés))  
 hogy ((kopogás az ajtón)) ((gépelés)) hogy ((gépelés)) egész nap olyan  
 ingerem volt és csak persze keveset kellett mennem vagy még azt se  
 csak mindig egésznap úgy éreztem hogy most mennem kell és nem kell  
 {03:47} 043 (4.7) ((kattintás))  
 {03:52} 044 B3 ma már ez egy kicsit [csillapodott  
 {03:53} 045 O [hatvan kiló az nem változott a korábbiakhoz képest [a testsúlya  
 {03:56} 046 B3 [hát ilyen egy kilók mennek ide oda ((gépelés))

A döntéshozatal témái a beszélgetések során: a gyógyszeres kezelés, annak eredményei, vizsgálatok (MR<sup>1</sup>, UH<sup>2</sup>, végbéltükrözés), az alkoholfogyasztás, az orvosválasztás, a beavatkozás indikációja (cérnaeltávolítás). A 6. példa ez utóbbit, a közös döntéshozatalt támasztja alá, amely szerint a beavatkozás szükségességéről, az eddig a betegnek biztonságot jelentő, ám aktuálisan eltávolítandó cérnáról, az orvos a beteggel és a másik orvossal (beavatkozó sebésszel) együtt dönt.

6. példa Beszédlépések listája 042–046, 1. beteg

{02:42} 040 O miután tizenkettőben néztük meg belülről is utoljára a vastagbelet tehát még én azt javasolnám hogy] egy vastagbéltükrözést is kell majd valamikorra [beidőzítsünk hát őt azt egyelőre én januárnál tartunk az előjegyzésben úgyhogy ott előjegyezhetjük nincsen sürgető oka és akkor az mr vizsgálat is valamikor november végén ] ő decemberben megtörténik januárban megcsináljuk a tükrözést és ha minden lelet megvan akkor be ő gondolkodunk arról együtt a ... doktorral [meg önnel hogy akkor mit csináljunk ezzel a a kis cérnával odabent

## Megbeszélés

A vizsgálat eredménye azt mutatta, hogy mind az 5 párbeszédben mindhárom kommunikatív funkció tetten érhető volt. A kapcsolatépítés kommunikatív alapfunkciója mindegyik párbeszéd nyitásakor egyértelműen elkülöníthető, az orvos keresztnévén szólítva a betegét (1. és 2. kvalitatív példa) pozitív kapcsolatot épít ki a beteggel (Bigi, 2016:24), megteremtve ezzel a kölcsönös bizalom alapját, mely elengedhetetlen előfeltétele a közös döntéshozatalnak (Bigi, 2016:24). A kölcsönös bizalom megvalósulását támasztja alá a struktúra szintjén a beszédjog közel megegyező eloszlása, illetve az átfedő megnyilatkozások gyakori előfordulása, valamint nyelvi szinten a többes szám első személyű igék használata. Az átfedő megnyilatkozások jelenléte – a beteg az orvos kérdésében, vele együttbeszélve, válaszol – a kommunikatív célok (információátadás és a kezeléssel kapcsolatos döntések), spontán társalgásokkal összevetve, tudatosabb és sikerorientáltabb elérésének szándékával magyarázható (vö. Lalouschek, 2002a, 2002b; Spranz-Fogasy, 2010; Nowak, 2010). Információcsere és döntéshozatal egymást feltételezve valósulnak meg. Az információ megosztása – úgy a beteg, mint az orvos részéről – az első lépés a közös döntéshozatalhoz (Bigi, 2016:24). A beszédlépések többsége a konzultációk során szükséges döntések meghozatalához kötődik. A

<sup>1</sup> MR: mágneses rezonancia

<sup>2</sup> UH: ultrahang

döntések – az orvos-beteg párbeszédekben is -, „interakcionális folyamatok”-nak tekinthetőek (Domke, 2006:78). Bár a szakirodalom szerint a döntéshozatal gyakran észrevétlenül, a beszélgetés háttérében zajlik és ritkán tematizálható explicit módon (Peters, 2015:75; Stivers, 2006), a vizsgálat 6. kvalitatív példája mégis a közös döntéshozatal interakcionális kibontakozását igazolja, amely a betegség kimenetele szempontjából fontos jelentőséggel bír (Bigi, 2016:28). Amennyiben a beteg részt vesz a döntéshozatalban, kedvezőbb képet alakít ki a betegségről, illetve hatékonynak érzi saját részvételét a kommunikációban (Bigi, 2016:29). A közös döntéshozatal megvalósulásának bizonyítására nyelvi szinten olyan nyelvi eszközök szolgálnak, mint például az orvos többes szám első személyű megnyilatkozásai, utalva arra, hogy a beteget bevonja döntésébe. A közös döntéshozatal előkészítése interakcionálisan ugyanakkor a struktúra szintjén is történik; a beszédlépések közel megegyező eloszlása orvos és betegek között, illetve a beszédlépések hossza, és a beszédlépések több mint egy ötödében előforduló együttbeszélések is végső soron ezt a célt szolgálják.

### **Összefoglalás és kitekintés**

A kis elemszámon lefolytatott vizsgálat további lépéseként a korpusz bővítését tervezzük, a krónikus betegekkel folytatott kommunikációt tovább vizsgálva, a Kardiológia és Diabetológia Osztályokon.

Szembesülnünk kell továbbá a ténnyel, hogy jóllehet a hangfelvételekkor a beteget nem zavarja a megfigyeltség tudata, mégis a nonverbális dimenzió teljességgel hiányzik, amely az elemzés szempontjából újabb távlatokat nyithatna. Az Etikai Bizottság támogatja a videófelvetelek készítését. A kutatás további folytatásához elsősorban a betegeket kell meggyőznünk arról, hogy az orvossal folytatott beszélgetésük rögzítése milyen további kutatási eredményekhez vezethet.

### **Hivatkozások**

Balint, M. (1957): *The doctor, his patient and the illness*. International Universities Press: Oxford, England.

Bigi, S. (2016): *Communicating (with) Care*. IOS Press: Amsterdam, Berlin, Washington, DC.

Boronkai, D. (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum: Budapest

Charles, C.– Gafni, A. – Whelan, T. (1997): Shared decision-making in the medical encounter: what does it mean (or it takes at least two to tango). *Social Science & Medicine* (1982). 49(5). 651–661

Deppermann, A. (2001): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Qualitative Sozialforschung, Band 3. Opladen: Leske + Budrich

- Domke, C. (2006): *Besprechungen als organisationale Entscheidungskommunikation*. Walter de Gruyter: Berlin / New York
- Engel, G. L. (1977): The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science (New York, N.Y.)*, 196(4286), 129–136
- Emanuel, E. J.– Emauel, L. L. (1992): *Four models of the physician–patient relationship*. *JAMA*, 267(16), 2221–2226
- Faller, H. – Lang, H. (2016): *Medizinische Psychologie und Soziologie*. Springer: Berlin. Heidelberg
- Have, P. ten (2005): *Doing conversation analysis*. A practical guide. Sage: London
- Hutchby, I. – Wooffitt, R. (2006): *Conversation analysis*. Principles, practices and applications. Polity Press: Cambridge
- Iványi, Zs. (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*. 125, 74–93
- Lalouschek, J. (2002a): *Ärztliche Gesprächs-ausbildung. Eine diskursanalytische Studie zu Formen des ärztlichen Gesprächs*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de>
- Lalouschek, J. (2002b): Frage-Antwort-Sequenzen im ärztlichen Gespräch. In Brüner, G. – Fiehler, R. – Kindt, W. (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung*. Band 1. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. 155-173
- László, K. (2006): Az orvos–beteg kapcsolat szociológiai megközelítése. In Szántó, Zs.–Susánszky, É. (szerk.). *Orvosi szociológia*. Semmelweis Kiadó: Budapest. 117–127
- Lázár, I. – Túry, F. (2009): Az orvos-beteg kapcsolat. In: Kopp, M. – Berghammer, R. (szerk.). *Orvosi pszichológia*. Budapest: Medicina. 254–275
- Nowak, P. (2010): *Eine Systematik der Arzt-Patient-Interaktion. Systemtheoretische Grundlagen, qualitative Synthesemethodik und diskursanalytische Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Ärztinnen und Ärzten*. Arbeiten zur Sprachanalyse 51. Peter Lang Verlag: Frankfurt a. M.:
- Ong, L. M. – de Haes, J. C. – Hoos, A. M. – Lammes, F. B. (1995): Doctor-patient communication: a review of the literature. *Social Science & Medicine (1982)*. 40(7). 903–918
- Peters, T.(2015):„Sie können sich das quasi aussuchen,welches sie nehmen.“. Die interaktionale Aushandlung der therapeutischen Entscheidungsfindung in der medizinischen Ausbildung. *Empirische Kommunikationsforschung im Gesundheitswesen (EKiG) Band2*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung 2015.<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>. ISBN 978 - 3 - 936656 - 62 - 6
- Pilling, J. (2008): *Orvosi kommunikáció*. Medicina: Budapest
- Roter, D. – Hall, J. A. (2006): *Doctors talking with patients/patients talking with doctors: improving communication in medical visits*. Greenwood Publishing Group: Westport.
- Schegloff, E. A. (2000): Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*. Volume 29. Issue 01. 1–63
- Schmidt, T. H. – Schütte, W. (2011): *Folker, Transkriptionseditor für das „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch“ (FOLK) Transkriptionshandbuch*. <http://agd.idsmanheim.de/download/FOLKER-Transkriptionshandbuch.pdf>
- Spranz-Fogasy, Th. – Spiegel, C. (2001): Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In: Brinker, K. – Antos, G. – Heinemann, W. – Sager, S. F. (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. de Gruyter: Berlin /New York. 1241–1252
- Spranz-Fogasy, Th. (2010): Verstehensdokumentation in der medizinischen Kommunikation: Fragen und Antworten im Arzt-Patient-Gespräch. In: Deppermann, A. – Reitemeyer, U. – Schmitt, R. – Spranz-Fogasy, Th. (2010):



- Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Studien zur deutschen Sprache. Band 52. Narr Verlag: Tübingen
- Stivers, T. (2006): Treatment Decisions. Negotiations between Doctors and Parents in Acute Care Encounters. In: Maynard, D. – Heritage, J. (Hrsg.): *Communication in Medical Care*. Cambridge University Press: Cambridge. 279–312
- Streeck, J. (1983): Konversationsanalyse. Ein Reparaturversuch. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 1. 72-104
- Wasserman, R. C. – Inui, T. S. (1983): Systematic analysis of clinician–patient interactions: a critique of recent approaches with suggestions for future research. *Medical Care*, 21(3). 279–293
- Williams, N. – Ogden, J. (2004): The impact of matching the patient’s vocabulary: a randomized control trial. *Family Practice*. 21(6). 630–635  
doi:10.1093/fampra/cmh610



**Mágocsi Nyina – Varga Éva Katalin**  
 Budapesti Corvinus Egyetem  
 Idegennyelvi Oktató- és Kutatóközpont  
 Semmelweis Egyetem Nyelvi Kommunikációs Igazgatóság

## **Tükörfordítások a banki és orvosi szakszövegekben**

*A modern szaknyelvi terminusok rendszerint több szóból álló állandó szókapcsolatok. Igen gyakran tükörfordítással, azaz az idegen terminus elemről elemre történő másolásával jönnek létre. A terminusalkotásnak ez a módja sok előnnyel jár. Mivel a nyelv saját eszközeit használja fel, az így létrejött terminusok jól illeszkednek a befogadó nyelv szókészletébe, könnyen képezhetők belőlük további terminusok, és elkerülhető az idegen terminusok átvétele. Egyrészt gyors és kézenfekvő megoldást kínálnak, másrészt pedig megőrzik az forrás-terminus motivációját, ezzel tudás-transzfert valósítanak meg, és elősegítik a nemzeti és a nemzetközi terminológia harmonizációját. Tanulmányunkban a tükörfordítások jellegzetességeit mutatjuk be az orosz és a magyar banki és orvosi szaknyelvben. Kiemeljük a részleges tükörfordítások különleges csoportját alkotó hibrid kalkokat, amelyekben legalább egy idegen terminuselem, gyakran internacionalizmus vagy tulajdonnév is szerepel, például: терапевтическое окно (<therapeutic window) az orvosi, дисконтное окно (<discount window) a banki szaknyelvben. Ugyanakkor, a szakterülethez nem értő fordító könnyen a szó szerinti fordítás csapdájába eshet. Az angol cardiopulmonary resuscitation magyar megfelelője kardiopulmonális reszuszcitáció, az oroszban azonban кардиопульмональная реанимация használatos a szó szerinti fordításban várt кардиопульмональная ресусцитация helyett. A banki szaknyelvben: az angol regulatory risk orosz megfelelője риск изменения законодательства, nem pedig регулятивный риск.*

Kulcsszavak: banki szaknyelv, orvosi szaknyelv, terminusalkotás, tükörfordítások, szó szerinti fordítás

### **Bevezetés**

Napjainkban a tudományos-technikai fejlődés szinte terminológiai robbanást idézett elő a szaknyelvekben. A globalizáció az élet minden területén, a gazdasági, pénzügyi folyamatokban és a tudományos kutatásokban egyaránt egységesítést eredményez. Az angol mint lingua franca hatása elsősorban a szaknyelvekben jelentkezik. A modern nemzeti nyelvek terminusalkotása elválaszthatatlan a nemzetközi terminológia fejlődésétől. Az új fogalmak megnevezésére szolgáló hiányzó terminusokat a nemzetközi terminológia kész terminusainak kölcsönzésével lehet pótolni.

Tanulmányunkban a kölcsönzés egy különleges formáját, a tükörjelenségeket vizsgáljuk két, látszólag igen különböző szaknyelvben, az orosz banki és az orvosi nyelvben. A két szaknyelv kialakulásának rövid történeti áttekintése után bemutatjuk a tükörjelenségek típusait, melyeket bőségesen illusztrálunk mindkét szaknyelvből vett példákkal.

Részletesebben foglalkozunk az idegen elemet tartalmazó hibrid kalkokkal és azok automatikus fordításából fakadó veszélyekkel. Minden kifejezéshez megadjuk a magyar megfelelőket, amelyek a legtöbb esetben szintén valamilyen tükörjelenséget mutatnak.

### **Az orosz banki és az orvosi szaknyelv kialakulása**

Felvetődhet a kérdés, hogyan lehet két annyira különböző terület szaknyelvét, mint a banki és az orvosi terminológiát közös tanulmányban vizsgálni. A legfőbb érvünk az, hogy mindkét szaknyelv kialakulását extralingvisztikai tényezők befolyásolták: az orosz bankrendszer és egészségügy története elválaszthatatlan az európai bankok, illetve az európai orvostudomány fejlődésétől, ezért mindkét szaknyelv meghatározó részét kölcsönzött terminusok alkotják.

A banki terminológia történetében három fő korszakot állapíthatunk meg. Az első a 17. század közepétől a 18. század elejéig tartott. A gazdasági fejlődés a hitelnyújtás biztosítását igényelte. 1665-ben kísérletet is tettek kereskedelmi bank alapítására, ám az első állami hitelbank csak 1733-ban kezdhetett meg működését. Az orosz banki szaknyelv kialakulási időszakát a saját orosz lexika és a korai átvételek kettőssége jellemzi. A második korszak a 18. század elejétől a 20. század elejéig tartott, és az orosz bankrendszer dinamikus fejlődésével, bankok alapításával és a francia, német, olasz terminusok átvételének tömegével járt együtt. A harmadik korszak 1917-ben a bankrendszer összeomlásával és a külföldi bankok államosításával kezdődött. A piaci bankrendszer kiépülése 1988-ban indult meg. Mivel az oroszországi bankrendszer egy lépéssel lemaradva követi a nyugati bankrendszerek fejlődését és változásait, napjaink orosz banki terminológiáját a nagyszámú angol átvételek határozzák meg.

Az orosz orvosi szaknyelv kialakulásának első korszaka a 17. század végéig tartott. A népi gyógyászat szókészlete az ősi orosz lexikára épült, de érvényesülhetett az orosz városokban működő külföldi orvosok és a Bizánccal való szoros kapcsolatban gyökerező fordításirodalom hatása is. A második korszakot a 18. század elejétől számíthatjuk, amikor az orvosi iskolák, karok alapításával az orosz orvosi nyelv fejlődése is megindult. A szakkönyvek fordítása során a hiányzó terminusokat az elsősorban latin mintákat utánzó orosz ekvivalensek keresésével pótolták. A harmadik korszak a 19. század végétől napjainkig tart, ez a tudományos terminusalkotás kora. Az 1960-as évektől az orvosi terminológia önálló tudománnyá alakult, azóta is tudatos terminológia-fejlesztés zajlik. Napjainkban az orosz orvosi nyelvben is egyre nagyobb teret hódít az orvostudomány új nyelve, a latin helyébe lépő angol.

## Terminusalkotás az idegen terminus másolásával

Napjainkban olyan sok új fogalom keletkezik, hogy a terminusalkotás nem tud lépést tartani a megismerés folyamatával, ezért a szaknyelvekben gyakoribb a már kész idegen terminus átvétele. A Sager nyomán másodlagos terminusalkotásnak nevezett folyamat során háttérbe szorul vagy teljesen elmarad a megnevezés kognitív funkciója, a terminussal együtt importáljuk a fogalmat is, tehát tudás-transzfer valósul meg (Sager, 1990:80). Haugen a nyelvi kölcsönzés két típusát különbözteti meg: a *loanword* átvétel helyettesítés nélkül, a *loanshift* pedig helyettesítés átvétel nélkül (Haugen, 1950:214–215). A kölcsönzés második módját tükrözésnek nevezzük, melynek eredményeként tükörszók (Kiss, 1976:3), tükörfordítások (Nyomárkay, 1980:437), jelentésbeli kölcsönszók (Lanstyák, 2006:24), kalkok (Арапова, 2000) keletkeznek. Unbegaun a kalkot a belső forma, a kifejezőmód (*le procédé d'expression*) kölcsönzésekként határozta meg: „Le calque est un emprunt de la forme interne” (Unbegaun, 1932: 19). Közvetlen átvételnél a szavak belső formáját figyelmen kívül hagyjuk, tükrözés esetén pedig éppen erre támaszkodunk (Арапова, 2000:8). A nomináció alapjául szolgáló jelentésmozzanat, a motívum tehát idegen, a formai megvalósításhoz pedig a nyelv „saját” anyagát, eszközeit használjuk fel.

A tükrözés gyors és kézenfekvő módja a terminusalkotásnak. Idegen alakok behatolása nélkül gazdagítja a nyelv szókészletét. Mivel a nyelv saját eszközeire épít, a terminusok jól illeszkednek a befogadó nyelv szókészletébe, és könnyen képezhetők belőlük új terminusok. Megőrzi a forrás-terminus motivációját, ezzel tudás-transzfert valósít meg. Közelíti egymáshoz az átadó és az átvevő szakmai közösség gondolkodásmódját, nyelvi világképét, így elősegíti a nemzeti és a nemzetközi terminológia harmonizációját.

Haugen idézett írásában (1950:214–5) a tükörjelenségeknek két fő típusát különbözteti meg: a *loan translation*-t és a *semantic loan*-t. A szláv nyelvek többsége, az orosz is, a *kalk* terminust vette át. Arapovánál a *словообразовательная калька* 'szóképzési kalk' és a *семантическая калька* 'szemantikai kalk' elnevezéseket találjuk (Арапова, 2000), Kiss Lajos pedig *tükörszónak* és *tükörjelentésnek* nevezi a két típust (Kiss, 1976:3). Sajnos a tükörjelenségek terminológiája nem egységes, osztályozási elvei szerzőnként eltérőek. Tanulmányunkban a *tükörfordítás* és *tükörjelentés* terminusokat fogjuk használni, és a vizsgált típusokhoz meghatározást adunk.

A *tükörfordítás* Kiss Lajos definíciója alapján az, amikor „valamely elemezhető idegen nyelvi szó alkotó elemeinek lefordítása, utánzása útján új szó keletkezik” (Kiss, 1976:3). Példa lehet erre a mindkét vizsgált

szaknyelvben adatható *вырезка* (<*вы-* 'ki-' + *резать* 'vág'). A banki szaknyelvben az angol *carve-out* (*carve* 'farag' + *out* 'ki-') tükörfordítása, jelentése „a készpénznek az a része, amelyet a határidős szerződések alapján fizetnek, és amit korábban értékesítettek vagy zálogként szerepelt az új ügyletek és pénzforrások megszerzéséhez szükséges hitelhez” (Бульфел, 2000: 70). Magyar szaknyelvi megfelelője, a *kimetszés* is tükörfordítás. Az orvosi nyelvben a *вырезка* csonttani szakszó, anatómiai nevekben a csontszélekbe behatoló mélyedést, rést jelöli. Magyar megfelelője *bevágás*, ami a latin *incisura* (<*incido* <*in* 'be-' + *caedo* 'vág') tükörfordítása. Az orosz *вырезка* a szintén latin mintát másoló német *Ausschnitt* (*ausschneiden* <*aus* 'ki-' + *schneiden* 'vág') szemléletét követi, mint a 19. századi Bugát Pál által alkotott magyar *kivágány*.

*Tükörjelentésről* akkor beszélünk, ha „valamely már meglevő szó kap idegen minta hatására új jelentést” (Kiss, 1976:3). A *бык* 'bika' és *медведь* 'medve' tőzsdei szakkifejezések, amelyek az angol *bull*, illetve *bear* hatására jöttek létre. Olyan piaci trendeket jellemezik, amelyek az állatok támadási szokásairól kapták a nevüket. A bika alulról felfelé lők a szarvával, míg a medve fölülről lefelé sújt a mancsával, így „amikor az árfolyamok hosszabb időn át emelkednek, a tőzsdét a bika uralja, eséskor pedig a medve a domináns” (mno.hu). A *Paдъга* 'szivárvány' az angol *Rainbow Trading System* (magyarul *Szivárvány kereskedési rendszer*) elnevezésből vonódott el. Ez a kereskedési rendszer a szivárvány sokszínűségéről kapta a nevét, mivel bármilyen stratégiával, bármilyen idősíkon és bármilyen stílusban használható (tozsde.mlsv.hu). Az orvosi nyelvben, például az anatómiai nevekben gyakran idegen metaforákból jönnek létre tükörjelentések, például az orosz *маз*, a magyar *medence* a '(mosdó)tál' jelentésű latin *pelvis*-ből, vagy az 'ér' jelentésű orosz *сосуд*, magyar *védény*, melyeknek a latin *vas* 'edény', végső soron pedig az azonos jelentésű görög *angeion* volt a mintája.

A tükörjelenségek bemutatott típusai rendszerint nem önállóan, hanem szószervezetekben, idiómaként állandósult szókapcsolatokban fordulnak elő, mint például *белый слон* 'fehér elefánt' az angol *white elephant* gazdasági terminusból, jelentése: „olyan állami beruházások, amelynek ösztársadalmi nettó haszna negatív” (magyarnarancs). A tükörjelenségek a többszavas terminusokban, illetve azok részeként is megfigyelhetők: *вырезка лопатки* 'lapockabevágás' (<*incisura scapulae*), *кровеносные сосуды* 'védények' (<*vasa sanguinea*). Bár külön csoportba szokták sorolni őket szintaktikai kalk vagy frazeológia kalk néven (Борисова, 2009:118), célszerűnek tartjuk ezt a típust is tükörfordításként kezelni.

A tükörjelenségek segítségével nemcsak egyes terminusokat, hanem teljes metaforarendszereket is „importálhatunk”. Az érrendszer anatómiai neveinek legteljesebb metaforarendszerét a „növények” csoportja alkotja: *луковица аорты* ’aortagyök’ (<*bulbus aortae* – *bulbus* ’hagyma’), *легочный ствол* ’tüdőtörzs’ (<*truncus pulmonalis* – *truncus* ’törzs’), *межжелудочковая ветвь* ’kamraközi ág’ (<*ramus interventricularis* – *ramus* ’ág’), *вечная артерия* ’koszorúér’ (<*arteria coronaria* – *corona* ’koszorú’). A PÉNZ FOLYADÉK a neoklasszikus gazdaság fogalmi metaforája, amely a pénz körforgásának, áramlásának a képéből jött létre (Silaški – Kilyeni, 2011): *текущий счет* ’folyószámla’ (<olasz *conto corrente*), *источник ликвидности* ’likviditási forrás’ (<angol *source of liquidity*), *приток / отток капитала* ’tőkebeáramlás’ / ’tőkekiáramlás’ (<*inflow / outflow of capital*), *поток наличности* ’készpénzáramlás’ (<*cash flow*).

A metaforarendszerekben az egyes korok eltérő nominációs szemléletét is megfigyelhetjük. Az orosz *накапливаемый дивиденд* ’kumulatív osztalék’ az angol *cumulative dividend* tükörfordítása, melynek névadó motívuma a latin *cumulus* ’(különböző mennyiségű) gabona- vagy szénaköteg’, illetve a *cumulo* ’halomba rak, felhalmoz’ jelentésű igével azonos: *копить* ’felhalmoz, <penzt> megtakarít’ <*кона, конна* ’szénaköteg, szénaboglya’. A klasszikus latinban a *cumulo* a vagyon felhalmozását is jelentette, ezzel szemben „a pénz folyadék” metaforának az ókorban nincs még nyoma. A csipőízület sima porccal borított félgömbszerű mélyedésének a görögök a *котлэ* ’csésze’, a rómaiak az *acetabulum*, ’ecetes tálka’ nevet adták. Az orosz *вертлужная впадина* és a magyar *csípővára* a *котлэ* első, ’mélyedés’ jelentését másolja. Az anatómiai képletet a modern ortopéd sebészet a „talpra állított” ember képéből kiindulva épületként értelmezi, ezzel kapcsolatosak az angoltól fordított, az anatómiai leírásnál jóval részletesebb elnevezései: *крыша* ’vápatető’ (<*roof / tectum*), *свод* ’dóm’ (<*dome*), *стенка* ’vápafal’ (<*wall*), *колонна* ’pillér’ (<*column*).

### Hibrid kalkok

A szaknyelvekben különösen gyakoriak az olyan tükörfordítások, amelyeknek egy vagy több alkotórésze idegen szó vagy szóelem. Hibrid kalkoknak vagy félkalkoknak nevezzük őket. Mindkét vizsgált szaknyelvben megfigyelhetők az idegen eredetű melléknevet tartalmazó metaforaszerű félkalkok. Ilyen a banki lexika *дисконтное окно* ’diszkont ablak, aktív oldali rendelkezésre állás’ (<*discount window*) kifejezése, ami „a monetáris politikának olyan eszköze, amely lehetővé teszi a jegybanktól való hitel felvételt, különösen rövid távra” (Gergely 2015:42). Az orvosi

nyelvben is találunk példát az „ablak” metaforájával: *терапевтическое окно* ’terápiás ablak’ (< *therapeutic window*), „az az időtartam, amin belül elkezdve a hatékony kezelést, nagyobb az esélye, hogy minimális maradványtünet maradjon vissza” (vitalitasportal.com). Bár a magyarban az *ablak* szónak – az oroszral ellentétben – eredetileg nem volt időtartam jelentése, az angolból kölcsönzött metafora képisége miatt beépült a szaknyelvi használatba, amit a *szűk / széles terápiás ablak, 2 óra a terápiás ablak, terápiás ablakot nyit* szókapcsolatok is bizonyítanak.

Az idegen főneveket az orosz könnyen asszimilálja, rendszerint transliterációval vagy transzkripcióval. A banki lexikában ilyen például a *накапливаемый дивиденд* ’kumulált osztalék’ (< *cumulative dividend*). A melléknévek orosz melléknévképzőt kapnak: *револьверный кредит* ’forgó hitel’ (< *revolving credit*). Az idegen főnévi jelzők melléknévképző nélkül, kötőjellel is kapcsolódhatnak a jelzett szóhoz, vagy önálló szóként, mint értelmező állhatnak utána, például *роллер-кредит* ’rulírozó hitel’ (< *rollover credit*), *сделка офшор* ’off-shore ügylet’ (< *offshore transaction*), *сделка кэш* ’cash-ügylet’ (< *cash transaction*).

Bármennyire kézenfekvő és gyors a tükörfordítással való terminusalkotás, sajnos nem mindig alkalmazható automatikusan. Csak a szakmai nyelvhasználat dönthet egy új terminus életképességéről és helyességéről. Az angol *currency basket* oroszul *валютная корзина* ’valutakosár’. Az angol *regulatory risk* terminus orosz szaknyelvi megfelelője *риск изменения законодательства*, és nem a spontán fordítással alkotott *регулятивный риск* vagy *регуляторный риск*. Az újraélesztés szakkifejezéseként ismert angol *cardiopulmonary resuscitation*, elterjedt betűszavával *CPR* ’kardiopulmonális reszuszcitáció’ esetében az orosz a *кардиопульмональная реанимация* elnevezést használja a várt *кардиопульмональная ресусцитация* helyett. Az adott szakterületen járatlan fordítónak ezért különösen óvatosan kell eljárnia. Célszerű előzetesen autentikus leírásokat, szaknyelvi szövegeket tanulmányozni, és onnan kivonatolni a terminusokat, majd a fordítást a szakterület művelőjével lektoráltatni.

## Konklúzió

Tanulmányunkban a szaknyelvek igen elterjedt terminusalkotási módszerét mutattunk be. A tükörfordítások valószínűleg a szóbeli szakmai kommunikáció során, a szakzsargonban születnek nagy számban. Keletkezési mechanizmusuk vizsgálata további kutatásra érdemes pszicholingvisztikai eszközök és szaknyelvi közegben végzett terepmunka segítségével.



Jó nyelvismerettel a tükörfordításokra nem nehéz felfigyelni, ám ez a nyelvészeti kutatásokhoz, a forrásuk meghatározásához messze nem elegendő. Egyetértünk Fórián Éva megállapításával, miszerint a tükörfordítások vizsgálatához alapos nyelvészeti felkészültségre van szükség az etimológia, a nyelvtörténet, az egymással kapcsolatba kerülő nyelvek leíró és történeti lexikológiája és morfológiája terén, amelyek mellől nem hiányozhatnak a nyelven kívüli valóságra vonatkozó szerteágazó ismeretek sem (Фориан, 2008: 322). Ehhez annyit tehetünk hozzá, hogy a szaknyelvekben a kontaktushatások rendszerint egyirányúak, a nemzetközi terminológiából a nemzeti szaknyelvek felé.

## Hivatkozások

- Haugen, E. (1950): The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language* 26. 2. 210–31
- Kiss, L. (1976): Szláv tükörszók és tükörjelentések a magyarban. *Nyelvtudományi Értekezések* 92. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Lanstyák, I. (2006): A kölcsönszavak rendszerezéséről. In: *Nyelvből nyelvre. Tanulmányok a szókölcsonzsról, kódváltásról és fordításról* Kalligram: Pozsony. 15–56. [http://ht.nyud.hu/download/LI\\_A\\_kolcsvgzavak\\_rszerzeserol\\_15-56.pdf](http://ht.nyud.hu/download/LI_A_kolcsvgzavak_rszerzeserol_15-56.pdf)
- Nyomárkay, I. (1980): Német tükörfordítások a horvátban és a magyarban. *Magyar Nyelv*. 76. 436–47
- Sager, J. C. (1990): *A Practical Course in Terminology Processing*. John Benjamins: Amsterdam-Philadelphia
- Silaški, N. – Kilyeni, A. (2011): The money is a liquid metaphor in economic terminology – a contrastive analysis of English, Serbian and Romanian. *Professional Communication and Translation Studies*. 4 (1–2). 63–72
- Unbegaun, B. (1932): Le calque dans les langues slaves littéraires. *Revue des Études Slaves* 12. 1. 19–48
- Арапова, Н. С. (2000): *Кальки в русском языке послепетровского периода. Опыт словаря*. Издательство Московского Университета: Москва
- Борисова, Ю. А. (2009): Специальная банковская лексика: этимология, диахрония, современное состояние. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика»*. 2009/3. 115–120
- Вулфел, Ч. Дж. (2000): *Энциклопедия банковского дела и финансов*. Федоров: Москва
- Фориан, Е. (2008): Калькирование как способ номинации в русском языке на переломе XX и XXI столетий. *Studia Slavica Hung.* 53. 319–335

## Internetes hivatkozások

- Gergely, B. (2015): Az Amerikai Egyesült Államok válságkezelése a 2008-as válságot követően. *Advocat*. XVIII. 1–2. 41–44. [http://www.miskolciugyvedikamara.hu/files/289/ADVOCAT\\_2015\\_1-2\\_komplett\\_1.pdf](http://www.miskolciugyvedikamara.hu/files/289/ADVOCAT_2015_1-2_komplett_1.pdf)
- Magyar Narancs. <http://m.magynarancs.hu/egotripp/csak-semmi-politika97649?pageId=131>
- mno.hu. [https://mno.hu/migr\\_1834/medve\\_es\\_bika\\_a\\_tozsdeken-347122](https://mno.hu/migr_1834/medve_es_bika_a_tozsdeken-347122)
- tozsde.mlsv.hu. <http://tozsde.mlsv.hu/?p=1165>
- vitalitasportal.com. <https://vitalitasportal.com/egeszsegmegorzes/stroke-melyek-az-agyverzes-tunetei-megelozes-es-kezeles/>



**Mátyás Judit**  
Pécsi Tudományegyetem  
Közgazdaságtudományi Kar  
Marketing és Turizmus Intézet

## **Anglicizmusok a marketingkommunikációban és a hétköznapi nyelvhasználatban**

*Napjainkban az anglicizmusok, angol kifejezések használatának térhódítása figyelhető meg főképpen a marketingkommunikációban (reklámyelv), a marketing és a menedzsment témájú szakirodalomban (marketing, menedzsment), a szakmai szövegekben és a hétköznapi nyelvhasználatban is. Arra a kérdésre keresem a választ, hogy vajon az angol kifejezések gyakori használata veszélyt jelent-e a szakmai és a hétköznapi nyelvhasználat során, és hogy minden esetben indokolt-e az alkalmazásuk. Megfigyelhető, hogy egyre több anglicizmus jelenik meg a köznyelvben és a médiában olyan esetekben is, amikor rendelkezésre áll a megfelelő anyanyelvi nyelvi forma. Mindenképpen érdemes elgondolkozni azon, hogy milyen mértékben lehetséges az angol kifejezések magyarra fordítása úgy, hogy közlésünk és főleg az adott szöveg szakmaiságán ne essen csorba. Véleményem szerint tudatosan kell törekednünk szóban és írásban is az angol kifejezések magyar nyelvű megfelelőinek használatára, a választékos, szakmailag igényes, magyar nyelven folyó kommunikációra a szakmai és hétköznapi nyelvhasználatban is. Ebben fontos szerepe van a nyelvet oktató tanároknak és a nyelvészeknek.*

*Kulcsszavak: anglicizmusok, marketing, menedzsment, hétköznapi nyelvhasználat*

### **Bevezetés**

A szakmai nyelvhasználatban a tudományos terminológiák hasonlóságát nem csak a nomenklatúrák okozzák, hanem az internacionalizmus, azaz nemzetköziség, amely elsősorban latin-görög kifejezésekre vezethető vissza, valamint napjainkban az egyre erőteljesebben elterjedő anglicizmusokra. A német nyelvben gyakori jelenség, hogy az anglicizmusok alapján új szavak jelennek meg (*Pseudoanglizismen*) és válnak használatossá (*Handy, Twins, Dressman*). Az anglicizmusok elsősorban a gazdaság és politika nyelvében, valamint a sajtónyelvben gyakoriak.

A tudományos terminológiák és az internacionalizmus jelensége segítik az idegen nyelvű szakmai szövegek értelmezését, valamint a szóbeli és írásbeli kommunikáció folyamatát. Az asszociatív, az egyes nyelvek között meglévő interlingvális kapcsolatok szintén hozzájárulnak a szakmai szövegek, szakirodalmi források értő olvasásának sikerességéhez. Ugyanakkor megfigyelhető számos, úgynevezett *faux-amis* is, tehát formára hasonló vagy azonos, eltérő nyelvekben használatos szavak, melyek egyforma töről fakadnak, de különböző országokban, országrészekben más

és más jelentéssel bírnak.

A divatosnak, modernnek számító anglicizmusok, angol kifejezések nem csak a szakma nyelvében, például a marketing kommunikációban a szlogenekben, hanem egyre gyakrabban a hétköznapi nyelvhasználatban is megjelennek. Felmerül a – jogos – kérdés, hogy ezeknek az idegen eredetű szavaknak a használata mennyire indokolt a szakmai és hétköznapi nyelvhasználatban? Hol van az a szint, amikor már nem szükségszerű, hanem zavaró hatásúak, és csupán a „nyelvi sznobéria” kedvéért alkalmazzuk az idegen nyelvű kifejezéseket, azzal a szándékkal, hogy megerősítsük egy csoporthoz tartozásunkat, vagy kérkedjünk szakmai ismereteinkkel, netán fölényünkkel a „kívülállók” számára?

### **Internacionalizmusok és anglicizmusok**

Internacionalizmusoknak minősülnek azok a kifejezések, amelyeknek egy adott szaknyelvi közegben – nyelvektől függetlenül – azonos jelentésük van, pl. *Management, Basis* stb. (Busse, 2001).

Napjainkban az internacionalizmusok, valamint az anglicizmusokként megjelenő szakkifejezések elterjedése figyelhető meg a német nyelvű gazdasági szövegekben is. A német nyelvben gyakori jelenség, hogy az anglicizmusok alapján új szavak is megjelennek (*Pseudoanglizismen*) és használatossá válnak (*Handy, Twins, Dressman*) (Busse, 2001). Ugyanakkor az idegen szavak és műszavak alkalmazásakor a mai, modern szaknyelvi szövegekben érezhető a latin nyelvű tudományos tradíció hatása is (Althaus et al., 1980).

Az internacionalizmus jelensége már a XVIII-XIX. században is jelen volt, csak akkor latin kifejezések formájában. A latin nyelv akkoriban mint nemzetközi *koiné* jellemezte a tudományos nyelvet (Seibicke, 1973). A tudós-latin nemzetközisége lehetővé tette a párbeszédet, egy sokoldalú szellemi-kulturális európai gondolkozás kibontakozását.

A tudományos terminológiák hasonlóságát ezek szerint nemcsak a nomenklatúrák okozzák, hanem az internacionalizmus, azaz nemzetköziség is, amely latin-görög kifejezésekre, valamint napjainkban elsősorban az anglicizmusok elterjedésére vezethető vissza. Ugyanakkor megfigyelhető számos, úgynevezett *faux-amis* is, tehát formára hasonló vagy azonos szavak, melyeknek mégis más jelentésük van és ezért veszélyt jelentenek a szövegértés és fordítás során.

## Interferencia és *faux-amis* mint zavaró tényezők idegen nyelvű szövegek olvasása és fordítása során

Az interferencia jelensége, tehát az anyanyelv negatív hatása nemcsak a nyelvelsajátítás során jelent zavaró tényezőt, hanem szövegek, szavak értelmezésekor, fordításakor is. A nyelvi kölcsönhatás vagy interferencia valamely nyelvnek vagy nyelvváltozatnak a befolyását jelenti egy másikra; valamely nyelvben vagy nyelvváltozatban nem az illető nyelvre jellemző jelenségnek, szerkezetnek vagy elemnek a használatát, elsősorban az anyanyelv hatására (<http://aida.lib.jgytf.u-szeged.hu/~toth/Alknyelv/szakdolgozatok/tomsityhelga.htm>).

Az anyanyelvnek legtöbbször gátló hatása érvényesül. Vannak olyan feltevések is, miszerint minél inkább hasonlít egymásra két nyelv tipológiailag, annál kevesebb zavart okozhatnak, illetve annál könnyebb elsajátítani a célnyelvet. Ha egy tanult célnyelvi struktúrának van hasonló megfelelője az anyanyelvben, pozitív transzfer jelensége lép fel, vagyis a tanuló segítségére lesz. Ha viszont a célnyelvi struktúráknak nincs megfelelője, akkor negatív transzfer vagy más szóval interferencia történik, gátolva a tanulót a helyes idegen nyelvi megnyilatkozás létrehozásában. Az interferencia hatására az anyanyelv gátló hatása a nyelv formáját és nem tartalmát tekintve érvényesül (Juhász, 1970).

Guiora (1995) meglátása az, hogy az interferenciát, valamint a félelmet a nyelvtanulás során azért okozza az anyanyelv, mert anyanyelvünk pszichológiai integritásunk alapját képezi. Más szerzők szerint döntő szerepe van a nyelvi képességeknek, az intelligenciának, valamint az interferencia tekintetében annak is, hogy ki milyen indíttatásból tanulja a nyelvet, milyen a hozzáállása nemcsak a nyelvhez, hanem egy másik kultúrához. (<http://www.ilsgroup.hu/ilsgroup.php?in=ittdc/forum/3>)

Az interferencia negatív hatása különböző szinteken tapasztalható, így például a szöveg, mondat és a lexika szintjén. A szavak értelmezése során nemcsak az anyanyelv jelenthet azonban gátló tényezőt, hanem a korábbi nyelvismeret is. Így például az internacionalizmusok esetében az anglicizmusok egyre nagyobb térhódítása okozhat félrefordításokat. A nyelvtanulás során különös veszélyt jelentenek az úgynevezett „hamis barátok”, a formára azonos, de eltérő jelentésű szavak. A *faux amis* kifejezést először Koessler alkalmazta még már 1928-ban, ő hívta fel a figyelmet a „hamis barátoknak” a nyelvtanulás és a szövegek értelmezése, valamint a fordítás során megjelenő csapdáira. Vegyük például a német *das Gift* és az angol *gift* (Koessler, 1928) esetét. A *gift* angolul ajándékot jelent, németül pedig a *das Gift* jelentése *méreg*.

Az sem mindegy, hogy milyen nyelvcsaládba tartoznak a nyelvek,

amelyek egymásra hatnak. A német például nagyon jó alapot jelent az angol elsajátításakor és használata során, mert sok hasonló, vagy formára megegyező szó és grammatikai szabályszerűség van a két nyelvben. A hasonlóságok arra vezethetők vissza, hogy a német és az angol is germán nyelvek, közös nyelvtörténetük van. Ugyanakkor vannak olyan felfogások is, melyek szerint, minél közelebbi rokonságban áll egymással két nyelv, annál több a hibalehetőség is (Gottlieb, 1984).

## **Szakmai nyelvhasználat**

### ***Anglicizmusok a német és magyar nyelvű menedzsment-szakirodalomban***

A szakmai nyelvhasználatban tehát más az anglicizmusok szerepe és nyelvészeti szempontú megítélése, mint a köznapiban.

Miért használunk idegen kifejezéseket, anglicizmusokat a szakmai nyelvhasználatban? Egyrészt azért, mert pl. találmányok esetében a legegyszerűbb egy az egyben az angol kifejezés átvétele, másrészt a nyelvi gazdaságosság követelményének, valamint a szakmai érthetőségnek, az azonos szakmai gondolkodás céljának is megfelelnek az angol szakkifejezések. Mindez a sikeres szakmai kommunikáció alapját képezi. Az angol szavak könnyen integrálhatók a német nyelvbe, valamint magas kommunikatív és stilisztikai értékkel is bírnak (Nagyné, 2004). Mindez elmondható a magyar szaknyelvről is.

Korábbi, az anglicizmusok használatára irányuló vizsgálataim során a mintavételt projekt-menedzsment-irodalomból vett szövegekből nyertem. Feltételezésem az volt, hogy egyrészt az anglicizmusok aránya mindkét nyelven – tehát németül és magyarul is – igen magas a szövegtörzshöz viszonyítva, másrészt pedig az, hogy az angol szakkifejezések a szakember számára a szövegértést segítik, tehát transzfer-hatásúak.

A német nyelvű megfigyelés során Thomas Brandt: *Erfolgsmessung im Projektmanagement, Wirkung und Nutzen sicher beurteilen* című könyvében, a *Projektmanagement und Projektcontrolling* (Brandt, 2004:15-31) című fejezetében vizsgáltam az anglicizmusok előfordulási arányát. A fejezet kb. 2600 szót tartalmaz. Összesen 351 anglicizmust találtam, ami a szövegtörzshöz viszonyítva kb. 14%-ot tesz ki. Természetesen találtam olyan kifejezéseket, melyek szintén idegen – sok esetben latin – eredetű szavak, de ezeket nem számítottam a viszonylag újak számító anglicizmusok közé, mivel használatuk annyira elterjedt és a nyelvbe integrálódott, hogy mára már elkopott idegenszerűségük. Ilyen kifejezések pl. *kontrollieren, Phase, Aspekt, effizient, Reduzierung*.

A 14%-os arány nem tekinthető igazán magasnak, de nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az ismétlődések száma igen magas. Érdekesnek bizonyult számomra az anglicizmusok megjelenési formája. Gyakori a hibridizáció (a szóösszetétel egyik tagja angol, a másik német), pl.: *Projektmanagement, Wirkungscontrolling, Vertragsmanagement, Teammitglieder, Hardwarekomponenten*. Érdekes, hogy ezekben a szavakban a németben is létező *Kontrolle* szó angol írásmóddal, tehát mint *controll* fordul elő a fejezetben, akkor is, ha a szóösszetétel első tagja német. A szövegben található anglicizmusok németre fordítására is találtam példát: *Change Management (Änderungsmanagement)*. Előfordul angol és német kifejezés egymás mellett, ugyanabban az alcímekben, vagy felsorolásban, pl. *Verfahren und Tools*, pedig az angol *tools (eszközök)* szónak van német megfelelője is (*Mittel*).

Megfigyeléseket végeztem magyar nyelvű, pontosabban magyarra fordított szakirodalomban is. *Eric Verzuh: Projekt-Menedzsment* című könyvéből történt a mintavétel. A könyvben *A tervezési folyamat* (Verzuh, 2006:101-126) című fejezetet vizsgáltam meg. Egyébként már a könyv címe is tükrözi azt, ami feltételezésem volt, hogy a magyar nyelvű szakirodalomban több a magyarra fordítás, valamint az angol kifejezés „magyaros” írásmódja, mint pl. *menedzsment*. A fejezetben a kb. 7160 szót tartalmazó korpuszhoz viszonyítva az anglicizmusok aránya csupán 6% (439 szó). Hogy a német korpuszhoz viszonyítás reálisabb legyen, ezért a magyar nyelvű fejezeten belül is kiemeltem egy rövidebb részt, ami méretében kb. megegyezik az általam vizsgált német nyelvű szakirodalom terjedelmével. Tanulmányoztam ezért a *Kockázatmenedzsment* című fejezet részfejezeteit is, melyek mintegy 2800 szót tartalmaznak (p.103-112). A korpuszhoz viszonyítva az anglicizmusok aránya 7% (kb.205 szó).

1. táblázat. Anglicizmusok aránya német és magyar nyelvű menedzsment szakirodalomban

	Anglicizmusok aránya a szövegtörzshöz viszonyítva:
Német nyelvű szakirodalom:	14%
Magyar nyelvű szakirodalom:	7%

Feltevésém tehát igaznak bizonyult, mert a magyar szakirodalomban valóban alacsonyabb az anglicizmusok százalékos aránya a szövegtörzshöz viszonyítva, mint a német nyelvűben. Érdekes módon gyakran keverednek az anglicizmusok a magyar nyelvű kifejezésekkel, pl. a szövegben előfordul a *projektmenedzser*, de a *projektvezető* is. A némethez hasonlóan egyébként a magyarban is nagyon gyakori a szóismétlés, pl. *team, menedzsment*. Itt is előfordul az angol lefordítása, pl. *Brainstorming*

(ötletbörze), valamint a hibridizáció: *teamtagok*. Megfigyelhetőek angol kifejezések magyar végződéssel, ragokkal jelölése is, pl.: *stakeholderektől*.

Összességében megállapíthatom, hogy az angol kifejezések transzferként hatottak, segítették a szövegértelmezést, és a szakemberek közötti kommunikációt. Ugyanakkor – véleményem szerint –, ahol lehet, törekednünk kell arra, hogy ha az angol kifejezéseknek vannak magyar nyelvű megfelelői, akkor azokat alkalmazzuk szóban és írásban is, így támogatva a választékos, szakmailag igényes, magyar nyelven folyó kommunikációt (Mátyás, 2007).

### ***Vállalati marketing kommunikációs politika és anglicizmusok***

A vállalati marketingtevékenység célja, hogy a vállalat a piacon a termékekkel és szolgáltatásokkal a vásárlói szükségletek legmagasabb szintű kielégítésére koncentrálva érjen el profitot. A marketingmix értelmében az üzlet- és marketingpolitika a következő 4 területet öleli fel: termék-, disztribúció-, kommunikációs és árpolitika. A kommunikációs politikán belül megkülönböztethető a kommunikációs mix 4 eleme: személyes eladás, PR, eladásösztönzés és reklám (Kotler, 2012).

A marketingkommunikáció során nyelvészeti vetületben is érvényesül a globalizáció hatása. Az angol, mint a nemzetközi kereskedelem, üzleti tárgyalások „alapnyelve” pozitívan és bizonyos esetekben negatívan is hat a magyar nyelvű marketingkommunikációra, ezen belül a reklámanyelvre, valamint a személyes eladás során tapasztalható nyelvhasználatra, sőt viselkedésformákra is.

A marketingkommunikáció esetében főleg azokra a nyelvi hibákra, csapdákra szeretném felhívni a figyelmet, melyek az amerikai közegben, nyelvhasználatban megengedettek, pozitív hatásúak, a kommunikációt és egy-egy vállalat marketingtevékenységét előre lendítik. De ha bizonyos kifejezéseket, nyelvi fordulatokat, sőt kulturális sajátosságokat, valamint viselkedésformákat a magyar közegbe és nyelvbe egy az egyben átveszünk, akkor ugyanezek a kifejezések, viselkedésformák nyelvi-kommunikációs, metakommunikációs zavarokat, és az adott vállalat számára – a piaci nyereség tekintetében – olykor akár komoly veszélyforrásokat is jelenthetnek.

### ***Marketingkommunikáció, reklámanyelv***

A reklámkészítés során különösképpen figyelembe kell venni a modern marketing jelszavát: „A fogyasztó a király!” A marketing tehát szellemiségében közönség-centrikus, közönségbarát, hiszen a fogyasztó, a



közönség elégedettségéről gondoskodik (Pavluska, 2003). A termékkel elégedett vevő lesz a tartós, hűséges fogyasztó. A termék vásárlására ötletes reklámok segítségével lehet a fogyasztót ösztönözni, figyelmét felkelteni.

A reklámfeladat definiálása – a PR és a reklám fogalmának egymáshoz viszonyításában – nem feltétlenül egyértelmű, de az biztos, hogy a reklám elsősorban és mindenképpen, mint „közvetlen értékesítési célú kommunikáció értelmezhető” (László et al., 2011), melynek középpontjában a fogyasztónak szánt termék megvásárlásához a fogyasztói igények kielégítése, a fogyasztó megnyerése áll.

A reklámhatás egyik legfontosabb része maga a reklámüzenet megformálása, nyelve. A reklámnyelv általában kötetlen és közel áll a hétköznapi beszélgetés nyelvéhez. A mondatok rendszerint rövidiek, egyszerű szerkezetűek: *Még ma próbáld ki! Meg fogod kedvelni!* A határozók és jelzők kulcsfontosságú szerepet játszanak, álmokat, vágyakat képesek elindítani.

A reklámokban leggyakrabban használt jelzők pl. a *jó/jobb/legjobb, friss, tiszta, csodálatos, valóságos, gazdag, fényes, extra*. Gyakoriak a szójátékok, a megszemélyesítések: *a rózsaszín szokellni kezd, az illat kommunikál* (Williamson, 1990). Idegen szavak, „divatos”, fiatalos kifejezések is jellemzőek: *Just do it! Let's make things better!* ([www.kreativ.hu/magazin](http://www.kreativ.hu/magazin)). Az anglicizmusok térhódítása nem csak a magyar, hanem a német reklámokban is nyomon követhető: pl. *Destination, Shopping, Event*. A kreatívok az anglicizmusokat főképpen azért alkalmazzák, mert idegenszerű hatást akarnak elérni. Az angol a figyelemfelkeltést és image kialakítását szolgálja (Csapóné, 2012).

Német nyelvű online reklámokkal kapcsolatos megfigyeléseimet a Komáromi Selye János Egyetem hallgatóinak segítségével végeztem, ahol Erasmus program keretében tanítottam. Az egyetemistákkal az vizsgáltuk, hogy a reklámszövegekben milyen aránnyal vannak jelen az angol kifejezések, anglicizmusok, olykor szükségtelenül.

*A Der Mega-Manta ist ein echter Schürzenjäger, Wenig Konkurrenz für den Rüsselsheimer* ([www.motor-klassik.de/fahrberichte](http://www.motor-klassik.de/fahrberichte)) *Völlig verschiedene Philosophien der Gestaltung, Kantiges Bauhaus-Design versus barockiger Edel-Look* ([www.motor-klassik.de/fahrberichte](http://www.motor-klassik.de/fahrberichte)) *Lange Aufpreisliste – Extras ohne Ende* (In: [www.motor-klassik.de/fahrberichte](http://www.motor-klassik.de/fahrberichte)) reklámszövegeket tanulmányoztuk.

A hallgatók azt a feladatot kapták, hogy gyűjtsék ki az anglicizmusokat a szövegekből. Az arányokat tekintve körülbelül 20 százalék volt az angol kifejezések aránya, melyek egyértelműen segítették a szöveg olvasását, például *Design, Extras, Karosserie, Technik-Look*.

Gyakori volt az összetett szavak esetében a hibridizáció is: *Glashaus-Look, Farbcode*.

Az online reklámszövegek esetében arra a következtetésre jutottunk a hallgatókkal, hogy ezekben a szövegekben jóval több olyan szakkifejezés található, amelyhez szaktudás szükséges, azaz szaknyelvi/szakmai ismeretek. A reklám célcsoportja ugyanis egy szűkebb, az autókhoz értő, a termékkel szemben magasabb igényekkel, elvárásokkal rendelkező réteg. Sok kifejezés megértéséhez vagy szótárhasználatra, vagy előzetes szakmai, illetve szaknyelvi ismeretekre van szükség, például: *Heckleuchtenband, Stoßstangen, Starrachse, Schräglenker-Hinterachse*.

A későbbiekben magyar nyelvű televíziós reklámfilmekben végeztem megfigyeléseket, azt kutatva, hogy milyen mértékben jellemző az angol kifejezések, anglicizmusok használata, és – továbblépve – az angol nyelv hatására a tegeződés-magázódás tekintetében is vizsgáltam, tehát kíváncsi voltam az angol nyelvhasználat „kulturális” hatására is. (Források: ld. internetes hivatkozások)

Az általam vizsgált 31 televíziós reklámban 4 esetben egyáltalán nem szólítják meg a célcsoportot, sem magázódó, sem tegeződő formában. Az arányokat tekintve 13 filmben (kb. 54%) tegeződés, 10-ben (41%) magázódás történik. A tegeződés aránya nem sokkal magasabb, mint a magázódásé. Azt tapasztalhattam, hogy a tegeződés nem sértő és udvariatlan, a magázódó forma pedig főképpen az informatív, tényeket közlő reklámfilmekben jelenik meg.

A magázódás, tegeződés problémáját nem csak a reklámok esetében, hanem a személyes eladás során is vizsgáltam. Mintegy 20 pécsi butikban, vendéglátó egységben körülbelül fele arányban (50%) tapasztaltam, hogy középkorú vásárlóként letegeztek, mely számomra meglepő eredmény, és egyértelműen az angol nyelvhasználat közvetett, a magyar nyelvű kommunikációban lecsapódó kulturális zavaraként, negatívumaként értelmezhető.

### **Anglicizmusok és köznyelv**

Napjainkban egyre több anglicizmus jelenik meg a köznyelvben és a médiában, olyan esetekben is, amikor rendelkezésre áll a megfelelő anyanyelvi nyelvi forma is, és ez anyanyelvi igénytelenséghez vezet. Másfelől a gazdasági, üzleti életben és az egyetemi képzésben a globalizációs kihívások helyezik egyre inkább előtérbe az angolt, az angol nyelv elterjedését (Németh, 2008).

A köznyelv esetében a divatos nyelvhasználat részévé vált az anglicizmusok használata. A divat nagy úr, de amíg abból baj nem lehet,

hogy követjük/nem követjük a párizsi divatot öltözködésünkben, a divat a nyelvhasználatban már sokkal több problémát okozhat. Ha túlzásba visszük a divatos idegen szavak használatát, akkor számos más szavunk kiszorulhat, nyelvünk sivárabbá, unalmasabbá válik. „A divatszók szerkezetüket tekintve lehetnek szabályosak; így használatuk nem mindig nyelvhelyességi, hanem stilisztikai kérdés. Ezek a kifejezések a nyelv számos rétegében megjelenhetnek, de leggyakoribbak a politikai-közéleti nyelvhasználatban, a sportban, a hivatalos nyelvben, a sajtóban.” (Mohai, 2008:1).

Igazi veszélyt az anglicizmusok köznyelvben történő térhódítása jelenthet, mert e szavak majmolói sokszor nincsenek tisztában az angol szó jelentésével, azt hibásan használják és gyakran nem is értik. Stephanides Éva egy cikkében a következő, a problémát kitűnően tükröző példa olvasható: „Evek óta díszeleg egy hirdetés a Petőfi utca és a Ferenciek tere sarkán: Utazási és last minute center. Ez az utazási iroda utolsó perce? Vagy mindenki olyan jól tájékozott, hogy tudja, hogyha szerencsés, akkor közvetlenül az indulás előtt olcsóbban vehet részt egyes társasutazásokon?” (Stephanides, 2012:1)

A médiában is gyakoriak az olykor feleslegesen használt angol kifejezések. Nemrég a Lánchíd Rádióban hallottam egy riporternő következő kérdését: Gondolja, hogy Németországban így edukálódnak a nők? De sorolhatnánk még, pl.: reputáció, evauláció, cash, monitorizálás stb.

A probléma erőteljesen jelentkezik más nyelvekben is, így például a németben és franciában is. Sőt vannak igazán szélsőséges megnyilvánulások is: „Egyesek a német nyelv hanyatlásától és teljes pusztulásától tartanak, mások a mai német nyelvet „csimpánznyelvnek” ítélik, mert fenntartás nélkül minden angol jövevényszót befogad.” (Nagyné, 2004:105).

A francia nyelvben felbukkanó anglicizmusok különböző mértékben integrálódtak a francia nyelvbe, igen sokszor az angol szavak nőneműsítésével. De az anglicizmusok problémáját a francia nyelvben szintén számos következtetlenség és bizonytalanság jellemzi (Őrsi, 2008).

A szakmai nyelvhasználatban a probléma azért nem tűnik ilyen aggasztónak, mert a nyelvhasználók – gondolva itt főként a felsőoktatásban tanulóakra és oktatókra, valamint a vállalati szakmai nyelvhasználatra – kellő mennyiségű szakmai és nyelvi ismerettel rendelkeznek. Az anglicizmusok alkalmazásának problematikája ebben az esetben inkább abban keresendő, hogy az idegen szavak helyett milyen magyar nyelvű szakkifejezéseket mondhatunk/írhatunk a szóbeli, írásbeli kommunikáció során.

## Konklúzió

Az angol nyelv, az anglicizmusok a szakmai nyelvhasználatban a kommunikációt tekintve transzfer hatásúak, és megfigyelési eredményeim tükrében alkalmazásuk az esetek többségében indokolt. Ugyanakkor a médiában és főképpen a köznyelvben az angol „divatszavak”, a feleslegesen használt idegen kifejezések használatának tudatos csökkentésére kell törekedni, ezzel elősegítve a magyar nyelv, nyelvünk „védelmét”.

A magázódás, tegeződés vetületében kulturális szinten ugyancsak jelentkezhethet az angol nyelv, vagy „amerikanizálódás” negatív hatása. A magyar nyelvű marketingkommunikációban az „amerikanizálódás” sok esetben sérti a magyar nyelvhasználatban elvárt magázódás, tegeződés szabályait. A marketing-szakembereknek – nyelvészekkel együttműködve – ajánlatos erre tudatosan figyelni a reklámkészítéskor, valamint a szóbeli kommunikáció tekintetében a vásárlókkal közvetlen kapcsolatban álló eladó személyzet képzése során is.

## Hivatkozások

- Althaus, H. – Peter, H. – Henne, H. – Wiegand, E. (1980): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Niemeyer: Tübingen
- Brandt, T. (2004): *Erfolgsmessung im Projektmanagement, Wirkung und Nutzen sicher beurteilen*. Symposium: Saarbrücken
- Busse, U. (2001): Anglizismen im Gegenwartsdeutschen. *Der Deutschunterricht*. 2001/4. 48-52
- Csapóné, H. A. (2012): *Turisztikai reklámok főcímeinek nyelvészeti vizsgálata*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem: Pécs
- Gottlieb, K.H. (1984): Grudprinzipien eines Wörterbuchs der “falschen Freunde des Übersetzers”. *Germanistische Linguistik*. 3-6
- Guiora, A. (1995): Nyelv és megismerés. In: *Modern Nyelvoktatás*. 95/I.1. Corvina: Budapest 37-49
- Juhász, J. (1970): *Probleme der Interferenz*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Koessler, M. – Derocquigny, J. (1928): *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais; conseils aux traducteurs*. Vuibert: Paris
- Kotler, P. – Keller, K. L. (2012): *Marketingmenedzsment* (14. kiadás). Akadémiai Kiadó: Budapest
- László, Gy. – Orosdy, B. (2011): *Marketing a belső munkaerőpiacon*. <http://www.magellanpr.hu/index.php?inc=inc.hajonaplo.anyag.php&title=Haj%F3napl%F3%20-%20Marketing>
- Mátyás, J. (2007): A német nyelvű marketing/ management témájú szakirodalom olvasásmódszertani szempontból történő összehasonlítása. In: *VII. Szaknyelvoktatási Szimpózium (SZOKOE)*. Szakember, szaktudás, szaknyelv. Konferencia-előadás. Tudományos Akadémia: Pécs
- Mohai, Sz. (2008): *Szavaink divatja - 1. rész Reformcsomag és szexturizmus*. [http://www.hirextra.hu/hirek/article.php?menu\\_id=2&cat=10&article\\_id=49299](http://www.hirextra.hu/hirek/article.php?menu_id=2&cat=10&article_id=49299)
- Nagyné, Cs. É. (2004): Neologizmusok és kulcsszavak a mai német gazdasági

- sajtónyelvben. In: *VI. Dunaujvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Dunaujvárosi Főiskola: Dunaujváros. 104-113
- Németh, M. (2008): Dán tíz pontos könyvtári ajánlás a jövő gyermekkönyvtáráról. <http://nemethmarton.klog.hu/index.php?s=m%C3%A1sfel%C5%911>
- Őrsi, T. (2008): Az anglicizmusok nőneműsítése a francia nyelvben. In: *Sokszínű nyelvészet*. Miskolci Egyetem: Miskolc. 187-194
- Pavluska, V. (2003): *Az eladható kultúra*. In: [www.shp.hu/hpc/userfiles/knye/2003\\_pavluska.rtf](http://www.shp.hu/hpc/userfiles/knye/2003_pavluska.rtf)
- Seibicke, D. (1973): *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache, Bestandaufnahme, Theorie, Geschichte*. Oskar Brandstetter Verlag KG: Wiesbaden
- Stephanides, É. (2012): *Átkos anglicizmusok*. <http://www.szozat.org/index.php/level-az-olvasohoz/3149-level-az-olvasohoz-2012-02-ho>
- Verzuh, E. (2006): *Projekt-Menedzsment*. HVG: Budapest
- Williamson, J. (1990): Decoding Advertisements. In: Sıklaki, I. (szerk.): *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció*. Tankönyvkiadó: Budapest

### Internetes hivatkozások

- <http://aida.lib.jgytf.u-szeged.hu/~toth/Alknyelv/szakdolgozatok/tomsityhelga.htm>  
[www.kreativ.hu/magazin](http://www.kreativ.hu/magazin)  
<http://ich-liebe-werbung.com/page/3/>  
[http://www.ilsigroup.hu/ilsigroup.php?in=ittdc/forum/3\)](http://www.ilsigroup.hu/ilsigroup.php?in=ittdc/forum/3)  
[www.motor-klassik.de/fahrberichte](http://www.motor-klassik.de/fahrberichte)  
[http://www.reklamadatbasis.hu/e107\\_plugins/lyrics\\_menu/lyrics\\_stats.php](http://www.reklamadatbasis.hu/e107_plugins/lyrics_menu/lyrics_stats.php)  
<https://www.telenor.hu/>  
[https://www.youtube.com/watch?v=pndMG232HII\)](https://www.youtube.com/watch?v=pndMG232HII)  
<https://www.youtube.com/watch?v=UdoZApQYxns>  
<https://www.youtube.com/watch?v=KUSUernZH7A>  
<https://www.youtube.com/watch?v=lcBJoMoNcnM>



**Sturcz Zoltán**

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

**Digitális eszköztár szakmai anyanyelvünk művelésében**

*A Műegyetem hallgatói számára a „Szakmai nyelvművelés” című, több évtizedes hagyományra visszatekintő tantárgy keretében lehetőség van a szakmai anyanyelvi problémákkal történő részletesebb megismerkedésre. A tantárgy bemutatja a szaknyelv helyét az anyanyelvi rendszerben, foglalkozik annak nyelvhasználati, rétegzettségi, szerkesztési, stilisztikai, helyesírási, kiejtési kérdéseivel. Külön hangsúlyt kap az a tény, hogy a hallgatók, mint a jövő évtizedek szakemberei milyen felelősséget töltenek be szakmai anyanyelvük fejlesztésében, jövőbeli ápolásában, szókincsének gondozásában: azaz a nyelvi minőségbiztosításban. Ma már számtalan olyan elektronikus forrás és eszköz áll mind az oktatók, mind pedig a hallgatók rendelkezésére, amelyek megkönnyítik, sőt jól motiválják az anyanyelvi, a szaknyelvi ismeretek befogadását. Ennek az eszköztárnak és használatának, illetve tartalmi és technikai elemeinek a tanórai munkába, a nyelvi projektfeladatokba való bevonása, bemutatása az órák fő vonulata. A tapasztalatok azt mutatják, hogy mivel hallgatóink ma már gyakorlatilag mindannyian a digitális bennszülöttek világához tartoznak, így számukra ez a megközelítés a tudásmegosztásban és az értékközvetítésben természetes út, továbbá sikeres motivációs lehetőség. Az anyanyelvi digitális eszköztár felvonultatása, bemutatása, gyakoroltatása a szaknyelvi tudatosság megerősítésén túl, mintegy párhuzamos nyelvpedagógiai eszközként, az idegen nyelvek tanulásában is jól felhasználható ötleteket, lehetőségeket kínál.*

Kulcsszavak: *anyanyelv, nyelvművelés, újmédia, digitális eszközök, digitális források*

**Múlt és jelen: tantárgytörténeti visszatekintés**

A Műegyetem oktatástörténetét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az anyanyelv művelésének mindig is erős hagyományai voltak. Elég csak néhány kiemelkedő személyre, tényre és eseményre hivatkozni. A legelső ezek említése során Szily Kálmán (1838-1929), a Műegyetem rektora, aki 1913-ban nyelvészeti, pontosabban anyanyelvészeti munkásságáért kapta meg a Magyar Tudományos Akadémia nagydíját. Szily alapította a Magyar Nyelvtudományi Társaságot, a *Magyar Nyelv* című folyóirat szerkesztője volt, ő írta és adta ki „A magyar nyelvújítás szótára” című munka két kötetét. Részben az ő munkásságát folytatta Dengl János, aki az 1930/40-es években nyelvművelési, stilisztikai tantárgyakat tanított, sőt „Magyar nyelvhelyesség és magyar stílus” címmel 468 oldalas tankönyvet is írt a műegyetemi hallgatók számára. De hivatkozhatunk arra is, hogy a XX. század második felében itt működött a legnagyobb hazai magyar mint idegen nyelv (MID) oktatási műhely és egyben anyanyelv-művelési műhely. Megemlítendő

még, hogy az MTA Magyar Nyelvi Bizottsága 1992 novemberében a BME-vel közösen az egyetem dísztermében rendezett egy nagyszabású szaknyelvi konferenciát, amelynek teljes anyagát a *Magyar Nyelvőr* az 1993. évi 4. számában közreadta. Az 1970-es és az 1980-as években erre a szakmai műhelyre támaszkodva és a ma már történelminek mondható hagyományokra hivatkozva lehetett visszavezetni a műegyetemi tanrendekbe az anyanyelvi tantárgyakat. Az akkori Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoportja több anyanyelvi (nyelvművelési, stilisztikai, kommunikációs) tantárgyat gondozott és tanított. (Sturcz, 2009)

Ezek között a tantárgyak között jelent meg az immár négy évtizedes múltra visszatekintő és jelenleg is működő „Szakmai nyelv-művelés” című tantárgy. Az évtizedek során a tantárgy többször formálódott, igazodott a kor, a technikai háttér követelményeihez, lehetőségeihez, illetve az egyetem elvárásaihoz. A legnagyobb változást okozóan – főleg módszertani és oktatástechnikai oldalról nézve – a számítógép, az internet, a digitális háttér és a mobilkommunikációs eszközök megjelenése rendezte át a tantárgy világát. Ezek megjelenésének minden lépcsője, fejlődési fázisa újabb „modernizációs lépést és lehetőséget” hozott a tantárgy életében. Egyszerű és gyakorlati példán szemléltetve a változást a szakmai helyesírás időt nem kímélő táblás, kézikönyves, szótáros tanításától – a gépi helyesírási ellenőrzők eszköztárán át – ma már eljutottunk az internetes tanácsadó szolgálatig, a mobiltelefonon is elérhető elektronikus kézikönyvekig és egyéb segédeszközökig. Elvi síkon közelítve a dolgokhoz elmondhatjuk, hogy a két klasszikus nyelvi csatorna: a beszélt és az írott nyelvi csatorna mellett ma már az ún. „harmadik csatorna”, a digitális nyelvi világ is megkerülhetetlen eszközként bevonult a kommunikációs rendszerünkbe. Mielőtt folytatnánk a tantárggyal és annak megújított módszertanával kapcsolatos fejtegetést, néhány alapvető gondolatot célszerű tisztázni a digitális világ kialakulásával és fejlődésével kapcsolatban. A következő fejezetünk egy tömör összefoglalóval erre a feltárássra és tisztázásra vállalkozik.

Mielőtt áttérnénk a fentebb ígért fejezetre, még két megjegyzést tegyünk meg. Az egyik azzal kapcsolatos, hogy ez az anyanyelvi tantárgy az egyetemi szakok életében különböző státuszban van jelen, hol kötelező, hol kötelezően választható, hol pedig szabadon választható tantárgyként: ez utóbbi státusz a leggyakoribb. A másik megjegyzés egy igen figyelemre méltó, élő és működő nemzetközi gyakorlatot idéz fel a finnországi egyetemek nyelvoktatási világából. A finnországi egyetemi nyelvi képzés kapcsán írja az elemző: „Érdemes kiemelni azt is, hogy a kötelező nyelvi tanulmányok az anyanyelvet is magukban foglalják, azaz a finnek fontosnak tartják az anyanyelvi szaknyelv ismeretét is.” (Károly, 2017:53) Ismerve a



finn nyelvstratégia, anyanyelvi gondozás és nyelvművelés fejlettségét ezen a gyakorlaton nem csodálkozhatunk, inkább példának tekinthetjük azt.

### **Digitális korunk fő fogalmai, neologizmusai a nyelvpedagógia szempontjából**

Petőfi S. János az 1980-as és az 1990-es évek táján több gondolatmenetében megfogalmazta, hogy az emberi kommunikáció története nem más, mint az ún. kommunikációs forradalmak sorozata. Ezt a gondolatsort Horányi Özséb egy tanulmányában szintén kifejti. Ebben a sorozatban öt – az emberi kommunikációt és a társadalmat forradalmian – megváltoztató szakaszt különböztethetünk meg: 1.) A beszéd kialakulása, 2.) Az írás kialakulása, 3.) A nyomtatás feltalálása: a Gutenberg-galaxis megjelenése, 4.) A modern mechanikus és elektronikus nyomtató és hírközlő eszközök megjelenése, ezek XIX. és XX. századi korszaka, 5.) A számítógépes korszak beköszöntése, a XX. század második felében: a komputer-galaxis vagy más néven a Neumann-galaxis kialakulása. (Petőfi S., 1991; Horányi, 1997)

Az általuk felvetett szakaszolás az elmúlt két-három évtizedben egyértelműen egy újabb kommunikációs forradalommal bővült. Saját terminológiát használva ezt nevezhetjük az információs-kommunikációs technológia (IKT) forradalmának vagy a szuper-hipermédia világának, ami megszülte a 6.) kommunikációs forradalmat. Többek véleménye szerint is (Fehér, 2007; Forgó, 2017; Kétyi, 2017; Molnár 2018) már ez a hatodik korszak is szakaszokra bontható, mivel a 6. szakaszban vagy attól függetlenül megjelent az „újmédia” fogalma, ami mind hardver, mind pedig szoftver eszköztárában, de legfőképp a kettő összetett rendszerében több mint a „hagyományos” IKT világa. De nemcsak az új kommunikációs szakasz vagy szakaszok, hanem az azokat gyakorló nemzedékek is neveket kaptak, hiszen a digitális korba beleszületett vagy abban élő Y-generáció, a Z-generáció és a legfiatalabbakra használt alfa-generáció már ezt tükrözi. Sőt ezekre a generációkra joggal használja a szakma a digitális bennszülött megnevezést, sokukat pedig – főleg, akik már a virtuális életterben és a virtuális munkatérben dolgoznak – a digitális munkavállaló vagy szlengben a nomád munkavállaló névvel illeti. A szuper-hiper média világa megszülte a digitális destrukció fogalmát, a régi rendszerek tagadását; és ezzel együtt egyik oldalról a vélt vagy valós káoszt, a másik oldalról pedig egy eddig elképzelhetetlen kreativitást eredményezett.

Az oktatásban, beleértve annak tanítási és tanulási oldalát, egyrészt kibővült a formális, a nonformális, az informális, az atipikus oldal, másrészt hihetetlen módon kitágultak és korlátok nélkülivé váltak a térbeli és az időbeli határok. A 6.) kommunikációs forradalom, az IKT az oktatásban

tartalmi és módszertani rendszerváltást idézett elő. Ha ennek a rendszerváltásnak a kulcsszavait és e kulcsszavak jellemzőit keressük, akkor a következőket sorolhatjuk fel:

- a.) tudásanyag: nagymértékű kibővülés, újragondolás, újraértékelés;
- b.) tananyag: átalakulás, átértékelődés, értékrendek változása;
- c.) források: a digitális kor miatt új, más, végtelen lehetőségek megnyitása;
- d.) eszköztár: technicizálódás, digitalizálódás;
- e.) keretrendszer: rendszerező hátterek megjelenése;
- f.) munkamódszer: átalakult tanórai dramaturgia, a digitális módszertan kialakulása;
- g.) kommunikáció: felgyorsulás, a harmadik csatorna megjelenése;
- h.) tudásmegosztás: a rend és a káosz harca a források gazdagsága és partnerek száma miatt;
- i.) tanári-tanulói motivációk, attitűdök: váltás, új hozzáállás, új attitűdök megjelenése.

Mindezt összefoglalva elmondhatjuk, hogy eljutottunk a digitális pedagógia világába. Talán nem véletlen, hogy a BME Műszaki Pedagógia Tanszéke az elmúlt évek során alapkönyveit a Digitális pedagógia 1.0, majd megújított vagy továbbfejlesztett változatban a Digitális pedagógia 2.0 címen jelentette meg. Az IKT, de különösen az újmédia világát a pedagógia felől közelítve joggal idézhetjük Forgó Sándor összefoglalóját:

*„Az újmédia tehát új narrációs technikák kifejlesztését is előhívhatja, ami jelentősen befolyásolja a tanárok módszertani kultúráját, hiszen a tanítási óra szerkezeti váza is egy rendezőelv alapján építhető fel, mely a tanítási óra menetét, szerkezetének lépéseit, vagyis a tanórai dramaturgiát határozza meg. Az adatbázis és a narratíva kapcsolatán alapuló újmédia-felfogás – a végtelennek tűnő lehetőségeit tekintve – az ismeretátadáson túl alkalmas a szemléltetési lehetőségek megújítására, a befogadói motiváció erősítésére, a digitális kompetencia fejlesztésére csakúgy, mint az értékrendszer formálására és alakítására.” (Forgó, 2015:12)*

Ehhez még hozzátehetjük Fehér Katalin egyik korábbi gondolatát, miszerint az új médiarendszer, az újmédia ún. „4d-s kategória”, mivel véleménye szerint egyszerre jelenik meg ebben: a digitalizáció, a deregularizáció, a decentralizáció, a demokratizálódás. (Fehér, 2007) Leszögezhetjük, hogy a pedagógiai munka minden szintjén és minden szaktárgyában – így a felsőoktatás területén is – a médiaértés és a digitális kompetencia alapvető és szükséges fogalomná vált ahhoz, hogy az oktatás és a tanulás korszerű módon folyjon.

A kérdés csak az, hogy a médiaértés és a digitális kompetenciák körében mennyire felkészítettek, felkészültek a hallgatók. A tapasztalat az, hogy ebben a tekintetben nagy a „szórás”, ami azt mutatja, hogy egyrészt az alapszintű és a közép szintű oktatásba nem igazán integrálódtak be ezek a

fogalmak sem használati, sem pedig tantárgyi szinten. A hallgatók körében sokkal inkább az autodidakta módon felszedett ismereteik, attitűdjeik a jellemzőek, mintsem a rendszerszerű iskolai felkészítés. Bízunk abban, hogy a 2017-ben megszületett, ún. Közös Európai Digitális Kompetencia Keretrendszer (DIGCOMP) tézisrendszere és annak hazai értelmezése, kiterjesztése az oktatásban is új dimenziókat, valamint új tanítás- és tanuláskultúrát eredményez. Ez az anyag 5 kompetenciaterületen, 21 digitális kompetenciát jelöl meg, és 3 kompetencia szintet – alapszintű használó, önálló használó, felsőfokú használó – különböztet meg.

### Tantárgyi célok

A „*Szakmai nyelvművelés*” című tantárgy öt fő célt kíván elérni. Ezek a célok a következők szerint foglalhatók össze:

- 1.) A nyelvi világkép formálása, a nyelvről alkotott alapvető fogalmak tisztázása. Meggyőzés arról a tételről, amit Ferdinand de Saussure a már szállóigévé vált és gyakran idézett félmondatával, illetve gondolatával a következő módon fogalmazott meg: „...*az egyének és a társadalmak életében a nyelv bármely másnál fontosabb tényező.*” (Saussure, 1997:38)
- 2.) Az anyanyelvi tudatosság formálása, nyelvi attitűdépítés. Ez vonatkozik az írott nyelvre, a beszélt nyelvre és az ún. „harmadik csatorna”, az e-nyelv világára és használatára egyaránt.
- 3.) A szakmai anyanyelv rendszerének, elemeinek, működésének feltárása.
- 4.) Meggyőzés a tiszta kommunikáció hasznáról. Ez a témakör az angolszász kultúrából elindult gondolat és mozgalom, az ún. „*plain writing*” elfogadtatását jelenti, amely minden beszélőközösségekben és tudásközösségekben a világos, a tiszta és az érthető nyelvi kommunikációt tűzi ki céljául, és figyelembe veszi a kommunikáció összes kontextusát, szereplőjét.
- 5.) Megnyerés a jövőnek: a szaknyelvi építkezésnek, a szaknyelvi gondozásnak, hiszen a képzést lezáró hallgatóink – mérnökök, közgazdászok, menedzserek, mérnökstanárok, közgazdásztanárok, szakfordítók – a jövő szakembereiként, a szakértelmiség részeként a szakmai anyanyelvük megtartói és fejlesztői lesznek. Teszik mindezt az eljövendő mintegy negyven-ötven éves karrierjük, életpályájuk során.

### Tantárgyi tartalom

A tantárgy keretében elméleti és gyakorlati részek rugalmasan váltják egymást. Ezt a váltást részben a tematika és részben a hallgatói kérdések, felvetések moderálhatják, alakíthatják. A tematika tizenkét témakört ölel fel:

- 1.) A nyelvtudomány és a nyelv művelés, mint alkalmazott nyelvtudományi ág egymáshoz való viszonya; nyelvészeti, nyelv művelési alapfogalmak.
- 2.) A nyelv és az anyanyelv fogalma; a nyelvi kultúra objektív és szubjektív meghatározói; a nyelvpolitika fogalma és szerepe; globalizációs és regionális hatások a nyelvek világában.
- 3.) A magyar nyelv státusza a világ nyelvei között; nyelvünk a nyelvcsaládok világában; a magyar nyelv tipológiai jellemzői.
- 4.) Nyelvünk hangképe: kiejtési kérdések.
- 5.) Nyelvünk írásképe: szerkesztés, helyesírás, szaknyelvi helyesírás.
- 6.) A nyelvi rétegek modellezése és jellemzése.
- 7.) A szaknyelv fogalma, osztályozása; elméletek, modellek, grammatikai jellemzők.
- 8.) A szakmai kommunikáció fogalma, összetevői, jellemzői: műfajok, stílusok, regiszterek.
- 9.) A szaknyelvek és a szakmai nyelv művelés történeti megközelítése.
- 10.) Szakszóalkotás: nyelvtechnológiai megoldások, lehetőségek.
- 11.) A szakmai nyelv művelés hagyományos és elektronikus forrásai, segédeszközei, intézményei.
- 12.) A szakmai nyelv művelés gyakorlati feladatai: a szakmai írásművek, a szakmai beszédművek fajtái, jellegzetességei, alkotási szabályai.

### **A tantárgy digitális háttere és eszköztára**

Egy adott tantárgy esetében szükségszerű megtenni egy számvetést azzal kapcsolatban, hogy a digitális eszköztárnak nevezett hardver és szoftver „halmazból” egyrészt intézményi, infrastrukturális oldalról, másrészt pedig a személyi oldalról (tanár, tanuló) mi áll, vagy mi állhat rendelkezésre. Ezzel kapcsolatban leszögezhetjük, hogy az okostelefonok széleskörű elterjedésével gyakorlatilag egy meglehetősen biztos technikai háttérre alapozhatjuk munkánkat: ez az eszköz összekötő kapocs lehet az internet világához, továbbá akár tanár és tanuló között. Mondhatjuk, hogy ez már megalapozhatja az alapvető digitális megközelítést, különösen olyan esetekben, mint az általunk gondozott tantárgy, amelyhez a világháló számtalan internetforrást, médiaanyagot kínál bekapcsolásra vagy feldolgozásra. Gondoljunk itt a leginkább nyelvészeti témakörben mozgó Tinta Könyvkiadó digitális tankönyvtárára, anyanyelvi témakörű szótárára, vagy az Országos Széchényi Könyvtár magyar elektronikus könyvtárára (MEK), az MTA Nyelvtudományi Intézetének, műhelyeinek anyanyelvi tájékoztató és szolgáltató oldalaira. Érdeklődőbb hallgatóknak akár egész *anyanyelvészeti* fejezeteket vagy alfejezeteket is ajánlhatunk olvasásra, használatra, megtekintésre, mivel az Akadémiai Kiadó által közreadott

alaplmu, a több mint ezer oldalas „*A magyar nyelv*” című munka elérhető a digitális tankönyvtár keretében.

A helyi – az intézményi – szolgáltató és keretrendszerek az egész kurzus lebonyolítását a digitális térbe irányíthatják. Jelen esetben az intézményünkben működő MOODLE internetes oktatási keretrendszer mind az oktatási adminisztráció kezelése, mind a tantárgy feladatkiadási és -beadási rendszere, projektjei és azok követése, ellenőrzése szempontjából, mind pedig az oda-vissza kommunikáció esetén jól dokumentált, követhető, bármikor elérhető és visszakereshető „forrást” biztosít. Végül szerencsés eset az, ha közös alapként az adott tantárgyhoz e-tananyag, e-tankönyv, e-jegyzet is kapcsolódik. Tantárgyunkhoz „*A szakmai nyelvművelés alapjai*” című e-tankönyv kapcsolódik, mintegy 150 oldalnyi anyaggal, aminek szükséges részletei, ábrái, definíciói, felsorolásai bármely mobil eszközzel az óra menetében is lehívhatóak a digitális tankönyvtárból (Sturcz, 2015).

Végül szólni kell arról, hogy az ún. digitális kompetenciák fejlesztése vagy megerősítése is az eszköztárba tartozik. Ebből a szempontból lényeges annak tudatosítása, hogy a tantárgy, a tananyag, az internetes források és anyagok „digitális feldolgozása” is munka, jelentős idő- és energiafelhasználás, csak gyorsabb a hagyományos keretek közötti munkánál, jóval bővebbek a források, megvan a gyors felidőzés, visszakeresés, későbbi felhasználás lehetősége. Továbbá az órai gyakorlatok során kialakítható egy később felmerülő anyanyelvi probléma tisztázásának, autodidakta kezelésének, megoldásának „analógiás és digitális készsége”.

### **Három digitális esettanulmányi gyakorlat**

A napi gyakorlatot tekintve a kurzus óráinak egyharmada ma már a digitális térben zajlik. Ennek technikai alapját a jelenlevő táblagépek, de leginkább a mobiltelefonok legújabb nemzedékei adják, szellemi hátterét pedig a szinte minden nyelvi és anyanyelvi témában kínálatot nyújtó világháló írott és képi anyagai adják. Meg kell jegyezni, hogy a személyi számítógépek megjelenésével már megnyílt a digitális oktatási lehetőség felé az út. De az újabb eszközök, főleg az okostelefonok: a kedvező méretváltás és a súlyváltás miatt, továbbá a folyamatos kéznél levőség miatt jelentősen megkönnyítik az ilyen jellegű munkát. Így a tanár-diák kommunikáció, kollaboráció stabilá vált.

Ezzel kapcsolatban Kétyi András a nyelvtanulással és a mobil eszközhasználatról foglalkozó doktori disszertációjában a következő észrevételt teszi:

*„Végezetül a mobil eszközök, azon belül az okostelefonok és a kollaboráció kapcsán érdekes lesz figyelni a fejleményeket. Ugyanis a mobil eszközök ebből a szempontból*

*hibridnek számítanak, mert természetüknél, könnyű hordozhatóságuknál fogva sokkal több időt „töltenek” a felhasználókkal, így azok minden korábbi IKT eszköznél jobban személyre szabhatják ezeket, következésképp jobban is kötődnek hozzájuk.” (Kétyi, 2016:197)*

A fentebb bemutatott tantárgyi tematika minden eleméhez kapcsolható valamilyen elérhető, szakszerű és elméleti vagy gyakorlati szinten felhasználható, az oktató által előre kiválasztott és közös munkára javasolt „digitális tananyag”. A prezentált anyagok sokszor további elágazások, források felé mutatnak, amelyeket a későbbi munka során vagy házi feladatként vagy vitaanyagként tudunk felhasználni. A következőkben „szemléltető anyagként” a tantárgyi témakörből három olyan esettanulmányi gyakorlatot mutatunk be, amelyeknek bőséges, a tanórán, a témakörön továbbmutató, azon túl is használható elemei vannak.

### ***A nyelv ünnepei, intézményei***

Ebben a témakörben szerepel a nyelvi és anyanyelvi kulturális örökség részeként: a Nyelvek Európai Napja, ami mára egy ünnepporrá bővült (szeptember 26.), Az anyanyelvek napja (február 21.), A magyar kultúra napja (január 22.), A magyar széppróza napja (február 18.), A költészet napja (április 11.), A magyar nyelv napja (november 13.). A kurzus címéből és tematikájából fakadóan természetesen ez utóbbiról esik a legtöbb szó, és itt hangzik el a legtöbb hallgatói kérdés: Miért ez a nap, miért ez a dátum? A megadandó válasz sajnos sem irodalmi, sem nyelvi, sem történelmi ismereteikből nem ismerős a hallgatóknak. Azaz az a tény, hogy az 1843/44. évi országgyűlésnek az 1844. II. törvényével, annak november 13-i királyi szentesítésével emelkedett hivatalos és teljes jogú nyelvvé a magyar nyelv.

A fenti ünnepek közül bármelyik témakörben egy kattintással bővebb információkhoz juthat a hallgató, amelyek további anyagokra utalnak és alkalmasak az ismeretbővítésre. A magyar nyelv napjához csatlakozó beszélgetés, tájékozódás során kiderül, hogy a hazai anyanyelvi intézményismeret egyik fehér foltja: a Magyar Nyelv Múzeuma. Úgy tűnik, hogy sem a tanulmányi kirándulásoknak, sem pedig a magánjellegű túráknak ma már nem célpontja Észak-Magyarország, és főleg nem a távol eső Zemplén vidéke. Így Sátoraljaújhely és a hozzá közel eső Széphalom, a magyar nyelvújítás központja, a Kazinczy-kúria és emlékhely vele együtt A Magyar Nyelv Múzeuma is „kiesik a képből”. Így annak elmagyarázása után, hogy ez az intézmény egy valós „tárgyi és szellemi hungaricum” – mivel a világ egyetlen anyanyelvi múzeuma –, az internet segítségével és a tanári kommentárokkal néhány perces virtuális kirándulást tehetünk a több hektáros Kazinczy-birtokon: a Kazinczy Emlécsarnok, a sírok, a kert megtekintése után elsétálhatunk a 2008. április 23-án átadott múzeum

várszerű épületéhez, és beléphetünk az épületbe, megtekinthetjük a kiállítás legfontosabb tárlóinak képeit. Kilépve a virtuális kirándulásból, és visszatérve a múzeumi honlapra tallózhatunk az anyanyelvi hírekben, válogathatunk az anyanyelvi programajánlatok között, majd kilépve a honlapból – néhány címszó megadásával – kalandozhatunk a zempléni tájakon. A múzeumlátogatásra több honlap segítségével is sor kerülhet. Ezek közül ajánlhatjuk a következő címszavakkal előhívható anyagokat:

- A Magyar Nyelv Múzeuma – Wikipédia
- A Magyar Nyelv Múzeuma / Petőfi Irodalmi Múzeum
- Képtalálatok – a magyar nyelv múzeuma

Az intézmények között még két – digitálisan jól elérhető – és az anyanyelvi kultúra szempontból kiemelhető intézményre célszerű felhívni a hallgatók figyelmét. Az egyik a Magyar Nyelvstratégiai Intézet (MANYSI), aminek a honlapján gazdag alcímkinálattal, a gyakorlati nyelvművelés szempontjából is jól használható anyagokkal találkozhatunk. Így például az intézet honlapja a tantárgyi célokban jelzett *plain writing* témakörében „*A pontos fogalmazás művészete*” címmel egész kötetnyi tanulmányt kínál az érdeklődőknek, vagy konferenciák, szakmai események teljes anyagát mutatja be. A másik intézmény az MTA Nyelvtudományi Intézete, illetve annak honlapja, ahol a rákereső szintén bő kínálatból válogathat, és a nem kimondottan nyelvész hallgató szemével is érdekes programok, anyagok között barangolhat, tájékozódhat.

### ***Nyelvünk, nyelvhasználatunk hangképe***

Anyanyelvünk hangzásának, hangképének megközelítése két alapvető szempontból vagy irányból történhet. Az egyik egy praktikus szempont a helyes ejtés felőli, úgymond nyelvművelői, a másik egy nyelvesztétika felőli vizsgálat. Ez utóbbival kapcsolatban a téma bevezetésekor – egyben a nyelvre, mint általános jegyeket hordozó jelenségre utalva – Kodály Zoltán, aki nyelvművelőként is számon tartható, egyik ismert állítását idézhetjük:

*„Semmi sem jellemző annyira a nyelvre, mint sajátos hangzása. Olyan ez, mint a virág illata, a bor zamata, a zománc, az opál tüze. Megismerni róla a nyelvet már messziről, mikor a szót még nem is értjük. Minden nyelvnek megvan a maga hangszíne, tempója, ritmusa, dallama, egyszóval zenéje.” (Kodály, 1980:336)*

A tapasztalat azt mutatja, hogy a szakmai tanulmányok, de maga a szakmai élet is számtalan olyan helyzetet teremt, amikor fogalmak, képletek, nevek helyes kiejtése szaknyelvi és egyben szakmai kérdésként, egészen pontosan szakmai presztízskérdésként vetődik fel. Az alábbiakban ilyen jellegű esettanulmányt mutatunk be, ahol a digitális megközelítés fontos segítő erőként jelenik meg.

Projektfeladatok előadása és a záróvizsgán a diplomavédések során gyakran találkozunk azzal a helyzettel, amikor a hallgató a prezentálása során vagy a szakdolgozata egy részletének felolvasása, szabad előadása alkalmával úgymond elakad, zavarba jön, mert az általa idézett szövegben, szövegrészletben olyan tulajdonnévvel, szakmai kifejezéssel él, amit nem tud kiejteni, vagy a tudás hiányában nem mer kimondani és zavarba jön, esetleg zavara miatt teljesen leblokkol. Legegyszerűbb esetként a hagyományos írásmódú és egyedi ejtésű magyar történelmi neveket hozhatjuk példának: Eötvös Loránd, Eötvös-inga, Dessewffy, Thewrewk stb. Ennek a típushibának egyik visszatérő és karakteres példája Joseph Alois Schumpeter osztrák-német közgazdász neve, nevének írásmódja, nevének kiejtése. Az egyetemi vagy más közgazdasági előadások során – előnevei nélkül – csak Schumpeterként emlegetett szerző a hallgatói tudatban és szóhasználatban olykor „Sum Péterként” jelenik meg, ami egy vizsgaszituációban finoman szólva kellemetlen helyzetbe hozza a hallgatót és közönséget is. Hasonló csapdahelyzettel találkozhattunk már például a francia Libreville város, vagy egy spanyol név, Amuna de Tejuna, vagy a különböző és nagy számban előforduló tulajdonnévi vagy köznévi előtagú „mátrixok” megnevezése kapcsán. Újabb jelenségként az egyre nagyobb számban megjelenő hazai és „multikulturális” betűszavak, mozaikszavak kiejtési problémái is megjelennek: mind a rövid kiejtés, mind pedig a feloldott hosszú szó szerkezet kiejtésének a szintjén.

Az ilyen helyzetek kivédésére és kezelésére két lehetőség is van. Egyrészt ma már a Google fordító vagy kiejtés szótárai, eszközei élő, hangzó kiejtési példákat tudnak bemutatni, másrészt Tótfalusi István: „Kiejtési szótár (Idegen nevek, szavak, kifejezések és szólások helyes kiejtése)” című, a Tinta Kiadó által közreadott mű elektronikus változata nagy segítséget nyújt a kiejtések tisztázásában. Nyilvánvaló, hogy a visszakeresés, a rögzítés, a begyakorlás idő- és munkafelhasználással jár, de számtalan szakmai malórtól és presztízsvesztő helyzettől mentheti meg a beszélőt, az előadót. Ebben az értelemben egy ilyen bemutató gyakorlattal – például a fenti iskolapéldák bemutatásával, kikeresésével – nemcsak nyelvészeti, hangképi, kiejtési feladatot végezhetünk el, hanem az igényesség jegyében egy nevelési problémát is megoldhatunk.

A fenti példánkban a szakmai nyelvművelés oldaláról vizsgáltuk a hangképi, a kiejtési kérdéseket, de a szép magyar beszéd jegyében az általános kiejtést (tagolást, hangsúlyt, szünetkezelést stb.) javító, erősítő anyagokat is javasolhatunk az igényes beszédre fogékony hallgatók számára. Számtalan művészi előadásban prezentált, hangzó irodalmi példaanyag és élményanyag között válogathatunk, de a kiejtés.hu internetes anyag 10. számú Bárczi füzeté magyar fonetikai, kiejtési gyakorlatokat is



kínál, és a „szép magyar kiejtés” címszót beírva további anyagok között válogathatunk. De játékos és kedvcsináló gyakorlatként ajánlhatjuk a következő két címszósor beütését is: „A tíz legszebb szó”, „A legszebb magyar helységnevek”.

### *Nyelvünk írásképe, helyesírása*

Az egyetemi hallgatók esetében az íráskép, mondjuk inkább, hogy a szerkesztési kép, a helyesírás, a szakmai helyesírás rendező erőként és minőségi fogalomként való elfogadtatása nem egyszerű feladat. A digitális írástudással kapcsolatban hamis és ködös fogalmaik vannak, mivel a digitális írásmód esetében csak a kommunikáció célba juttatását tartják szükségesnek, a differenciált és tiszta, a hagyományos írásmódhoz – a második csatornához – közelítő, úgymond klasszikus írásmódot nehezen veszik tudomásul. (Ehhez a felvetéshez zárójeles megjegyzésként ide kívánczok az a szakmai hír, hogy az ELTE egyik diákszervezete 2018. évi márciusi programjában, az Egyetemi Anyanyelvi Napok keretében *Digitális helyesírási verseny* címmel hirdetett programot.) Pedig az a helyzet állt elő, hogy az írásproblémák kezelésének, a helyesírásnak igen gazdag lehetőségei, segédeszközei állnak rendelkezésre mind a magyar nyelvű, mind pedig egy idegen nyelvű szöveg „gondozása” esetében. Kezdhetjük azzal, hogy a vizuális vezetés és a látványkép alapelemei között a „sorkizárás” alapeszközként ott van minden eszköz fejlődésén, így tehát egy eleve rendezett kinézetű munkával indulhatunk. Ha ehhez hozzátesszük a „stílushasználat” (a címek, a decimális tagolási rendszer) eszköztárát, akkor néhány kattintással nyomdaképes anyagokat tudunk előállítani. Ez formai, mondhatni esztétikai oldala a szövegrendezésnek, az íráskép tisztaságát pedig felkínálják a helyesírási ellenőrző programok.

A fenti eszközök használatát természetesnek tekinthetnénk, de úgy tűnik, hogy a digitális írástudás ezen alapeszközei nem berögzült módon működnek a hallgatóknál. További problémaként utalhatunk arra, hogy a helyesírási ellenőrző program használata mellett vagy azon túl a „humán ellenőrzés”, azaz a saját kontrollolvasás – különösen a szakmai szövegek esetében – kötelező program. Ez a felhívás már-már éles vitákat vált ki, mivel az Y-generáció tagjai abszolút módon technikahívók. Ekkor segítségként hívhatók az anyanyelvi helyesírási források, tanácsadó fórumok. A „helyeiras.mta.hu” beütésével elérhető „A magyar helyesírás szabályai” (Akadémia Kiadó), tizenkettedik kiadása, ami a 2016-tól érvényes helyesírási kódexünk. Sőt ezen az oldalon különböző helyesírási tanácsadó és válaszó fórumokat, blokkokat is találunk, csak a legegyszerűbbeket sorolva: Külön vagy egybe? / Helyes-e? / Névkereső /

Elválasztás / Számok / Dátumok / Ábécébe rendezés stb. Maga az e-formátumú helyesírási szabályzat mind a szabályrendszerben, mind pedig a példatárban gyors, szakszerű és igen praktikus eligazodást tesz lehetővé.

Természetesen a szakmai anyagokban az általános helyesírási kérdéseken túl gyakoriak a szakmai helyesírási problémák, dilemmák. Gondoljunk bele, hogy akár egy hallomásképből, akár egy korábban látott és olvasott írásképből mi marad meg a szakmai korrektség szintjén például a következő terminus technikusból: Marshall–Edgeworth–Bowley-féle volumenindex. Nyilvánvaló, hogy ez a példa egyszerre jelenhet meg komplex hangképi és írásképi problémaként egy közgazdász- vagy menedzserhallgató írásbeli feladatmegoldásában, szóbeli beszámolójában vagy szakdolgozatában. A homályos emlékképből való előhívás helyett ilyenkor irány a szakmai helyesírási szótár, ha van, és ráadásul viszonylag friss kiadás legyen. Tipikusan előjövő és visszatérő tömeghiba és kérdés az *euró*, *eurózóna* (pénznem megnevezés és ebben a minőségében előtag) valamint az *euro-*, *eurokonform*, *euroliga* (előtag) bizonytalan és kevert írásmódja, vagy a *marketing* szó közel ötven összetélt, többszörös összetélt alkotó pontos kezelése. Itt felvetett példánk esetében szerencsénk van, mert rendelkezésre áll egy viszonylag friss, 2002-es kiadású „Közgazdasági helyesírási szótár (Szakszavak, kifejezések, szókapcsolatok és rövidítések gyűjteménye)” című szakmunka, amit mind papíralapú, mind pedig elektronikus alapú forrásként megtalálunk.

Egy közgazdász, menedzser vagy éppen kommunikáció szakos hallgató számára a reklám nyelvi, ezen belül helyesírási világa megkerülhetetlen. Nyilvánvaló, hogy ebben az órakeretben és tematikában a hallgatók felvetik azt a kérdést: miért kerülhetik meg a reklámok a helyesírási szabályokat. Ilyenkor elkezdődik az internetes reklámgyűjtőmunka, majd a példákön keresztül annak elemzése, hogy a pragmatika, a célszerűség, az eredményorientáltság igazolja-e a szabályrendszerből való kilépést, vagy csak egy suta nyelvi játékkal találkozhattunk egy-egy reklámanyagban, szlogenben, hirdetésben stb.

## Összegzés, jövőkép

A digitális eszköztár felhasználása a jelen tárgy esetében egyértelműen „motivációs erőként” hatott a hallgatókra: erősítette kötődésüket a tárgyhoz, megkönnyítette az ismeretekhez való jobb és gyorsabb hozzáférést, színesítette az órákat. Talán a leglényegesebb hatás abban összegezhető, hogy az ilyen jellegű – a digitális eszköztárat bevonó – munka inspirációként szolgált a témákkal kapcsolatos autodidakta továbbkeresésre, feltárára, tájékozódásra. Ez utóbbinak a kifejeződése az, hogy főleg kérdések,

problémafelvetések formájában megnövekedett a hallgatói–tanári interaktivitás.

A motiváció mellé a kontroll fogalmát is ide kell hívni, de ezt főleg a tanári oldalról tekintve és figyelembe véve az ilyen új típusú „tanórai dramaturgiát” és annak hatékonyságát. Az IKT eszközök pedagógiai, nyelvoktatási felhasználása kapcsán joggal és figyelmeztetően írja egyik összegzésében a már említett Kétyi András a következőket:

*„...a tanulási tevékenységeket és a tanulási környezetben végzett aktivitást folyamatosan nyomon kell követni, ha azok alacsony értéket mutatnak vagy csökkennének, a tanulást motiválni és a tevékenységüket a tanulási környezetben stimulálni kell.” (Kétyi, 2016:195)*

Talán feltűnt az olvasónak, hogy eszköztáram és példáim a gazdaságtudományi, illetve a műszaki menedzserképzéshez kapcsolódó anyagot mutattak be. Ez nem véletlen, hiszen az eltérő tudományterületek eltérő képet mutatnak egyrészt a szaknyelvi források, eszközök tekintetében, de még inkább a digitális feldolgozottság tekintetében. Így például a kimondottan műszaki szaknyelvi világ ilyen jellegű – azaz digitális – megközelítése a források tekintetében sokkal nehezebb, mint a gazdaságtudományi vagy a menedzseri viláé. A műszaki területen csak bonyolultabb, nagyobb gyűjtő- és barangoló munka során állnak össze a digitális források, hátterek.

A nyelvpedagógiai haszon tágabb nyelvi körben is érezhető, mivel a munka során – célkitűzésünknek megfelelően – az idegen nyelvek „nyelvművelési” kérdései is előjönnek. Így részben a magyar, az anyanyelvi digitális források mellett a hallgatók által tanult vagy ismert idegen nyelvek hasonló eszköztárára – mintegy analógiás módon – is rá lehet vezetni őket, vagy legalábbis fel lehet villantani ezeket a lehetőségeket. Ilyen területek például az idegen nyelvű helyesírási ellenőrző programok, szótárak, szakszótárak, glosszáriumok, kiejtési források, szerkesztési útmutatók stb.

A „digitális térnyerés” mind a hardver, mind pedig a szoftver esetében egyértelmű. Ebből a „digitális bővítés” egyértelműen következik. Jelen tárgy esetében két fejlesztési út látható. Az egyik út a keretrendszer – jelen esetben és pillanatnyi használatunkban a MOODLE-rendszer – funkcióinak finomítása és bővítése, hogy a hallgatók digitális szempontból még komfortosabban érezzék magukat, a digitális bennszülött életmódnak – itt inkább digitális munkamódnak – megfelelően. A másik út a témakörökhöz kapcsolódóan egy olyan képzeletbeli bibliográfia, pontosabban webográfia összeállítása, amely az adott témakörökben a tanórai munka során egyaránt biztos és célirányos pontként szolgál a tanár és a hallgató számára, tehát kizárja a felesleges vagy tévutas „barangolás” lehetőségeit. Ez természetesen nem elkerülhető és nem is egyszerűsíthető

feladat, két okból sem az. Egyrészt a világhálón a háttéranyagok folyamatosan bővülnek, ezek között szelektálni kell; másrészt egy zárt rendszerű, szigorú webográfia könnyen lezárhatná a hallgatói útkeresés és autodidakta mozgás lendületét. Ezért fogalmaztam úgy, hogy ez egy képzeletbeli webográfia, vagy nevezhetjük „virtuális webográfiának” is az általunk gondozott anyagot, ajánlatot.

## Hivatkozások

- Forgó, S.(2017): Új médiakörnyezet, újmédia-kompetenciák. In: Forgó, S. (szerk.) (2017): *Az információközvetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei*. Líceum Kiadó: Eger. 9-24
- Fehér, K. (2007): Az új és a régi média. Médiadeterminizmus és médiakonvergencia. In: Fehér, K. (szerk.) (2007): *Tanulmányok a társadalmi kommunikáció köréből*. L'Harmattan Kiadó: Budapest. 250-264
- Horányi, Ö. (1997): Az információs társadalom koncepciójától az információ kultúrája felé. *Európai Szemmel*. 1997/1. 12-27
- Károly, A. (2017): A finnországi kötelező egyetemi nyelvi képzés egy lehetséges megvalósítási módja: a Jyveskylei Egyetem Nyelvi Központjának új képzési programja. *Modern Nyelvoktatás*. 2017.4. szám. 50-67
- Kétyi, A. (2016): IKT-val támogatott módszerek hatékonysága felnőttek nyelvoktatásában. Doktori értekezés. Szegedi Tudományegyetem: Szeged
- Kodály, Z. (1980): Vessünk gátat kiejtésünk romlásának! In: Hernádi, S. – Grétsy, L. (szerk.) *Nyelvésedanyánk*. Móra Ferenc Könyvkiadó: Budapest. 336
- Molnár, Gy. (2018): *Eredmények és lehetőségek a digitális kor pedagógiájában*. Habilitációs kötet. Eszterházy Károly Egyetem: Eger. [habilitacio.uni-eszterhazy.hu/view/.../molnar](http://habilitacio.uni-eszterhazy.hu/view/.../molnar)
- Petőfi, S. J. (szerk.) (1991): *A humán kommunikáció szemiotikai elmélete felé*. Szeged. 1991
- Saussure, F. (1997): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Corvina, Budapest
- Sturcz, Z. (2009): Kell-e a szakmai nyelvművelés a felsőoktatásban? *Nyelvinfo*. 2009/1. XVII. évf. 3-13
- Sturcz, Z. (2015): *A szakmai nyelvművelés alapjai*. (e-jegyzet, digitális tankönyvtár: név és műcím beírásával elérhető). Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem: Budapest
- Sturcz, Z. (2016): Megállapítások hallgatóink anyanyelvi-szaknyelvi tudatáról. In: Bocz Zs. (szerk): *Porta Lingua – 2016. A szaknyelv rétegződése a szakmában, az oktatásban és a kutatásban*. SZOKOE: Budapest. 151-162

**Virágh Árpád**  
 Budapesti Gazdasági Egyetem  
 Pénzügyi és Számviteli Kar  
 Pénzügyi és Számviteli Szaknyelvi Intézeti Tanszék

## **A professzionális és laikus felek társalgásában megnyilvánuló speciális aszimmetria a jogi tanácsadás példáján keresztül**

*Az intézményhez kötött társalgásokban óhatatlanul jelen van a felek között valamilyen aszimmetria. Ez a formális intézménytípusban elsődlegesen az intézményes jellegből adódik, míg a nem formális intézménytípusnál – mint az ügyvéd és az ügyfele esetében a jogi tanácsadás – sokszor a tudásbeli különbség biztosítja az egyik félnek (az ügyvédnek) azt a „szimbolikus tőkét”, amellyel irányítani tudja a társalgást. Ez nem mindig érvényesül, köszönhetően annak a speciális helyzetnek, hogy az ügyfél a megbízó, ami meghatározza a tudásnak, mint „szimbolikus tőkének” a kereteit. A tanácsadás fázisainak, a témák tárgyalásának és a társalgás lefolyásának (globális aszimmetria) vizsgálatában lényeges elem a dominancia fogalma, amikor az egyik résztvevő túlsúlyban van az interakcióban zajló kommunikációban. A dominancia alapvetően mennyiségi fogalom, amelyet több dimenzióban vizsgáltam: tisztán kvantitatív, témák feletti, stratégiai és legrészletesebben az interakcionális dimenziójában. Az interakcionális dominancia leginkább a beszélgetés irányításával valósul meg, amelynek (egyéb formák mellett) a legpregnánssabb megnyilvánulásai a közbevetések és átfedések előfordulásai. Az interakcionális dominanciát ún. IR (initiative-response analysis) elemzésen keresztül, a résztvevők kezdeményező (proaktív) beszédcselekvéseit és (passzív) válaszreakcióit elemezve vizsgáltam. A dominancia négy megnyilvánulásformáját elemezve – várható módon – általánosságban az ügyvédek dominanciáját sikerült megállapítani, azonban ez a különböző dimenziókban eltérő módon és nem mindig érvényesült.*

*Kulcsszavak: társalgási aszimmetria, a dominancia dimenziói, interakcionális dominancia, IR-elemzés, az irányítás eszközei*

### **Bevezetés**

A jogi tanácsadás olyan intézményes kommunikáció, amelyben a résztvevő feleket a szerepüknek megfelelő célorientáltság jellemzi, speciális kötöttségek érvényesek és a speciális intézményes kontextus határozza meg a társalgás folyamatát, ehhez kapcsolódik a résztvevők inferenciális keretrendszere (Drew – Heritage, 1992:21-25). Míg a jogalkalmazás fő területére, azaz a bíróságok tevékenységére komoly formai kötöttség jellemző, az a speciális intézményes kontextus, ami a jogi tanácsadásra tipikus, nem formális (*non-formal*) típusú (Hutchby – Wooffitt, 2008:140), mivel a jogi tanácsadás intézményét nem kötik mereven előírt normák, és a résztvevők társadalmi helyzetét sem szabályozza előírás. A konzultációban

a résztvevők egyrészt előzetes célokkal rendelkeznek: az ügyfél megoldást keres, tanácsot, segítséget vár; az ügyvéd megoldást, segítséget kíván nyújtani, tanácsot akar adni. Másrészről a résztvevők a szerepükhöz kapcsolódó feladatkomplexumokból eredő céljaikat is megvalósítják, ilyenek pl. a tényállás prezentálása vagy a jogi helyzet tisztázása.

Az intézményes kommunikációt, így a jogi tanácsadást is aszimmetria jellemzi. Ez az aszimmetria a jogi tanácsadásban – a bírósági tárgyalás formai kötöttségével ellentétben – nem statikusan jelentkezik, hanem egy dinamikus jelenség, ami a jogi tanácsadás társadalmi funkciójából kifolyólag hatást fejt ki abba az irányba, hogy a felek között az interakciójukban egyenrangúság, egyenlőség legyen. Ennek a speciális aszimmetrikus társalgási helyzetnek a bemutatásához néhány fogalmat ezért előzetesen pontosítani kell.

A társalgási aszimmetria (*interactional asymmetry*) egy olyan általános terminus, amelyen bármilyen a dialógus folyamatában előforduló egyenlőtlenység értendő (Brock – Meer, 2004:186; Linell – Luckmann, 1991:4). Jelentősen absztrahálva azt lehet mondani, hogy a dialógus valakik között (résztvevők alkotta keret) valamiről folyik (téma, diskurzustopik). Ez alapján vizsgálhatjuk az aszimmetriát a résztvevők státusza (pl. szülő – gyerek, férfi – nő, tanár – diák, ügyvéd – ügyfél stb.), szerepe (pl. beszélő – hallgató, kérdező – felelő), illetve a tudásbeli különbségük vonatkozásában (Linell – Luckmann, 1991:5). Ez utóbbit illetően az intézményes dialógusokban az aszimmetria megnyilvánulhat a vonatkozó interakciós és intézményes normák ismeretében, a tudásban és a tudáshoz való jogban (Heritage, 2004:236).

Az aszimmetria abban az értelemben is egy átfogó fogalom, hogy beletartozik a társalgás helyi szintjének (lokális aszimmetria) vagy a társalgás tágabb egységeinek vagy az egészének (globális aszimmetria) a vizsgálata. A lokális aszimmetria a beszédleépéseket, a párszekvenciákat, szomszédsági párokat vizsgálja.

A globális aszimmetria esetében – amikor pl. a beszélgetés fázisait, meghatározott témák tárgyalását, a társalgás lefolyását vizsgálják – a dominancia fogalmát szükséges kiemelni. A dominancia esetében az egyik résztvevő túlsúlyban van az interakcióban zajló kommunikációban (Brock – Meer, 2004:202). A beszélgetésben a dominancia mindig manifeszt módon van jelen, magához a beszélgetéshez kötődik (Linell – Luckmann, 1991:10). A dominancia tehát alapvetően mennyiségi fogalom, amelynek Linell legalább három, illetve négy dimenzióját emeli ki (Linell – Gustavsson – Juvonen, 1988:415; Linell, 1990:158), úgymint a tisztán kvantitatív dominanciát (*purely quantitative dominance*), a témák feletti dominanciát

(*topical dominance*), az interakcionális dominanciát (*interactional dominance*) és a stratégiai dominanciát (*strategic dominance*).

A jogi tanácsadásban meglévő aszimmetria vizsgálatához összesen huszonnégy beszélgetést sikerült saját kutatás céljára hangfelvételen rögzíteni. A beszélgetések (konzultációk) természetes közegben, azaz nem előre instruált módon zajlottak úgy, hogy az ügyvédek az ügyfelek előzetes hozzájárulását kérték a felvételek készítéséhez. Ahhoz, hogy a felvételekre sor kerülhessen, alapvető volt az anonimitás és a felvételek csak kutatás céljára történő felhasználásának a biztosítása. A beszélgetések túlnyomórészt diadikus társalgások voltak, amelyekben férfi és nő ügyvédek, illetve diplomás és nem diplomás férfi és nő ügyfelek vettek részt. Az átiratoknál alkalmazott transzkripciós jelöléseket Hutchby és Wooffitt (2008) a jeffersoni konvención alapuló jelöléseit követve határoztam meg, a magyar nyelv sajátosságait figyelembe véve. A korpuszból tizenkettő felvételt részletes, több szempontból történő elemzésnek vettem alá, melyek az alábbi elemzés alapját szolgálták.

### **Stratégiai dominancia és tisztán kvantitatív dominancia**

A stratégiai dominancia esetében nem a beszélt mennyiség a döntő, hanem hogy ki az – a domináns fél –, aki ugyan kevés, de stratégiaileg igazán fontos, döntő megnyilatkozást tesz a társalgásban. Az elemzett átiratok közül három esetben fordult elő, hogy a mennyiségi dominancia (szavak száma alapján) nem az ügyvédre volt jellemző. Ettől függetlenül a jogi tanácsadás célja, hogy az ügyfél a problémájára megoldást találjon – ez a jogi tanácsadás lényege, esszenciája. A megoldások jogi lépéseket jelentenek, amelyekben – főleg, ha összetettebbek – egy meghatározott stratégiát ajánlatos követni. Ezeket a stratégiákat az ügyvéd ismeri, így a társalgásban ezeket a stratégiai megnyilvánulásokat ő teszi. Ezek lehetnek a tényállás rövid összefoglalásai. Az ügyvédnek a probléma megoldására tett javaslataival, lépéseivel egyértelműen ő a stratégiaileg domináns fél a tanácsadásban, pl. „*Hát akkor az lesz, hogy (.) írunk levelet.*” Az ilyen megnyilatkozások azonban hosszabb magyarázatot is vonhatnak maguk után, ami viszont már a szavak számában is megmutatkozik. Az ügyvéd stratégiai dominanciáját az ügyfelek is elismerik azokkal a megnyilatkozásaikkal, amelyekkel az ügyvéd kompetenciáját is méltatják, pl. „*Drága ügyvédnő, minden reményem önben.*” vagy „*Tehát én ezeket a fogalmakat nyilván nem ismerem.*”

A vizsgált konzultációk alapján azonban azt lehet megállapítani, hogy a stratégiai dominancia egyben kvantitatív dominanciát is jelent. Tizenkettő részletesen vizsgált konzultációban jelentős az eltérés a szavak

számában, de csak három konzultációban beszélt az ügyvéd kevesebbet, mint az ügyfél, a többi esetben az ügyvéd a szavak számát tekintve is a domináns fél volt.

A tisztán kvantitatív dominancia a beszélt mennyiséget veszi alapul, az dominál, aki a legtöbbet beszél. Ez önmagában nem megfelelő eszköz a jogi tanácsadás (vagy akár egy bírósági tárgyalás) esetében arra, hogy az egyik vagy másik résztvevő dominanciáját megállapítsuk. Az ügyvéd (vagy pl. a bíró) kérdéseket tesz fel a tényállás tisztázására, és az ügyfél (vagy pl. a vádlott, ill. peres fél) mennyiségileg kimerítő választ ad annak tisztázására, ami viszont még nem jelenti azt, hogy ő lenne a domináns fél a társalgásban. A jogi tanácsadásban – a bírósági tárgyalással ellentétben – a tényállás prezentálása, illetve tisztázása mellett igen jelentős részt ölel fel a megoldási javaslat(ok) kifejtése, illetve magyarázata, megértetése. Ha a részletesen elemzett tizenkettő konzultációt tisztán kvantitatív alapon vizsgáljuk, azt láthatjuk (1. ábra), hogy a szavak száma az ügyvédek és az ügyfelek között nagyjából egyenlően oszlik meg:

1. ábra. Szavak számának megoszlása

Összes szószám	38913
Ügyvédek	19294
Ügyfelek	19369

Noha az összesített szószám nagyságrendileg egyenlően oszlik meg, azt láthatjuk, hogy a találkozások többségében (kilenc konzultáció) az ügyvédek a szavak számát tekintve is dominálták a beszélgetéseket. Ez utóbbi tény és az összesített szószám is azt mutatja, hogy noha az ügyfelek azok, akiknek részletesen ki kell fejteniük a problémájukat, amellyel az ügyvédhez fordulnak, az ügyvédek a tényleges tanácsadás tekintetében legalább olyan mennyiségű – de inkább még több – szóval uralják a konzultációkat. Ez az arány megközelítőleg azonos, hiszen a jogi tanácsadás lényege, hogy a tényállás szubjektív megfogalmazása mellett (ügyfél) annak az objektív (jogi) újradefiniálása, és e folyamat keretében a megoldás kifejtése (ügyvéd) is megtörténjen. Ha átlagolva vizsgáljuk a jogi tanácsadásokat, úgy megállapíthatjuk, hogy egyik felet sem jellemzi a tisztán kvantitatív dominancia. Az átlagérték mellett azonban figyelembe kell venni az olyan szubjektív faktorokat is, mint a résztvevők szubjektív tulajdonságai: van olyan ügyvéd, aki bőbeszédű, szívesen fejt ki a magyarázatot. Több ügyvéd igen fontosnak tartotta, hogy az ügyfél megértse a helyzetet, világos legyen számára a javasolt megoldás (vö. az ügyvédek utólagos kérdésekre adott válaszai). Ez valójában az ügyféltől is függ, hogy mennyire igényli ezt, vagy mennyire készült fel előzetesen. Azonban a jogi



tanácsadás az intézményes kommunikáció egyik formája, amelyre szintén jellemző a célorientáltság, azaz egyrésztől nem parttalan társalkodásra jöttek össze a felek (noha a bizalmi viszony kialakításához egy kis *small talk* hozzátartozhat), másrésztől a téma (egyszerűsége vs. komplexitása) is komoly mértékben befolyásolja a szómennyiséget.

### **Tematikus dominancia**

A téma feletti dominancia esetében a domináns fél az, aki a témákat meghatározza vagy meghatározhatja, új témákat kezdeményez vagy kezdeményezhet, aki a saját tematikus perspektíváját tudja érvényre juttatni. A jogi tanácsadás vonatkozásában a fő témát az ügyfél határozza meg: az a probléma, amelyben az ügyvéd segítségét kéri. A legtöbb jogi tanácsadás egy, maximum két meghatározott témát ölel fel. Tipikus eljárás, hogy amikor az ügyfél bejelentkezik az ügyvédnél, szóba kerül a téma is, amiben az ügyvéd tanácsát, segítségét kéri majd a konzultáció keretében. Ilyenkor csak a téma keretét említik a felek, hiszen annak részletes megbeszélésére a személyes konzultáción kerül majd sor. Noha a témát az ügyfél határozza meg, a dominanciának ez a dimenziója magában a jogi tanácsadásban már nem igazán releváns (ellentétben olyan intézményes dialógusokkal, mint pl. az interjú vagy az iskolai számonkérés), hiszen a téma/témák meghatározása (az ügyfél által) már előzetesen megtörtént, a dialógus célja pedig ennek a témának a megtárgyalása. Ebben a dimenzióban az ügyfél tűnik domináns félnek, de ezt a dominanciáját jelentősen csökkenti az ügyvéd interakcionális dominanciája a konzultáció kezdetén: az esetek túlnyomó többségében az ügyvéd kezdeményezett, azaz a témára rákérdezett, vagy felszólította az ügyfelet, hogy kezdje el a témát kifejteni. Az ügyvédek tipikus szófordulatai: „*Hallgatom.*”; „*Miben tudok segíteni?*”, amelyek az ügyvédi kezdeményezések felében fordultak elő, és igen udvarias kezdeményezésként értékelhetők.

Akár az ügyvéd kezdeményezésére, akár saját kezdeményezéséből határozza meg az ügyfél a témát, az a tipikus, hogy azon belül az irányítást az ügyvédre bízta. Az olyan gyakran előforduló kifejezések, amelyek arra utalnak, hogy az ügyfél nem egy részletes, kimerítő elbeszélés keretében akarja a problémáját bemutatni, azt mutatják, hogy az ügyfelek tudatában vannak az ügyvéd szakmai kompetenciájának, azaz ő tudni fogja, hogy az elmondani szándékozottakban, mi az, ami még fontos, ami releváns. Ezt olyan megnyilatkozásokkal fejezik ki, mint: „*Na, hát egészen röviden arról lenne szó, hogy...*”; „*...szeretném először is vázolni a helyzetet.*”; „*Nagyon gyorsan elmondom a lényegét.*”. Az ügyvédek is tesznek ilyen megnyilvánulásokat, pl. „*Igen. Röviden el kéne mondania, ...*”.

Azokban az esetekben, amikor két téma is a tanácsadás tárgyát képezi, az ügyvéd az, aki egy lehetséges előzetes befejezéssel (*possible pre-closing*) jelzi, hogy ezzel a témával végzett és a következő témára kíván rátérni (2. számú felvétel, 77-87. sor; *ÜV* = ügyvéd, *ÜF* = ügyfél):

*ÜV: [Nem szeretnék az ügy] részleteibe menni, amíg*

*ÜF: Nem látja [a konkrét szerződést, mert]*

*ÜV: [nem látom a szerződést,] mert félrevezethetem.*

*ÜF: É:rtem↓.=*

*ÜV: =Vagy maga nem jól értelmezte és [akkor ( )].*

*ÜF: [Világos, értem, értem.]*

*ÜV: Úgyhogy erről csak [ennyit tudok mondani↓.]*

*ÜF: [Akkor erre gond- jó.] Akkor a másik kérdésemre*

*ÜV: Igen↑.*

*ÜF: szeretnék rátérni↑, az pedig az, hogy öm hogy működik a öő >egyrészt a házassági szerződés maga↑<*

A lehetséges előzetes befejezés kezdeményezése azonban nem minden esetben elég a témaváltás végrehajtásához, ilyenkor az ügyvéd közvetlenül kezdeményez: „*Igen, na↑ a következő ügyről beszéljünk=*”.

### ***Az interakcionális dominancia, IR-elemzés***

Az interakcionális dominancia a résztvevők kommunikációs cselekvéseivel kapcsolatos, ebben az esetben a résztvevők kezdeményező beszéd-cselekvései és válaszreakciói viszonyát vizsgálják. Az a domináns fél, aki közvetlenül tudja kezelni és irányítani a másik fél beszéd-cselekvéseit, maga pedig igyekszik elkerülni, hogy őt irányítsák. Ez utóbbi dimenzió az, amit a jogi tanácsadásban igazán fontos vizsgálni, amikor az arra tipikus aszimmetriát/dominanciát akarjuk megállapítani.

Linell és társai (Linell – Gustavsson – Juvonen, 1988) az interakcionális dominancia megállapítására kidolgoztak egy módszert (*initiative-response (IR) analysis*, IR-elemzés), ami a speciális társalgási helyzetekben alapul szolgálhat a dominancia meghatározásához (vö. Hámori, 2006). Az interakcióban a domináns fél több kezdeményező beszéd-cselekvést és kevesebb válaszreakciót hajt végre, mint a másik (alárendelt) fél. Az alárendelt fél ezzel szemben hagyja, hogy irányítsák a beszéd-cselekvéseit (jóval több válaszreakció) és/vagy, hogy akadályozzák a beszéd-cselekvéseiben (pl. közbevágásokkal). A módszer lényege, hogy a résztvevők beszédlépéseit, megnyilatkozásait a kezdeményezés és válaszreakció distinkció alapján elhatárolják, azokat erősségi fokuk szerint egy 6 faktoros ordinális skálán súlyozzák. A megnyilatkozások ilyen

osztályozása alapján meg lehet állapítani a résztvevők interakcionális „erejét”, ami a résztvevők IR indexét adja (Linell, 1990:158).

Ezt az eljárást alapul véve a következő módon vizsgáltam, hogy mennyire jellemző az ügyvéd interakcionális dominanciája a jogi tanácsadásban: kiválasztottam két konzultációt, amelyek a külső körülmények hatása alapján a konzultációk két végpontját jelentik a választási lehetőségek vonatkozásában. (Linell és társai hasonló módon jártak el.) Az egyik esetben az ügyfelet egy pártfogó ügyvédhez rendelik ki, nem ő dönti el, hogy milyen ügyvédhez forduljon. Ebben az esetben az ügyfél választási lehetősége korlátozott, ami már a konzultáció előtt bizonyos mértékű kiszolgáltatottságot jelent. A másik pólust egy olyan beszélgetés jelenti, ahol az ügyfél választási lehetősége adott, ő döntheti el, hogy a neki ajánlott ügyvédhez fordul-e, vagy esetleg egy másik ügyvédet választ. A jogi tanácsadás IR-elemzéséhez a kategóriákat úgy határoztam meg a kezdeményező megnyilatkozás és a válaszreakció vonatkozásában, hogy figyelembe vettem a jogi tanácsadás mint intézményes dialógus sajátosságait. Nem minden kategória fordul elő minden tanácsadásban – ez függ a jogi tanácsadás komplexitásától és természetesen azzal összefüggésben annak terjedelmétől is. Van, amikor egy-egy beszédlépés egésze egy-egy kategóriának felel meg, de sok esetben egy beszédlépésen belül több (általában kettő) kategória is fellelhető.

2. ábra. IR-elemzés kategóriái a hozzárendelt értékekkel

	<b>Kategória</b>	<b>Hozzárendelt érték</b>
1	Kezdeményezés (kérdés, felszólítás, direktívum) új aspektusra, információra vonatkozóan	6
2	Közbevágás kezdeményezés céljával	6
3	Kezdeményezés, visszakérdezés pontosítás céljával	5
4	Erőtlen kezdeményezés (megállapítás, kijelentés, magyarázat)	4
5	Közbevágás megerősítés céljával	4
6	Kezdeményezésre válaszreakció és új kezdeményezés vagy más téma, aspektus szóba hozatala	3
7	Kezdeményezésre kikerülő válaszreakció	3
8	Pontosító, visszakérdező kezdeményezésre kimerítő válasz új kezdeményezéssel	3
9	Pontosító, visszakérdező kezdeményezésre rövid válasz	2
10	Rövid helyeslés, megerősítés	2
11	Kezdeményezésre kimerítő válaszreakció	1
12	Kezdeményezésre rövid válaszreakció	1
13	Pontosító, visszakérdező kezdeményezésre kimerítő válasz	1

Az egyes résztvevőkhöz ún. IR-mutatókat rendelünk. Ezek a mutatók úgy határozhatók meg, hogy megvizsgáljuk az egyes kategóriák előfordulását a beszélgetésekben és vesszük azoknak a hozzájuk rendelt értékekkel számított súlyozott átlagát. Ez alapján megállapítható, hogy az adott résztvevő beszédcselekvésében milyen erők a beszélgetést irányítani szándékozó tendenciák, illetve mennyire mutatkozik meg az adott résztvevő irányítottsága a dialógusban. A résztvevők IR-mutatójának a különbsége, az ún. IR-differencia a dialógus aszimmetriájának a mértékét mutatja (Linell – Gustavsson – Juvonen, 1988:424). Minél kisebb a dialógus IR-differencia értéke, annál kiegyensúlyozottabbak a résztvevők beszédcselekvései a társalgásban. Így értelemszerűen az informális baráti beszélgetés a legkiegyensúlyozottabb, ezzel ellentétben az intézményes kommunikáció erősen kötött formái magasabb IR-differencia értéket mutatnak (Linell – Gustavsson – Juvonen, 1988:433).

Kettő olyan jogi tanácsadást választottam ki az IR-elemzés céljára, ahol már a társalgás előtt sem voltak egyenlő helyzetben a felek: az egyik esetben a fél választhatott ügyvédet, a másik esetben pártfogó ügyvéd kirendelésére került sor. Amikor megvizsgáltam a választott ügyvéddel folytatott beszélgetést, azt láttam, hogy mind a kettő résztvevő (az ügyvéd és az ügyfél) jelentős mennyiségben volt kezdeményező. Az ügyvéd IR-mutatóját kiszámítva 3,99-es értéket kapunk, amivel szemben az ügyfél 3,41-es mutatója áll. Mind a kettő érték magasnak számít, így nem meglepő, ha az IR-differencia értéke alacsony, 0,58. Ez azt mutatja, hogy noha az ügyvéd volt az irányító fél (magasabb kezdeményezési és alacsonyabb válaszreakció értékekkel), ez az interakció kevésbé volt aszimmetrikus.

A pártfogó ügyvéd tanácsadása esetében azonban eltérő eredményeket kaptunk: az ügyvéd IR-mutatója igen magas, 4,63, míg az ügyfél IR-mutatója jóval alacsonyabb, 2,39. Már első látásra is megfigyelhető, hogy igen jelentős túlsúlyban az ügyvéd kezdeményezett, az ügyfélnek csak erőtlen kezdeményezései voltak, illetve a válaszában hozott csak szóba új aspektusokat. Ennek a beszélgetésnek az IR-differenciája 2,24, ami igen magas fokú aszimmetriát, az ügyvéd jelentős interakcionális dominanciáját mutatja. Az ügyvéd interakcionális dominanciája tehát mind a kettő esetben megfigyelhető, de jelentős különbségek vannak az aszimmetria mértékében, ami elsősorban az ügyféltől (szubjektív és objektív körülményeitől) függ, de függhet magától a témától is.

### ***A beszélgetés irányításának erőteljes eszközei: közbevágások és átfedések***

A beszélgetés irányítása az interakció több szintjén különböző formákban nyilvánulhat meg. A beszédsszervezés síkján pl. a beszédjog eloszlásán, a

beszélőváltáson keresztül; tematikus síkon pl. a témák meghatározásával, váltásával; a beszédcselekvések szervezésének síkján, azaz hogy az egyes beszédlépések milyen következő beszédlépést implikálnak (pl. szomszédsági párok). A legpregnansabban a beszédszervezés síkján pl. a beszédjog elosztásán, a beszélőváltáson keresztül történik a társalgás irányítása. A dominancia vizsgálatánál alapvető a beszélőváltási mechanizmusok közül a belválasztást (Sacks – Schegloff – Jefferson, 1974:704) vizsgálni, mivel az eleve versenyhelyzetet hoz létre a megszólalók között. A beszédjog megszerzésére irányuló ilyen erőteljes törekvések a beszélgetés irányítására és annak dominálására irányuló intenzív szándékot fejezhetnek ki. A közbevágások és átfedések vizsgálatánál különbséget tettem, hogy mi volt a közbevágó fél szándéka: a beszélgetésben új aspektust, tényt, adatot akart azonnal közölni, kiigazítani, vagy ellent akart mondani és ezáltal kezdeményezni, irányítani, illetve a beszélő által mondottakat akarta megerősíteni, visszaigazolni. A fenti elhatárolások alapján az alábbi (3. ábra) eredményeket kaptam:

3. ábra. Közbevágások, átfedések összesen

	összes beszédlépés	közbevágások, átfedések			összes
		kezdeményező	megerősítő	érthetetlen	
ügyvéd	1338	190	55	33	278
ügyfél	1340	87	138	31	256

Megfigyelhető, hogy a közbevágások és az átfedések aránya az intézményes kommunikációban az elvárthoz képest magas – a formális intézményes kommunikációban ez az arány általában kisebb (vö. Hámori, 2006:137). Az ügyvédek szakmai kompetencián alapuló dominanciáját mutatja, hogy a megerősítő közbevágások és átfedések száma az ügyfelek esetében jóval magasabb, míg az ügyvédek a társalgás irányításának céljával vágtak jóval többször ügyfelek szavába.

A beszélgetés irányításában jelentős szerepe van a kezdeményezést jelentő közbevágásoknak, átfedéseknek. Az ügyvédek kezdeményező közbevágásainak száma kétszerese az ügyfelekének, akik viszont háromszor annyi megerősítő közbevágást tettek. Ez egyértelműen mutatja nem csak az ügyvédek interakcionális dominanciáját, hanem azt is, hogy az ügyfelek respektálják az ügyvédek kompetenciáját.

## Konklúzió

A jogi tanácsadásban megnyilvánuló globális aszimmetriát tanulmányozva a beszélgetésekben résztvevők dominanciájára fókuszáltam. A dominancia

az egyik résztvevő túlsúlyát jelenti az interakcióban, amelynek négy dimenzióját vizsgáltam: a tisztán kvantitatív dominanciát, a témák feletti dominanciát, az interakcionális dominanciát és a stratégiai dominanciát (Linell – Gustavsson – Juvonen, 1988:415; Linell, 1990:158). Megállapításra került, hogy a tisztán kvantitatív dominancia – amelyet a beszélt szavak száma alapján lehet meghatározni – nem jellemzi egyik felet sem, ha az elemzett dialógusokat átlagolva nézzük. Ez egyfajta egyenrangúsági viszonyt mutat. Azonban ha megnézzük a vizsgált társalgásokat, akkor közülük csak néhányban beszéltek többet az ügyfelek, mint az ügyvédek. A tisztán kvantitatív dominanciában olyan meghatározó tényezők is szerepet játszanak, mint a téma komplexitása és a résztvevők szubjektív tulajdonságai, pl. bőbeszédűség, releváns ismeretek, bizalmi viszony kiépítése stb. Látható, hogy a tisztán kvantitatív dominancia nem elégséges a jogi tanácsadásban megnyilvánuló dominanciaviszonyok feltérképezéséhez.

A stratégiai dominancia esetében egyértelműen az ügyvéd az, aki a fontos, döntő megnyilatkozásokat teszi a társalgásban. Ennek a magyarázatát maga a jogi tanácsadás megvalósulása, célja adja: az ügyfél azért keresi fel az ügyvédet, hogy megoldást kapjon a problémájára. Az előbbieken alapján az is megfigyelhető, hogy az ügyvédek oldalán megnyilvánuló stratégiai dominancia – noha nem igényel kvantitatív dominanciát (pl. amikor egy bíró tárgyalást vezet) – sok esetben a tisztán kvantitatív dominanciával társul.

A tematikus dominancia vizsgálatát illetően felemás helyzet jellemzi az ügyvédi tanácsadásokat: a fő témát értelemszerűen az ügyfél határozza meg. Ez az esetek túlnyomó többségében már az előzetes bejelentkezéskor megtörténik. Viszont az a jellemző, hogy az ügyvéd kezdeményezi a konzultáció elején a téma feldolgozását, az ügyfél ritkábban kezdeményez. Ha a konzultációban több témát is tárgyalnak, a témaváltást általában az ügyvéd kezdeményezi lehetséges előzetes befejezéssel (*possible pre-closing*) vagy direkt módon. Ez azt mutatja, hogy bár a téma keretét az ügyfél szabja meg, de azon belül a kezdeményezéseket, az irányítást az ügyvéd végzi.

Amikor a jogi tanácsadásban a dominancia-viszonyokat elemezzük, a legfontosabb a konzultációban működő interakcionális dominanciát tanulmányozni. A beszélgetésben az dominál, aki közvetlenül tudja kezelni és irányítani a másik fél beszédcselekvéseit, és igyekszik minél jobban elkerülni, hogy őt irányítsák. Ezt a Linell és társai (Linell – Gustavsson – Juvonen, 1988) által kidolgozott módszerrel, az ún. IR-elemzéssel vizsgáltam, ami a felek megnyilatkozásait aszerint csoportosítja és értékeli, hogy mennyire kezdeményező jellegűek (proaktív), és mennyi a

válaszreakciójuk (passzív). A rendelkezésre álló átiratokból a módszer alapján kettő, végpontot jelentő dialógust választottam ki: az egyik esetben az ügyfél maga választhatja meg az ügyvédet, a másik esetben kirendelik neki (pártfogó ügyvéd), így ő már a konzultáció előtt kiszolgáltatottabb helyzetben van. Ezt az IR-elemzés egyértelműen igazolta a magasabb IR-differencia értékkel. Az IR-differencia érték abban a dialógusban is az ügyvéd interakcionális dominanciáját mutatta, amelyben egyébként megközelítőleg azonos szószámában beszélt az ügyvéd az ügyféllel.

A beszélgetés irányításában jelentős szerepe van a kezdeményezést jelentő közbevágásoknak, átfedéseknek. Az ügyvédek kezdeményező közbevágásainak száma kétszerese az ügyfelekének, akik viszont háromszor annyi megerősítő közbevágást tettek. Ez egyértelműen mutatja nem csak az ügyvédek interakcionális dominanciáját, hanem azt is, hogy az ügyfelek respektálják az ügyvédek kompetenciáját.

## Hivatkozások

- Brock, A. – Meer, D. (2004): Macht – Hierarchie – Dominanz – A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheiten in institutionellen Gesprächen. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausgabe 5. 184-209. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-brock.pdf> (Letöltés dátuma: 2015.09.11.)
- Drew, P. – Heritage, J. (1992): Analyzing talk at work: an introduction. In: Drew, P. – Heritage, J. (eds): *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge University Press: New York. 3-65
- Hámori, Á. (2006): Dominancia és barátságosság a Kulcsár-kihallgatáson. *Magyar Nyelvőr*. 130. évf. 2. szám. 129-165
- Heritage, J. (2004): Conversation analysis and institutional talk. Analyzing data. In: Silverman, D. (ed.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. Sage: London/Thousand Oaks/New Delhi. 222-245
- Hutchby, I. – Wooffitt, R. (2008): *Conversation Analysis*. Polity Press: Cambridge
- Linell, P. (1990): The power of dialogue dynamics. In: Marková, I. – Foppa, K. (eds): *Dynamics of Dialogue*. Harvester Wheatsheaf: New York. 147-177
- Linell, P. – Luckmann, T. (1991): Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In: Marková, I. – Foppa, K. (eds): *Asymmetries in Dialogue*. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead. 1-20
- Linell, P. – Gustavsson, L. – Juvonen, P. (1988): Interactional Dominance in Dyadic Communication: A Presentation of Initiative-Response Analysis. *Linguistics*. Vol. 26. 415-442
- Sacks, H. – Schegloff, E. A. – Jefferson, G. A. (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turntaking for Conversation. *Language* 50. 696-735





Zrínyi Andrea – Dergez Tímea – Bán Ágnes  
Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar

## Fogorvos-beteg kommunikáció a beteg szemével

*Az előadás egy empirikus kérdőíves kutatás eredményeit foglalja össze. A felmérés tárgya a fogászati betegek véleményének kiértékelése volt a fogorvosi kommunikációval, tájékoztatással való elégedettségükre vonatkozóan. A kérdőív többek között az orvos iránti bizalomra, az orvostól való félelemre, az anamnézis kérdések és a kezelésre vonatkozó tájékoztatás egyértelműségére irányul. A percepció értékelése szempontjából lényeges aspektus volt a beszélőváltások megvalósulása, ami tükrözi, hogy mennyire jellemző a paternalista, orvos központú kommunikáció, vagy a betegeknél is van-e lehetősége kérdezni a kezelési alternatívákról és következményekről. A kutatás célja a fogorvos–beteg kapcsolat javítása, a kommunikáció hatékonyságának növelése mind a beteg, mind a fogorvos érdekében. A legfőbb cél a beteg kooperációjának megszerzése, a félelem csökkentése, a minél jobb szájhigiéniára elérése, valamint a kezelési módszerek tekintetében a beteg számára legjobb megoldás megtalálása.*

*Kulcsszavak: fogorvos-beteg kommunikáció, kérdőíves felmérés, beszélőváltások, compliance, betegelégedettség*

### Bevezetés

A tanulmány témája a fogorvosi kommunikáció elemzése kérdőíves felmérés segítségével. Ez a felmérés, amely eddigi ismereteink szerint még új kutatási téma, azért fontos, mert a fogorvos–beteg kapcsolat különösen nagy jelentőségű, hiszen a betegek a fogorvostól, illetve a fogászati kezelésektől félnek a legjobban. Ezen kívül a döntéshozatalnál az anyagi és esztétikai szempontok is jelentős szerepet játszanak, ezért nagyon lényeges, hogy a fogorvos hogyan magyarázza el az egyes kezeléseket, felhasznált anyagokat, implantátumokat, korona előnyeit és hátrányait. Korábbi kutatások azt mutatták, hogy az orvos–beteg interakciók során az orvosok beszélnek többet, ők kezdik és fejezik be a beszélgetést, többször félbeszakítják a beteget, még akkor is, ha nem akarnak konkrét tartalmat közölni. Általában eldöntendő kérdéseket tesznek fel, amelyek során nincs is alkalma a betegnek kifejtetni a tapasztalatait, panaszait. Maguktól kevés információt adnak a betegségről és a terápiáról, ami azt eredményezi, hogy a szakember–laikus interakciókban a szaknyelvi kifejezések használata miatt háttérbe szorul a nem szakember (Lalouschek – Nowak, 1989).

Korábbi kutatások (Zrínyi, 2017) azt mutatták többek között, hogy az elemzett fogorvos–beteg párbeszédekben a betegeknél is volt lehetőségük kérdezni, illetve visszakérdezni, sőt félbe is szakították

helyenként az orvost és részletes tájékoztatást kaptak az orvostól a kezelésre vonatkozóan.

*„A fogászatban felismertek egy alapvető problémát, mégpedig azt, hogy nem létezik egy kiindulási pont a kezelés megtervezéséhez. Tehát szükség van a kezelési terv mellett még a szituáció leírására, az alternatívák és a következmények bemutatására. A végleges döntéshez hozzájárul minden alternatíva hasznosságának a felsorakoztatása. Technikai, időbeni okok miatt sem lehet a beteg állapotát teljes pontossággal felmérni, ezért nem lehet a kezelési tervet sem teljesen előre felállítani. (...) Az alapfogalmak tisztázása nagyon fontos, (...) A kezelés minősége a fogorvos tapasztalatától függ, attól, hogy mennyire eredményesen tudja azt megtervezni. A kezelés célja: az ellátás és a beteg esztétikai és pszichés igényeinek kielégítése.”* (Finkeissen, 2002: 97).

A fenti idézetből is látható, hogy milyen elvárásoknak kell, hogy megfeleljen az orvos a kommunikáció során, tehát kiemelten fontos az érthető, részletes tájékoztatás, de emellett a sikeres kommunikáció alapfeltétele a két fél együttműködése, tehát az orvosnak ki kell alakítania a bizalmat a betegben, azért, hogy merjen kérdéseket feltenni ő is, ha nem ért valamit, illetve merje a saját véleményét kinyilvánítani. A betegek kommunikációját is nagyon sok tényező befolyásolja, mint például az iskolázottság, a nem, a kor, az orvossal való viszony, az, hogy mennyi ideje jár az adott orvoshoz és milyen bizalmi kapcsolat alakult ki közöttük.

### ***A betegelégedettség fogalma***

A továbbiakban a betegelégedettség fogalmára térünk rá, ami a jelen vizsgálat fókuszát képezi. A betegelégedettségi felmérések gyakoriak az egészségügyben, ezek általában az egészségügyi intézmények szolgáltatásaira, a körülményekre, a felszereltségre és az orvos–beteg kapcsolatra, terápiára terjednek ki.

Zetkin és Schaldach szerint a beteg elégedettsége leginkább az orvos azon képességétől függ, hogy hogyan kommunikál a beteggel, főképpen a betegség kialakulásáról, a lefolyásáról és hogy hogyan tudja bevonni a terápiáról való döntéshozatalba (Zetkin/Schaldach, 1999).

Blum a betegelégedettség kétféle modelljét összegezte az irodalom alapján, az egyik az evaluációs modell, amely szerint a beteg maga definiálja az elégedettségét negatív vagy pozitív irányban az egészségügyi intézménnyel vagy a kezeléssel kapcsolatban. Ehhez számos aspektus sorolható, a mi vizsgálatunk szempontjából a következők relevánsak:

- informálás, felvilágosítás;
- az orvos szakmai kompetenciája;
- az összelégedettség;
- a kezelés eredménye.

A másik modell a diszkrepancia-modell, amely az értékrenden, az igényeken és elvárásokon alapul. A betegelégedettség akkor áll fenn, ha a tapasztalatok legalább megfelelnek az elvárásoknak vagy felülmúlják azt (Blum, 1998).

Németországi betegbiztosítók 2015-ben elvégzett, 53 kérdésből álló felmérése alapján a fogorvosok kiemelkedően jól kommunikálnak, és 5-ből 4 beteg ajánlja másnak a fogorvosát, ami nagyon jó bizalmi viszonyra utal. (Weisse Liste, 2015) Ezek a felmérések többek között a várakozási időre, a tájékoztatásra, az orvos empátiájára és a légkörre terjedtek ki, valamint arra, hogy mennyi időt szán az orvos a betegre és mennyire igyekszik megtartani a fogat. Ez a magas fokú betegelégedettség a garanciája a közös döntéshozatalnak és a gyógyulás érdekében a hatékony betegellátásnak.

### *Módszer*

Abból a célból, hogy megvizsgáljuk, hogy a már említett megállapítások a magyar fogorvosok kommunikációjára is helytállóak-e, készítettünk egy 23 kérdésből álló kérdőívet a betegek részére (ld. a mellékletben). A kérdőív a Regionális Etikai Bizottság engedélyezésével került a betegekhez kitöltésre a PTE ÁOK Fogászati és Szájsebészeti Klinika Parodontológiai Osztályán. Összesen 28 beteg töltötte ki a kérdőívet, akik véletlenszerűen kerültek kiválasztásra, nagyrészt egy orvos betegei voltak. A kérdőív tájékoztatásra vonatkozó kérdéseit németországi kérdőívek alapján készítettük, nagy részét viszont az orvosi kommunikációs kutatások eredményei alapján állítottuk össze, és a kiértékeléshez négy nagy csoportra osztottuk őket.

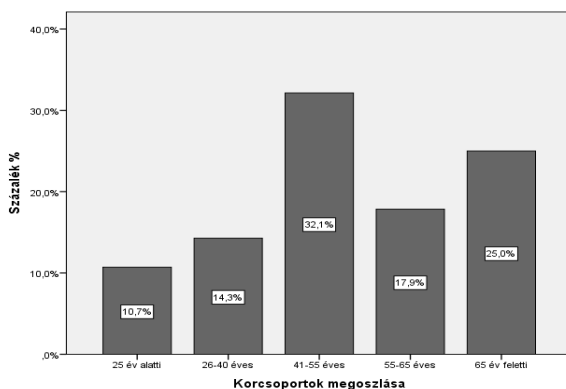
Az 1. csoport az **informálás** részletességére vonatkozott, mint például „*az orvosom részletesen tájékoztat az előttem álló kezelésekről.*” A 2. kérdéscsoportot **interakciónak** neveztük el, az orvos–beteg kommunikáció közvetlen sikeres voltát teszteltük, például „*volt lehetőségem visszakérdezni*”. A 3. kérdéscsoport az orvos **kommunikációs stílusára** vonatkozik, mint például „*az orvosom a kezelés alatt udvarias és megértő*”, „*az orvosom közvetlenül beszél velem, kellemes a légkör*”. A 4. az **orvos iránti bizalomra** vonatkozik, ami szintén alapvető feltétele az orvos–beteg együttműködésnek és a gyógyításnak.

A 23 kérdés mind zárt kérdés volt, és a táblázatban 4 oszlopban szerepeltek, a válaszlehetőségek 4-es skálán mozogtak, ahogy a németországi hasonló kérdőíveken is: 4 pont: „igen, mindig igaz”; 3 pont: „igen, gyakran igaz”; 2 pont: „nem mindig igaz”; 1 pont: „nem igaz”. A 4-es pontrendszer a statisztika készítéséhez volt szükséges, tehát a válaszlehetőségek át lettek kódolva, 4–1-ig, így látható lentebb a diagramokon.

*Eredmények*

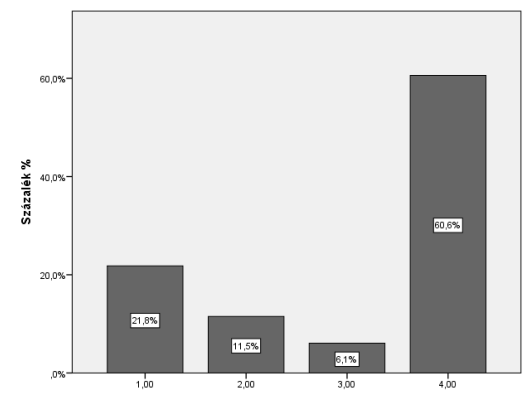
A válaszadók 61,6%-a nő és 38,4% férfi volt a következő ábrán látható korcsoportokból.

1. ábra: A válaszadók korcsoport szerinti megoszlása



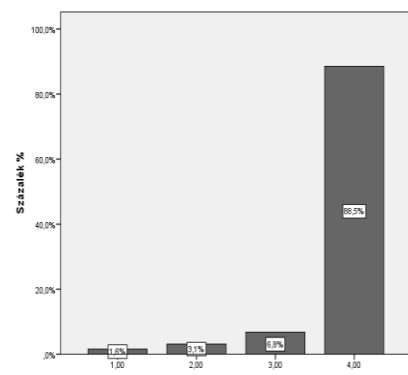
A válaszadó betegek többsége középkorú volt, de jelentős arányt képviseltek a nyugdíjasok is.

2. ábra. A betegek elégedettsége az információátadással kapcsolatban



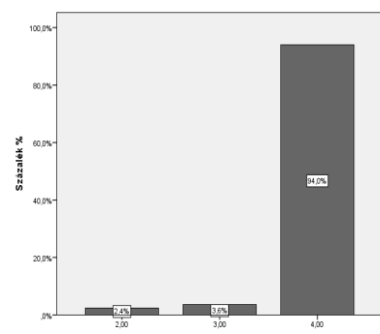
A második diagram az informálással való elégedettséget mutatja. Eszerint a betegek 60%-a teljesen elégedett az informálás minőségével, tehát nem igényelne az orvos tájékoztatása után további beszélgetést vagy írásbeli tájékoztatót. A további 40% megoszlik az 1, 2 és 3 pontot érő válaszok között. 1 ponttal értékelte a betegek megközelítőleg negyed része (21,8%-a) az informálást. Ez azt tükrözi, hogy ők még igényt tartanak vagy további szóbeli tájékoztatásra vagy pedig írásos információs anyagra a saját orvosukkal való beszélgetés után.

3. ábra. A betegek elégedettsége az orvos kommunikációs stílusával



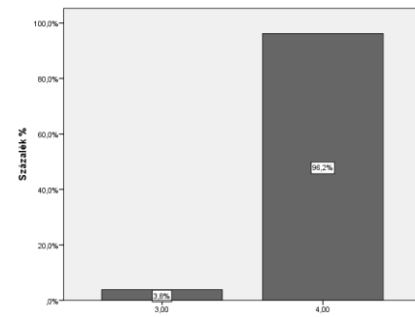
A 3. diagramon is egyértelműen az látható, hogy a betegek majdnem 90%-ban a legjobb értékelést adták a kommunikációs stílusra. Ebbe azok a kérdések tartoztak például, hogy túl direkt módon fejezi-e ki magát az orvos a beteg fogazatának állapotát illetően vagy udvariasan, milyen a légkör a kezelés közben, az orvos szemmagasságban kommunikál-e (ami szintén mutatja, hogy az orvos partnernek tekinti-e a beteget). Mindezekre a kérdésekre a betegek 88,5%-a 4 pontot adott, ami nagyfokú elégedettséget tükröz.

4. ábra. A betegek elégedettsége az interakcióval



Interakciónak neveztük el azokat a kérdéseket, amelyek például arra vonatkoztak, hogy milyen szókincset használ az orvos, volt-e lehetősége a visszakérdezni a betegnek, félbeszakítja-e az orvos a beteget. Az ilyen és hasonló szempontok segítenek kialakítani a bizalmat és a gördülékeny kommunikációt a beteg és az orvos között. Ezeket a kérdéseket is 94%-ban maximális pontszámmal értékelték a betegek. Ez az aspektus kiemelkedő jelentőséggel bír a beteg elégedettsége szempontjából.

5. ábra. A betegek bizalma orvosuk döntése iránt



Ez a diagram megmutatja, hogy 96,2%-ban bíznak a betegek az orvos döntésében, ami arra enged következtetni, hogy a kezelésről szóló tájékoztatás részletessége és egyértelműsége segíti az orvost, hogy meggyőzze a beteget az adott kezelésről. Ez a bizalmi szint nem egyszeri kezelés alatt alakulhat ki, hanem egy hosszabb orvos-beteg kapcsolat eredményeképpen. Ugyanakkor azt is mutatja, hogy a beteg a döntést átadja az orvosnak, ami egy egyenlőtlen orvos-beteg viszonyra is utal.

### *Megbeszélés*

A jelen tanulmány egy orvos betegeinek a kommunikációval való elégedettségét mutatja be, ami természetesen nem reprezentatív, de sejteti, hogy a fogorvosok megfelelően, tehát a betegek elvárásai szerint kommunikálnak. Német nyelvterületen az ún. *Weisse Liste – Analyse* címmel betegbiztosítók (pl. BARMER, AOK, Technische Krankenkasse) támogatásával készültek felmérések az állami betegbiztosítóknál biztosított betegek fogászati ellátással való elégedettségéről. Jelen esetben csak a kommunikációra vonatkozó kérdések a relevánsak. Ennek eredményeképpen bebizonyosodott, hogy az orvosok közül a fogorvosok kommunikálnak a legeredményesebben. Ezt a tényt emeli ki egy szintén fogászati páciensek elégedettségével foglalkozó tanulmány (Deinz – Margraf-Stiksrud, 2010). A beteg elégedettségét és ezáltal együttműködését (*compliance*) a fogorvos professzionális kommunikációval tudja elérni. Mindez a bizalom és a jó orvos-beteg viszony alapja. Egy Németországban készült disszertáció eredményeit e témakörben figyelembe véve megállapították, hogy a betegek elvárásainak beteljesülése a sikeres beteg-fogorvos interakcióhoz elengedhetetlen. Az is igazolást nyert a német kutatásban, hogy a nők számára fontosabb az orvos-beteg interakció, mint a férfiak részére. A már említett másik felmérésből az is kiderül, hogy a betegek legmagasabb pontszámmal értékelték például a kezelés menetéről

és a terápiás lehetőségekről való részletes tájékoztatást, azt, hogy az orvos és az asszisztens megnyugtatják a beteget, az orvos bevonja a döntéseibe a beteget, a kezelés közben az orvos reagál a beteg jelzéseire és megszakítja a kezelést, ha a betegnek valami kellemetlen. (Weisse Liste, 2015). Mindezek a németországi eredmények afelé mutatnak, hogy hasonló kutatásokra Magyarországon is szükség van, mind a beteg, mind pedig az fogorvosok érdekében.

## Konklúzió

A kérdőívről megállapítható a válaszok alapján, hogy bár a legtöbb esetben jól értelmezhetőek voltak a kérdések, a későbbi kérdőíveknel inkább a megszokottabb 1–5 skálát célszerűbb megadni, mert úgy könnyebb a válaszadás. Itt az „igen, mindig igaz”; „igen, gyakran igaz”; „nem mindig igaz”; „nem igaz” válaszok esetén helyenként segítségre volt szükségük a betegeknek a válaszadáshoz. A felmérés összegzésként elmondhatjuk, hogy a vizsgálatban résztvevő fogorvos kimagaslóan jól kommunikál a betegeivel, ami hozzájárul a betegek együttműködéséhez és a bizalom kialakulásához. A továbbiakban tervezzük a kérdőívet több orvosra vonatkozóan is teszteltetni, valamint ezeket az eredményeket az orvostanhallgatókkal is összevetni, ami várhatóan eltéréseket mutathat a kommunikáció tekintetében, mivel – mint minden területen – a tapasztalat itt is segíti az orvost a beteggel való kommunikációban.

## Hivatkozások

- Blum, K. (1998): *Patientenzufriedenheit bei ambulanten Operationen. Einflussfaktoren der Patientenzufriedenheit und Qualitätsmanagement im Krankenhaus*. Beltz Juventa: Weinheim
- Deinzer R Margraf-Stiksrud J (2010) Grundlagen der Psychologie in der zahnärztlichen . In: Wolowski, A. – Demmel, H.-J. (Hrsg.): *Psychosomatische Medizin und Psychologie für Zahnmediziner. CompactLehrbuch für Studium und Praxis; mit 40 Tabellen*. Stuttgart: Schattauer GmbH. S. 9-34
- Hagenbrock, J.-G. (2011): *Patientenerwartungen. Eine schriftliche Befragung von Patienten im Vorfeld ihrer prothetischen Behandlung* (2011) Dissertation. Münster
- Finkeissen, E: (2002): *Zahnmedizinische Entscheidungsfindung - Grundlagen einer wissensbasierten Zweitmeinung*. Lindbergh: Heidelberg
- Lalouschek, J. Nowak, P. (1989): *Insider – Outsider: die Kommunikationsbarrieren der Kommunikation, S.6–18*. Österreichischer Bundesverlag Wien.
- Wüthrich-Schneider (1998): *Qualitätsmanagement in Spitälern: ein Modell zur Evaluation der Patientenzufriedenheit*. pmi-Verlag: St Gallen
- Zrínyi A. (2017): *Interakciók a fogorvos-beteg kommunikációban*. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua – 2017*. SZOKOE: Budapest

## Internetes források

- Weisse Liste*. [www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/43\\_Weisse\\_Liste/WLZA-Ergebnisse\\_ST-VV\\_Patientenzufriedenheit\\_mit\\_zahnaerztlicher\\_Versorgung](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/43_Weisse_Liste/WLZA-Ergebnisse_ST-VV_Patientenzufriedenheit_mit_zahnaerztlicher_Versorgung). 2015.
- Zetkin Schaldach (1999): *Lexikon der Medizin*. Wiesbaden: Ullstein Medical. Zit In: Neugebauer, B. – Porst, R. (2001): *Patientenzufriedenheit. Ein Literaturbericht. ZUMA-Methodenbericht*. Nr. 7/2001. [https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis\\_reihen/gesis\\_methodenberichte/2001/01\\_07.pdf](https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_methodenberichte/2001/01_07.pdf)



## Melléklet: Kérdőív

### Kedves Betegünk!

Arra szeretnénk kérni, hogy legyen szíves kitölteni a következő űrlapot a fogorvosi ellátással és a tájékoztatással való elégedettségére vonatkozóan. Mivel a válaszai a szolgáltatásunk színvonalának emelését, s ezáltal az Ön érdekeit is szolgálják, kérjük, őszintén válaszoljon (természetesen név nélkül). Kérjük, tegyen x-et a helytálló válasznál.

	<b>igen, mindig igaz</b>	<b>igen, gyakran igaz</b>	<b>nem mindig igaz</b>	<b>nem igaz</b>
<b>TÁJÉKOZTATÁS</b>				
<b>1.</b> Az orvosom elegendő időt szán a tájékoztatásra.				
<b>2. Az orvosom részletesen és érthetően tájékoztat a szükséges kezelésekről.</b>				
3. A szóbeli tájékoztatáson kívül írásbeli információs anyagot is szeretnék kapni.				
4. A szóbeli tájékoztatáson kívül írásbeli információs anyagot is kaptam.				
5. Az orvosom tájékoztatása után szívesen beszélnek még az orvosommal/másik orvossal az előttem álló kezelésekről.				
6. Az orvosom tájékoztatása után szívesen beszélnek még az asszisztensnővel az előttem álló kezelésekről.				
7. Az orvosom a kezelés alatt udvarias és megértő.				
8. Az asszisztensnő nagyon kedves és segítőkész a kezelés közben.				
9. A kezelés eredményével mindig elégedett vagyok.				
10. Az orvosom és az asszisztensnő összhangban dolgoznak együtt.				
11. Az orvosom közvetlenül beszél velem, kellemes a légkör.				
12. Az orvosom szemmagasságban beszél velem, amikor magyaráz.				
13. Van lehetőségem kérdéseket feltenni az orvosomnak.				
14. Az orvosom félbeszakít, amikor beszélek vagy kérdezek.				
15. Volt lehetőségem visszakérdezni, ha nem értettem valamit.				

16. Az orvosom használ számomra érthetetlen szakkifejezéseket.				
17. Az orvosom túl direkt (akár sértő) módon fejezi ki a véleményét a fogaim állapotáról.				
18. Az orvosom megnyugtatója segít a félelmeim leküzdésében.				
19. Meg szokott dicsérni az orvos.				
20. Szoktam időt kapni a kezelési lehetőségek átgondolására.				
21. Úgy érzem, hogy az orvosom érvei meggyőztek.				
22. Megbízom az orvosom döntéseiben.				
23. Együtt érző az orvosom.				

### Statisztika

**Kérem, válaszoljon a következő kérdésekre saját magára vonatkozóan!**

**Neme:**      **Férfi**              **Nő**  
**Milyen gyakran jár fogorvoshoz?**

évente 1x  
 évente 2x  
 évente többször  
 csak panasz esetén

**Kora:**  
 25 év alatt  
 26–40 év  
 41–55 év  
 55–65 év  
 65 fölött

**Köszönjük szépen a válaszait!**

## ABSTRACTS

---



Réka Asztalos – Alexandra Szénich

**Supporting Autonomous Language Learning in Higher Education -  
Students' Preferences**

European higher education institutions' language centres often promote students' language learning and their autonomous learning by providing free online and paper-based materials for specific languages, as well as for learning languages. Students are also supported by personal coaching, workshops, tandem learning or conversation clubs. Language learning at the language centres can supplement obligatory courses or can be part of complementary language courses.

At the Budapest Business School the heterogeneity of students' language levels and their ability to learn languages make it necessary to support their autonomous language learning to help them pass the obligatory language exams and prepare them to fulfil the expectations of future employers. The aim of our research was to map students' plans on scheduling language exams obligatory for their degree, students' language learning habits beyond university classes, their disposition towards autonomous language and their preferences for institutional support. The analysis of 238 questionnaires suggests that the majority of students do little to improve their language knowledge and are not prepared to learn autonomously. As for ways of institutional support, students would prefer an online language centre and personal language coaching.

Tünde Bajzát

**Cultural Values of Technical Specialized English Textbooks**

Specialized language textbooks play an important role in specialized language teaching. Good specialized language books not only contain specialized language content and develop language learners' skills, but are also of high standard, well-written, interesting, diverse, and help language learners and teachers alike. However, besides conveying specialized language knowledge, learning about other cultures is of key importance in order to correspond to the challenges of our globalized world. Therefore the aim of the study is to present the cultural values of technical specialized English textbooks, and show to what extent these textbooks develop learners' intercultural competence.

Mátyás Bánhegyi – Judit Nagy

**Successful Oral Presentations in Business English:  
a Case Study of Korean Students**

Giving oral presentations constitutes an indispensable part of learning programmes in any academic context. Preparing students for giving presentations on business English related topics likewise forms an integral part of any successful business English course. Concerning American tertiary settings, Korean scholars identified numerous factors impacting the quality of Korean students' oral presentations, which include students' general language proficiency (Lee 2009, Jeon 2005, Kim

2013); socio-cultural values and norms as well as educational practices and teaching methods different from those of the host culture (Liu 2001, Lee 2004, Shin 2005, Shin 2008, Lee 2009, Kim 2013); and specifics of the in-class learning environment (Tsui 1996, Singelis, Bond, Sharkey and Lai 1999, Kang 2005, Shin 2008, Lee 2009).

As Hungary's universities also receive an increasing number of Korean students, it is vital that approaches which are both theoretically well-founded and practice-oriented should be available for the purpose of combating difficulties experienced by Korean students with respect to giving oral presentations on typical business English topics. This paper first defines the concept of 'oral presentation', to be followed by a brief literature review about factors influencing the quality of Korean students' oral presentations. Then, based on a case study examining oral presentations, the most typical mistakes committed by Korean students are discussed and analysed.

Krisztián Bene

**The Past, Present and Future of Specialized Language Teaching  
in the Department of French Studies, University of Pécs**

In the teaching portfolio of the French Department of the University of Pécs, there is nearly 25-year history featuring a 40-credits module, originally known as the European French Specialty Language Specialization, in which French students are given the opportunity to become acquainted with the French economical and European Union specialised terminology and the bases of their translation. In the Bologna-based education system, which originated in 2005, the module has continued to exist with minor changes under the name "Specialization in Social Sciences and Economics". In addition towards effectively aiding students in entering the labor market, the training provided the students the opportunity to continue their studies in a post-graduate specialization entitled, "French-Hungarian Translation in Social Sciences and Economics", and from 2008 onwards to the post-graduate specialization program under the title, "French-Hungarian Translation in Humanities".

These existing training modules are recognized by the students and resonate a distinctive popularity among the employers, on the basis of feedback. This fact, together with the decline in interest in traditional liberal arts education, logically pursues in the direction of positioning these existing, but at the moment, complementary training modules, into the focus of an independent new teaching program. Consequently, one of the main objectives of the period confronting us is the development of a curriculum in support of a new BA program, and then to launch a specialized course emphasizing the focus of this knowledge. The program is currently entitled, "French Business Language Expert". The purpose of this study is to present this process.

Éva Csák

**Der vs. das Bierbike? Naturalisation Processes of the Newest English Loanwords in Specific German-speaking Communication Terrains of Tourism**

The emergence of neologisms in oral and written communication is one of the most popular and most controversial fields of linguistic research. During the last two centuries, rapid linguistic changes can be observed in all areas of specialization, creating a multitude of new concepts, transforming the terminology of a certain language in both quantity and quality. The nominations of new subjects, activities etc., generally originate from a language version of English as loan words injected into German language use. The aim of the study is to present and analyse emerging nominations appearing in German standard language in the last two decades in the field of active tourism. The analysis details the semantic content of selected new anglo-neologisms, their spelling variants, their occurrence rates, possible synonyms, furthermore, their naturalisation procedures in the context of the German language.

Ildikó Csölle – Mária Figler – Gábor Rébék-Nagy

**Health Literacy and Dietetics**

Background: The demand for a survey regarding Health Literacy was originated in the US and has recently expanded throughout Europe and Hungary. Goal: Health literacy is more significant than age, socioeconomic status, and ethnical background. Method: The dissertation discusses an innovative measurement in reference to the level of health literacy extending to one segment of healthcare. Ideally, we prefer to examine clients, who are diagnosed with type 2 Diabetes, with the help of NVS test which is based on interpreting food labels and with the aid of DNT-15. Result: In consideration of the evaluation of the two types of questionnaires, we are given an insight to the health literacy of the target group (clients, who are suffering from type 2 Diabetes, using insulin pens and seek professional treatment from dietitians). Our results likely will provide new insights into effectively choosing the right aspect, the starting point, direction, depth, methods, and persuasion of the counselling. Conclusion: The scope and characteristics of the various aspects extends to the following areas: innovative methods applied in Hungary, improvement of health literacy, dietitian's communication as a tool, interventional opportunities, and to the effectiveness of the persuasion techniques. This thesis is an intensive comprehensive review on how the idea of health literacy and its content can be integrated into clinical dietitians' practice.

Alexandra Csongor – Tímea Németh– Gabriella Hild  
**Incorporating Online Tools in the Effective Teaching of Languages to  
Medical Students**

During the past few decades, the Medical School of the University of Pécs, Hungary, has launched English and German language international programs in medicine, pharmacy and dentistry. The number of international students increased dramatically in the last few years, and as a result, we need to teach and communicate with students originating from diverse cultural backgrounds. Moreover, in our role as language teachers, we must ensure effective education for these students studying English (EMP) and Hungarian (HMP) for Medical Purposes. The aim of the present paper is to discuss the benefits of implementing online educational tools and to demonstrate some of these tools which historically were incorporated and used EMP and HMP classes to enhance learners' skills and intercultural communicative competence. Various collaborative and educational tools will be discussed, which could be considered in the design of a curriculum within an intercultural setting.

Szilvia Dankó

**A Unique Item in Hungarian Translations: the 'szokott' Modal Structure**

Abstract: Sonja Tirkkonen-Condit's (2002) "unique" items hypothesis is considered as a translation universal. I have tried to identify a unique item in Hungarian which is less frequent in translated Hungarian texts than in authentic ones. There is no linguistic trigger in English as the source language to activate the Hungarian '*szokott*' modal structure in translators' mental lexicon. It is under represented, when compared to authentic text writing. The research corpora comes from the Pannonia Corpus compiled by ELTE distinguishing two text types: popular literature and scientific texts. According to the results of the research the Hungarian unique item '*szokott*' occurs almost twice as often in authentic texts than in translated texts. There was a clear difference in its distribution in various text types. The structure was used twice as often in popular writings than in scientific or academic ones. Legal texts don't contain it at all, there are few occurrences in technical and economic texts. Most occurrences are detected in social sciences in similar scale to popular literature. In conclusion the research proves the hypothesis.

Ágnes Élthes

**(Specialized) language layers in a Mirbeau novel  
with special regard to the architecture**

In the present paper I would like to continue my research presented in the framework of two earlier conferences organised by SZOKOE. This research is aimed at showing in what ways objective terms occurring in a literary register and not in specific professional texts might be enriched with connotative meanings. The phenomenon I defined as a simultaneous double linguistic register was illustrated



through examples taken from two Zola novels: *Le Ventre de Paris* (The Belly of Paris) and *La Bête Humaine* (The Human Beast). The present paper is the continuation of the research mentioned above by adapting the aspects of my analysis to Octave Mirbeau's (1848-1917) novel entitled *L'Abbé Jules* (1888). One of the episodes in the novel, referred to in the preliminary remarks introducing my analysis, can be regarded as a unique and very interesting gem in the dialogue of French and Hungarian cultures. After a brief review of some characteristic examples of spoken and written language genres present in the novel's text a special attention will be given to categories of denotative architectural terms that have different degrees of connotative shading and may be thematically regrouped according to their subdomains. It is impossible to list all the specialized vocabulary items corresponding to different subdomains in the literary text due to space limitations. A short theoretical review of research on connotative meanings of technical terms occurring in literary texts will also be given. To my knowledge Mirbeau's novel entitled *L'Abbé Jules* has never been translated into Hungarian. The Hungarian translations of the citations are given by the author of the present paper.

Márta Fischer

### **Misconceptions on Terminology**

As a positive fact, the growing importance of terminology, the wide-spread use of terminological databases and its integration into translator training courses ensures that both graduates and professional translators have some background knowledge on terminology. This knowledge, however, is often characterized by the lack of accurate theoretical foundation and by a rather one-sided approach. In this paper, this phenomenon is presented on the basis of five misconceptions on terminology, with special regard to the notion of term. I will highlight the factors that may lie behind these misconceptions, and also give some ideas to the teaching of terminology – not only by means of examples but also by showing the relevance of theoretical knowledge in practice. In this paper, I will draw on my experiences from research, teaching and revision.

Borbála Fűkőh

### **Student Interviews in Establishing the Context Validity of an EAP Writing Assignment**

The aim of this paper is to establish the validity of a writing task within a C1 level English for Academic Purposes (EAP) test. In the design of a new academic test, validity evidence is required in order to see whether the construct reflects the skills required in higher education. The present research was carried out to find evidence for the validity of the formal transactional email text type in an EAP exam as described in Weir's socio-cognitive framework (2005). In order to see the various topics and map the writing demands of English language correspondence within a university context, semi-structured student interviews were carried out to find

evidence for target language use and note the communicative needs within an academic context. The results of the research found transactional writing is a valid task within an academic exam. Apart from discursive and argumentative writing, which appear as authentic tasks in university education, formal written communication also appears in the academic domain.

Renáta Halász – Eszter Kárpáti – Kata Eklics – Ágnes Koppán  
**The Value of a Patient-Centered Approach in Teaching Medical Terminology in Hungarian for Medical Students**

Among international medical students accomplishing their studies in Hungary, history taking and patient examination provide the functional language situations, in which Hungarian for specific purposes is inevitably needed. The main objective in teaching medical Hungarian is to ensure students successfully perform their roles as future physicians in these situations. Language acquisition of the majority of our students, however, attains the levels of A2, or B1. The causes are masqueraded among the extreme study load placed upon the students and their lack of further motivation. This paper intends to demonstrate whether the patient-centred approach may be achieved at this language level. Our language courses are based on study material designed on the basis of recorded doctor-patient conversations aiming at history taking. We selected specific language tools which can be used during patient-centered interviews, including patient information regarding the goals of the interviewer, the interview itself, and/or the steps of the examination. We experienced that Hungarian medical language teaching is unattainable without professional and communicative contents, in terms of internationalization of higher education, and the specific constructed language is comprised of the unity of medical language, profession and communication. Today, this complex approach is witnessing an increase in relevance throughout daily practice.

Gabriella Hild – Alexandra Csongor – Tímea Németh  
**Motivation and Social Networking in the Context of Studying Abroad**

The paper presents the preliminary results of a case study with four Norwegian students studying medicine at the Medical School, University of Pécs (UP) within the framework of the 1+5 programme. This cooperation between the Norwegian Bjorknes Hoyskole Institute and the Medical School, UP, allows for the Norwegian students to complete the first year of their studies in Oslo and the remaining 5 years in Hungary. The participants are interviewed on three occasions during their first year spent in Hungary. The paper reports on the findings of the first interviews conducted two months after their arrival in Hungary. The questions elicited the participants' motivation to study abroad and become a physician, their expectations and first impressions of the city of Pécs and the university, and their initial social networks. The findings revealed that the participants' only reason to study abroad was that they had not been admitted to the medical university in Norway. They chose Hungary because of the 1+5 programme. Due to their lack of knowledge of

Hungary their expectations about their host city were unfavourable, yet upon their arrival, these assumptions proved wrong. During their first two months, they only interacted amongst other Norwegian students whom they either had known from Oslo or became friends with in Hungary.

Erika Huszár – Teodóra Wiesenmayer

### **Telecollaboration at Various Language Levels**

The paper presents the outcomes of two different telecollaboration projects. In each project we involved two groups of Hungarian students working among two groups of foreign partners. The content of the two projects was different. There was also a remarkable difference between the language levels of our two groups in both projects, which enabled us to observe the impact of language level on learning outcomes. We found that certain telecollaboration tasks suit all language levels while other tasks appear to work for more advanced students only. The paper focuses on the benefits of telecollaboration projects at various language levels.

Emőke Jámbor – Julia Salamero Sesé

### **Language Learning Goals and Strategies Common to the Spanish Language Lesson**

Our experience in teaching, and the analysis of written language exams, especially the analysis of the results and mistakes made in the written work, allow us to conclude that the most difficult tasks for the typical student is writing an essay. In the case of homogeneous study groups, i.e. groups comprised of Hungarian students only, very similar, so called typical mistakes occur in the letters, blogs etc. To tackle this problem, we attempted to work out a strategy, namely to warn students about these typical mistakes in advance of writing. In the first part of our presentation, with the help of a concrete example, we introduce a specific method of writing development. Our aim is to demonstrate that this method should be applied at the beginner level. Naturally, there are risk factors, as the method includes highlighting incorrect phrases, yet consciously avoiding these mistakes could help the language learner to advance. In the second part, we present another, even more complex project. Our students were required to create videos to improve their skill sets, in addition and beyond their writing capabilities, their verbal, and presentation capabilities.

Zoltán Kiszely

### **What Lessons Can Language Teaching Learn from Language Testing?**

Language examinations accredited by the state play a central role in today's language teaching in Hungary. Some argue that this situation is disadvantageous since this role has practically fetishized the role of examinations, while others claim that the central role of language exams has positively influenced language teaching. The present article does not provide empirical data related to the impact of language exams on language teaching, but it provides an overview of the positive lessons

that language teaching could learn from language examinations based upon the knowledge and experience accumulated since the liberalisation of the Hungarian language examination market dating back to 2000. It is to be emphasized that the claims and conclusions presented in this study are purely based upon the author's personal views and it deals only with the positive effects of the "exam fever" on teaching.

Henrieta Kožaríková

**Types of Borrowed English Financial within a Slovak Context**

The issue of anglicisms is still current and specific throughout the technical language of finance and banking in Slovakia. The international status of the discipline and the position of English as an official language on the level of communication between subsidiaries and parent banks undoubtedly affects and influences the character of Slovak financial terminology. The paper concentrates on the adoption of lexical units and on questions related to the activity of target language (Slovak language) in the process of borrowing. The main objective is to identify the most frequent form of borrowing of English financial terms. Methodological background of the work is based upon the theory of lexical motivation. The results demonstrate how multiword terms (mostly hybrids) adopted in the system of Slovak language on word-formation level represent the most frequent form of borrowings of English financial terms. Based on the findings, it is possible to state the process of borrowing of English financial terminology cannot be characterized merely as automatic or a mechanical one, however, the Slovak language appears to be relatively active.

Rita Kráncz – Anita Sárkányiné Lőrinc – Csilla Egyed –

Gábor Rébék-Nagy – Anikó Hambuchné Kőhalmi

**Investigation of Communicative Functions in Gastroenterologist-Patients Encounters**

Background: Chronic diseases were found responsible in the demise of 38 million deaths in a recent WHO survey. Patients suffering from chronic diseases frequently consult their specialist physicians in hopes of receiving prolonged treatment, undergo follow-up examinations and avoid deterioration of their health status through prevention. Interestingly, contemporary research on physician–patient communication conducted in German and English-speaking countries substantiates increasing evidence in the priority of joint decision making regarding the former prevailing disease-centred model. The present study adopted the socio-cognitive approach claiming that physician- patient interaction is aligned to the active type of communication embedded in personal and social dimensions. Methods: The corpus studied the dialogues between five gastroenterologist-patient interactions, professionally transcribed using FOLKER 1.2 software. Results: The measures in which contact building, information exchange and decision making, the three major functions of communication gel are described and the process of joint decision

making by both physician and patient is presented. Conclusion: The method presented in this small-scale study may yield useful anchor facts in support of a more comprehensive research project in reference to physician-patient interpersonal communication.

Zsuzsanna Lakatos-Báldy

**The Presence or Absence of Socio-Cultural Content in Spanish as a Foreign Language Including Spanish Business Language Literature  
- An Abbreviated Historical Overview Dating from 1976 through Today**

In my paper, I will demonstrate how socio-cultural content, is and always has been present in Spanish as a foreign language and Business Spanish language books. To cite an example, I will exhibit textbooks published within a timespan of four decades. I will examine the first chapter of five books, starting with „Español en directo” (dating from 1976) to the "Bitácora," published in 2011 and prove that socio-cultural content is present in each of the many indispensable elements from the very first moment when we ask for admission in the class of Spanish as a foreign language and the world of Spanish speaking countries' culture. When the teacher first announces, "Hola, buenos días," and, strikingly, this is the case when we are learning a business language from the beginner level (example from the textbook, "Socios") and our business partner hails us: "Hola ¿qué tal?". The question, then, is not whether or not socio-cultural contents and their linguistic manifestations and cultural realities, are indeed present, but whether it is possible to write a textbook at any level, and one in which is lacking the very first didactic unit. The conclusion will not be as surprising as we would have thought.

Ágnes Loch – Ágnes Pál

**Route to internationalization**

The paper describes the contribution to the efforts on internationalization by the Department of Foreign Languages at the Faculty of Commerce, Hospitality and Tourism at the Budapest Business School during a two-year Erasmus + KA2 strategic partnership project. In the framework of the strategic partnership, teaching modules including telecollaborative activities were developed in English and Spanish. The aim of these activities was to raise students' intercultural awareness and enhance their intercultural competences in the languages for specific purposes courses. The project involved 500 students and 13 teachers from three faculties of the university. An international learning environment was created through the telecollaborative activities, which proved to be an efficient mechanism for 'internationalization at home'. In the paper we provide an overview of the project, its antecedents, aims, phases, and how it is related to the institutional development plans of the university for 2016-2020. We also identify the value factors of the telecollaborative activities and indicate the potential of the project in terms of its sustainability, adaptability and further improvements.

Nyina Mágocsi

**Borrowed Banking Loan Vocabulary in Russian in the Past Decades**

The sphere of banking terminology in contemporary Russian is an open system integrating language tools, which are meant to operate on special knowledge in the context of the corresponding professional activities of business. Taking into account the common structure of functioning at banks, their activities on an international level, the inculcation of borrowings into Banking vocabulary, first and foremost originating from English, which has become a standardized way of communication, simply seems to be inevitable. Words originating from English and ending with the suffix ‘-ing,’ denoting processes and results, actively penetrate into all strata of contemporary Russian language. We have collected a set of forty-three examples taken from the sphere of banking. The lexical corpus analysed has proven a successful adaptation of the specific layer comprising borrowings in the Russian language: terms with ‘ing’ are declined, they invariably produce new vocabulary items, dominantly binary structures as a rule, less frequently derivational chains of the foreign-language stem of the word according to the rules of word-formation in the Russian language.

Nyina Mágocsi – Katalin Éva Varga

**Loan Translations in Banking and Medical Special Texts**

Modern special language terms are usually set phrases consisting of a number of words. They are most often created by means of loan translation, i.e. copying each item of the foreign language term. This method has many distinct advantages. Since language applies its own means, the terms created in this way will fit into the vocabulary of the language adopting the loan words, which facilitates deriving new terms from them and eliminating the necessity of borrowing. On the one hand they offer prompt and evident solutions, on the other, they retain motivation of the original term, thus realising knowledge transfer and contributing to harmonising national and international terminologies. Our study focuses on presenting specific features of loan translations Russian and Hungarian SP for banking and medical purposes. This may be achieved by underlining the unique group of loan translations, i.e. hybrid calques (semi-calques), in which at least one element of a term is retained, which is typically an internationalism or a proper noun, e.g. терапевтическое окно (<therapeutic window) in medical language, or дисконтное окно (<discount window) in banking language. A translator unfamiliar with the special field might fall into a trap by rendering a loan translation. The Hungarian for English cardiopulmonary resuscitation is kardiolunonális reszuszcitáció, while in Russian the term кардиопульмональная реанимация is accepted instead of кардиопульмональная ресусцитация, which might be an outcome expected as a result of loan translation. The equivalent of the term included in ESP for banking purposes regulatory risk is риск изменения законодательства, but not регулятивный риск.

Szilvia Malaczkov

**Explicitation and Implication ratio in English–Hungarian Non-professional Subtitles**

It is the task of the translator during the process of subtitling to make decisions on the use of available translation solutions. At times the choice is between two translation solutions that have counter effects on the target text compared to the original oral presentation as source text. On the one hand, subtitles might be more implicit as a result of the constrained context (Titford 1982) they operate in, i.e. the limitation of line length and the length of time the subtitle is visible on screen. On the other hand, subtitles might also be more explicit than the source texts since explicitation seems to be a universal strategy (Blum-Kulka 1986) that is also used by non-professional translators. Therefore, subtitlers can either opt for implication or explicitation during the process of translation. The aim of the recent study is to investigate the explicitation–implication ratio in audiovisual translation. The mini corpus is based on the original English and the translated Hungarian TED Talks of the Pannonia Corpus. The pilot study aims at 1) determining the explicitation–implication ratio, 2) identifying the most frequent explicitation–implication types and 3) revealing the potential reasons of use. Results show that non-professional subtitlers tend to use implication more often while translating TED Talks. The most frequent implication type is the omission of lexical items that belong to the oral register. The results can be used for further (corpus-based) research and in teaching audiovisual translation.

Borbála Máthé

**Professional Versus Personal –  
Influential Factors of the Transmission of Values in the Classroom**

The multiple tasks of the teacher involve facilitating the learning process, creating and transmitting moral and cultural values within the classroom. The teacher is one of the key elements of the teaching process by setting an example, offering an opinion, listening to problems, motivating students, introducing cultural values and establishing moral ones. The teachers' job satisfaction and psychological well-being are equally important as teachers are involved in the teaching process with their entire personality in the delivery. The transmission of values is not restricted to the subject material, but can be detected everywhere and every time in the school environment. The overpowering social expectations and the necessity of meeting different demands influence the personal life of the teacher. In this study, the results of different questionnaire research and 12 interviews are presented regarding the teachers' private life and its influence on the teaching process. It is also examined to what extent the teachers are aware of this influence. The qualitative data are analysed by the MaxQda software on the basis of the grounded theory research methodology.

Judit Mátyás

**Anglicisms in Marketing Communication and Common Language Usage**

Nowadays, the use of anglicisms and English expressions has been gaining ground mainly in marketing communication (advertising language), marketing and management (marketing, management), professional texts and everyday language usage. The answer to my question is whether the frequent use of English terms poses a threat to professional and ordinary language use and whether their use is justified in any case. It can be seen that more and more anglicisms appear in common language and in the media even in cases where the appropriate native language form is available. It is worth thinking about the extent to which translation of English into Hungarian is used by terms so that our professionalism, and especially the professionalism of the text, is not compromised. In my opinion, we have to deliberately seek to use verbally and in writing the use of Hungarian equivalents of English terms, as well as the high-quality, professionally demanding communication in Hungarian language, both in professional and everyday language. There is an important role for teachers and linguists teaching the language.

Tímea Németh – Gabriella Hild – Alexandra Csongor

**Developing the Intercultural Competence of Medical Students: New Course, New Methodology**

As a consequence of Hungary's EU membership, the borders of the country have become permeable and there is a growing demand for degrees granted by academic institutions of Hungarian higher education. Due to these changes, increasingly, more international students are studying in our country. European societies also facilitate study abroad programmes, as many students start their studies in a country within the framework of various mobility schemes, continue in another, and then find employment in a third country, affecting all social institutions, including higher education. The relocation of Hungarians is also significant, with special regard to doctors and healthcare staff. The unavoidable task of Hungarian higher education institutions regarding medical and healthcare sciences is to effectively address this phenomenon. It is imperative that these institutions contribute to the development of the skills and competences deemed necessary for students and teachers, researchers and medical and healthcare practitioners to efficiently study, teach and work in the multicultural world. The purpose of this paper is to present a new course and several new teaching methods and tools that will help develop the intercultural competence of medical students.



Károly Polcz

**Investor Pitch in the ESP Classroom**

While presentation skills have gained their own place in ESP, the investor pitch receives relatively scant attention. One plausible reason for this is that this subgenre remains relatively unexplored in ESP research. Thus, the present paper seeks to answer the following research questions. (1) What are the relevant moves and steps in the rhetorical structure of the investor pitch? (2) What methodology can be used to teach pitching in the ESP classroom? Hence, this investigation aims to reveal the rhetorical structure and the register of the investor pitch based on a sample analysis. Furthermore, a methodological approach will be proposed with regard to teaching pitching skills. In doing so, the differences between presenting and pitching will be outlined, the three main types of pitch will be discussed, the concept of investor pitch along with its relevant components will be defined, and the underlying communication event will be analysed in detail. Experience shows that the methodology proposed in this paper assists B2 level ESP students in mastering pitching skills within a relatively short time.

Olívía Seidl-Péché

**What are the Basic Principles of Teaching Terminology in Translation Training?**

Nowadays, all actors of the specialized translator training have recognized the need to adjust their training program to the demand of the translation industry. Accordingly, the programs of each training institution include an integrated translation environment which includes the teaching of the use of CAT-tools. During the courses, students can acquire different skills related to specialized translation, namely the use of CAT-tools and the basic operational frameworks. In many institutions, students enjoy the possibility to simulate the real translation situation. One of the most important skills is sector-specific terminology management for specialized translations. The current entry requirements of specialized translation trainees include only a diploma and the knowledge of foreign languages (B2 or C1 level), therefore the training groups are typically organized along the various foreign languages. In most of the cases, the students have to acquire terminology management and the use of CAT-tools in very heterogeneous groups regarding their linguistic background and technical skills. Consequently, the prerequisite for the efficient and effective transfer of terminology knowledge related to specialized translation is the clarification of the disciplinary features of terminology and, parallel with this, the development of technical skills. In accordance with the translation market expectations of the 21<sup>st</sup> century, the institutional development strategy of the BME INYK Interpreter and Translator Training Center introduced a new methodological approach and implemented the results of Erasmus+ project eTransFair.

Monika Sélleyné Gyuró  
**The Language of Pain: Quality, Thing, and Process**

The language use on pain is mainly associated with medical science and there have been few studies published in the literature of linguistics. Among the few, the quantitative, word-based Mc Gill Pain Questionnaire measures pain perceived by patients with the help of English pain descriptors, either base adjectives or modifiers derived from participles. Lascaratou's corpus-based study of conversations between doctors and patients in Greek language challenges the above view in which the language of pain involves merely static descriptors. She finds pain lexis is mostly associated with verbal constructions in conversations. The present study aims at detecting whether the Mc Gill Pain Questionnaire is a proper means to measure pain by adopting only descriptors in testing patients' emotions. Therefore, 41 narratives acquired from an internet source were analysed to show the main features of pain language. Halliday's functional-grammatical categorization of pain was applied to demonstrate pain as quality, thing, and process. The study concludes that narratives in English language involve more adjectives and nouns than verbs for expressing pain. Thus, the Mc Gill Pain Questionnaire remains to be a proper tool to measure pain in English.

Zoltán Sturcz  
**Digital Tools for LSP Development and Usage in Native Tongue**

The course „Foundations of LSP Development and Usage” – in BUTE programs for several decades – make students acquainted with questions of mother tongue usage in LSP context. During the course students learn about the place of LSP in the system of their mother tongue including stratification, stylistic, structural and spelling specifications. Our students (as specialists of different fields) will be responsible Hungarian for Specific Purposes development, terminology building and in this way for quality assurance of the topic. Today numerous IT solutions and tools are available for students and teachers that facilitate both mother tongue and LSP acquisition. Introduction to these tools and their applications (as regards both content and technological features) has a major role in language classroom practice as well as language focused project work. For our students belonging to the millennial generation digital sharing of knowledge and value is an everyday reality and so an efficient motivation force for study and work. The availability of digital tools of Hungarian Language for Specific Purposes and the practice with them will strengthen not only LSP awareness in general but as a pedagogical tool will be a successful aid in foreign language learning.

Csilla Szabó

**The First Results of BME INYK's eTransFair Project:  
Competence Card for the Training of Specialized Translators, SWOT-  
analyses of Translator Training Institutions and a Transferable Training  
Scheme**

The paper provides a comprehensive summary of the first outputs of the eTransFair project: 'How to achieve innovative, inclusive and fit-for-market specialised translator training?', which is an Erasmus+ KA2 strategic partnership project run by the Centre for Modern Languages of the Budapest University of Technology and Economics. The partnership, set up in conjunction with the Centre for Translation Studies at the Universität Wien (UniVie) and the Hermes Traducciones (a translation company from Madrid) between September 2016 and August 2019, builds on a knowledge triangle where the demands of trainers, trainees and the market are taken into account. Some of the results achieved in the first half of the project cycle include a competence profile for specialised translators (expressed in learning outcomes), two SWOT analyses (one investigating four T/I universities with an EMT label and another one involving 12 T/I institutions operating in Hungary), and also a transferable training scheme made up of (learning) blocks that can be adopted by partner institutions and tailored to regional/local needs. The study also describes the major tasks ahead of the partners which include seven packages of electronic learning materials (e-modules), a pool of assessment techniques referred to as PAT, and a methodology portal that will feature tasks and exercises that trainers can apply in a modern, fit-for-market training scheme. The intellectual outcomes of eTransFair will be made available online at the European Centre for Online Specialised Translation, (i.e. e-COST) which we expect to serve as a valuable resource for a wider (geographical) range of professionals working in translator training.

Enikő Terestyényi

**Terminology Systems in the Tourist Industry**

Terminology is an area which explores how the concepts of a scientific field are organized (cf.: Fóris – Pusztay, 2006). This area is important as professionals can outline the conceptual structure of their field. As far as terminology is concerned the organization of the conceptual systems are being observed in order to clarify and depict the structure of concepts before they are identified and titled. The conceptual system can be helpful to professionals, students, translators and researchers interested in the given field. (Muráth, 2009). There are disciplines and professions in Hungary of which the conceptual system is built up according to international trends, and the structure of terminology has developed accordingly, tourism is such a discipline. Since the rapid changes in consumer demand have a major influence on the creation of terminology, there are areas in which the conceptual system is unclear (e.g. ecotourism) and the terminology system is not or only partially presented or is constantly changing with the emergence of newer

services (for example: medical tourism). This present paper deals with the systematic contexts of the tourism technical terminology.

Zsuzsanna Ugrin

**Shareable Mindmaps: Communicative and Sociocognitive Terminology Theories in LSP Teaching**

The last millennium has brought about fundamental paradigm shifts in Terminology Science. Backed by psycholinguistics, sociolinguistics, and Communication Theory, new theories such as the Communicative (Cabré 1999) and the Sociocognitive (Temmerman 2000) approach radically contradict some of the Wüsterian basic principles of General Terminology Theory. This reveals new perspectives in LSP teaching, whether we consider the text-based terminology work in Communicative Terminology Theory (CTT) or the individual and collective mind-mapping process preceding the systematisation of terms in Sociocognitive Terminology (SCT). This study is aimed at confirming the usefulness of these principles in either terminology or LSP courses and outlining the online content sharing tools that can support and motivate these activities, also involving computer assisted translation. The theoretical overview is followed by the presentation of two personal best practices. Firstly, a class (about the hierarchical structuring of concepts and terms) within the Terminology course of the Budapest University of Technology and Economics (BME)'s Specialised Translator Training; and secondly, a unit of an LSP course (Language of Arts and Music) at the English Studies BA of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary (KRE).

Marianna Válóczy

**Language Learning Success Attributes by Effective Language Learners**

Along the psychological factors impacting the effectiveness of the language learning process and the distinctive individual differences determinative for success, success and failure attributes are also of decisive relevance. The prevalence of success related cause assignments (attributes) with positive structures may significantly enhance the motivation for language learning as, by bringing about a high degree of internal efficiency, it helps bolstering linguistic self-confidence and developing a positive foreign language self-image. This is a self-generating process since a high degree of efficiency is a driving force in setting newer and ever more ambitious goals, while it boosts endurance and a target focused attitude. It inspires the development of new strategies and shapes future success and failure expectancy positively.

The paper presents the findings of empirical research conducted among language learning university students. It attempts to reveal the notion of successful language learning developed by students who considered themselves successful and were also considered successful by their teachers, as well as by virtue of objective assessment, and to map the attributes of their success in language

acquisition. Forty-one university students, selected along individual criteria, participated in the qualitative research. They shared their success stories and their opinions regarding primarily what they credit their success to. The research found that "successful language learners" attribute the notion of success and the source of their success mainly to internal motivation, positive attitudes towards language learning and, above all, to affective socio-cultural factors including zeal, ambition, willpower, endurance, individual and personally relevant strategies, and the use of self-motivational tools are dominant. Their attributions clearly display internal control attitudes with the overwhelming majority crediting their success to internal factors, i.e. the efforts invested.

David Veljanovszki

*Lost in the Maze of Needs?*

### **An Attempt to Identify and Reconcile Multifarious Student Needs in EAP**

As Basturkmen (2003) argues, one could have a look at the needs of a particular occupation, scrutinise requirements pertinent to a set of disciplines or occupations, or focus on language use in a particular variety of English (such as Academic English at large). On a more theoretical level, needs analysis may be based on social constructivist, discursivist, ethnographic or social-epistemic models, to name a few. Furthermore, as Jordan (1997) stresses, needs analysis in the academic context may be guided by considerations such as learner profile, the learner's language proficiency, gaps in the learner's knowledge, the equilibrium of needs, wants and lacks, accommodation to the local situation and embracing the requirements of relevant organisations. On the other side of the coin, some other researchers (Ferris – Tagg, 1996; Ferris, 1998; Kim, 2006) advocate genre-based perspectives concentrating on the very activities taking place in the academic classroom. The present study aims to attain a healthy and balanced synthesis of these diverse orientations in a format applicable to a Central European EAP context. With reference to the Vygotskian concept of social learning, recommendations will be made for a needs analysis framework prioritising the specificities of the learning context, transferability of skills and variation in style and register.

Árpád Virág

### **The Analysis of Reoccurring Special Asymmetry in Conversations between (Legal) Professionals and their Clients through the Example of Legal Counselling**

Inevitably, there is some kind of asymmetry among the parties involved in the talk in institutional settings. In the formal institution type this is primarily the result of the institutional character of the talk, and in the non-formal type of institution – such as lawyer and legal counselling – the difference in knowledge often suggests one party (the lawyer) portrays "symbolic capital", with which he or she can control the conversation. This is not always the case, thanks to the special situation in which the client is the person, who commissions the lawyer, which defines the frame of

knowledge as the "symbolic capital". In discussing the phases of counselling, the range of topics and the process of the conversation (global asymmetry), the concept of dominance is an essential element when one participant prevails in the communicative interaction. Dominance is essentially a quantitative concept and has been studied in several dimensions: purely quantitative, topical, strategic, and is most detailed in its interactional dimension. Interactive dominance is realized particularly in the control of the conversation, which occurs mainly in the form of interruptions and overlapping. The interactional dominance was analysed by the participant's initiative (proactive) verbal activities and the responses (passive verbal activities) with the often referred to, analysis-initiative analysis method (IR-analysis). Expectedly, in the analysis of the four forms of dominance, dominance among lawyers was generally established, but the dominance varied in the various dimensions.

Irén Zabóné Varga

**The Place and Role of Translation in the Instruction of a Technical Language**

The instruction of different technical terminologies has a long-standing tradition at Óbuda University. In this study I will present the current situation of instructing German technical terminology based on my own courses at the Bánki Donát Faculty of Mechanical and Safety Engineering at Óbuda University.

Following a brief review of German references relating to technical terminology and its instruction, the various types of technical literature, professional thinking and technical translation, I will describe my attempts at making the best use of the results published in relevant literature experienced first hand in my own instructional practice. I will present the most important problems of terminology and syntax emerging during the instruction of German technical language through examples, and will offer solutions to these potential problems. In my courses, I have long attached great importance to both oral and written translations. Thus, I will present the arguments supporting the importance of translation exercises in the instruction of technical terminology based both on references and my own experiences regarding the subject.

Andrea Zrínyi – Tímea Dergez – Ágnes Bán

**Dentist–Patient Communication from the Patients' Perspective**

The paper summarizes the results of empirical research and implemented with a survey. The objective of the survey was to assess the opinion of dental patients regarding their satisfaction with the levels of communication among the dentists. The questions of the survey include inquiries about fear and trust towards the doctor. The survey also addresses the clarity of information about the treatment. Questions regarding the patients' dental history were also examined. The switching of speakers played a fundamental role in evaluating perception, since the switching of speakers shows the prevalence of the paternalistic, authority-centred

communication. This demonstrates whether the patient has any opportunity to inquire about various therapeutic options and their possible consequences. The aim of the research was improving the patient–dentist relationship, and increasing the effectiveness of communication. Additionally, acquiring the cooperation and alleviating the fear of the patient is of paramount importance, as well as achieving a better oral hygiene, and finding the best treatment options for the patients.

Zsuzsanna Zsubrinszky  
**Cultural Diplomacy**

Since ancient times, relationships among humankind have occupied a significant place in the life of society. Dating back to the time of geographic discoveries, nation-states have increased their efforts to introduce their own culture to the world, which led to the conclusion of various cultural contracts from the 18th century onward. With the advent of contemporary globalization, the democratization of ever-expanding cultural diversity (see Treaty of Lisbon) has become a priority in recent years. In this process, diplomats have gained immense merits by representing their own country abroad, informing their compatriots and foreign citizens of current affairs, also, negotiating and protecting national interests. While in the last decades the diplomatic agenda has focused mainly on political and economic issues, and the result is communication and knowledge sharing among varying cultures now possess proportionate sustenance. The study explores cultural-specific features in the Diplomat Magazine in the era dating from 2007 to 2017 including a variety of respected national ambassadors, an Honorary Consul and a Papal Nuncio. These include national-specific features, a sense of life, distinctive cultural objects, the impact of the past on economic relations, investment opportunities, labour flow, migration crisis, environmental problems and the role of international organizations. The interviews, provide an excellent source of knowledge on the diversity of cultures, to promote mutual understanding and, on the other hand, the useful terms within them can be well integrated into the diplomatic language course materials.





