PORTA LINGUA – 2013

Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelv oktatásában és kutatásában

cikkek, tanulmányok
a hazai szaknyelvoktatásról
és -kutatásról

2013
DEBRECEN

Sorozatszerkesztő:
Dr. Silye Magdolna

Lektorok:
Dr. Kurtán Zsuzsa
Dr. Sturcz Zoltán
Dr. Troy B. Wiwczaroski

Technikai munkatárs:
Jakabné Bajusz Jolán

ISSN 1785-2420

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete
2013

„Tudományt a munkás élettel egybekötni: ez a feladás, mire ..... törekedni kell. Tiszteletet érdemel a tudós is, ki négy fal közt halványulva a múltvilág emlékeivel kizárólag társalkodik: de a jelenkorra hatni kívánó polgárnak más pályán kell indulnia. Magányos ismereteket szerezni, hogy azok a sokaságra által plántálva közkinccsé váljanak; világos ideákból fáklyát gyújtani, ... régi és új, idegen és saját tapasztalást egyesíteni .....; szóval minden ismeretet a kor szükségeire s kívánataira, a jelenlét nemesítésére s a jövendő előkészítésére fordítani s a tehetségig életbe hozni: ez kívántatik mindazoktól, kik a közdolgokban forgandók ..... Az élet csak úgy éri célját, ha tetteknek szenteltetik ..... Tehát tégy! S tégy minden jót, ami tőled telik, s mindenütt, hol alkalom nyílik; s hogy minél nagyobb sikerrel tehess, lelkedet eszközekkel gazdagítani szüntelen igyekezzél."

(Kölcsey Ferenc: Parainesis)

TARTALOM

FELVEZETŐ TANULMÁNY

STURCZ ZOLTÁN: Innováció és dokumentáció a szaknyelvkutatásban: a *Porta Lingua* évfolyamai

KULTÚRAKÖZVETÍTÉS, FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS

ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA: Gazdasági szakszövegek fordításának kérdései 23
ARADI ANDRÁS: Hogyan változhat a forrásnyelvi mondatok információs szerkezete és szintaktikai formája a fordítás során 31
BAGAMÉRI ZSUZSANNA – NÉMETH ESZTER: Újlatin vacsoracsata. A BME Idegennyelvi Központ Újlatin szekciójának interkulturális projektje 43
CARLONI, GIOVANNA: Content and Language Integrated Learning in higher education: learning content subjects in English online 51
TATIANA HRIVÍKOVÁ: Multiculturalism and Education 59
KOLTAI ANDREA: University student language learning needs in an EU English specialization class at the BME 69
NAGY JUDIT - BÁNHEGYI MÁTYÁS: A Cultural Reader on Aboriginal Perspectives –A Project on Culture-related Teaching Material Development 91
NÉMETHOVÁ, ILDIKÓ: Challenges of Intercultural Communication 99
SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT: Mérnök-hallgatók idegen nyelvi készségeinek fejlesztéséhez használható szaknyelvi tananyagok összehasonlító vizsgálata 107
VARGÁNÉ KISS KATALIN: The Issues of Corporate Culture and LSP in the Practice of a Commercial Bank in Hungary 115
VELJANOVSZKI, DAVID: The Oral Academic Presentation at the Crossroads of Cultures 125
VINCZE ANDRÁS: Translation quality in the English translations of Hungarian tourist brochures 133
ZSUBRINSZKY ZSUZSANNA: A csend szerepe a vállalati kommunikációban 141

TERMINOLÓGIA, LEXIKOLÓGIA

CSAPÓNÉ HORVÁTH ANDREA: Nyelvi játékok a turisztikai reklámban 153
BOCZ ZSUZSANNA: Zöld-e a benzin? Az olasz *verde* 'zöld' színnév átvitt értelmű jelentéseiről 163
FOGARASI KATALIN - WARTA VILMOS - RÉBÉK-NAGY GÁBOR: Kulturális különbségek tükröződése magyar, osztrák és német sérülésleírások terminológiájában 181
MÁGOCSI NYINA: Az orosz banki szaknyelv kialakulása és néhány mai jellegzetessége 191
MÉSZÁROS ÁGNES: A jogi terminusok kialakulása a magyar egészség-gazdaságtani szakszókészletben 199
MITRÍK BARBARA: Legal English – Numbers under scrutiny 209
MURÁTH JUDIT: Terminológia-dokumentáció nemzetközi együttműködésben 215
VOLEK-NAGY KRISZTINA: A magyar zenei szaknyelv sajátosságai 221
WINTSCHALEK WALTER: A Nyelvi Központ kétoldalú, nemzetközi projektjei a katonai terminológia területén 229
ZRÍNYI ANDREA: Pszichoanalitikai tanulmányok terminológiai és műfaji jellemzői 237

TANTERV, TANANYAG, MÓDSZER

DÉVÉNY ÁGNES: Tanórai tevékenységek és nyelvtanulási formák a szaknyelvi órán 249
DÉVÉNYI MÁRTA: A meggyőző érvelés szerepe az üzleti tárgyalásokon 259
LOCH ÁGNES: A dinamikus értékelés lehetőségei az idegen nyelvi íráskészség fejlesztésében 267
NAGANO, ROBIN LEE: 'The effect of…' or 'Effect of…'? Article use in research paper titles 277
PÁLINKÁS MAGDOLNA: Modelling the internal structure of the motivation of BME students to learn English 289
SZILÁGYI ANIKÓ: A kiegészítő magánoktatás, mint világjelenség 297
WIWCZAROSKI, TROY BRIAN: Effective English Business Communication Training: On Developing Negotiation Skills 305

MÉRÉS, ÉRTÉKELÉS, VIZSGÁZTATÁS

HEGEDŰS ANITA: C1 szintű nyelvi közvetítő készség értékelése a PROFEX szaknyelvi vizsgán 315
LUKÁCSI ZOLTÁN: Teljesítmény vs. eredmény: Adatfeldolgozási eljárások hatásai nyelvvizsgák értékelésében 321
TAR ILDIKÓ: Survey On Learning Skills For Students In The Faculty Of Agricultural, Food And Environmental Sciences, Debrecen University 329

ANGOL NYELVŰ ÖSSZEFOGLALÓK

Sturcz Zoltán
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar

Innováció és dokumentáció a szaknyelvkutatásban: a *Porta Lingua* évfolyamai

A SZOKOE tevékenységének célja kétirányú: egyrészt a nyelvpedagógiai, szűkebben a szaknyelvoktatási gyakorlatok, kísérletek, szakanyagok nyomon követése és fejlesztése; másrészt az ezzel összefüggő kutatási területek és eredmények bemutatása. Ennek felvállalása természetszerűen nevezhető innovációs tevékenységnek és egyben a dolog természetéből fakadóan többnyelvű együttműködésnek az intézményekkel, az oktatókkal, a kutatókkal. E tevékenység sikerét jelzik a konferenciák, továbbá a Porta Lingua periodika-sorozat kiadása. A Porta Lingua sorozatnak az elmúlt több mint tíz éves nyelvpedagógiai, szaknyelvoktatási munkát bemutató kötetei ma már szakterületünkön tudománytörténeti tárháznak minősíthetők mind a mennyiséget, mind pedig a minőséget illetőleg. Az elhangzó előadások írásbeli rögzítése és vele együtt a tematikai szerkesztés, a többnyelvűség, az elvárt tartalmi és formai szabályok, a lektoráltság olyan minősített innovációs forrásként segítik és szolgálják a szaknyelv-pedagógiát, aminek jelentőségéhez nem fér kétség. Az innovációs szándék mellett a Porta Lingua mobilizációs jellegét is ki kell emelni: egyrészt az intézeti kutató és fejlesztő munkák tekintetében, másrészt az egyéni doktori cselekmények segítésében. A Porta Lingua mindezzel hozzájárult és hozzájárul a magyar nyelvpedagógia minőségi fejlesztéséhez.

Kulcsszavak: szaknyelvkutatás, szaknyelvoktatás, innováció, dokumentáció, publikáció, minőség-fejlesztés

Bevezetés

A Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete 2012. november 23-24. között tartotta szokásos, éves, immár XII. Szaknyelvi Konferenciáját. Ezzel az eseménnyel nemcsak a rendezvény, hanem az egyesület periodikája, éves kiadványa a *Porta Lingua* is 12. évébe, XII. évfolyamába lépett. Jelen kiadvány, a *Porta Lingua - 2013*[1] alkalmat ad arra, hogy a periodikáról is számadás készüljön. Annál is inkább mivel az angolszász világban, ezzel angolszász eredetű nyelvpedagógiában is a 12 bizonyos értelemben kerek számnak, egy szánrendszer egyik alapelemének, tucatnak tekinthető. Nyilvánvaló, hogy a magyar nyelvben a 'tucat' szónak több jelentése is van. A tizenkettőn, mint számszaki halmazt jelentő egyik főjelentésén túl; a másik főjelentése bizonyos értelemben negatív konnotációt hordoz: a 'tucat, mint jelentéktelen vagy átlagos, esetleg túl szokványos valami' értelmezésben. Az első jelentés a tucatba tartozó 12 darab, a 12 kötet valósága egyértelműen

[1] A *Porta Lingua - 2013* kötet a 2012 novemberében rendezett XII. SZOKOE Konferencia előadásainak lektorált válogatását tartalmazza. *A szerk.*

pozitív kicsengést hordoz. Ennek a pozitív kicsengésnek a magyarázata igen egyszerű. A *Porta Lingua* életének évei a magyar sajtó világában a folyóiratok, kiadványok, periodikák gyors születésének és gyors elmúlásának évei is. Ne firtassuk ennek a folyamatnak a bonyolult és összetett okait, hanem fogadjuk el a periodika és a szakma sikerének azt a töretlenséget, azt a stabilitást, amit a *Porta Lingua* mutatott a 12 év alatti folyamatos megjelenésével. A második jelentés – ha egyáltalán összekapcsoljuk a kiadvánnyal – a minőségre, a tartalomra utalhat vagy irányulhat: nyersen szólva tucat-termék-e a kiadvány, vagy más megítélés, más minősítés alá eshet. Annál is inkább célszerű felvetni a kérdést, mert olykor kétkedő – bár véleményem szerint alaptalan, többnyire a kiadvány nem ismeretéből fakadó – vélemények is felbukkannak a sorozattal kapcsolatban. Jelen írás határozott szándéka, hogy a leltárt és az értékelést elvégezve utasítsa el a kétkedőket, és bizonyítsa, hogy jelen esetben a 'tucat' mély tartalommal és nagy jelentőséggel bír, rácáfolva a második jelentésben említett negatív konnotációkra.

A XII. SZOKOE Konferencia az „Innováció és a nemzetközi együttműködés a szaknyelv oktatásában és kutatásában" címet viselte. Ez a cím is arra ösztökélt, hogy megvizsgáljam azt, mennyire volt innovatív a periodika, mennyire tudta követni a hazai és a nemzetközi szakmai irányokat. Természetesen az sem tagadható, hogy a kötetekben a szaknyelvoktatás és a szaknyelvkutatás közelmúltja, a mögötte lévő szakmai diskurzusközösség léte, továbbá a SZOKOE tevékenysége egyaránt tükröződik. Tehát szakmai és szakmatörténeti tükör is a periodika. A cikkem címében erre utal a 'dokumentáció' szó, de egyben a konferencia címére is reflektálok az 'innováció' szóval. Bár az 'innováció', mint fogalom, de mint folyamat is magára a periodikára, annak teljes sorozatára ráillik: bizonyos értelemben ez küldetésének lényege. És ez már egyértelmű pozitív értékítéletként is felfogható a szerző részéről.

A mérés és a minőség meghatározása a bölcsészet területén nem egyszerű dolog. A Magyar Tudomány 2013/5. számában Tüskés Gábor hosszú tanulmányban foglalkozik ennek a – mérés szempontjából elhanyagolt – területnek a tudománymetriai és minőségbiztosítási megközelítésével. (Tüskés 2013) A saját gondolatmeneten túl részben e tanulmány gondolatait is felhasználva teszek most próbát egy bölcseleti termék, a *Porta Lingua* megközelítő értékelésére.

Szerkesztői filozófia, szerkesztői technika, szakmai eszmeiség

A sorozatszerkesztő – de nevezhetjük joggal főszerkesztőnek –, Silye Magdolna az első szám belső címlapjára eszmei útravalóként, indító elvként a következő idézetet szerkesztette be: „Mert nem elég parányi tettekben

gyakorolni a jót; az ember tökéletesülhető teremtmény; s mint olyannak meg is kell magát bizonyítani. Minden, úgymond a költő, ami FELFELÉ nem hág, lefelé süllyed." A sorok Kölcsey Ferenc: Parainesis, azaz Intelmek című művéből kölcsönzöttek. (Silye, 2002:1) Ez az idézet a *Porta Lingua*, illetve a sorozatszerkesztő minőségbiztosítási alapelveként fogható fel. Valóban észlelhető a folyamatos „felfelé hágás", a „tökéletesülhető" hozzáállás, a permanens minőségi csiszolás a periodika életében. Ennek elemei tetten érhetők a kiadvány belső (tartalmi) és nem kevésbé fontos külső (szerkezeti, esztétikai) formálásában.

Kezdhetjük a felsorolást magával a szerencsés címválasztással, ami latinos hangütésével egyszerre mutat általános szakmai nyitottságot, szellemi kaput, nyelvészeti jelleget és európer attitüdöt. Ezt a jól megválasztott és állandósított főcímet sikeresen egészítik ki a konferenciákhoz igazodó alcímek. A köteten belül pedig a világos tartalomjegyzék, ezen belül a tematikus rendezés – ami az ötletes lapszéli jelzőfülekben is látványosan megjelenik – jól instruálja az olvasót. Az egyes cikkeket tartalmi összefoglaló és kulcsszavas felvezető ajánlja az érdeklődő figyelmébe. Ez a stabilizálódott szerkezet, ez a szerkesztési rendszer a gyors tájékozódás lehetőségét kínálja az olvasónak, a kutatónak. Ha már elkezdtük a külsőségek számbavételét, akkor kihagyhatatlan a látványterv, az esztétikum számbavétele, amiről az egyik méltató így ír: „Az önmagában impozáns látványt nyújtó, egymás mellé felsorakoztatható kötetek sora jelentős szakmai forrás a szakemberek széles rétege számára." (Kurtán 2011: 7)

Természetesen a periodika igazi értékét a belső tartalom és annak minősége adja. A minőségi garanciát pedig a szerkesztő és a szerkesztés határozottsága, az elvekhez való ragaszkodás hozhatja meg. Az elvárt elemekhez való ragaszkodás – világos címek, összefoglaló, kulcsszavak, tiszta tagolás, korrekt hivatkozások, a bibliográfia megléte – egyértelműen alapvető és betartandó minőségbiztosítási elvárásként jelent meg mindenkor a szerzőkkel szemben. Az ebben a keretben megvalósult cikkek, tanulmányok kerülhettek lektori véleményezésre. A sorozatszerkesztő és a lektorok közös bátorsága, egyértelmű szakmai hozzáállása kellett ahhoz, hogy a közlésre szánt anyagok esetében gondos finomítási, pontosítási, olykor határozott átalakítási javaslatok voltak, sőt némely esetben visszautasítások is megfogalmazódtak.

A szerkesztői filozófiához tartozott és tartozik az az alapgondolat, hogy a *Porta Lingua* befogadó kiadvány, nyitott és támogató minden szaknyelvoktató és kutató számára. Ez a magatartás valószínűen magával hoz egyfajta „minőségi egyenetlenséget", de nem minőség nélküliséget. Természetesen különbség van egy első cikkes próbálkozó, egy gyakorlati példát bemutató anyag, egy kezdő doktorandusz és egy sokk tanulmányos,

tapasztalt szerző anyaga között. De a fentebb sorolt elvárások és a szerkesztői, lektori munka egyrészt mindenkor szakmai harmóniát és minőségi egyensúlyt tudott teremteni a kiadványokban, másrészt a publikálási lehetőséggel fórumot és biztatást adott szerzőknek és műhelymunkáknak egyaránt. Ez a tudatosan felvállalt hozzáállás a *Porta Lingua* egyik – ha nem a legfontosabb – küldetésének is tekinthető. Ez a gondolatsor válasz is lehet az esetleges kritikus megjegyzésekre.

Innovációs célok

A periodika céljai egybeesnek az egyesület deklarált és általános céljaival, azt is mondhatjuk, hogy azt dokumentálják, de ugyanakkor önállóan is és részleteiben is megjelennek a célok a saját megfogalmazásban is, amit a szerkesztés tartalmi és szerkezeti elvei tükröznek. Kezdetektől céltudatos az a törekvés, hogy a kötetek a szaknyelvoktatást és a szaknyelvkutatást mint témát a fókuszba helyezzék, és prioritásként kezeljék. Ezzel párhuzamos az a szándék, hogy irányzott publikációs fórumként ennek a két területnek egyértelmű befogadója és gazdája legyen a periodika. Ehhez a sorozatszerkesztőnek erős kontaktusteremtő és együttműködő készséget kellett kialakítani a szakmai partnerekkel, a lektorátusok, a kutatóbázisok, a tanszékek képviselőivel. A kötetek – a tanulmányok közlésével és az általuk kifejtett hatással – viszonylag rövid idő alatt szakmai kohéziós erőként kezdtek működni, és beindultak a visszacsatolások, az utalások a megelőző kötetekre. Az egyik kötet bevezetőjében joggal és nagyon találóan írja a méltató a következőket.

> „Ennek a szakmai közösségnek összetartó ereje egyre erősebben megmutatkozik. Egymás munkája iránti élénk érdeklődés tükröződik e kötet elkészítésében, számtalan utalás fedezhető fel az előző kiadványokra is." (Kurtán 2003: 5)

Ebben a gondolatsorban gyakorlatilag az fogalmazódik meg, hogy a periodika elérte legfontosabb innovációs célját: megalkotta és inspirálta a szakmai diskurzusközösséget.

Tartalom: mennyiségi kérdések

A dialektikus materializmus filozófiai alapelvei szerint, de pusztán a józanész belátása szerint is a mennyiségi változások minőségi változásokba csapnak át, ha a mennyiség eléri a váltáshoz szükséges kritikus szintet. Így az első szempontunk joggal lehet a *Porta Lingua* vizsgálata a mennyiségi adatok, a számszaki mutatók szerint. Ez a számvetés száraznak tűnő, de tételeiben, eredményeiben sokat mutató és minőségre utaló jelzőszámokat ad.

A periodika 12. kötete a jelen kötet. Sárvári Judit már a 8. kötet bevezetőjében azt írta, hogy „újra bővülhet a könyvtár." (Sárvári 2009: 7) Ma már a tizenkét egymás mellé tett kötet alapján joggal mondhatjuk, hogy a

sorozat kész kis kézikönyvtár. Ráadásul küllemével – igényesen és választékosan összeállított színvilágával – esztétikai látványként és élményként is jó benyomást keltő a sorozat.

A sorozat kötetei 4091 oldalnyi – kötetenként átlagban mintegy 350 oldal – szakanyagot foglalnak magukba. Kötetenként összeadva és tanulmányokra átszámítva ez a fenti 'summázat' 470 szellemi terméket, azaz tanulmányt jelent. Ugyanakkor mindez 476 szerzőt mutat fel, és átlagosan 8,7 oldalnyi a tanulmányok terjedelme. A szerzőkről egyrészt meg kell jegyezni, hogy több esetben szerzőpárok vagy munkacsoportok az alkotók; másrészt a rendszeresen visszatérő alkotók száma jelentős. Azt is mondhatjuk, hogy kialakult egy alkotói törzsgárdája a periodikának, de folyamatos volt az új szerzők befogadása és bevonása is. Ez a trend, illetve ez az utóbbi elem, mint innovációs elem vagy szándék a periodika sajátjává vált. Ha a munkanyelvet vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy 402 magyar nyelvű és 68 idegen nyelvű tanulmány található a kötetekben, azaz ebben az értelemben is nyitott a periodika. Az idegen nyelvű tanulmányok döntő része a 'szakmai lingua franca' nyelvén, azaz angolul íródott (68), de vannak német (5) és olasz nyelvű (3) cikkek is.

Úgy gondolom, hogyha átváltjuk ezt a számszaki sort szöveges méltatásra, akkor még inkább igazak és még inkább megerősítettek azok a gondolatok, amelyeket az egyik korábbi szám bevezetőjében fogalmaztam meg:

> „A matematikus erre azt mondaná: szép halmaz és részhalmaz; a közgazdász, hogy tudástőke; a filosz és a nyelvész meg azt, hogy hatalmas forrásanyag. Az előszó írója pedig azt állítja, hogy ez már szakmatörténeti eredmény és szakmatörténeti siker. Valójában mind a négy állítás igaz, mert mind a négy szerep működik. A kötetetek így együtt már valóban és vitathatatlanul oktatási, módszertani, kutatási forrást jelentenek, és lehet őket akár kézikönyv jelleggel, visszatérően vagy részleteiben, de akár tematikus keresés alapján is olvasni; lehet a bibliográfiákban, az utalásokban barangolni; lehet a példatárakon, a modelleken, az ábrákon elmélkedni, azokat továbbfejleszteni és így tovább." (Sturcz 2007: 7)

Mindezzel azt kívánom állítani, hogy a *Porta Lingua* 12 kötete olyan eszköztár, forrástár és tudástár a szaknyelvoktatással és a szaknyelvkutatással foglalkozók számára, amit ma már nem lehet figyelmen kívül hagyni. Hiszen a magyar szaknyelv-pedagógia több mint egy évtizednyi munkája van jelen a kötetekben. Az is bátran állítható, hogy – bár a szaknyelv áll a centrumban – a nyelv „oszthatatlansága" miatt az általános nyelvoktatás és a nyelvpedagógia egésze felől közelítve is igaz a 'tárház' fogalma. Ez utóbbira elég csak annyiban utalni, hogy számtalan 'best practice' megoldással foglalkozó és minden nyelvoktató számára használható tanulmány van jelen a kötetekben.

Tartalom és minőség: az innováció szélessége

Egyértelműen minőségi kérdés, hogy a periodika és a vele párhuzamosan futó SZOKOE-konferenciák világa milyen széles szaknyelvi területet tudott a folyamatos és tudatos bővítés során bevonni a körébe, azaz mennyire szélesedett az innovációs köre, milyen széles és színes szaknyelvi palettát tudott felmutatni. Itt nemcsak önmagában a szélesség, a tematikai bőség érdekes az olvasók számára, hanem az is, hogy az olvasó a különböző szaknyelvek egyező, de ugyanakkor eltérő és speciális világára koncentrált formában és komparatív módon láthat rá. Ennek megértéséhez fel kell sorolni azt a tematikusan is megnevezhető – közel harminc – főbb szaknyelvi kört, amelyek megjelennek a periodika számaiban. Ezek ábécé rendben a következők: agrár, bölcseleti, genetikai, gyógyszerészeti, informatikai, jogi, katonai, kertészeti, műszaki, művészeti, népnyelvi, orvosi, politikai, pszichológiai, protokoll, rendészeti, reklám, sport, számítógépes, térképészeti, társadalomtudományi, természettudományi, történelmi, turizmus, üzleti, zenei stb. szaknyelv.

Mindjárt hozzá kell tenni, hogy ezeknek a főbb témaköröknek egy része tovább bontható. Példaként hozhatjuk, hogy a műszaki szaknyelv, mint szaknyelvi réteg esetében számtalan alréteg jelenhet meg, mint ahogy a periodika tanulmányai erre példát is adnak. De hasonlóan finomíthatnánk a természettudományi szaknyelv világát is a biológia, ezen belül a növénytannal foglalkozó témakörre. Az meg ma már természetes, hogy az interdiszciplinaritás, mint jelenség nyelvi, szaknyelvi „keveredést" is magával hoz a tanulmányokban. Így tovább bővíthető, illetve finomítható a főelemeket felsoroló tematikai körünk.

Érdemes hozzátenni a tematikai mérleghez, hogy ezek a tanulmányok szaknyelvi példaanyagukkal, forrásmegjelölésükkel az eltérő összetételű és minőségű nyelvi korpuszokra és az eltérő szakmai műfajokra is ráirányították a figyelmet. Továbbá fontos – az innováció szempontjából kiemelendő – tény, hogy a periodika tematikai nyitottsága előadói és publikációs bátorságra ösztönözte a kevésbé frekventált szaknyelvek kutatóit a konferenciák és a periodika világába. Ilyen példák lehetnek a térképészet, a kertészet vagy a zenei nyelv, mint szaknyelvi terület megjelenése ebben a körben.

Tartalom és minőség: szaknyelv–pedagógia – nyelvészet

A tartalom és a minőség megközelítésének másik oldala lehet az, hogy a szakma elvi, tudományosztályozási szempontjai szerint milyen mélységig és szakterületekig hatolt le a periodika: azaz a szaknyelvi vizsgálatok, mint korpuszok milyen szaknyelv-pedagógiai, illetve nyelvészeti területeket érintettek. Itt nehezebb egy egzakt leltárt összeállítani, már csak azért is, mert ezek az irányok, elemzési szempontok többnyire természetszerűen

keresztezik egymást. De akár tiszta, akár keresztező jelleggel az alábbi fő megközelítési utak jellemzik az eddigi publikációkat: történeti-, leíró- és összevető nyelvészeti aspektusok; szakmódszertan; lexikológia; terminológia; textológia; diskurzuselemzés; kulturológia; interkulturalitás; szociolingvisztika; stilisztika; kontrasztív nyelvészet; pragmatika; fordítástudomány. Ha ezeket a megközelítési módokat és fentebb felsorolt szaknyelvi területeket gondolatban keresztezzük egymással, akkor bontakozik ki számunkra igazán a *Porta Lingua* tartalmi gazdagsága és sokszínűsége.

Innovációs hatás

Az Európai Unió az utóbbi évek során egyre többet foglalkozik a tudásháromszög (Triangle of Knowledge / The Knowledge Triangle) fogalmával, annak tartalmával. (Era in The Knowledge Triangle http/2013) Az alapdefiníció szerint a tudásháromszöget három alapvető, szorosan összefüggő és egymásra ható elem alkotja: tudás, oktatás, innováció. Úgy gondolom, hogy a *Porta Lingua* köteteiben a tudásháromszög szellemisége teljes mértékben megjelenik, mivel ezek az alapfogalmak egymásra reflektáló viszonyban állnak a kötetek tanulmányaiban. Ha ebből kiemeljük az innovációt, pontosabban az innovációs hatást, akkor megállapíthatjuk, hogy jól felsorolhatóak a hatáselemek. Ezek között szerepeltethetjük a következőket:

a) publikációs fórum megteremtése egy célirányos területen, ezzel hiánypótló szerepvállalás a szaksajtóban;
b) az intézményi kapcsolatrendszer, a szakmai kapcsolatépítés fejlesztése beleértve a hazai és a külföldi szakintézményeket: a tudásháló erősítése;
c) ehhez kapcsolódik a többnyelvűség befogadása;
d) az egyéni szakmai és szellemi építkezések: cikkek, tanulmányok, szakmunkák, tananyagok, doktori cselekmények inspirálása;
e) a jó gyakorlatok terjesztése;
f) a műhelyteremtés.

Ez utóbbiról – a műhelyteremtésről – joggal írja az egyik szám bevezetőjében Muráth Judit:

> „Az évek során e fórum a szaknyelvoktatás, a szaknyelvkutatás kiváló szellemi műhelyévé vált, amelynek hatóköre egyre bővül: az itt megjelenő tanulmányokat számon tartják a felsőoktatásban hosszú évek óta tevékenykedő oktatók és kutatók éppúgy, mint a pályakezdő fiatalok és doktoranduszok, akiknek iránytűként is szolgálnak a felvetett kérdések.” (Muráth 2010: 6)

Javaslatok a jövőnek, üzenetek a jövőnek

A sorozatszerkesztő az egyik címlap-mottójával Simone Weill szavait idézi: „A jövő nem hoz számunkra semmit, nem ad nekünk semmit; épp ránk vár a föladat, hogy adjunk neki, ...hogy a JÖVŐT megalkossuk." (Silye, 2004:1) A *Porta Lingua* esetében a jövő mindig a következő kötet – mint a soron következő alkotás –, amiért a sorozatszerkesztőnek és a kötetformálásban résztvevő összes munkatársnak mind tartalmi, mind anyagi, mind pedig menedzselési szempontból meg kell küzdeni. Úgy gondolom, hogy az éppen tucatnyi, a pontosan tizenkét kötet döntően a sorozatszerkesztő – Silye Magdolna – kemény szakmai és menedzseri munkájának köszönhető, aki személyes szakmai életrajzában is jelentős teljesítménynek, kimondhatjuk jelentős alkotásnak könyvelheti el mindezt. Köszönet illeti Jakabné Bajusz Jolánt, a szerkesztés technikai munkatársát, aki tudásával, lelkiismeretes és pontos munkájával segítette a kötetetek kialakítását. Természetesen elismerés jár a lektoroknak is, akik az előkészítésben játszottak szerepet. Végül ne feledkezzünk meg arról sem, hogy a számunkra ismeretlen nyomdászok szép formában, műhiba nélkül prezentálták az eddigi köteteket: elismerés a munkájukért.

Ezt a sorozatot, annak színvonalát és hagyományait szakmai érdekből megtartani és folytatni szükséges. A szerkesztői hozzáállást lehet tovább csiszolni: az idegen nyelvűség bővítésével; szakmai anyanyelvünk határon túli fórumainak, műhelyeinek további bevonásával; a belső szerkezet finomításával: esetleg a jelentősebb tanulmányok kiemelésével, a kísérleti anyagok csoportosításával stb.; a lektori kör bővítésével; a nemzetközi szerkesztési elvekhez való további igazodással. Ez utóbbi témában a jelen szám máris továbblépett az angol nyelvű címek, kulcsszavak, összefoglalók bevezetésével. Mindenképpen javasolt, de egyben időszerű is az összes számra kiterjedő és a gyorskeresést biztosító tartalomjegyzék elkészítése, illetve a korábbi számok elektronikus elérhetőségének megteremtése: az elektronikus archívum létrejötte.

A legfontosabb üzenet talán mégis az lehet, hogy a *Porta Lingua*, mint a szaknyelvoktatás és szaknyelvkutatás fóruma felzárkózott ahhoz a mezőnyhöz, amit a MANYE periodika jellegű konferencia-kötetei és a Modern Nyelvoktatás című folyóirat számai képviselnek. Az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia szakmai körében – fiatalabb partnerként és speciális hozzáállásával – jelen van harmadik fórumként.

Hivatkozások:

Era in The Knowledge Triangle. http://ec. Europa.eu/research/era/understanding/what/era-in-the-kno…

Kurtán, Zs. (2003): Előszó. *Porta Lingua - 2003*. (Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról.)

Kurtán, Zs. (2011): *Porta Lingua- 2011.* (A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig.)
Sárvári, J. (2009): Előszó. *Porta Lingu - 2009*. (Szaktudás idegen nyelven.)
Muráth, J. (2010): *Porta Lingua - 2010*. (Tudományterületek és nyelvhasználat.)
Silye, M. (2002): Címlap-mottó. *Porta Lingua, 2002*. (Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában.)
Silye, M. 2004): Címlap-mottó. *Porta Lingua - 2004.* (A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje.)
Sturcz, Z. (2007): Előszó. *Porta Lingua - 2007.* (Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd.)
Tüskés, G. (2013): A minőség meghatározásához a bölcsészettudományi alapkutatásokban. *Magyar Tudomány* 2013. 5. szám. 563-574.

Ablonczyné Mihályka Lívia
Széchenyi István Egyetem
Kautz Gyula Gazdaságtudományi Kar
Nemzetközi Kommunikáció Tanszék

Gazdasági szakszövegek fordításának kérdései

A kutatók évek óta nagy figyelmet szentelnek a gazdasági szakszövegek fordításával kapcsolatos kérdéseknek. Jelen tanulmány a gazdasági szakszövegek fordításának egyes jellemzőire hívja fel a figyelmet. Az elemzett forrásnyelvi szövegek tudományos jellegűek, 2009-2012 között jelentek meg szakfolyóiratokban és/vagy szakkönyvekben. Az elemzett fordítások fordító szakos egyetemi hallgatók diplomamunkái. A tanulmány bemutatja – a hallgatók véleménye alapján – a fordítás során felmerült problémákat, továbbá elemzi az alkalmazott fordítási stratégiákat, s különös figyelmet szentel a reáliák fordítási megoldásainak.

Kulcsszavak: gazdasági tudományos szövegek, olasz-magyar szövegpárok, fordítási nehézségek, reáliák

„A fordítás, ezen belül a reáliafordítás,
az interkulturális kommunikáció minősített esete”.
(Lendvai 2005:66)

Bevezetés

A gazdasági szaknyelv vizsgálatára irányuló kutatások nemzetközi és hazai viszonylatban is több évtizedes múltra tekintenek vissza. Jelen tanulmányban a gazdasági szakszövegek fordítási kérdéseivel foglalkozunk olasz-magyar szövegpárokat vizsgálva.

Kiindulásként leszögezzük, hogy a *gazdasági szaknyelv* terminus a *tágan értelmezett gazdasági szaknyelvet* jelenti. A *Journal of Economic Literature* (JEL) osztályozási rendszerét alapul véve a tágan értelmezett gazdasági szaknyelv címke alatt többek között olyan témakörök is lehetnek az általános gazdaságtani témák mellett, mint gazdasági gondolkodás, nemzetközi gazdaságtan, munkagazdaságtan és demográfia, regionális gazdaságtant vagy az üzleti tudományok (vö. Ablonczyné, 2009; Ablonczyné, 2010/a).

A kutatás célja

Jelen tanulmány egy komplex kutatás kis részét mutatja be: gazdasági szakfordítások elemzéséről van szó, ahol a fókuszban az a kutatási kérdés áll: vannak-e reáliák a gazdasági szövegekben, s ha igen, fordításuk okoz-e nehézségeket. A komplex kutatás gazdasági szakfordítások különböző

szempontokból történő elemzésével foglalkozik, összegezve a témában rendelkezésre álló kutatási és oktatási tapasztalatokat.

Tapasztalataink szerint a gazdasági szakfordítások kapcsán többnyire a tudományos-ismeretterjesztő szövegek fordításával kapcsolatos kérdések kerültek előtérbe, jelen kutatásunkban viszont azt a célt tűztük ki, hogy tudományos szövegek fordítási tapasztalatait/nehézségeit vesszük szemügyre.

A forrásnyelvi szövegek szakfolyóiratban, illetve szakkönyvekben jelentek meg, ahol az

- absztrakciós szint magas,
- a nyelvi forma erősen terminologizált,
- a nyelvhasználati környezet az alkalmazott tudományhoz közelít, és
- a kommunikáció résztvevői tudós/elméleti szakember az üzenet küldője oldaláról és gyakorlati/elméleti szakember az üzenet címzettje oldaláról.

A kutatás háttere

Tanulmányunk hallgatói diplomafordítások egy részletét emeli ki – kissé szokatlan módon: a hallgatói fordításokhoz szorosan kapcsolódó kommentárok alapján bemutatjuk, hogy mi okozott nehézséget a fordítási folyamatban.

A hallgatók fordító és tolmács mesterszakon tanulnak, szakirányuk a fordítás és diplomamunkájukban gazdasági témájú szakszövegek fordítására vállalkoztak. Érdemes megjegyezni, hogy a ’jövendő fordítók’

- 81%-a nem nyelvszakos bölcsész alapképzésben szerezte első diplomáját (nemzetközi tanulmányok/kapcsolatok szak, gazdálkodás és menedzsment alapszak, közszolgálati alapszak, marketing, turizmus alapszak, stb.);
- nyelvi szintjük már a mesterszakra történő beiratkozásnál C1-C2 szintnek felelt meg;
- a fordítástudomány területén megfelelő elméleti ismeretekkel rendelkeznek;
- képzésük során már foglalkoztak gazdasági szakfordítással, és
- különösen érdeklődnek a gazdaság egy-egy területe iránt.

A választott szövegek fordításához minden fordító-jelölt forrásnyelvi és célnyelvi párhuzamos szövegeket is alkalmazott (szakcikkek, tanulmányok, jelentések).

A kutatás korpusza

Az *Affari Esteri* szakfolyóiratban 2009-2011 között megjelent szakcikkek és fordításuk, illetve néhány esetben 2008 után megjelent szakkönyvek bizonyos fejezetei.

A korpusz olasz nyelvű, de véleményünk szerint a magyar célnyelvi fordítások alapján levont következtetések egy része más nyelvek vonatkozásában is megfontolandó lehet. Ez az állítás különösen igaz jelen tanulmányunkra, mivel a hallgató vélemények alapján összegyűjtött problémák a reáliák fordításakor tapasztalható dilemmákra utalnak.

Az *Affari Esteri* negyedévente megjelenő külügyi és gazdasági szakfolyóirat, nagy hagyományokkal rendelkezik. Szerzői között általában gazdasági, társadalomtudományok, illetve humántudományok területén dolgozó elméleti szakembereket találunk, akik elemzéseikben/tanulmányaikban egy-egy globális probléma felvetésére vállalkoznak, ok-okozati összefüggéseket keresve keltik fel az olvasók (akik szintén szakemberek) érdeklődését.

Elméleti háttér

A hallgatói vélemények tükrében a gazdasági szakszövegekben levő reáliák fordítási nehézségeit emeljük ki, elfogadva azt az állítást, hogy a reáliák sikeres vagy sikertelen fordítása a fordítói munka tükre (Tellinger, 2003).

A reália fogalom változásaival és változataival kapcsolatban kiváló összegzést olvashatunk Mujzer-Varga (2007) tanulmányában, ahol több mint húsz kutató reália elnevezéseit hasonlítja össze. Elfogadjuk, hogy a szakirodalomban nincsen egyetértés sem a terminust, sem a fogalom tartalmát illetően, jelen tanulmányunkban azonban azt a definíciót alkalmazzuk, hogy „*reália-lexémának nevezünk minden olyan nyelvi megnyilvánulást, mely egy adott közösségre jellemző, annak tagjaiban a közel közös háttértudásnak köszönhetően hasonló asszociációkat hív elő, konnotatív jelentése, érzelmi töltése van* (Mojzer-Varga, 2007: 83). Klaudy (1997:36) meghatározását is figyelembe vesszük, mely szerint a reália azon tárgyak gyűjtőfogalma is lehet, amelyek egy nyelvközösségre jellemzőek, és egy másik kultúra számára ismeretlenek: tágabb értelemben ide tartozhatnak a megszólítások, ünnepek, de akár a gazdasági szakcikkekben gyakran előforduló intézménynevek, tulajdonnevek is.

Külön tanulmányt érdemelne a reáliák csoportosítása. Példaként nézzük Vlahov és Florin (1980) rendszerét, amely szerint léteznek:

- földrajzi reáliák (geográfiai képződmények, ember alkotta földrajzi objektumok, endémiák: szűk területen előforduló növény- és állatfajták);
- néprajzi reáliák (mindennapi élet, munkatevékenység: foglalkozásnevek, munkaeszközök, munkaszervezés, művészet és kultúra, etnikai reáliák: népnevek, gúnynevek, mértékegységek és pénzzel kapcsolatos megnevezések);

- társadalmi politikai reáliák (közigazgatás, települések nevei, hatalmi szervek, politikai élet: társadalmi szervezetek és szereplőik, rangok, titulusok, megszólítások osztályok, rétegek, katonai reáliák).

A reáliák fordítása/fordíthatósága kapcsán megemlíthetjük a gazdasági szakcikkek sajátos címadási megoldásait. A nyelv és a kultúra kapcsolatáról van szó tulajdonképpen, ami a szakirodalomban nyomon követhető már tudományos-ismeretterjesztő síkon is (vö. Nádai, 2006; Nádai, 2009: angol-magyar és/vagy Ablonczyné, 2012; Ablonczyné, 2010/b: olasz-magyar szövegpárok esetén). Meg kell jegyeznünk, hogy a címek fordításának során nagyobb részt a kultúra nem látható elemeinek a fordítása okoz nehézséget és ebben az esetben tágan értelmezett reáliákról beszélhetünk.

A reáliák fordítási lehetőségeivel is több kutató foglalkozik (vö. Pollmann 2004):

- transzkripció vagy transzliteráció;
- szókölcsönzés: tükörszavak vagy részleges tükörszavak;
- analógiás fordítás – a fordító megpróbál hasonló intézményt, tisztséget keresni a célnyelvben;
- kommentálás – a fordítás bővített változata.

Eredmények

A hallgatói fordítások, illetve a fordítást követő elemzések bebizonyították, hogy a fordítás során a nyelven kívüli tényezőket is figyelembe kell venni, nemcsak a közlemény tárgya fontos, hanem az üzenet küldőjének a témával kapcsolatos attitűdje és elvárása az üzenet befogadójával szemben, akinek rendelkeznie kell a háttér-információval, hogy dekódolni tudja az üzenetet.

A hallgatói fordítások megerősítették, hogy a fordítás során a nyelvek, kultúrák közti különbségek miatt elkerülhetetlenek a veszteségek. A veszteségeket a fordító lokálisan vagy általános módon, globálisan kompenzálhatja (Pollmann, 2004).

A hallgatói fordításokat kiegészítő kommentárok bebizonyították, hogy a gazdasági szakszövegekben is szerepelnek reáliák és fordításuk gondot okoz(hat). Az alábbi példák illusztrálják, hogy jövendő fordítóink milyen megoldást alkalmaztak a reáliák fordítása során. A választott megoldások érzékeltetik, hogy az adott szövegkörnyezeten és a fordító háttérismerete is befolyásolta a választott megoldást.

Néhány példa a fordítási megoldásokra:

- transzliteráció versus eredeti helynév megőrzése

- *Il Mezzogiorno* - *Dél-Olaszország* (elvileg lefordítható a célnyelvre, mégis a hallgatók nagy többsége az eredeti olasz név megtartása mellett döntött, indoklásként többnyire az szerepelt, hogy konnotációja más és a célközönség tudja értelmezni)

- szókölcsönzés, tükörszavak
  - *Banca Mondiale – Világbank;*
- analógiás fordítás/kvázi fordítás
  - *Autorità di vigilanza dei mercati – Piacfelügyeleti Hatóság* (a célnyelvben a magyar megfelelő jelent meg, függetlenül attól, hogy a célnyelvben az intézménynek a jogköre különbözik a forrásnyelvitől)
- kommentálás – a leggyakrabban alkalmazott megoldás
  - *Questa capacità del mercato,* ***degna di Zelig****, lascia pensare a un superamento anche di questa ennesima crisi senza rivolgimenti traumatici. Ma, questa volta, non senza cambiamenti per-manenti e ben più profondi del solito. Elgondolkodtató, a piacnak az a* ***parádés képessége****, hogy igazán megrázó fordulatok nélkül felülkerekedjen a sokadik válságon is, de ez alkalommal mindez tartós, és az eddigieknél komolyabb változásokkal kísérve fog majd végbemenni.*

A *degna di Zelig* szókapcsolat lefordítása azért volt nehéz feladat, mert már alapjában véve reália, amelyet ráadásul a cikk írója metaforikus értelemben használt. Az átlagos magyar olvasó számára az olasz tévéműsor valószínűleg ismeretlen (a Zelig a Mediaset olasz csatorna kabaréműsora, amely az azonos nevű milánói színház után kapta a nevét, s a műsor rendkívüli népszerűségnek örvend), így nem kerülhetett bele a lefordított szövegbe

A fordítások vizsgálata során megállapítottuk, hogy a hallgatók többször helytelenül használták a *reália* fogalmát és *gazdasági terminusokat* reáliáknak minősítettek.

Lássuk példákat:

- *decrescita – nemnövekedés*
  - A *nemnövekedés* gazdasági terminus, a fogalom Serge Latouche francia filozófus, közgazdász nevéhez fűződik (*A Nemnövekedés diszkrét bája,* Savaria University Press, 2011*)* és a fejlett országok számára ajánlott új gazdasági paradigma, amely hosszú távon bolygónk ökológiai fenntarthatóságát és az igazságosabb társadalmak kialakítását eredményezheti.

- *stanza di compensazione – klíringház*
    - Gazdasági fogalom, a tőzsdén és tőzsdén kívül megkötött pénz- és tőkepiaci ügyletek elszámolásával és teljesítésével kapcsolatos szolgáltatásokat teljesítő szakosított hitelintézet azonos jogokkal és kötelezettségekkel mind az olasz, mind a magyar gazdaságban.

Összegzés és kitekintés

Egy fordítás elkészítése során a fordítók mindig szembesülnek nehézségekkel, problémákkal. A hallgatói fordításokat kísérő kommentárokból is kiderült, hogy az egyik ilyen probléma a reáliák fordítása, amelyek a gazdasági szakszövegekben is előfordulnak. A célnyelvi szövegekből kiderült, hogy a hallgatók különböző, sikeres és kevésbé sikeres megoldásokat alkalmaztak.

Párhuzamos szövegek felhasználása nagy segítséget jelentett az esetek többségében, de mégis érződött a bizonytalanság a célnyelvi szövegekben. Valóban komolyan kellene venni Klaudy Kinga szállóigévé nemesedett javaslatát – „*Mindent fordítunk, és mindenki fordít*" –, ami magában foglalja egy reália-korpusz létrehozását, illetve hasznosságát nemcsak gyakorlott fordítók számára, hanem a fordítóképzésben résztvevők számára is. Nagyon nagy szükség lenne rá a gazdasági szakszövegek fordításakor is, legyen az tudományos-ismeretterjesztő szöveg és/vagy szűkebb körnek szóló tudományos szakcikk.

Hivatkozások

Ablonczyné Mihályka L. (2009): A gazdasági szaknyelv mint terminus. In: Ablonczyné Mihályka L. - Garai A. (szerk.) *Győri Nyelvi Mozaik III.* Széchenyi István Egyetem: Győr. 10-17.

Ablonczyné Mihályka L. (2010/a): Nyelvhasználat a gazdálkodástudomány területén. In: Silye M. (szerk.) *PORTA LINGUA 2010. Tudományterületek és nyelvhasználat.* Debreceni Egyetemi Kiadó: Debrecen. 249-255.

Ablonczyné Mihályka L. (2010/b): Realia culturali nel contesto. In: Velinova, M. (szerk.) *Traduction et communication interculturelle.* Université Saint-Clément d'Ohrid de Sofia: Szófia. 9-14.

Ablonczyné Mihályka L. (2012): Kulturális utalások - olasz sajtócímek magyar szemmel. In: Sciacovelli, A.- Molnár K. (szerk.) *Határsávok 2009-2010.* Nyugat-magyarországi Egyetem: Szombathely-Sopron. 5-15.

Klaudy K. (1997): *Bevezetés a fordítás elméletébe I.* Scholastica Kiadó: Budapest.

Lendvai E. (2006): Reáliafelfogások napjaink magyar fordításelméletében. In: Dobos Cs. et al. (szerk.) *„Mindent fordítunk,és mindenki fordít"*. SZAK Kiadó kft.: Bicske. 67-72.

Mojzer-Varga, K. (2007): A reáliafogalom változásai és változatai. *Fordítástudomány.* IX/2. 55-84.

Nádai, J. (2006): Gazdasági szakcikkek címének sajátosságai. In: Silye M. (szerk.) PORTA LINGUA 2006. Debreceni Egyetemi Kiadó: Debrecen. 51-57.

Nádai J. (2010): Sajtócímekben megjelenő proverbiumok lexikai, szemantikai és hangtani markerei. In: Zimányi Á. (szerk.) *A tudomány nyelve – A nyelv tudománya.* Eszterházy Károly Főiskola - MANYE: Eger-Székesfehérvár. 636-645.
Pollmann T. (2004): A fordítói kompetencia elemei a fordítóképzésben. *Fordítástudomány.* 82-95.
Tellinger, D. (2003): A reáliák fordítása a fordító kulturális kompetenciája szemszögéből. *Fordítástudomány*, V/2. 58-70.
Vlahov, Sz. - Florin, Sz. (1980): *Nyeperevogyimoje v perevogye.* Mezsdunarodnije otnosenyija: Moszkva.

Aradi András
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegennyelvi Központ

Hogyan változhat a forrásnyelvi mondatok információs szerkezete és szintaktikai formája a fordítás során

Angol–magyar fordítási irányban, szakmai szövegeken végzett vizsgálatok

A cikk a mondatok szintaktikai formájának és információs szerkezetének viszonyát a fordítás szempontjából vizsgálja angol – magyar fordítási irányban. Célkitűzései szerint arra keresi a választ, hogy a fordító milyen mértékben őrzi meg a forrásnyelvi mondatok szintaktikai formáját, a mondatrészi szerepeket az ekvivalensnek szánt célnyelvi mondatokban, illetve változtat-e az eredeti mondat kommunikatív szerkezetén, azaz az ismert és az új információ, valamint a leghangsúlyosabb közléselem elrendezésén a célnyelvi mondatban, A fordításelemzések tanúsága szerint a fordító egyaránt él a forrásnyelvi szintaktikai forma és az információs szerkezet megőrzésének és megváltoztatásának lehetőségével, de az is lehetséges, hogy a fordítói döntés nyomán a két meghatározó mondatsajátosság közül csak az egyik változik. Az előadás elsősorban az információs szerkezet változásával járó mondatátalakításokkal foglalkozik. Az így létrehozott célnyelvi mondatváltozatokat igyekszik típusokba rendezni, rámutatva az információs szerkezet átalakításának lehetséges okaira is.

Kulcsszavak: fordításelemzés. szintaktikai forma, információs szerkezet, mondattagolás, angol/magyar mondatszerkezet, szövegkohézió, nyelvi kontrasztok, ekvivalencia, fordítói stratégiák

Bevezetés

Írásomban egy átfogóbbra tervezett kontrasztív vizsgálódás kezdeti lépéseiről szeretnék beszámolni. E vizsgálatok fő témaköre a mondatok szintaktikai formájának (szerkezeti felépítésének) és információs szerkezetének (kommunikatív tagolásának) alakulása, változása a fordításokban. Az elemzések e területen arra keresik a választ, hogy a fordító milyen mértékben őrzi meg a forrásnyelvi mondatok szintaktikai formáját, a mondatrészi szerepeket az ekvivalensnek szánt célnyelvi mondatokban, illetve a fordító változtat-e az eredeti mondat információs szerkezetén, azaz az ismert és az új információ, valamint a leghangsúlyosabb közléselem elrendezésén a célnyelvi mondatban.

A következőkben először a témához tartozó háttérismeretekkel foglalkozom. Ezután a vizsgált jelenségek osztályozási szempontjait mutatom be, majd az információs szerkezet változásának két, a vizsgált anyagban viszonylag gyakori formáját fogom jellemezni.

Az elemzések háttere

Ha két, tipológiailag erősen különböző nyelv mondatainak alapszerkezetét akarjuk összevetni, akkor a felszíni mondatszórend explicit kontrasztjainak bemutatása helyett a kommunikáció nyelvektől független természetéből, egyetemes szabályszerűségeiből célszerű kiindulni, vagyis a mondatot alkotó nagyobb kommunikatív egységek mondatbeli pozícióját és a közlésben betöltött szerepét kell összehasonlítanunk (vö. Aradi, 2010). Ily módon a szembetűnő eltérések mellett lényegi azonosságokra is rámutathatunk a két nyelv – esetünkben a magyar és az angol – mondatainak információs szerkezetében.

A Melléklet 1. és 2. pontja kíván segítséget nyújtani ebben a hasonlóságokra és különbségekre egyaránt figyelő összevetésben. A Melléklet táblázatai felhívják a figyelmet arra a meghatározó azonosságra, hogy mindkét nyelv mondatai az ismert információ közlésétől az új közlés felé haladnak. Eltérés viszont, hogy a semleges, éles szembeállítást nem tartalmazó mondat esetében a magyarban az ige, az angolban a mondatvégi end-focus kifejezés kap relatíve nagyobb nyomatékot. További különbség, hogy a nyomatékos magyar mondatban a fókusznak, rémacsúcsnak kötött helye van az ige előtt, ebbe a pozícióba vándorolnak a fókusz szerepre szánt szavak, míg az angolban a kiemelt hangsúlyozás vonulhat végig az end-focus pozícióból kiindulva akár a mondat élére, változatlan mondatszórend mellett. Fontos további szempont: az ismert információ mondat eleji, téma szerepben való elhelyezése megköveteli, hogy a témának szánt kifejezést egyben megtegyük az angol mondat alanyává is (vö. Pelyvás, 2002).

A mondatszerkezeti jellemzésekben elsősorban a *Strukturális magyar nyelvtan Mondattan* kötetére (É. Kiss, 1992); illetve a Klaudy Kinga által kidolgozott mondattagolási tipológiára támaszkodtam (Klaudy, 1987). (A fókusz és rémacsúcs terminusokat azonos értelemben fogom használni a magyar mondatszerkezet jellemzésekor.) Az angol mondattípusok bemutatásában a Quirk-féle nyelvtan *Theme*, *focus and information processing* című fejezetét vettem alapul (Quirk, 1989).

Az elemzések hátteréhez tartoznak azok az útmutató tanulmányok, amelyek e témakör kutatásában az elmúlt években hazai és külföldi szerzőktől születtek. Közülük kettőt emelek ki. Monika Doherty angol-német fordítási irányban foglalkozott a témával, és egyik, számunkra is érdekes fő szempontja volt a forrásnyelvi és célnyelvi mondatkezdetek eltéréseinek vizsgálata népszerű tudományos szövegekben (Doherty, 2003). A másik munka, Klaudy Kinga tanulmánya, amely témaválasztásomat ösztönözte, és több szempontból is útmutatást adott vizsgálataimhoz. Klaudy elemzései angol-magyar fordítási irányú példákon mutatják be, hogy milyen stratégiákat követhet a fordító a célnyelvi mondatok grammatikai és információs

szerkezetének alakításában, megtartva vagy megváltoztatva ezt a két meghatározó mondatsajátosságot a forrásnyelvi mondathoz képest (Klaudy, 2007). A szerző utal arra, hogy több írásában foglalkozott a témakörrel, de még mindig nem tekinti megoldottnak az idetartozó kérdéseket. Azt gondolom, ez a megállapítás is késztetést adhat a téma további tanulmányozásához.

Az én vizsgálataimban a forrásnyelvi mondatok, amelyek célnyelvi megfelelőikkel együtt az elemzések és az osztályozás alapját adják, Bryan Cartledge-nek, Nagy-Britannia egykori magyarországi nagykövetének (oxfordi egyetemi tanárnak) történeti munkájából származnak, melyet Bánki Vera fordított magyarra. (A pontos adatok a cikk végén, *Forrás* címszó alatt találhatók.) A mű két fejezetéből egyelőre mintegy 120 mondaton vizsgáltam a forrásnyelvi és célnyelvi mondatszerkezetek kapcsolatát.

A vizsgált jelenségek osztályozásának szempontjai

Nézzük ezek után, hogy a szintaktikai forma és az információs szerkezet viszonyának milyen fő változatai tarthatók számon. Egy lehetséges osztályozás szerint, melyet Margaret Rogers nyomán Klaudy Kinga is alkalmaz említett tanulmányában, a fordító négyféle alaplehetőséget követhet a fordítás során (Rogers, 2006). A típusok megnevezését egy-egy példával egészítem ki, de terjedelmi okokból a hozzájuk fűzhető magyarázatokat elhagyom. Tehát a fordító lehetőségei az információs szerkezet és a szintaktikai forma alakításában a következők:

I. megtartja az eredeti forrásnyelvi mondat információs szerkezetét, de átalakítja annak szintaktikai formáját (Jelölések a példamondatokban: T: témaszakasz, R: rémaszakasz, F: fókusz az angol mondatokban, Rcs: rémacsúcs a magyar mondatokban);

1. [$_{T}$ The achievement of King St Stephen I in bringing the Hungarian people into the community of Western Christendom] [$_{R}$ survived the follies of some of his successors] … (BC 33)
   [$_{T}$ Szent István teljesítménye, amellyel a magyar népet a nyugati kereszténység közösségébe vezette,] [$_{R}$ túlélte néhány utóda őrültségeit,] … (BV 48)

II. megtartja az információs szerkezetet és a szintaktikai formát is;

2. [$_{T}$ On 29 July, the hitherto indomitable General Bem] [$_{R}$ sustained ($_{F}$ a serious defeat) at the hands of the Russians at Segesvár] … (BC 226)
   [$_{T}$ Július 29-én az addig legyőzhetetlen Bem] [$_{R}$ ($_{Rcs}$ súlyos vereséget) szenvedett el az oroszoktól Segesvárnál,] … (BV 241)

III. átalakítja az információs szerkezetet, de megtartja a szintaktikai formát;

3. [$_T$ Henry V of Germany] [$_R$ tried again in 1108, in alliance with Bohemia,] … (BC 26)
[$_T$ 1108-ban a csehekkel szövetségben] [$_R$ újra próbálkozott V. Henrik,] … (BV 41)

IV. megváltoztatja az információs szerkezetet és a szintaktikai formát is;

4. … and [$_T$ Kossuth's hopes of liberating Hungary on the back of the Risorgimento] [$_R$ all but evaporated.] (BC 234)
… és [$_T$ elpárologtak] [$_R$ Kossuth reményei, hogy a Risorgimento farvizén evezve felszabadíthatja Magyarországot.] (BV 248)

Mivel az elemzett mondatok számát jelentősen szeretném növelni, a bemutatott típusokról nem készítettem pontos statisztikát. Az arányokat tekintve egyelőre az látszik, hogy miként várható volt, a mindkét mondatszerkezeti sajátosságot megőrző célnyelvi mondatok vannak többségben, tehát a II. típus (kb. 50%). A további sorrend csökkenő arányban a III., az I. és a IV. típus.

Az információs szerkezet változásának két típusa

Fontos látnunk, hogy az előbb megnevezett főbb típusokon belül további változatokat különböztethetünk meg az információs szerkezet vagy a szintaktikai forma változásának jellege, mértéke szerint. A továbbiakban a forrásnyelvi mondatok információs szerkezetének változásával járó mondatátalakítások két jól körülhatárolható változatával foglalkozom. Az első változatban a fordítás témaszakasz nélküli magyar mondatokat eredményez. A második változatban – ellentétes módon – a fordító az eredetihez képest bővíti a magyar mondat témaszakaszának lexikai állományát. Mivel változik az információs szerkezet, mindezen mondatpárok az osztályozásunk szerinti III. vagy IV. típusba tartoznak.

Témaszakasz nélküli célnyelvi mondatok

Az említett első mondatcsoportban az információs szerkezet változását tehát az jellemzi, hogy a célnyelvi magyar mondat – szemben az angol eredetivel – nem tartalmaz formális mondatkezdő témaszakaszt, így az egész mondat – Klaudy terminusával – komplex rémának minősül. Ezek a magyar mondatok vagy az állítmánnyal kezdődnek és egyenletes intonációjúak: 5.a, b) példák, vagy rémacsúcsot képviselő névszói kifejezéssel kezdődő nyomatékos mondatok: 6.a), b) példák.

5.a) [$_T$ A struggle for the succession and a redivision of the Mongol Empire] [$_R$ was inevitable.] (BC 31)
[$_R$ Elkerülhetetlen volt az utódlásért folytatott harc és a tatárok birodalmának újrafelosztása.] (BV 46)

5.b) [$_T$ The garrison force of 14,000 troops] [$_R$ disintegrated,] … (BC 216)
[$_R$ Felbomlott a 14 000 fős helyőrség,] … (BV 231)

6.a) … [$_T$ he] [$_R$ brought with him an eye-witness account of Mongol tide] … (BC 29)
[$_R$ ($_{Rcs}$ Egy szemtanút) hozott magával], /aki látta, hogy … hogyan rohanták le az orosz sztyeppe déli részét a tatárok,/… (BV 45)

6.b) … hoping that [$_T$ they] [$_R$ would constitute a useful second line of defence against the Mongols.] (BC 29)
… abban reménykedve, hogy [$_R$ ($_{Rcs}$ hasznos második védővonalat) fognak képezni a tatárok ellen.] (BV 45)

A megfelelő forrásnyelvi angol mondatok élén természetesen ilyenkor is alanyi szerepű témaszakasz áll. Válaszra vár, hogy mi történik az angol mondatok témaszakaszával, hol jelennek meg, illetve megjelennek-e egyáltalán az angol mondatok témaelemei a magyar mondatban. A 6.a), b) mondatok azt mutatják, hogy az egyetlen személynévmásból álló angol téma nem kerül be a magyar mondatba, és a fordító nem helyez témaként a célnyelvi mondat élére más kifejezést az angol mondat további szakaszából vagy a szövegkörnyezetből. A személynévmás eltűnése általános jelenség angol-magyar fordítási irányban. Jól ismert oka, hogy ragozott igéink egyértelműen utalnak alanyukra, s a névmási alany rendszerint csak hangsúlyt viselve jelenhet meg mondatainkban. Az angol tematikus alanyok eltűnése nem okozza a szövegkohézió csökkenését. Sőt, mivel a fordító egy névmásnál tartalmasabb bővítményt hoz a mondat élére az ige elé – amellyel egyben megvalósítja az előzményekre való utalást –, az átalakításnak inkább kohéziót erősítő hatása van (vö. Klaudy, 2007: 150).

A témaszakasz elmaradhat a magyar mondatból az angol mondatforma más típusú átalakításának eredményeként is:

7.a) [$_T$ Vienna] [$_R$ chose ($_F$ this moment,)] … (BC 216)
$_R$ ($_{Rcs}$ Ezt a pillanatot) választotta ki Bécs,] /hogy … Jelačićot nevezze ki királyi biztosnak/ ... (BV 230)

7.b) [$_T$ Haynau's succession of victories in the summer of 1849] [$_R$ bear out ($_F$ that conclusion:)] … (BC 224)
[$_R$ ($_{Rcs}$ Erre a következtetésre) jutunk, ha megvizsgáljuk Haynau 1849 nyarán aratott győzelmeit.] (BV 239)

A 7.a), b) és hasonló típusú angol mondatok egy vagy több névszói kifejezésből álló témájának lexikai elemeit megőrzi a fordító, de nem téma pozícióban, hanem az ige utáni helyen a magyar rémaszakaszban. Ugyanakkor az angol mondat végéről a magyar mondat elejére helyezi a

mutató névmási utalásokat: *Ezt a pillanatot*, *Erre a következtetésre.* A fordítói döntést tekinthetjük a kohéziós eszközök közötti mérlegelés eredményének, de egyszerűen a magyar szövegszerkesztési szokások és tendenciaszerű szabályok követésének is. A mérlegelés lehetőségéről azért beszélhetünk, mert maga a témaszakasz és a hangsúlyos mutató névmási utalás egyaránt szövegkapcsoló elem az angol ige két oldalán – szinte a képletes mérleg két nyelveként –, például a 7.a) mondatban. A *Bécs* tulajdonnév lehetne téma a magyar mondatban is: *Bécs ezt a pillanatot választotta ki*. Mondataink szintaxisa azonban lehetővé teszi, és a magyar szövegszerkesztési gyakorlat szinte megkívánja, hogy a fordító a mutató névmást tartalmazó, nagyobb kohéziós erejű szerkezettel kezdje a mondatot. Valójában az angol mondatokban is kitüntetett helyen, end-focus pozícióban állnak ezek az utalások (*this moment, that conclusion*), és ezt a tartalmi nyomatékot megőrizve kerülnek rémacsúcsként a magyar ige elé. Eltérően azonban a magyar szerkesztésmódtól az angol kifejezések az angol mondatszintaxisnak megfelelően mondatvégi helyükről is megvalósíthatják utaló szerepüket. Úgy tűnik, hogy az angol esetében a jelentéskapcsolatokat, az azonos referenciákat összekötő szemantikai ív nagyobb távolságokat képes átfogni, mint a magyar szövegalkotásban.

Bővülő témaszakasz a célnyelvi mondatokban

A rendszerezésünk szerinti következő mondatcsoportban a magyar mondatok lényegében az előzővel, az 5. - 7. mondatpárokkal ellentétes átrendeződést mutatnak. A fordítás során nem csak megmarad az angol mondatok témaszakasza a magyar mondat élén, de ki is egészül az angol rémából a magyar témaszakaszba áthelyezett egy vagy több kifejezéssel, vagyis a témaszakasz lexikai bővülése az alapvető változás a célnyelvi mondatok információs szerkezetében. Az ide sorolható magyar mondatoknak kétféle alcsoportját különböztethetjük meg. Az elsőbe a fókuszt, rémacsúcsot nem tartalmazó, semleges, másképpen igei nyomatékú mondatok tartoznak. A második alcsoportot a nyomatékos mondatok alkotják, melyek rémaszakasza hangsúlyos elemmel kezdődik. Nézzük részletesebben a két alcsoportot.

Semleges (igei nyomatékú) célnyelvi mondatok

Ebben az alcsoportban előfordul, hogy egyetlen ige alkotja a magyar mondat rémáját, így a 8. példában.

8. … [$_{T}$ the defending force of regular and Honvéd troops, under General János Móga,] [$_{R}$ prevailed in a pitched battle on 29 September, …] (BC 216)

… [$_T$ a Móga János tábornok vezetése alatt álló reguláris és honvédcsapatok szeptember 29-én szabályos ütközetben] [$_R$ győztek …] (BV 230)

Itt az eredeti angol mondat két rémaeleme a célnyelvi mondat témarészébe kerül. A magyar mondat igekötő nélküli igéje (*győztek*) úgynevezett erős szemantikai töltésű, hangsúlykérő ige, így önállóan is kezdheti a rámaszakaszt, illetve egymagában is alkothatja a rémát. Az alcsoporthoz tartozó további példáinkban – 9.a), b) mondatok – igekötős ige áll semleges magyar mondatok rémaszakaszának élén, egyértelműen jelölve a téma- és rémaszakasz határát.

9.a) [$_T$ On the same day, 3 October, Ferdinand] [$_R$ dissolved the National Assembly sine die] … (BC 216)
[$_T$ Ugyanazon a napon, október 3-án Ferdinánd meghatározatlan időre] [$_R$ feloszlatta a magyar országgyűlést,] … (BV 230)

9.b) [$_T$ Artúr Görgey, a young officer from an impoverished noble family,] [$_R$ had resigned his commission in an imperial hussar regiment three years earlier,] … (BC 216)
[$_T$ Görgey Artúr, elszegényedett nemesi családból származó fiatal tiszt, három évvel korábban] [$_R$ lemondott a császári sereg egyik huszárezredében betöltött posztjáról,] … (BV 231)

Természetesen ismét felmerül, hogy milyen meggondolások vagy ösztönös választások irányítják a fordítói döntéseket, az elvégzett műveleteket e mondatváltozatokban. Hiszen minden vizsgált mondatcsoport esetén törekvésünk az is, hogy minél pontosabb és meggyőzőbb magyarázatot adjunk az átalakítások objektív, a nyelvi rendszerek eltérésében gyökerező okára, vagy szubjektív, az egyéni fordítói döntésekben rejlő indítékára.

A 8. és a 9. példasorok esetén fő kérdésünk az lehet, hogy milyen mondatösszetevők kerülnek át az angol rémából a magyar mondat témájába, a hangsúlyos ige előtti mondatszakaszba. Azt láthatjuk, hogy elsősorban a mondatszerkezetbe lazábban beépülő, nem vonzatként álló bővítmények kívánkoznak a magyar mondatok témarészébe. Ezek a kifejezések szabad határozók, vagy azok alfajaként mondathatározók, amelyek nélkül is grammatikusnak tekintenénk az adott mondatokat. Ilyen kifejezések a 9.a)-ban a *meghatározatlan időre*, a 9.b)-ben a *három évvel korábban* határozók.

Nyomatékos célnyelvi mondatok

Tekintsük példaként az alábbi mondatpárokat:

10.a) [$_T$ Archduke Stephen] [$_R$ spent the remaining twenty years of his life ($_F$ in exile in Germany.)] (BC 215)
[$_T$ István nádor élete fennmaradó húsz esztendejét] [$_R$ ($_{Rcs}$ németországi száműzetésben) töltötte.] (BV 229)

10.b) … [$_T$ the *Honvéd*, especially under Görgey,] [$_R$ made ($_F$ immense strides) as the months past;] … (BC 220)
… [$_T$ a honvédek, különösen Görgey alatt, a hónapok múlásával] [$_R$ ($_{Rcs}$ óriási fejlődésen) mentek át;] … (BV 235)

10.c) [$_T$ On 8 June, with extravagant pageantry and amid the rich harmonies of Franz Liszt's specially composed 'Coronation Mass', Franz Josef] [$_R$ was crowned ($_F$ King of Hungary) in the Mathias Church (Mátyás Templom) on Buda's Castle Hill.] (BC 243)
[$_T$ Június 8-án különleges, pompás felvonulás keretében, és Liszt Ferencnek erre az alkalomra komponált Koronázási miséje ünnepi hangjainál Ferenc Józsefet Budán a Mátyás-templomban] [$_R$ ($_{Rcs}$ magyar királlyá) koronázták.] (BV 257)

A 10.a), b), c) mondatok közös vonása, hogy az angol mondatok rémaszakaszából egy vagy több kifejezés ez esetben is a magyar témaszakasz része lesz, az end-focust képviselő angol rémaelem pedig kommunikatív funkcióját megőrizve a magyar mondat ige előtti pozíciójában fókusz/rémacsúcs szerepet kap. A célnyelvi mondat információs szerkezete így egyszerre mutat eltérést és azonosságot a forrásnyelvi mondat információs szerkezetének felépítésével összevetve. A magyar mondat előkészítő szakasza, témája kiegészül, bővül, mondhatnánk informatívabb lesz, ugyanakkor az angol mondat rémájának megfelelő, hangsúlyos összetevője megőrzi kommunikatív súlyát, mivel nyomatékos elem lesz a magyar mondatban is. Olyan megfeleltetésekre gondolhatunk, mint 10.a)-ban *spent in exile in Germany – németországi száműzetésben töltötte*, 10.b)-ben *made immense strides – óriási fejlődésen mentek át*, 10.e)-ben *was crowned King of Hungary – magyar királlyá koronázták*.

A 10.c) mondatpárban a forrásnyelvi mondat passzív szerkezetének átváltása grammatikai cserével is együtt jár. Tanulságos megfigyelni, hogy a fordító azokat a szabad határozókat is a magyar igei szerkezet elé helyezi, amelyek az angol mondat végén állnak (*Budán, a Mátyás-templomban*). A magyar olvasó így hat névszói kifejezés megértésén, feldolgozásán át jut el az igei szerkezetben foglalt tartalomhoz (*magyar királlyá koronázták*), az angolban ez csak négy szerkezetet jelent. Az angol mondatszerkezet a mondatösszetevők arányosabb elrendezését mutatja, míg a magyar mondat ezzel a szerkesztésmóddal feszesebb, tömörebb közlésformát alakít ki, s

megkockáztathatjuk, hogy a körülmények ilyetén előkészítő felsorolásával a mondat stilisztikája érzékeltet valamit a koronázás ceremoniális jellegéből.

A mondatcsoportok bemutatásakor már kitértem bizonyos fordítói döntések lehetséges okaira, általánosítható tanulságaira. Befejezésül egyetlen továbbgondolandó és a témakör egyik alapkérdésének tekinthető szempontot emelek ki részletezőbb kifejtés nélkül; mindenképpen célszerűnek látszik alaposabban megvizsgálni, hogy az információs szerkezet megváltoztatása a célnyelvi mondatban általában hozzájárul-e, és hogyan járul hozzá a szövegösszefüggőség megvalósításához, vagy ellentétes lehetőségként: e változások következtében nem torzul-e az eredeti szöveg tartalma, szándékolt üzenete, érthetősége.

Hivatkozások

Aradi, A. (2010): Az információs szerkezet és a szintaktikai forma kapcsolata a magyar és az angol mondatokban. Egy kontrasztív nyelvtani téma feldolgozásának fő szempontjai a szakfordítóképzésben. In: Modern Nyelvoktatás. 2010. XVI. évf. 1. sz. 3-19.

Doherty, M. (2003): Parametrized Beginnings of Sentences in English and German. In: *Across Languages and Cultures*. Volume 4. No 1. 19-51.

É. Kiss, K. (1992): Az egyszerű mondat szerkezete. In: Kiefer F. (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 79-117.

Klaudy, K. (1987): *Fordítás és aktuális tagolás*. Akadémiai Kiadó: Budapest

Klaudy, K. (2007): Mi történik a mondatkezdő tematikus alannyal a fordításban? *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 144-151.

Pelyvás, P. (2002): Szórend, grammatikai funkciók és téma-réma szerkezet a kognitív grammatikában. *Officina Textologica 7. A kontrasztív szövegnyelvészet aspektusai*. 19-34.

Quirk, R. (ed. 1989): Theme, focus and information processing. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Seventh (corrected) impression. Longman: London. 1353-1419

Rogers, M. (2006): Structuring Information in English: A Special Translation Perspective in Sentence Beginnings. *The Translator*. Volume 12. No 1. 29-65.

Források

Bryan Cartledge: The Will to Survive – A History of Hungary. Timewell Press Limited, UK, 2006. (BC)

Bryan Cartledge: Megmaradni … A magyar történelem egy angol szemével. Budapest, Officina Kiadó. 2008. Fordította: Bánki Vera (BV)

Melléklet

1. A magyar mondatok információs szerkezete és két alaptípusa

1.a) Semleges, igei nyomatékú mondatok

Témaszakasz ismert információt tartalmaz	**Rémaszakasz új információt hoz**		
	rémacsúcs/fókusz	ige	ige utáni rész
A	**B**	**C**	**D**
Az igazgató a délelőtti értekezleten	Ø	megbízta	Jánost a kutatócsoport irányításával.

Egyenletes rémaszakasz: a relatíve erősebb nyomatékú igével kezdődik; azonos értelmi, fonetikai nyomaték a rémaszakasz további kifejezésein.

1.b) Nyomatékos, hangsúlyos mondatok

Témaszakasz ismert információt tartalmaz	**Rémaszakasz új információt hoz**		
	rémacsúcs/fókusz	ige	ige utáni rész
A	**B**	**C**	**D**
A délelőtti értekezleten	a kutatócsoport irányításával	bízta meg	Jánost az igazgató.
Az igazgató a délelőtti értekezleten	Jánost	bízta meg	a kutatócsoport irányításával.

Ereszkedő rémaszakasz: a legerősebb értelmi, fonetikai nyomatékot viselő kifejezéssel (rémacsúcs/fókusz) kezdődik; az igekötő az ige után áll; csökkenő (ereszkedő) kommunikatív dinamizmus.

2. Az angol mondatok információs szerkezete és két alaptípusa

2.a) Semleges, szembeállítást nem tartalmazó mondatok

Témaszakasz ismert információt tartalmaz	**Rémaszakasz új információt hoz / előfeltevést fogalmaz meg**		
	verb	constituents	**end-focus**
A	**B**	**C**	**D**
The organizers of the conference	will decide	on the venue	next WEEK.

(A konferencia szervezői a helyszínről a jövő héten fognak dönteni.)

Emelkedő rémaszakasz: a mondatot end-focus zárja, ez a mondat relative legnyomatékosabb része.

2.b) Nyomatékos, hangsúlyos, szembeállító kiemelést tartalmazó mondatok

Témaszakasz ismert információt tartalmaz	**Rémaszakasz új információt hoz / előfeltevést fogalmaz meg**		
	verb	**marked focus**	constituents
A	**B**	**C**	**D**
The organizers of the conference	will decide	on the VENUE	next week.

(A konferencia szervezői a jövő héten a helyszínről fognak dönteni.)

Ereszkedő intonáció a marked focus után, kiemelt nyomaték a marked focus elemen (kontrasztív fókusz).

Bagaméri Zsuzsanna – Németh Eszter
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegennyelvi Központ

Újlatin vacsoracsata: A BME Idegennyelvi Központ Újlatin szekciójának interkulturális projektje

2011-ben a BME Idegennyelvi Központ Újlatin szekciójának francia, olasz és spanyol nyelvtanárai közösen szerveztek meg és bonyolítottak le egy kb. 150 diákot megmozgató interkulturális eseményt, aminek a TV-és főzőműsorokból kölcsönzött „Vacsoracsata" fantázianevet adták. Ketten a szervezők közül ebben a dolgozatban arra vállalkozunk, hogy egy rövid elméleti bevezető – az újlatin kultúrák interlingvisztikai, interkulturális együttműködésének módozatai és fórumai témakörben – után, bemutatjuk az alapötletet és a projekt lebonyolítását, illetve ennek az újszerű kezdeményezésnek a múltját a különböző nyelvi csoportokban.
A BME Idegennyelvi Központja az egyetem nyolc karának hallgatói számára nyújt alapoktatást, idegen nyelven oktatott szaktárgyakat, nyelvvizsga felkészítést, illetve tolmács-fordító képzést. Felhívásunkat az összes francia/olasz/spanyol csoportunknak eljutattuk. A „csatára" csoportként lehetett nevezmi a kiírt kategóriákban a különböző kultúrák konyháiból választott egy-egy, nagyon tipikus recept csoportos elkészítésével. A pályamunkákat egy megadott napra kellett személyesen benyújtani, az oktatókból és hallgatókból álló zsűri a helyszínen döntött a legjobbakról. Az esemény keretében a pályamunkák egymással való megosztása mellett a programot számos interkulturális bemutató és feladat színesítette, amelyeket dolgozatunkban röviden bemutatunk.

Kulcsszavak: interkulturális kommunikáció, interlingvisztikai projekt, újlatin nyelvek, Közös Európai Referenciakeret, az Európai Unió többnyelvűségi stratégiája, plurikulturális kompetencia

Bevezetés

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Idegennyelvi Központja mindig is nagy hangsúlyt fektetett az interkulturális készségek fejlesztésére, ez minden, az általunk oktatott nyelvben – mind az alapoktatásban, mind a szakfordító képzésben – megjelenik valamilyen formában: az alapoktatásban ez a Kultúraközi kommunikáció című tárgy, a szakfordító képzésben pedig a Kulturális és gazdasági háttérismeretek. Mindezeken felül minden nyelvi szekció szervez tanórán kívüli programokat a hallgatóinknak: filmklubot, salsa-estet, spagetti főzést, breton estet stb. Nem volt meglepő tehát, hogy ezen esték sikerét látva felmerült az újlatin nyelvtanárok között az az ötlet, hogy szervezzünk egy közös interkulturális estet, melyet 2011 őszén meg is valósítottunk. Az esemény a főzőműsorokból kölcsönzött „Vacsoracsata" fantázianevet kapta, és a részvevő mintegy 150 hallgató szerint is nagyon jól sikerült.

Dolgozatunkban egy rövid elméleti bevezető után bemutatjuk az alapötletet és a projekt lebonyolítását, illetve ennek az újszerű kezdeményezésnek a múltját a különböző nyelvi csoportokban.

Rokon nyelvek kölcsönös megértése – többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia

A mai felgyorsult és – az oktatás és munkavállalás világában is – egyre táguló világunkban napról napra nagyobb szerepet kap az egymás kultúrája iránti nyitottság és elfogadás. Ez az elvárás az Európai Unió Tanácsának állásfoglalásában is megfogalmazódik, mely állásfoglalás az európai többnyelvűségi stratégiáról kimondja, hogy „a nyelvi és kulturális sokszínűség az európai identitás szerves részét képezi; egyszerre közös örökség, gazdagság, kihívás és tőke Európa számára". Ezért felkéri a tagállamokat és a Bizottságot, hogy saját hatáskörükön belül az „innovatív eszközök – mint a digitális kommunikációs technológiák és a távoktatás – és megközelítések – *például a rokon nyelvek kölcsönös megértése* – felhasználásával ösztönözzék az európai nyelvek tanulását és terjesztését." (Az Európai többnyelvűségi stratégiáról, 2008)

Mindehhez azonban elengedhetetlen a *többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia,* mely a Közös európai nyelvi referenciakeret (KER) megfogalmazása szerint az a kompetencia, „amely az egyén kommunikációban és interakcióban való azon nyelvhasználati képességére vonatkozik, amikor is az egyén társadalmi szereplőként több nyelv és több kultúra ismeretével rendelkezik." Szintén itt jelenik meg, hogy „az egyén a kommunikációhoz nem eltérő és különálló, az általa ismert nyelvektől függő kompetenciákat használ, hanem egy *többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciá*t, amelyben jelen van az összes általa ismert nyelv." Mindez az jelenti, hogy a többnyelvűség nem csupán az idegen nyelvek ismeretét kell hogy jelentse, hanem ez a nyelvismeret a kulturális tartalmakkal együtt alkot egy összetett kommunikatív kompetenciát, amelynek fejlesztése során az is a cél, hogy a nyelvtanuló fel tudja használni azokat a készségeit, amelyeket egy másik nyelvben már megszerzett. (KER, 2002:205)

A nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítése

A nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítése a szinguláris megközelítéssel szemben – melyben a didaktikai megközelítés csak egy nyelvre vagy kultúrára terjed ki – egy olyan didaktikai megközelítés, amelyben „több nyelvi és kulturális változatot vonnak be tanítási és tanulási tevékenységekbe". (CARAP, 2007:11)

Jelenleg négy pluralisztikus megközelítést különböztethetünk meg:

- az interkulturális megközelítés

- a nyelvi fogékonyság fejlesztése
- és az iskolában és azon kívül tanult nyelvek integrált megközelítése
- a rokon nyelvek megértése

Az interkulturális megközelítés egy széles körben ismert és alkalmazott módszer, míg a három másik szintén gyakran alkalmazott, bár kevésbé ismert megközelítés.

Az integrált nyelvoktatás során a tanulók az anyanyelvüket vagy az oktatás nyelvét ugródeszkaként használják az első idegen nyelv elsajátításához, és a későbbiekben ezt a két nyelvi alapot felhasználva sajátítják el a második idegen nyelvet. A nyelvi fogékonyság fejlesztése minden, a diák által tanult nyelvre vonatkozik. Itt az összes nyelvi változat (iskolában, otthon használt) integritása a cél, vagyis ez a fajta megközelítés gyakran több tucat nyelvet ölel fel párhuzamosan. (CARAP, 2007)

Intercompréhension – Intercomprensione – Intercomprención – Rokon nyelvek megértése

A rokon nyelvek közötti megértés irányzata a 90-es években indult, és leginkább a felnőtt nyelvoktatásban terjedt el főleg Franciaországban és más újlatin nyelvet beszélő országban, illetve Németországban.

A rokon nyelvek közötti megértés során a tanulók az azonos nyelvcsaládba tartozó nyelveket párhuzamosan tanulják. Itt leginkább a receptív készségek fejlesztése, az üzenet általános megértése a cél. Megtanít bennünket más nyelveket olvasni és hallgatni, a rokon nyelvek közötti lexikai, szintaktikai, kulturális és egyéb hasonlóságokra helyezve a hangsúlyt. Sok gyakorlással a hozzávetőleges megértés egyre finomodik, és egyre közelebb kerülünk a szöveghez és annak részleteihez.

A rokon nyelvek közötti megértés előnye, hogy a kommunikáció során mindenki megőrzi a saját nyelvét, miközben kölcsönösen odafigyelünk egymásra. A két beszélő egyikének sem kell a másik, többé vagy kevésbé jól beszélt nyelvén kifejeznie a mondanivalóját, és egy harmadik nyelvre sincs szükség. A rokon nyelvek közötti megértés módszere a soknyelvűséget alkalmazza, ezáltal sikeressé és legitimmé, egyenlővé teszi a beszélőket és a beszélt nyelveket. (EuRom)

Projektek és szervezetek

Bár a rokon nyelvek közötti megértés irányzata csak néhány évtizede indult igazán útjára, a már sokkal korábban megalakult szervezetek is felismerték a jelentőségét és munkájuk során a nyelvi sokszínűség ápolása és plurikulturális kompetencia fejlesztése a céljuk. Néhány ezen szervezetek és projektek közül az Union Latine, Galanet, GalaPro, Carap stb.

Union Latine
Az 1954-ben alapított Latin Unió egy 36 országot egyesítő szervezet, amelynek a latin kulturális sokszínűség és a soknyelvűség ápolása a legfőbb célkitűzése.

CARAP
Az Európa Tanács által fejlesztett, a KER-hez hasonló referenciakeretet biztosít a plurikulturális nyelvtanuláshoz / nyelvhasználathoz.

Galanet
A Galanet legfőbb törekvése, hogy egy digitális platformot biztosítson a latin nyelvek közti interkommunikációs lehetőségek fejlesztéséhez.

GalaPro
Egy önképző és megosztó oldal a latin rokon nyelvek közötti megértés módszerét művelő oktatók és intézmények közötti együttműködés segítésére.

EuRom
Nemcsak szervetek és projektek témája a rokon nyelvek közötti megértés, tankönyvek is születnek e didaktikai megközelítés alkalmazásához. Az EuRom5 egy több latin nyelvű országot képviselő egyetemi oktatói csapat által fejlesztett egyik első tankönyv, amely szimultán oktatott először csak négy, majd az új kiadásában öt újlatin nyelvet, (a francia, olasz, portugál, és spanyol mellé felzárkózott ötödiknek a katalán). Ez a magyarázata a címében szereplő 5-ös számnak. A kötet szerzői közül a legjelentősebbek a következők: Elisabetta Bonvino (Roma Tre), Sandrine Caddeo (Université de Provence) és Eulalia Vilaginés Serra (Université de Barcelone). A gondos metodológiai munkával felépített tankönyv célja, hogy bevezessen a korábbiakban részletes leírt rokon nyelvek közötti megértés alapjaiba. Ebben a tankönyvben nyelvenként 20 lecke fut párhuzamosan egymással. Egy-egy kiválasztott szöveg mind az öt nyelven írott, és egy csatolt hangfájl segítségével szóbeli formában is feldolgozásra kerül, nyelvtani, mondattani magyarázatokkal és gyakorlatokkal.

A projekt megvalósítása
Itt szeretnénk megemlíteni, hogy amikor ezt a programot szerveztük, akkor fedeztük fel ezt a hihetetlen gazdag tudományos értékű hátteret. Azaz a gyakorlat felől jutottunk el az elmélethez (jelen munkánkban fordított sorrendben haladunk) és fedeztük fel magunk is ezt a gazdag plurikulturális és többnyelvű hátteret, a szervezeteket, a projekteket és kaptunk kedvet ahhoz, hogy további közös újlatin projekteket valósítsunk meg.

A gondolat, hogy az újlatin csoport együtt is kínálhat valamit a hallgatóság számára a 2011-es évben született meg, és szerencsére a tanárok és diákok egyformán lelkesedtek az ötletért, amit később a résztvevők nagy száma is bizonyított.

Álljon itt még pár szó a választott név magyarázataként is: a programnak a TV csatornákról ismert műsor a „Vacsoracsata" nevét kölcsönöztük, mivel a mi rendezvényünk is, csakúgy, mint a TV-s program egy kulináris ismeretek összevetését mérni hivatott vetélkedőre épül. A TV-s műsorban megismerkedünk a házigazda révén egy menüsor elkészítésével, ahogy végül is ez történt a mi projektünkben is. Egy-egy étel elkészítésével – amelyek megkóstolására meghívtuk a két másik nyelvet tanuló hallgatókat – igyekeztünk a hallgatók számára a konyhaművészet közvetítésével reprezentálni ezeknek a nyelveknek mind a nyelvi (nyomtatott kétnyelvű receptek), mind a kulturális (többnyelvű vetítés) összefüggéseit.

A szándékunk az volt, hogy a három kultúra konyhaművészetét ismertessük meg hallgatóinkkal egy játékos, aktív és interaktív formában. Mindhárom konyhához választottunk egy viszonylag könnyen elkészíthető receptet, amit a tanárok az adott nyelven bevittek a csoportokba; ez volt az előkészítő fázis. És azok a csoportok, amelyek kedvet kaptak a részvételre, ezt a receptet egyéni variációban készítették el az esemény dátumára. Ennyi volt a nevezési feltétel.

A francia versenyszám, amely lehet elő-, de főétel is, a jól ismert francia „quiche loraine", egy lotaringiai specialitás, amelyből 14 „pályamunka"született különböző tésztákkal zöldséges és baconos változatban. Az olasz kategória volt a desszert. Az 5 benevezett "tiramisu" különbségei inkább az arányokból és a tálalásból származtak. A spanyol versenyszám is lehet elő-, de főétel is. A több mint 12 "tortilla de patatas" mutatta a legnagyobb variabilitást a hozzáadott egyebek, és az ízesítés változatossága szempontjából.

A versengés az étel elkészítésével még nem ért véget, mert amíg a leadott pályamunkákat a három zsűri külön-külön kóstolta és értékelte, az ad hoc 3-fős csoportok, amelyek kötelezően egy franciás, egy olaszos és egy spanyolos hallgatóból alakultak, a tanáraink által a három konyha specialitásairól összeállított kvízt töltötték ki. A kvíz után, illetve amíg a kollégák azt kijavították, sor került egy, a témába illő videó vetítésére, melyet a tolmács-fordító képzésünkben résztvevő hallgatóink tolmácsoltak, hogy a különböző újlatin nyelvek hallgatói is értsék a videó tartalmát.

A videó témája az UNESCO által a világörökség részévé nyilvánított „mediterrán konyha" volt. A világ épített és természeti örökségének védelmére 1972-ben létre jött egy UNESCO egyezmény, ugyanakkor a fogalmilag nehezen elkülöníthető „szellemi örökség" létjogosultságát csupán

az utóbbi időben kezdték elismerni. Az UNESCO az Általános Konferenciájának 32. ülésszakán, 2003 októberében fogadta el a *Szellemi Kulturális Örökség Megőrzéséről szóló Egyezményt.* Számos, a latin nyelvcsaládot érintő kultúrkincs került fel a listára. Ebből szándékosan olyat választottunk, amely a latinos konyhaművészetet képviselte, és amely több újlatin nemzetet is érintett. A rendezvényünk témájába illett *„A francia étkezési szokások”* pályázat vagy a *„Mexikói konyha”* is, amelyek 2009, illetve 2010-ben kerültek fel a szellemi világörökségi listára. Mi azonban végül a *„Mediterrán étkezési szokások”* című videót választottuk, amelyet négy nemzet adott be közösen (görög, marokkói, olasz és spanyol). *„A mediterrán konyha”* nyertes pályázata egy olyan egyvelege az ismereteknek, az elkészítés gyakorlatának, a tradíció továbbadásának, amely a földeken végzett mezőgazdasági munkálatoktól, az aratáson, szüreten, az ételek elkészítésén keresztül egészen az asztalnál elköltött finomságok bemutatásáig terjed. Ez a táplálkozási mód igen komoly állandóságot mutat az időben és térben. A hal, az olívabogyó és olaj, fűszerek, zöldségekből, kevés húsból, tejtermékből készülő ételek jellegzetes ízvilága mellett egy életszemléletet is közvetít. Az együtt elköltött étkezések közösségformáló, megtartó erejét, amelyet mind a négy bemutatott országban kiemeltek. Ez a kultúra a helyi hagyományok fenntartása mellett a biodiverzitás megőrzését is nagyon fontosnak tartja. A nők szerepe vitális ennek a kultúrának az éltetésében és továbbadásában, mint ahogy ezt a videó is kiemeli.

A videót az értékelés és jutalomosztás követte, majd végre a kóstolásra is lehetőség nyílt, így mind a három specialitást mindenki meg tudta kóstolni. A recepteket az est végén egy kétnyelvű változatban minden résztvevő magával vihette, és később a tanárok segítségével a tanórán mélyebben is megismerkedhetett velük.

Előzmények

Ez a közös újlatin esemény nem volt minden előzmény nélkül, hiszen a három nyelv külön-külön már számos, az oktatást kiegészítő kulturális rendezvényt szervezett. Ennek rövid összefoglalását fontosnak tartottuk, mert hisszük, hogy a tanórán kívüli munka az egyetemen is fontos és a diákságnak sokat ad, de leginkább a további ismeretszerzésre motivál. A mi esetünkben pedig például, többen azért választottak a következő szemeszterben egy másik újlatin nyelvet vagy nyelvet is, mert ezen a rendezvényen kedvet kaptak hozzá.

A francia csoport az elmúlt 20 évben a következő oktatást kiegészítő rendezvénnyel színesítette a tanórai munkát: francia csoportok színházi vetélkedője, francia nyelvű filmvetítések, latin táncok estje, breton est,

amelyen a francia kultúrmisszió képviselői is jelen voltak, és amelyről a JFB, a Journal Francophone de Budapest című havilap is tudósított franciául.

Az olasz csoport is szinte minden évben megrendezi az olasz estet, amely hol a „Spagettata", hol a „Bruschettata" nevet viseli, és az olasz konyhai vetélkedő mellett számos kulturális csemegével is szolgál.

A spanyol csoport, hasonlóan az olasz és francia csoport rendezvényeihez, szintén szervez hasonló interkulturális programokat, Spanyol Klub néven. A Klub 2002 óta létezik, ennek keretében spanyol nyelvű filmeket néztünk, a diákok és meghívott előadók előadásait hallgattuk: úti beszámolókat, előadást a spanyol Nagyhétről, Karácsonyról, a flamencóról, a különféle autonóm tartományokról, a spanyol-magyar kereskedelmi kapcsolatokról, szakmai gyakorlatokról. Ezeken kívül rendeztünk salsa-estet és tortilla-sütő estét is.

Utóélet

Az „Újlatin Vacsoracsata"-ról az egyetemi lap, a MŰHELY is tudósított egy rövid képes beszámolóban. A a rendezvényünkről tudósító cikk célja az volt, hogy az Idegennyelvi Központ sokszínű munkájára hívja fel a hallgatóság figyelmét.

A SZOKOE konferencia időpontjában még csak terv volt, de azóta már megvalósult a következő nagyszabású újlatin projektünk, az Újlatin Karácsony. Ez az újabb esemény is, a többnyelvűség és kulturális sokszínűség jegyében szerveződött, hiszen a három újlatin nép a létező hasonlóságok mellet nagyon is különbözően ünnepeli a karácsonyi kultúrkört. A lektoraink anyanyelven vetített képes előadással – amelyet diákjaink tolmácsoltak – mutatták be az adott ország karácsonyi készülődését, ünnepi szokásait, ünnepi fogásait és természetesen a nevezés ismét csoportonként egy-egy karácsonyi étel vagy karácsonyiassá varázsolt fogás elkészítése volt, amit ismét jóízűen fogyasztottunk el, és már nincs hallgatónk, aki ne tudná, hogy mi is az a panettone, ki is az a befána, és így tovább.

Hivatkozások

Castellotti, V. - de Pietro, J. F.- Lőrinc, I. et al. (2007) : *CARAP - Referenciakeret a nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítéséhez.* Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja (ECML): Graz

Közös Európai Referenciakeret (KER) (2002) http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

Az Európai többnyelvűségi stratégiáról (2008) http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32008G1216%2801%29:HU:NOT

EuRom *EuRom 4 : www.sites.univ-provence.fr/delic/Eurom4*

Irodalom

Blanche-Benveniste, Claire (coord.) (1997): *EuRom4, méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Florence: La Nuova Italia Editrice (épuisé)

Capucho, Filomena, Alves P. Martins, Adriana, Degache, Christian et Tost, Manuel (dir.) (2007): *Diálogos em Intercompreensão,* actes du colloque de Lisbonne, septembre 2007. Lisbonne: Universidade CatolicaEditora. *www.dialintercom.eu/fr.html*

Castagne, Éric (2006): *Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées.* Uppsala Universitet. *www.nordiska.uu.se/fums/konferenser/Eric_ Castagne_27april06.pdf*

Conti, Virginie et Grin, François (coord.) (2008): *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*: Georg éds, Genève

Doyé, Peter (2005): *L'Intercompréhension*. Conseil de l'Europe, études de référence, Strasbourg. *www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf*

Grin, François (2005): „L'enseignement des langues étrangères comme politique publique", rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école: Paris. *www.cisad.adc.education.fr/hcee/ documents/rapport_Grin.pdf*

*Le français dans le monde (*1997) N° spécial (janvier): *L'intercompréhensio: le cas des langues romanes,* "Recherches et applications". Paris: Hachette.

Langues Modernes, N°1-2008: *l'intercompréhension*, APLV, Paris. *www.aplv-languesmodernes.org/spip.php*?article1604

www.galapro.eu/?page_id=14&language=POR

ww.galanet.eu (cliquer sur l'onglet «publications»)

Carloni, Giovanna
University of Urbino, Italy

Content and Language Integrated Learning in Higher Education: Learning Content Subjects in English online

Content and Language Integrated Learning (CLIL) courses have been implemented at the University of Urbino, Italy, for several years. The CLIL project is geared to foster multilingualism and student mobility in higher education. To scaffold the project, an online English input-rich learning environment has been created. Both autonomous and collaborative learning have been enhanced in keeping with Pedagogy 2.0.

Keywords: Content and Language Integrated Learning, Pedagogy 2.0, emerging technologies, online learning, autonomous learning, collaborative learning.

A blended model

The University of Urbino Internationalization Project aims to foster multilingualism and student mobility in higher education in keeping with European Union policy. To accomplish these goals, Content and Language Integrated Learning (CLIL) courses have been implemented across all departments for several years.

In CLIL, content subjects are taught through the medium of a foreign language. In this approach, both content and foreign language acquisition are enhanced: "Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language" (Coyle et al., 2010: 1). In particular, CLIL combines four main parameters: "content (subject matter), communication (language learning and using), cognition (learning and thinking processes) and culture (developing intercultural understanding and global citizenship)" (Coyle et al., 2010: 41).

In addition to CLIL face-to-face classroom instruction, an online learning environment has been devised to cater to digital-age learners. A CLIL English input-rich website, which can also be accessed on mobile devices, was built by a CLIL expert. On the site, English-speaking avatars provide students with guidelines and general information; learning objects and instructions are all in the target language. Noticeboards attempt to foster learners' interaction in English with peers and instructors. Students and content lecturers can communicate through multimedia sticky notes where they can embed English-speaking avatars and podcasts. It is of paramount importance to note that all of the tools used to create this innovative learning environment, including the website builder, are free. The decision to use only

free tools was made by the CLIL expert to show instructors how they can implement effective, multimedia, technology-enhanced learning at no cost. Using free tools constitutes an asset of the online state-of-the-art learning model devised.

Online learning

Online content and language development are implemented within a CLIL theoretical framework based on social constructivism and interactionism. Pedagogy 2.0 is integrated into the CLIL approach. In a connectivist perspective, knowledge is seen as the result of network formation processes: "Knowledge has changed; from categorization and hierarchies, to networks and ecologies" (Siemens, 2006: V). The integration of CLIL and Pedagogy 2.0:

> represent[s] the intersection between established instructional design principles for the creation of constructivist, student-centered learning environments (e.g., open-ended learning, authentic learning, inquiry-based learning) and emerging perspectives on cognition including connectivism (Siemens, 2005) and the knowledge creation metaphor of learning (Paavola & Hakkarainen, 2005). (McLoughlin and Lee, 2008: 15)

In CLIL, students are provided with content-specific input, which can be quite difficult, even though it is also highly motivating. Reading the assigned subject-specific academic articles in a foreign language may pose quite a challenge for learners. Thus, to help Italian students tackle English scientific texts, instructors together with CLIL experts devise online comprehension activities; these activities also aim to foster the development of the learners' academic reading skills. In particular, online course-tailored scaffolding aims to help students overcome:

> the difficulty of assimilating often dense and lengthy authentic texts, written to an academic discipline-specific target audience, […] characterized by a complete absence of the types of 'caretaking' language that can be exercised in oral discourse where the target audience is NNS. (Ball and Lindsay, 2013: 55)

Various strategies have been deployed to make input comprehensible (Krashen, 1985) and promote academic reading comprehension skills. The activities devised:

> Range[…] from simple reading-strategy techniques such as […] information-gap strategies, lead-ins (reading a text but taking into consideration a series of pre-considered aspects) to more general 'text-breakdown' strategies which are often employed as default techniques in language teaching, such as 'top-down' processing and other schemata-based considerations which focus on lay-out, visuals and textual structure. (Ball and Lindsay, 2012: 55)

Free web-based tools informed by research in foreign language acquisition are used to create online activities. To enhance students' engagement and active role in learning, the research-informed Rich Internet Applications, developed by the Center of Language Education and Research at Michigan State University (USA), have been widely used by content lecturers supported by CLIL experts. Online interactive multiple choice, true/false, drag-drop matching, sentence-mix, paragraph-mix, multiple-select, cloze exercises have been created with *Smile*.[1] This tool is used to create pre- and while-reading activities learners are expected to carry out autonomously while tackling English academic articles; feedback is provided automatically. In particular, students are encouraged to do pre-reading matching activities targeted to introduce key subject-specific concepts; these exercises foster the building of the learners' prior content knowledge. During the reading comprehension process, students are thus enabled to effectively combine top-down and bottom-up processing. *Smile*-generated exercises are embedded in the CLIL website. Instructors can access activity reports tracking learners' work

Listening to content subjects delivered in a foreign language is quite difficult for students. Therefore, in the University of Urbino Internationalization Project, academic listening skills are catered to through technology-enhanced course-tailored scaffolding. In particular, *Worksheets*,[2] a free web-based tool, is used to devise online pre- and while-listening activities aiming to help learners understand oral subject-specific input. *Worksheets* allows instructors to combine text and audio in multiple choice, drag-drop matching, and sentence completion exercises. Students can thus carry out activities autonomously prior to and while listening to podcasts featuring content lecturers talking in English about subject-specific topics. As a result, besides being provided with comprehensible input, learners also develop academic listening skills; furthermore, students can gradually learn how to effectively manage content-specific input delivered orally by instructors during lectures in class. *Worksheets*-generated exercises are embedded in the CLIL website. Instructors can monitor learners' work through activity reports.

QuizBreak,[3] a tool which enables content lecturers to create Jeopardy-like games, is used to devise post-reading and post-listening activities students are expected to carry out in a self-directed way. Multimedia-rich questions can be text-, image-, audio-, and video-based; all

[1] http://clear.msu.edu/teaching/online/mimea/smile/v2/index.php
[2] http://clear.msu.edu/teaching/online/ria/worksheets
[3] http://clear.msu.edu/quizbreak

the elements can be combined. Learners' sensory channels are thus all catered to.

To foster interactivity and active learning in online post-reading and post-listening phases, open referential and inferential questions are provided to students in a variety of formats. To promote content and language acquisition, output in the foreign language needs to be enhanced:

> Taking on Swain's hypothesis of comprehensible output (in Swain & Lapkin, 1995) and the concomitant idea that a learner is unconvinced that he/she has assimilated a concept until he/she 'has expressed' it, Swain's trinity of functions, 'Noticing', 'Hypothesis Testing', and 'Metalinguistic Reflection' all find echoes in CLIL-based practice and competence building. (Ball and Lindsay, 2013: 54)

Therefore, to further foster speaking in CLIL courses, students are required to audio record their answers to the post-reading and post-listening questions provided by instructors using *Audio Dropbox*.[4] Likewise, content lecturers create vodcasts using *Video Dropbox 2.0*[5] to ask students questions targeted to enhance a thorough understanding of the content topics dealt with in the academic articles assigned and the audio *Worksheets*-generated activities; students video record their answers. *Audio* and *Video Dropboxes* are embedded in the CLIL website. Learners can access pod- and vodcasts, which are stored in the instructors' dropboxes, at any time.

For content and language acquisition to occur, negotiation of meaning in the target language needs to be fostered: "negotiation for meaning [...] facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways" (Long in Ritchie and Bhatia, 1996: 451-452). This is the reason why content lecturers use *Conversations*,[6] a free web-based pod- and vodcast authoring tool, to provide learners with questions targeted to trigger discussions about the key issues introduced in the written and oral input mentioned above; students can access *Conversations*-generated audio and video prompts at their own convenience. Learners are required to record their answers in the target language using pod- and vodcasts. Students can both join or start a conversation. Discussions in English about content-specific aspects are thus fostered; ideas and suggestions can be provided as well as negotiated by students through online oral interaction. Conversations are embedded in the CLIL website where the whole class can access them and thus interact in a multimedia, meaningful, highly contextualized learning environment.

Online content-specific tasks

[4] http://clear.msu.edu/teaching/online/ria/audioDropbox2
[5] http://clear.msu.edu/teaching/online/ria/videoDropbox
[6] http://clear.msu.edu/teaching/online/ria/conversations2

Activating higher-order thinking skills is pivotal to promote content and language development in CLIL:

> For CLIL to be effective, it must challenge learners to create new knowledge and develop new skills through reflection and engagement in higher-order as well as lower-order thinking. CLIL is not about the transfer of knowledge from an expert to a novice. CLIL is about allowing individuals to construct their own understandings and be challenged – whatever their age and ability. (Coyle et al., 2010: 54)

In this respect, inquiry-based tasks are suitable to foster content knowledge and language intake by enhancing critical thinking, output and negotiation of meaning. CLIL tasks have been designed in keeping with Pedagogy 2.0 envisioning learners as "prosumers […] (both consumers and producers) […] who are actively creating and sharing content and ideas" (McLoughlin and Lee, 2008: 10-11). Online content-specific tasks are implemented through Web 2.0 tools:

> Web 2.0-based social software tools such as weblogs (blogs), wikis, social networking sites, media sharing applications, and social bookmarking utilities are also pedagogical tools that stem from their affordances of sharing, communication, and information discovery. (McLoughlin and Lee, 2008: 11)

Tasks are devised using Web 2.0 participatory learning tools and environments in order for students to become knowledge builders within a connectivist framework. During tasks, learners are expected to interact in English with peers and instructors in a variety of digital spaces. Besides noticeboards, informal interactions are carried out in *Collaborize Classroom*,[7] a free private collaborative platform. In this digital environment, discussions are fostered; polling and member-to-member messaging are also available. In forums, students reflect on topics or answer questions provided by instructors and peers. Learners can also work collaboratively in *Mightybell*,[8] a free online multimedia digital space, in a synchronous and asynchronous way. Thus, in keeping with Pedagogy 2.0, learners are "offered multiple opportunities for open, social, peer-to-peer, and multi-faceted forms of visual, verbal, and auditory communication, using multiple media types to achieve relevance, immediacy, and clarity" (McLoughlin and Lee, 2008: 15).

Learner-generated subdivision of tasks into micro steps is annotated in English using tools such as *Astrid*,[9] available also as an app, where to-do lists can be created and shared. While collaboratively engaged in tasks or while working autonomously on parts of the tasks, students can take notes in the target language using *Fetchnotes*,[10] available also on mobile devices.

[7] http://www.collaborizeclassroom.com
[8] https://mightybell.com
[9] http://astrid.com
[10] http://www.fetchnotes.com

Images, videos, and files can be added to notes just by dragging them. Pictures can be taken and videos recorded synchronously while files can also be uploaded from *GoogleDrive*; in addition, written and audio notes can be imported from *Evernote*.[11] Media-rich or text-based notes can be tagged with hashtags and shared with peers; hashtags allow users to retrieve easily notes related to specific topics. Notes can also be downloaded. Autonomous and collaborative learning in the target language are thus combined. Furthermore, output production in English is consistently promoted. CLIL tasks require students to work on authentic problems related to the content subject being studied and produce end-user generated knowledge in English as a result of participatory learning. Thus, in line with Pedagogy 2.0: "Learning processes[…] [are] situated, contextualized, reflective, integrated with thinking processes, iterative, dynamic, performance, and inquiry-based" (McLoughlin and Lee, 2008: 15). To create final artifacts, students can use *Broadcast 2.0*,[12] a tool which allows learners to produce collaboratively podcasts to be shared with peers on the website. Similarly, students can use *Viewpoint*,[13] a free video creator and repository, to produce final artifacts; learners can also create subtitles for their videos. Student-generated videos are shared with peers. Videos can be embedded in the CLIL website or can be accessed through URLs. Tasks are thus "authentic, personalized, experiential, and learner driven and designed, and enable the creation of content and innovative ideas by learners" (McLoughlin and Lee, 2008: 15).

Conclusion

The CLIL technology-enhanced learning environment is designed to foster content and foreign language acquisition. Output and negotiation of meaning in English are thus consistently promoted. End-user generated knowledge is also enhanced within a highly engaging Pedagogy 2.0 framework catering to digital-age learners. Furthermore, autonomous learning is fostered in terms of academic reading and listening skills development. In short, online CLIL learning combines effectively, as suggested by McLoughlin and Lee, personalization, participation, and productivity (2008: 16-18).

References

Ball, P. - Lindsay, D. (2013): Language Demands and Support for English-Medium Instruction in Tertiary Education. Learning from a Specific Context. In: Doiz, A.- Lasagabaster, D. -Sierra, J. M. (eds.): *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

[11] http://evernote.com
[12] http://clear.msu.edu/teaching/online/ria/broadcasts2
[13] http://clear.msu.edu/viewpoint

Coyle, D. - Hood, P. - Marsh, D. (2010): *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
Long, M. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W.- Bhatia, T. (eds.): *Handbook of Language Acquisition*. Vol. 2: *Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
McLoughlin, C.- Lee, M. (2008): The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 20/1. 10-27. http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE395.pdf.
Siemens, G. (2006): *Knowing Knowledge*. http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf.

Websites

Astrid
http://astrid.com
Audio Dropbox
http://clear.msu.edu/teaching/online/ria/audioDropbox2
Broadcats 2.0
http://clear.msu.edu/teaching/online/ria/broadcasts2
Collaborize Classroom
http://www.collaborizeclassroom.com
Conversations
http://clear.msu.edu/teaching/online/ria/conversations2
Evernote
http://evernote.com
Fetchnotes
http://www.fetchnotes.com
Mightybell
https://mightybell.com
QuizBreak
http://clear.msu.edu/quizbreak
Video Dropbox 2.0
http://clear.msu.edu/teaching/online/ria/videoDropbox
Viewpoint
http://clear.msu.edu/viewpoint
Worksheets
http://clear.msu.edu/teaching/online/ria/worksheets

Tatiana Hrivíková

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

Multiculturalism and Education

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

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

Introduction

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

One of the major changes that globalization has initiated can be described as the increased propensity for migration. People move from one country to another and from place to place for a variety of reasons and time spans. Consequently, there are increasingly fewer areas that can be labeled monocultural and even those who believe they live in such locations will be sooner or later faced with situations requiring intercultural or cross-cultural communication.

Multiculturalism

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

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

Another important aspect of the issue of multiculturalism is its narrow interpretation, referring only to national cultures. We need to realize that cultural diversity is not only about ethnicity and nationality, but "it refers to the ways in which we differ from each other, including gender, age, ethnicity, race, religion, exceptionality, and socioeconomic status" (Tileston, 2004). Greene e.g. defined diversity as a socially constructed concept that indicates

the mere presence of differences and stressed that while some of these differences are highly visible, others may escape notice altogether (Martinez, 2006). The scientific literature usually refers to these differences as attributes of subcultures or microcultures. Here again, the educational system can achieve certain increase of awareness and sensibility towards variety at a microcultural level as well.

Present situation

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

The system of education in Slovakia is based on the historical experience of being a part of Czechoslovakia and the Habsburg Empire. Curricula are focused on developing and maintaining Slovak identity, becoming increasingly proud of our history, culture and language. Although there are minority schools, these still follow the same pattern of isolation. The only space that is provided for other cultures at all levels of education is the domain of foreign language instruction. There, based on the long tradition of small nations, we accept the idea of learning about others, although only for potential communicative goals and not for the benefits of coexistence.

Alternatives

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

diverse composition. Some of their experience can serve as an inspiration for other countries, as well.

Early start

The pre-school age is considered by psychologists to be the ideal one to begin forming children's attitudes towards their world. Their views are developed based on examples. In Social Learning Theory (Social Cognitive Theory), learning is described as indirect, i.e. learning by observing the actions of others. In addition, the educators of that age group do not need to be limited to school teachers. In the USA, there are strong attempts to introduce multicultural education at early age and the tendency is to involve parents into the process (Irwin, 2011). Parents can be viewed as teachers in their homes; they can teach important values to their children through their own example and present them with multicultural literature. In addition to reading, encouragement of conversation about different cultures can be strongly recommended. Parents and teachers can use discussions about multicultural texts read in their home and kindergarten as a springboard for modeling acceptance and value of other cultures. Researchers have 'found that young children's attitudes were easier to change since these attitudes were still being formed' (Okoye-Johnson, 2011). As a consequence, adults who change or exhibit their behaviors to be a positive one can elicit change in children's behaviors and thoughts concerning different cultures. Behaviorism, 'the theoretical perspective on learning that focuses on observable changes in behavior' (Tracey, 2006) can be seen in practice here. Teachers and parents can be motivated by their reading experiences. These experiences with multicultural literature can then be used for discussions between parent and child. Such experience 'helps children encounter emotional relationships and personal illuminations. In addition, they find intellectual challenges and associations to their wider world' (Saracho, 2010). As they interact with the text, an aesthetic response to the text is created, one which is personally and emotionally based.

We can foresee two major objections to such an early introduction of multicultural education; the first one being raised in so called monocultural communities. In areas where the population can be still considered monocultural and the educators themselves belong to the same culture, an opinion may be presented that, in their case, multicultural education is redundant. Yet, in our opinion, exactly the opposite is the case. We believe that specifically this very population needs an increased attention in

relationship with multicultural education, because they are not prepared to face the reality of the modern society and their closed community can elicit undesirable attitudes of nationalism, intolerance and prejudice. People, including the young generation, from such communities are not prepared for the culture shock they can fall victim to, if the world suddenly enters their community or they are compelled to leave their homes. That is why we recommend an even more intensive program of multicultural education in those territories to ensure a more balanced development of the younger generation.

The second objection may be a more general one and concerns the probability of future employment or the chance to travel abroad. An objection could be raised that if one does not have the means for such encounters, multicultural education is just waste of funds and effort that could be used for other more pressing purposes. The answer to such opposition is, as mentioned earlier, that multicultural education should be focused on the local variety of cultures and microcultures, instead of thinking only in the framework of cross-cultural communication with foreigners. An interesting and relevant example can be presented. One of the Slovak television channels broadcasted in October 2013 a debate on a latest proposal for the solution of the so-called 'Roma issue' in Slovakia. Various debaters were present, among them teachers from villages in Eastern Slovakia with a high proportion of Roma population. These teachers expressed their concerns about the chances of re-educating Roma children and mentioned various extracurricular clubs they prepared under the guidance of the Ministry of Education. One of them dealt with intercultural communication. They were pessimistic about such topics, as the children would probably never travel abroad and they do not, in the teacher's opinion, need such knowledge. It was an excellent example of a limited perception of the topic; it never crossed their mind that teaching Roma children about the culture of the majority population and the majority population about the Roma culture could be relevant for both groups and could bring more than just knowledge for both parties. Nevertheless, there we touch on another important issue: the education of future teachers.

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

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

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

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

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

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

Teacher education

It is impossible to advance in the area of cultural literacy in education without touching the domain of teacher training whether at under- or post-graduate level. Changes in the process of training are much desired, because the teachers are the ones who can make difference and introduce new ideas into the whole system. Their intercultural competencies including knowledge, skills and especially attitudes are the desired triggers to start a process of adjustments. They all have to go through an extensive training with the specific aim of implementing cultural literacy into all their professional activities whether they would teach languages, natural sciences, history or any other subjects. A research was carried out by the Department of Sociology at the Philosophical faculty of Comenius University in Bratislava, mapping the state of multicultural education at various pedagogical faculties in Slovakia (Mistríková, 2001). The authors, based on their interviews with academics from various Slovak universities, arrived at the conclusion that there is no institutionalized form of multicultural education incorporated in pre- or post-graduate teacher training and any advance in such activity depends on the initiatives and personal drive of the trainers. They did, however, assert an increased interest in developing and strengthening multicultural education as an integral part of teacher education among both faculty and students and based on their collected data prepared a list of recommendations concerning the possible forms of multicultural education. There has been distinct support for the following suggestions presented in the order of their relevance for the interviewees:

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

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

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

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

Conclusion

The importance of flexibility has been spelled out in all possible contexts, including educational aims. To achieve the most important educational aim is to prepare the students to assume responsibility and to cope with their lives in the best possible way. As economic, environmental, political and cultural contexts are permanently changing, so too must the educational system change. Today, it is critical to prepare young people for the challenges of a globalized and multicultural world. This can be done by introducing more cultural literacy oriented pedagogical activities into the teaching process without limiting it to the area of foreign language studies. Accordingly, a strong and practical support of all the authorities is necessary to bring the changes in more vigorously. The benefits would be visible soon, more

successful young generation, more cooperation instead of argument and less conflicts among various cultural and microcultural communities.

Literature

Bloor, K. 2010. *The Definitive Guide to Political Ideologies.* Central Milton Keynes : Author House, 2010. 9781449067618.

Clark, M. 2010. Germany's Angela Merkel: Multiculturalism has 'utterly failed'. *The Christian Science Monitor.* [Online] October 17, 2010. [Cited: August 21, 2012.] http://www.csmonitor.com/World/Global-News/2010/1017/Germany-s-Angela- MerkelMulticulturalism-has-utterly-failed..

Claval, P. 2011. Multiculturalism and the Dynamics of Modern Civilizations. *http://archive.unu.edu/dialogue/papers/claval-s2.pdf.* [Online] February 11, 2011. [Cited: September 29, 2012.]

Daily Mail,. 2011. Nicolas Sarkozy joins David Cameron and Angela Merkel view that multiculturalism failed. 2011.

Irwin, L. 2011. Welcome home multicultural literature. *The journal of MUlticulturalism in Education.* [Online] 2011. http://www.wtamu.edu/webres/File/Journals/MCJ/Volume%207-2/Irwin%20Leslie%20-%20Welcome%20Home%20Multicultural%20Literature.pdf.

Martinez, J.C. 2006. Diversity through a child's eye. *Multicultural Education.* 13, 2006, Vol. 3.

Mistríková, Ľ., - Vallo, A. 2001. Multikultúrna výchova na slovenských univerzitách. *Acta Culturologica.* 2001, Vol. 6.

Okoye-Johnson, O. 2011. Does Multicultural Education Improve Students' Racial Attitudes? *Journal of Black Studies.* 2011.

Saracho, O. N., - Spodek, B. 2010. Families' Selection of Children's Literature Books. *Early Childhood Education.* 2010.

Štátny Pedagogický Ústav. 2011. Štátny vzdelávací program. *http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.* [Online] 2011.

Tileston, D.W. 2004. *What every teacher should know about diverse learners.* Thousand Oaks : Corwin Press, 2004.

Tracey, D. H., Morrow, L. M. 2006. *Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models.* New York : The Guilford Press, 2006.

Koltai Andrea
Budapest University of Technology and Economics
Institute of Modern Languages

University Student Language Learning Needs in an EU English Specialization Class at the BME

This paper reports the findings of a case study exploring student special language needs in learning EU English at the Budapest University of Technology and Economics (BME). The study focuses on the needs analysis of EU English specialisation BSc and MSc students to improve the contents of available course materials. For the purposes of the study a needs analysis questionnaire was developed for students and an interview was conducted with a stakeholder linguist expert. These two instruments are complemented by classroom observation to also provide a context-based perspective.

Keywords: English for Specific Purposes, student needs, needs analysis, EU, EU English, teaching materials development, higher education context, syllabus design

Introduction and background to the study

Researching EU language is a dynamically developing field of applied linguistics evoking simultaneously the interest of practitioners of English for Specific Purposes. It is of crucial interest to teachers of English as a second language to design EU English courses that meet the expectations of both students and their prospective employers. Two main fields of research constitute the background to the present study: needs analysis in ESP in general and research on EU English, particularly previous corpus-based investigations on the lexis of EU documents. The following sections outline the most important findings in these areas.

Needs analysis in ESP

Approaches to needs analysis are diverse, often not exclusive and rather complementary. Early models of needs analysis focused on linguistic features, communication purposes and language skills. As researchers collected more data on ESP teaching, the concept of needs analysis began to change to cover new areas, such as learner-centeredness, means analysis, target situation goals, personal information about the learners, specificity and the learners' active participation in the procedure of needs assessment. Today's concept of needs analysis in ESP is strongly influenced by the effects of globalization and market driven demands. Consequently, the learners' needs do not seem to cease to be the focus of ESP teachers and researchers.

Brunton (2009) cites Dudley-Evans and St. Johns (2001) in stating that "the demand for English for specific purposes continues to increase and expand throughout the world". Brunton claims that the importance of ESP has increased since the 1960s due to market forces and to academic and business communities showing rising awareness to meet ESP learners' needs and wants. Belcher (2006) believes that ESP today encircles an "ever-diversifying and expanding range of purposes" (2006, p. 134). Kavaliauskiene (as cited in Brunton, 2009, p. 2) also mentions a new individualized approach to learners "to gain each learner's trust and think of the ways of fostering their linguistic development".

Needs analysis plays a vital role in the process of designing and carrying out any language course. Although approaches to needs analysis are diverse, the importance of carrying out needs analysis for ESP purposes has been acknowledged by several authors (Belcher, 2006; Brunton, 2009; Dudley-Evans - St. John, 1998; Hutchinson - Waters, 1987; Munby, 1978; Robinson, 1991; Strevens, 1988).

ESP teachers involved in the design of teaching materials are advised to take into account concepts of needs analysis which are synthesized by Dudley-Evans and St. John as a comprehensive approach. Their model of ESP needs analysis (1998) focuses on (1) learners' professional information; (2) learners' personal information; (3) learners' language information about the target situations; (4) learners' lacks, (5) learners' needs from course; (6) language learning needs; (7) communication information in the target situation; (8) environmental information. These aspects of language needs analysis are defined by Dudley-Evans and St John (1998, p. 125) as follows:

- Environmental situation – information about the situation in which the course will be run (means analysis);
- Personal information about learners – factors which may affect the way they learn (wants, means, subjective needs);
- Language information about learners – what their current skills and language use are (present situation analysis);
- Learner's lacks (the gap between the present situation and professional information about learners);
- Learner's needs from course – what is expected from the course (short-term needs);
- Language learning needs – effective ways of learning the skills and language determined by lacks;
- Professional information about learners – the tasks and activities English learners are/will be using English for (Target Situation Analysis and objective needs);

- How to communicate in the target situation – knowledge of how language and skills are used in the target situation (register analysis, discourse analysis, genre analysis).

Teachers need to decide which variable or variables they want to analyse and based on their decisions they can carry out needs analysis to build their own course material or enhance existing ones. In this sense, the present paper attempts to describe the aims and results of needs analysis carried out in a specific context of EU English learners.

Research on needs in the EU context

Needs analysis in the European context was conducted by Lopez and Canado (2001) who aimed to identify the most important needs of a group of employees working at the European Commission. A needs analysis questionnaire was composed to obtain data about European professionals' English language learning needs. Another needs analysis questionnaire was constructed by Jablonkai (2008) to investigate Hungarian EU English language users. The aim of this needs analysis was to examine what types of EU documents and genres Hungarian EU English users most frequently dealt with and which of these types and genres they found useful for future pedagogical purposes.

To my knowledge, needs analysis has not been carried out on the special language needs of EU language learners in a university context.

EU English – corpus linguistics

One aspect of Europe-specific research is exploring Euro-English, a term referring to the use of English by non-natives as a variety in European context (Jenkins, 2001; Modiano 2003; Seidlhofer 2007). Defining EU English from another point of view, which is examining native speakers' written production, is a recent aspect of studying English in the European context (Jablonkai, 2009; Károly, 2007; Pym, 2000; Trebits, 2009; Trosborg, 1997).

For the purposes of this study, allow me to define what is meant here by the term EU English. Trebits explains the term EU English in two different ways: Language use in EU context is distinguished in the literature as EU English and Euro-English. In Trebits's opinion, both refer to varieties of English used in the European context. In her definition, "contrary to Euro-English, which is a non-native variety of English, EU English is produced by native speakers of English" (2009, p. 200).

Trebits argues that there is an increasing body of research that demonstrates the spread of English in both European business organizations

and within the EU institutions, as well. Researching the use of English as a *lingua franca* in the European context has become an impulsive field of applied linguistics and translation studies, raising the interest of practitioners of ESP as well.

> "The current spread of English in Europe is of much importance to English teachers because it entails that there is also a heightened interest among language students in studying EU English, that is, learning the characteristics of English as it is used in EU documents and institutions" (Trebits, 2009, p. 201).

Previous studies focused on the lexis of EU documents (Jablonkai, 2009; Trebits, 2009) using the tools of corpus linguistics. However, these studies fail to reveal certain aspects of language use such as language performance, speech acts, or particular discourse level phenomena, which are essential components of discourse competence and consequently of communicative competence at large. By exploring the communicative needs of EU English learners, this study hopes to create more awareness of these aspects of language use too of teaching material designers of EU English.

EU classes at the Budapest University of Technology and Economics

The Centre of Modern Languages of the Budapest University of Technology and Economics (BME) introduced the English language course called *The Language of the European Union* in 2009. The aim of launching this course was to give university students a general overview of the history of the European Union, its institutional structure and policies and supply students with practical information on the use of English in the European Union via practical oral and written tasks. The teachers of the Centre of Modern Languages therefore also designed a course book in various languages (English, French, Italian, Spanish, German, Russian, and Hungarian). The main purpose of these course materials was to give the opportunity to university students to learn about the special vocabulary and terminology used in the EU and to teach them specialist knowledge to be used both for written and oral communication in any fields of life the EU is present.

The English language course material

The teaching material was designed to be taught for one semester and was primarily compiled to be used with MSc BME students of intermediate or advanced level of English. The course book contains ten different units. For the selection of the texts included in the book, EU related internet sources were used. Based on these materials new exercises and activities were developed.

Rationale and the research questions

As a teacher of the EU English class, I have become increasingly interested in my students' special language needs of EU English specialisation. My questions arising in the course of teaching were mainly about whether the tasks and activities of the course material I had compiled served learners' needs. Having taught the course for three semesters, I could see the weaknesses and some of the strengths of the course book. The original idea of designing a small scale needs analysis questionnaire based study was meant to see what specific weaknesses and strengths the students of the course identified and how their opinion could lead to improving the available course material and thus enhance the efficiency and success of their learning process.

Therefore, a needs analysis questionnaire has been constructed covering all the relevant elements of needs analysis specified by Dudley-Evans and St. John (1998), namely learners' target situation analysis and objective needs; wants, means and subjective needs; present situation analysis, lacks and linguistic analysis. Furthermore, the paper also attempts to explore what students' future possible employers' linguistic expectations are. This will be described by showing the responses of a linguist expert at a European institution. Finally my own teaching experience will be added to supplement my findings.

Hence, the research questions guiding the investigations are as follows:

1. What are the special language needs of EU English specialisation students at the BME?
2. Do the tasks, activities and texts in the course material I previously compiled serve learners' needs?
3. What are the expectations of future employers regarding the language competence of future EU employees?

In the following sections of the paper the participants of the study, the needs analysis questionnaire and the interview study will be shown, and finally the results of the analysis will be interpreted. The study ends with a discussion of the relevance of the findings for improving EU English course material.

Method

Participants

The respondents of the needs analysis questionnaire

The needs analysis questionnaire was filled in by 25 students of two EU English classes. They all participated in the elective English language course called *the Language of the EU* during the spring and autumn semester of the 2009/2010 and the 2010/2011 academic years. The average age of the

respondents is 22; out of the 25 students 14 were female, 11 were male. Their perceived level of English ranges between B2 and C2 level. Out of the 25 students 11 hold a B2 level language examination, 11 of them have a C1 level language examination and three students have not obtained English language examination yet. Only four of the respondents have had basic EU knowledge before starting the course, one of them pursued previous studies on the EU in English.

The linguist expert participant

The interviewee, a 35-year-old female respondent, has been working for the EU as a translator for seven years. She is an officer of the European Commission in Hungary representing the EU. She has gained substantial experience in EU related language issues and is fully aware of the language expectations of candidates wishing to use EU English as employees both in Hungary and in the other EU Member States.

Instruments and procedures of data analysis

The needs analysis questionnaire

The present study focuses on the special language needs of EU English learners; therefore the main instrument of the research is a needs analysis questionnaire. As mentioned earlier in this paper, the design of the sections of the questionnaire was partly based on Dudley-Evans and St. John's 1998 concept of needs analysis. One particular section of the questionnaire – questions on students' difficulties – was adapted from Jablonkai's 2008 needs analysis questionnaire on Hungarian EU English language users.

The questionnaire consists of seven sections, containing questions on 1) personal information, 2) information concerning language proficiency and language examination; 3) interest in learning EU English and the importance of the course compared to other subjects; 4) questions concerning the usefulness of the specialised language of the EU: a) modules/units of the course book b) linguistic content of the course; c) questions about the usefulness of language skills in the frame of this particular course; d) items on the usefulness of the various tasks of the course book; e) questions on the difficulties experienced by learners when using English language EU texts.

The sections ranged from one to five contained closed questions, while section six and seven included two open-ended questions on students' goals of learning EU English and the tasks students would complete the course book with. In constructing the questionnaire a 5-point Likert-scale was used, except in the case of items relating to personal information, language proficiency and open-ended questions. The questionnaire was validated with the help of an expert in the field who advised to increase the original number

of items in the questionnaire and gave me instructions on how to reword the questions. The questionnaire was piloted by a student in the class who filled up the questionnaire and gave me feedback on its relevance. The questionnaire was filled in by the students in Hungarian at the end of the semester. (See Appendix A for a needs analysis questionnaire sample.)

The linguist expert interview

The interview conducted with the expert was a semi-structured interview carried out in Hungarian with the help of an interview guide. The interview questions were based on the completed needs analysis questionnaire and the interview schedule was piloted with the help of PhD students. The questions then were adjusted to the aim of the interview, that is, the linguistic expectations of future employers towards graduated university students. For the purposes of the interview I set up an interview guide of 24 questions. The questions are divided into three sections. The first section is about the respondent's personal background, the second part is on EU English language use in general and the third part contains questions on how a prospective employer sees the EU language needs of students and what linguistic expectations she can formulate towards prospective employees. (See interview guide in Appendix B.) The interview was recorded, lasted for 30 minutes and was carried out in Hungarian at the interviewee's office.

Classroom observation

The purpose of describing classroom observation is to enrich the data and complement the result (Dörnyei, 2007) of the other two instruments. The classroom observation allowed for a more thorough understanding of learners' needs and was used to support results gained from the other two instruments.

Procedures of data analysis

Data were gained from 25 needs analysis questionnaires, one interview with a linguist expert, and classroom experience. For the purposes of this study convenience sampling was chosen to obtain easily accessible basic data on students' language needs in a special BME context.

There are other institutions too teaching EU English, however increasing the number of respondents of the questionnaire by including students outside our institution would have enlarged the scope of exploration of a homogeneous group of BME students. By eliciting data from the questionnaires, the interview and my own classroom experience data triangulation was ensured (Szokolszky, 2004). For the analysis of the questionnaires, the simple method of computing means was used because of

the small size of the sample. Responses to open-ended questions were collected and discussed. The interview was transcribed and analysed by rereading the interview transcript, focusing mainly on its aspects relating to the research questions.

Results and Discussion

In this section, data gained from the research instruments will be presented in order to answer the research questions. First the results of the questionnaire study will be shown, then the interview results will be discussed and, finally, classroom experience will be added to complement the picture.

Results of the questionnaire study

Usefulness and importance of learning EU English

In the third section of the questionnaire, two items were included, namely the usefulness of learning the language of the EU and the usefulness of the subject compared to other subjects studied by the respondents. As *Table 1* shows, students think it is useful for them to learn EU English, however, in their view, the importance of the course does not exceed that of other courses. These results suggest that BUTE students are more likely to focus on their main subjects at the university, though EU English is regarded as a useful course for them for reasons I am planning to examine by conducting interviews with the students.

Table 1.
Usefulness and importance of learning EU English

	Mean value	**Total = 5**
It is useful for me to learn about the language of the EU.	4.2	
Compared to other subjects, how important is it for you to learn this subject?	3.1	
(N = 25)		

Usefulness of the units of the course book

Section four of the questionnaire contained questions concerning the usefulness and importance of the specialised language of the EU from the following points of view: a) usefulness of the units of the course book b) usefulness of the linguistic content of the course; c) questions about the usefulness of language skills in the frame of this particular course; d) items on the usefulness of the various tasks of the course book; e) questions on the difficulties experienced by learners when using English language EU texts.

Table 2 reveals how useful students think the different units of the course book are. The most useful unit of the book, according to the students, is employment yielding a 4.7 mean average. Units such as the *Institutions of the EU, Speech situations and negotiation techniques* and *Presentation techniques* are thought equally useful by learners showing a 4.2 point average. Interestingly enough, the least useful unit of the book is *EU documents and legal texts*. It is not surprising for me to see that students think the unit named *Employment* is very useful since university students all wish to have a job sooner or later after their studies. This course component concentrating on a topic which probably meets their goals, in my view, should be elaborated and harmonised according to students' opinions and further examinations of employers' expectations. What to teach about the institutions of the EU, in my opinion, is established, however teaching EU English to university students for communicative purposes is more challenging. I think the 4.2 results of *Speech situations and negotiation techniques* and *Presentation techniques* suggest that further investigation into the constituents of these units is needed.

It is somewhat surprising though that *EU documents and texts* do not raise students' interest. Supposedly, it is due to the nature of their studies as they major in science subjects. However, further examination will be needed whether to exclude this unit since the linguist expert – as later will be shown – puts much emphasis on the studies of written documents and written communication in general in EU related employment.

Table 2.
Usefulness of the units of the course book

Units	**Mean value**	**Total = 5**
History of EU integration	3.7	
Institutions of the EU	4.2	
EU policies	3.8	
Education	4.1	
Employment	4.7	
Small and Medium Enterprises (SMEs) in the EU	3.9	
Information society, electronic administration	4	
EU documents, legal texts	3	
Speech situations, negotiation techniques	4.2	
Presentation techniques	4.2	
(N = 25)		

The importance of linguistic content

As *Table 3* shows, learners believe it is extremely important to enlarge their specialist vocabulary; this scores the highest value in this section. The importance of speaking skills is put at a second place which shows a 4.4 average and reading skills showing a 4.4 average. The least important for them is learning grammar.

Table 3.
Importance of linguistic content

Linguistic components	**Mean value**	**Total = 5**
Enlarging general vocabulary	4.1	
Enlarging special vocabulary	4.6	
Speaking skills	4.4	
Accurate speech	3.4	
Listening skills	3.6	
Reading skills	4.4	
Grammar	2.7	
Translation	3.3	
Pronunciation	3.9	
(N=25)		

According to the results of the linguistic components, it can be said that that teaching grammar in EU English classes at the BME should not be in the focus of the linguistic content of the course. However, enlarging specialist vocabulary is important for students. I think, this result on one hand, suggests that students recognise that the language of the EU is different from general English, on the other hand they expect to expand their knowledge by the special vocabulary of the EU which probably in a school context also means that assessing the improvement of the students in this component is highly important. The present teaching material contains substantial amount of reading, in my view, this corresponds to students needs and is justified by a 4.4 mean value. Speaking skills related activities can be more emphasized throughout the book to meet students' expectations.

Usefulness of tasks

Table 4 summarizes the mean averages calculated on the usefulness of tasks. It can be seen that vocabulary enlargement shows the highest means. This value is followed by the second highest mean average of a task called job interview, and then speech situations and negotiation are put at a third place scoring a 4.4 mean average. Presentation, writing up the Europass CV and

small talk all seem to be useful tasks with their values ranging between 4.3 and 4.1. Again, grammar exercises were ranked at the last place scoring a 2.8 mean average.

Table 4.
Usefulness of tasks

Tasks	**Mean value**	**Total = 5**
Reading, analysing texts	3.9	
Filling in application forms	3.4	
Written exercises	3.2	
Writing up the Europass CV	4.2	
Longer individual writing tasks, e.g. composition, essays	3.1	
Speech situations	4.4	
Negotiation	4.4	
Small talk	4.1	
Job interview	4.5	
Individual research tasks to be carried out on the internet	3.6	
Presentation	4.3	
Vocabulary enlargement	4.6	
Grammar exercises	2.8	
Other	-	
(N=25)		

Difficulties when using EU texts

In this section of the questionnaire students were asked about the difficulties EU texts caused them. They had to answer two types of questions: a) how often they experienced the difficulties listed in the questionnaire and b) and how high or low significance they associated with these difficulties. *Table 5* shows the mean averages of the items.

Table 5.
Difficulties caused by EU texts

Difficulty	Frequency	Significance	Total = 5
Unknown English words	2.7	2.6	
Unknown EU abbreviations	3.2	3.1	
Unknown EU expressions in English	2.8	3.3	
English expression is not used in its original sense in the EU document	2.5	3	
Part of the EU document is not in English	2.	2.6	
Phrases not deriving from English	2.4	2.4	
Unknown EU terms	2.8	3.2	
Deficient knowledge about particular specialist field of the EU	3.2	3.2	
Unknown grammatical structures	1.9	2.4	
Does not know the Hungarian equivalent of the EU terminology	3	2.9	
There is no Hungarian equivalent of the EU expression	2.4	2.3	
Compound sentences of multiple lines	1.9	1.8	
(N=25)			

One of the most frequent difficulties students face is insufficient knowledge about the various specialist fields of the EU; they do not know the Hungarian equivalent of EU terminology, they are not familiar with abbreviations, their general vocabulary is deficient and they feel the texts often contain unknown EU terms and expressions. As far as significance of difficulties concerned, unknown EU expression in English, English expressions not used in their original sense in the EU document, deficient knowledge about particular specialist field of the EU and no Hungarian equivalent of the EU terminology cause the most significant difficulties for students.
These results indicate that by including in the teaching material tasks, activities, and explanations on the constituents of students difficulties the book may be improved.

Students' goals

The two final questions of the questionnaire were open-ended questions about students' goals and further tasks they would also include in the course book. In case of the first question *Table 6* summarizes the answers. Students could underline more than one answer and could add their own ideas. Most of

the students think that learning EU English can contribute to later employment goals and studying abroad. The results of scholarship goals and language learning represent less interest than the above two among students.

Table 6.
What goals do you think you can achieve by learning EU English?

Goals	Number of answers
Employment	19
Studying abroad	19
Scholarship	14
Language learning	16
Other: being able to utilise descriptions of EU tenders; being able to read/use EU laws	
(N=25)	

In the cases of the answers of the last question, namely what tasks students would add to the course book, students could choose more than one answer. The most frequently underlined task was completing the book with listening comprehension. As second, vocabulary building was ranked. Some of the students listed some more types of activities they would like to see, such as a more detailed description of activities and authorities of EU institutions; looking up current events in the EU on the internet; listening tasks on political material about the EU; reading EU specialised journal articles; learning the meaning of political expressions related to the EU; participating in the life of the EU in the frame of voluntary work abroad and studying abroad.

The outcomes of the interview study

The interview in this study was used as a complementary tool to answer partly the third research question about prospective employers' requirements in terms of EU English. The interviewee has been working for the EU for several years, and gave important insights into how she saw the linguistic expectations of employers in an EU context. First of all, she explained that English language played an increasingly important role in the written communication of the EU. While in 1999 52% of languages of primary texts produced by the European Commission (Truchot, 2001) were in English, the proportion has changed in ten years and English continued to accumulate. In case of translation, in 2008, The Directorate General for Translation translated 1,805,689 pages. In 2008, 72.5% of original texts (including those originating outside the Commission) were drafted in English, 11.8% in

French, 2.7% in German and 13% in other languages. English has replaced French as the most widely used drafting language (EU Commission, 2009). Consequently, the most important vehicular language is English, despite the fact that the EU constantly emphasises the role of multilingualism. About the characteristics of EU English the interviewee said the following:

Naturally, EU English exists. It is characterised by a constant change. As the EU mainly deals with legal texts, from the point of view of translation, students studying EU language must be aware of terminology changes and the most important features of EU terminology. They must keep up with the rapid change.

This response reflects an approach earlier mentioned in the paper, that is the approach to EU language from the translator's point of view. Although the students who use the current teaching material are not translation students, the importance of specialist vocabulary was recognized in the need analysis questionnaire therefore directing students' attention towards the terminology of the EU and its changes can be useful when improving the teaching material.

The importance of written or oral communication had also been discussed. The interviewee believed that it was important to prepare students for written communication, because she believed that this characterized a larger proportion of the communication of the EU and EU related workplaces.

This response is not entirely in line with the data gained from the needs analysis as students think they need communicative tasks and activities in an EU English class. The difference between the interviewee's response and that of students' should be further analysed.

EU English, according to the interviewee, is different from general English, and the definition of EU English should embrace the knowledge of the specialist fields and policies of the EU. This answer is in correspondence with the high mean average of students' difficulties of deficient knowledge about particular specialist field of the EU when using EU texts. The correspondence of the results indicate that to improve the teaching content of the course material specialist fields of the EU should be focused on.

Another question was whether it was useful to teach EU English to students enrolled in higher education. She emphasized that speaking about translators teaching the use of databases, terminology, the use of translation tools were important. I asked her about the necessity of teaching EU English at the BUTE, teaching the specialized language of the EU to students who do not study translation:

It is probably necessary because those who want to have an EU related job have to be experts in a specialist field. At the EU institutions there

are engineers, economists, chemists; the EU institutions need experts who represent manifold skills.

The interviewee argued that prospective employers of such students could be public administration organisations, EU institutions, Hungarian or foreign translation offices. She believed that it was first of all useful to learn EU language for career reasons. Finally, she added that education and labour market should be brought closer therefore such students had to be shown the practicalities of EU related jobs.

Classroom observation

My experience as a teacher of this course underpins some of the findings of the questionnaire study and the interview. Having taught three semesters of EU language I found that students were especially motivated by work, education and communication related topics and tasks. My experience also suggests that students in some way struggle with the level of EU texts, partly due to their level of English and the special vocabulary of the texts. One of the findings of the questionnaire is that specialist vocabulary needs to be emphasized and I agree with this. In my opinion students are also very much interested in the current events and changes of the EU and feel strongly about the importance of Hungary playing an active role in the EU's life. Therefore, information on such topics could also be included in the book. Despite the large scope of activities and topics that would be important and useful, it should not be forgotten that the course last for one semester and my experience has also shown that the teaching material is too extensive. Therefore this aspect of the improvement must be considered as well.

Conclusions and implications

The data gained from the research instruments show that students consider it useful to learn the language of the EU. The *Employment* unit of the book is thought to be the most useful topic in the course book. The most important linguistic component for them is enlarging their specialist vocabulary. Concerning the usefulness of tasks there are employment and oral communication related tasks showing the highest mean averages. The most frequently met difficulty for them while using EU documents in English is deficient knowledge about the specialist fields the EU is engaged in. The component they attribute the highest significance to when facing difficulties with EU texts, is unknown EU expressions. The interview data shows it is not sufficient to prepare EU language specialisation students linguistically, their language knowledge, the improvement of their EU expertise and practical, work related skills and competences are equally important.

Conducting needs analysis with students and asking them to identify their needs of a course is an illuminating procedure for a teacher. Playing an active role in the research process involving my students allow me to understand how much careful preparation and previous knowledge are essential to design the components of a teaching material.

This paper aimed to show the special language needs of students studying EU English at the BME. I also attempted to demonstrate how the course material used to teach students at the BME could be improved by analysing a needs analysis questionnaire, an interview and classroom observation.

The findings of the study indicate that by exploring student needs and considering an expert's opinion supplemented by previous classroom experience, the teaching material could be improved in various ways. Taking into account the results of the usefulness and importance of the different sections of the needs analysis questionnaire and the responses of the interview, the content of the teaching material can be submitted to thorough analysis to identify the elements to be changed.

References

Belcher, D. (2006): English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life. *TESOL Quarterly, 10*(1), 133-156.

Brunton, M. (2009): An account of ESP – with possible future directions. *ESP World*, *3*(24), Vol 8. Retrieved January 30, 2011. http://www.esp-world.info/Articles_24/Anaccountof esp.pdf

Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies.* Oxford: Oxford University Press.

Dudley-Evans, T. - St John, M. (1998):. *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

EU Commission (2009). *Translating for a multilingual community*. Retrieved from http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC3008600

Hutchinson, T.,- Waters, A. (1987): *English for specific purposes: A learner-centred approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Jablonkai, R. (2008, November): *Defining EU discourse.* Paper presented at the conference

New Concepts and Approaches in English and American Studies. ELTE Budapest. Jenkins. J. (2001). 'Euro-English' accents, *English Today 68* (17), 16-19.

Kavaliauskiene, G. (2007): Students reflections on learning English for specific purposes. *ESP World. 2*(15), Vol 6. Retrieved March 2, 2009. http://www.esp-world.info/Articles_15/issue_15.htm

Károly, K. (2007). Szövegtan és fordítás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Lopez, A.L., - Canado, L.P. (2001): Needs analysis of ESP learners in the Commission of the European Union. In : Posteguillo, S.- Fortanet, I., - Palmer, J. C. (eds.): *Methodology and new technologies in languages for specific purposes***.** (pp. 293-304). Universitat Jaume.

Modiano, M. (2003): Euro-English: A Swedish perspective. *English Today*, *74* (19), 35-41.

Munby, J. (1978): *Communicative syllabus design.*. Cambridge: Cambridge University Press

Pym, A. (2000): The European Union and its future languages: Questions for language policies and translation theories. *Across Languages and Cultures*, *1*(1). 1-17.
Robinson, P. (1991): *ESP today: a practitioner guide.* Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
Strevens, P. (1988): ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (ed.). *ESP: State of the art (1-13)*. SEAMEO Regional Language Centre.
Szokolszky, Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat.* Budapest: Osiris Kiadó.
Trebits A. (2008): English Lexis in the Documents of the European Union – A Corpus-based Exploratory Study. *WoPaLP Vol. 2*, 2008. Retrieved 15 November, 2009 http://langped.elte.hu/Wopalpindex.htm
Trebits, A. (2009): Conjunctive cohesion in English language documents – A corpus-based analysis and its implications. *English for Specific Purposes, 28*(3). 199-210.
Trosborg, A. (1997): Translating hybrid political texts. In: A. Trosborg (ed.): *Text typology and translation* (pp. 145-159). Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins.
Truchot, C. (2002): *Key aspects of the use of English in the European Union.* Strasbourg: Council of Europe

Appendix A

Needs analysis questionnaire on EU English learners' special language needs

I would like to ask you to help me by answering the following questions concerning special language needs. This questionnaire forms part of my study aiming at exploring the characteristics of ESP courses at the BME. Filling in the questionnaire, please, think of your expectations of the course, of the knowledge you have obtained and of the elements you would like t complete your knowledge with. Data will be held anonymously.

1. Personal background
In the following section answer some personal questions.
Which university do you attend?
.....
Which faculty do you attend?
.....
Which year are you attending? .....

How old are you?.....

2. Language background
Underline your level of English.

1. elementary
2. intermediate
3. advanced
4. near native

2.1 Language examination
Have you previously passed any English language examinations?
yes / no

If yes, underline the level.
1. elementary
2. intermediate
3. advanced

2.2 Have you had special EU linguistic knowledge before taking this course?
yes / no

If yes, list it/them!
……
……..

3. Usefulness and importance

Underline a number from one to five corresponding to your opinion.

e.g. **Sleeping is useful.** 1 2 3 4 **5**

1 means you do not think it is important/useful, **5** means you think it is very important/ useful.

It is useful for me to learn about the language of the EU.	1 2 3 4 5
Compared to other subjects, how important is it for you to learn this subject?	1 2 3 4 5

4. Informaton on the special language of the EU

4.1 Usefulness of the units of the course book

Units

History of EU integration	1 2 3 4 5
Institutions of the EU	1 2 3 4 5
EU policies	1 2 3 4 5
Education	1 2 3 4 5
Employment	1 2 3 4 5
Small and Medium Enterprises (SMEs) in the EU	1 2 3 4 5
Information society, electronic administration in the EU	1 2 3 4 5
EU documents, legal texts	1 2 3 4 5
Speech situations, negotiation techniques	1 2 3 4 5
Presentation techniques	1 2 3 4 5

4.2 Importance of linguistic content

Underline how important you think the following components are:

Building general vocabulary	1 2 3 4 5
Building special vocabulary	1 2 3 4 5
Speaking skills	1 2 3 4 5
Accurate speech	1 2 3 4 5
Listening skills	1 2 3 4 5
Reading skills	1 2 3 4 5
Grammar	1 2 3 4 5
Translation	1 2 3 4 5
Pronunciation	1 2 3 4 5

4.3 Underline how important you think the following tasks are.

Reading, analysing texts	1 2 3 4 5
Filling in application forms	1 2 3 4 5
Written exercises	1 2 3 4 5
Writing up the Europass CV	1 2 3 4 5
Longer individual writing tasks, e.g. composition, essays	1 2 3 4 5
Communicative tasks	1 2 3 4 5
Negotiation	1 2 3 4 5
Small talk	1 2 3 4 5
Job interview	1 2 3 4 5
Individual research tasks to be carried out on the internet	1 2 3 4 5
Presentation	1 2 3 4 5
Vocabulary enlargement	1 2 3 4 5
Grammar exercises	1 2 3 4 5
Other	1 2 3 4 5

Other	1 2 3 4 5
Other	1 2 3 4 5

5. Difficulties caused by EU texts

Underline how difficult you think the following components are:

How often do you experince the listed difficulties and how much do they make the understanding of English EU documents difficult during the learning process?

Frequency:

1 = it never causes any difficulties

5 = it causes difficulties in every document

Significance:

1 = they do not make the use of documents difficult at all

5 = they make the use of documents very difficult

Difficulty	Frequency	Significance
Unkown English words	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Unknown EU abbreviations	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Unknown EU expressions in English	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
English expression not used in its original sense in the EU document	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Part of the EU document is not in English	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Phrases not deriving from English	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Unknown EU term	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Deficient knowledge about particular specialist fields of the EU	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Unknown grammatical structures	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Does not know the Hungarian equivalent of EU terminology	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
There is no Hungarian equivalent of the EU terminology	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Compound sentences of multiple lines	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Other	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Other	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Other	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

6. Underline what goals can you achive by learning EU English. You can add your own answers.

1. employment
2. studies abroad
3. scholarship
4. language learning
5. other: ……..

7. Undeline the tasks you would add to the teaching material. You can have more than one answer. You can add your own ideas.

1. oral
2. written
3. vocabulary enlargement

4. listening (CD, DVD)
5. grammar
6. translation
7. other:……

7. How would you expand your EU English linguistic knowledge in addition to the teachning material?

……
……

Thank you for your help!

Appendix B

INTERVIEW GUIDE

Personal information

1. Can you say some words about your linguistic background?
2. What do you do? Where do you work?
3. What kind of EU linguistic knowledge do you have?

Information on EU English

4. Which languages are most frequently used in the EU? How important is English in the EU?
5. Does multiculturalism influence the use of English in the EU?
6. Do you think EU English exists?
7. If yes, what are its characteristics?
8. Is EU English different from general English?
9. Do you think it is worth teaching EU English?
10. If yes, who would you teach it to, in what languages, where?
11. Do university students need to learn EU English, namely at the BME?
12. Are there employers wishing to recruit such students?
13. In what areas of the labour market are they needed?
14. What are future employers' expectations form these graduates?
15. Is it useful to teach the language of the EU to university students?
16. How about their level of English?
17. What should a user of EU English know as an employee?
18. At a workplace where EU English is used, how would you describe the proportion of written and oral communication?
19. What is worth teaching in EU English classes?
20. How much importance do you attribute to factual knowledge about the EU and language competence in a job related to the EU?
21. What is important for an employee to know when we speak about knowledge about the EU?
22. What difficulties an employee has to face when using EU English?
23. What kind of goals do you think learning EU English can contribute to?
24. Is there anything you would like to add?

Nagy Judit - Bánhegyi Mátyás
Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary

A Cultural Reader on Aboriginal Perspectives: A Project on Culture-related Teaching Material Development

A Cultural Reader on Aboriginal Perspectives in Canada is a teaching resource pack for any teacher and student interested in Canadian Aboriginal cultures. The Reader contains 36 units exhibiting various levels of complexity, abstraction and difficulty as far as content and language are concerned. The Reader is ideal as a supplement to general-purpose EFL and Canada-related courses at numerous levels including primarily secondary and tertiary levels. For the teacher, the Reader comes with a Teacher's Notes containing hints and tips, keys, sources, background information and websites to consult. The present study touches upon the project leading up to the production of the Reader, describes the Reader and the Teacher's Notes in more detail, and discusses the dissemination of the project.

Keywords: cultural reader, Canadian culture, Canada, Aboriginal culture, teaching material development, intercultural, secondary education, tertiary education, EFL, cooperative learning

Introduction and Basic Information about the Project

The volume entitled *A Cultural Reader on Aboriginal Perspectives in Canada Project* was conceived as a pioneer project intended to demonstrate that even culturally distant and somewhat neglected aspects of Canadian culture can be presented in upper primary, secondary and tertiary bachelor-level classrooms. Furthermore, the *Project* is seen as a means of facilitating cultural discourse and cross-cultural learning, also advocated in Canadian contexts by Berrell and Gloet (1999). The approach used in the project was based on Kramsch's (1991: 217) notion that "culture and language are inseparable and constitute one single universe". Using Kramsch's (1991) theory, the *Reader* was devised so that lesser-known Aboriginal cultural aspects can be brought closer to English-speaking audiences through English as a foreign language. This latter starting point is underscored by Damen (2003), who believes that language is both the means of communication and the mediator of cultural codes and rules. So that this objective can be realised in an effective way in the English classroom, Gochenour and Janeway's (1993) model of culture learning was observed, which advocates the gradual involvement of students in culture-related issues: starting from observation of culture moving towards genuine communication about culture.

Following in the footsteps of the *Canadian-German-Hungarian Cultural Reader*, which came out in 2011 and was edited by the same experts: Judit Nagy (PhD) (Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary), Mátyás Bánhegyi (PhD) (Károli University), Dóra Bernhardt (MA, ThM) (Károli University) and Albert Rau (MA) (Erzb. St. Ursula-

Gymnasium, Brühl, and University of Cologne, Germany, *A Cultural Reader n Aboriginal Perspectives in Canada* targets upper primary and secondary school classes and teachers (grades 7 to 12) as well as university audiences and their instructors. The units in the *Reader* have mainly been prepared by students of Canadian Studies attending Károli Gáspár University. The *Reader* is made complete with a *Teacher's Notes* containing hints and tips, keys, sources, background information and websites to consult.

The present study first discusses the project, its theoretical background, and the project activities leading up to the preparation and compilation of *A Cultural Reader on Aboriginal Perspectives in Canada*. Then the paper introduces the *Reader* and the accompanying *Teacher's Notes* in more detail. Next, it is revealed how and for what purposes the *Reader* can be ideally used. Finally, an insight is provided into the dissemination of the project results: the *Reader* and the *Teacher's Notes*.

Theoretical Background behind the Project

Apart from the fact that it is taken for granted that modern language teaching, in Byram and Morgan's (1994), Hinkel's (2000) and Sárosdy et al.'s (2006) notion, is culture-based in its approach, it is indispensable for people in multicultural environments or in environments with massive cultural impacts to master skills of learning about cultural diversity and managing such diversity in their life. With this in mind, the *Reader* facilitates the formation of what Gay (2002) terms cultural responsiveness: being able to understand, sympathise and manage other cultures. This is even more so as teaching and learning culture aim at developing a mind-set in learners that empowers them to understand their own and others' cultures, and to be open to other cultures in general. For this, the communicative approach of language teaching provides ample space and learning opportunities, Lange (2003) claims. In fact, numerous English as a foreign language (EFL) publications include cultures in their syllabi, nonetheless before the publication of the *Reader* there was no such Canadian Aboriginal related publication catering for audiences with varied levels of English proficiency that would feature very up-to-date topics reflecting prominent Canadian foreign policy themes (e.g. focus on the Inuit or the environment) directed at upper primary, secondary and university (bachelor) level audiences. The *Reader* intends to fill this gap by offering complex and specialised topics in an easy-to-process manner of presentation still preserving the complexity of the topics discussed.

Based on Brown's (2007) approach that culture is in fact a way of life presentable to students, for the compilation of the *Reader*, the following project activities were carried out: a) identification of the actual priority topics issued by DFAIT; b) generating student involvement and participation;

c) compilation and selection of raw materials for the *Reader* provided mainly by the students; and d) editing the materials and preparing the *Teacher's Notes*.

Apart from the above-described cultural and methodological foundations, the other academic pillar used for compiling the Reader is closely connected to Canadian Aboriginal theories. The *Reader* intends to provide an insight into Aboriginals' worldview as perceived by Cross (2010), who assumes that thoughts and ideas are organized into concepts, concepts are structured into constructs and paradigms, while paradigms through their linkages create worldviews. The *Reader* wishes to provide an introduction into Aboriginals' cultural heritage by purposefully dissecting their worldview in line with the aforementioned methodologically-founded assumptions.

With respect to the Canadian Aboriginal context, Gross (2002) stresses not only the importance of the development of Aboriginal identity through visioning but also the significance of storytelling for gathering knowledge and realising value-based learning. It is our belief that publishing the *Reader* is a form of visioning, where Canadian Aboriginals gain more recognition and appreciation in non-Canadian communities thereby advocating Aboriginal cultural stories and thus providing knowledge and value-based learning for all. The *Reader*, in the editors' assumption, is perceived as a means of promoting the above.

Accepting and honouring the importance of Simard's cultural attachment theory (2009: 54), which claims that "the greater the application of cultural attachment strategies the greater the response to cultural restoration processes within a First Nation community", the Project has also set as an aim the cultural restoration of Canadian Aboriginals through its own humble means. By making Canadian Aboriginals' knowledge and heritage accessible to wider English-speaking audiences, the Project increases the appreciation of Aboriginals' cultural heritage among non-Aboriginals, which − through the feedback provided by non-Aboriginals − is likely generate even stronger cultural attachment among Aboriginals.

About the Reader in General: Themes and Units

The (International Council for Canadian Studies) ICCS Understanding Canada Program priority topics selected for the project, applied for Aboriginal issues and focalised in the book are: 1) *native diversity,* 2) *challenges of lifestyle,* 3) *native identity,* 4) *native knowledge systems,* 5) *native artistic expression,* and 6) *native social issues*. These topics have been chosen as they are peculiar enough to demonstrate the uniqueness and richness of Canadian Aboriginal culture through EFL, which is also perceived as a means of developing cultural responsiveness. In addition,

these topics also seem to be feasible starting points in classroom environments for understanding the life of Canadian Aboriginal communities. The *Reader* features 36 units organised around the above unifying themes. For the table of contents, please refer to the Appendix.

Methodological and Pedagogical Approach in the *Reader*

The *Reader* and the *Teacher's Notes* have been written using the latest methodological and pedagogical methods. The presented units are communicative, content-based and intercultural in their approach and are predominantly characterised by the presence of tasks facilitating individual, cooperative and peer learning. The 36 units in the *Reader* are communicative and they create situations where the exchange of relevant information comes as a natural process within the framework of content-oriented units. The *Reader* is considered intercultural since it strongly builds on culturally familiarising students with the culture of Canadian Aboriginals and offers ample opportunities for cultural comparison between the culture of the Aboriginals and that of the students. Concerning tasks, the *Reader* features individual, cooperative and peer learning activities through the incorporation of individual, pair and group work tasks and open-ended activities.

The task types of the activities included in the *Reader* have also been devised with the above methodological and pedagogical objectives in mind and thus include: gap-filling, true or false statements, matching and pairing activities, multiple choice, ranking, skimming, scanning, searching for specific information in written texts, oral discussions, finding similarities and differences and tasks requesting students' own creative intellectual contribution. Some tasks also require students to search for information using diverse online media.

The Teacher's Notes

To facilitate the use of the *Reader*, an accompanying *Teacher's Notes* is also available. It is the teacher's companion to the *Reader,* and is also broken down into 36 sections corresponding to the 36 *Reader* units. Each section contains a detailed description of the activities in the given unit, a key to the activities as well as further teaching ideas. The detailed description of the activities provides task-related information under the following headings (based on the *Oxford Resource Books* series): level, time, skills, activity, preparation, procedure, extension/variation, sources, and further information.

Using the Reader

The *Reader* can be used for language, Canadian Aboriginal culture and general culture teaching purposes, depending on its in-class presentation. In

fact, the publication has several diverse uses, of which the non-exclusive description below presents only some.

The *Reader* makes an ideal supplement to general-purpose English courses at various levels of language proficiency. Since most of the activities are open-ended, they can be solved at the learners' own language level, which makes the *Reader* an ideal supplement at actually all levels.

In cases in which course contents include teaching and learning specifically about Canadian Aboriginal culture or about cultures in general including different minorities and ethnicities, the *Reader* will also provide a rich resource. The Canadian Aboriginal culture presented in the book are also interesting in themselves for general culture-related classes and those courses (also) dealing with various aspects of Canada. Nevertheless, the topics and perspectives put forward in the *Reader* will facilitate thinking about Aboriginal issues in general with respect to one's own and other countries thus widening students' view of the world and increasing their skills of managing the cultural diversity surrounding them.

Besides, the Reader also makes a helpful resource book for Canada-related school contests, where the focus is on Aboriginal Canada. The book facilitates students' and teacher's preparation for such events and serves as a starting point for gathering some basic information and offers numerous activities and contest tasks.

Cultural Reader and General English Course-book in One

As the above two units also demonstrate, resulting from a conscious and systematic planning, every activity in the *Reader* serves multiple purposes. The materials included in the *Reader* combine actual knowledge contents on Canadian Aboriginals and some general language use-related focus (lexis, grammar, etc.) of a regular English course book. In addition, the tasks included ensure multiple-skill language practice and many of the presented activities in fact build on the modern language learner's active use of the Internet.

Dissemination and Accessibility

The dissemination of the project results was carried out through online access to the project materials, teacher training sessions, conference presentations and the incorporation of the project materials into training programmes. Both the *Reader* and the *Teacher's Notes* are downloadable from the website of the International Relations page of Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary: http://www.kre.hu/btk/index.php/nemzetkoezi-kapcsolatok and the Virtual Sources Site of the Association for Canadian Studies in the German Speaking Countries: www.education-canada.de.

To facilitate better use of the *Reader*, international teacher training sessions were organised as parts of conference events both in Hungary and Germany including following conferences: March 9, 2012: *Indigenous Perspectives in North America* (Budapest); February 26, 2012: German Canadianists' annual Association for Canadian Studies in the German-speaking Countries (GKS).

The *Reader* is also envisaged to be incorporated in a number of training programmes at Károli University including the Károli Teacher Training Afternoons.

Conclusion

The study introduced the project and the project activities leading up to the preparation and compilation of the volume entitled *A Cultural Reader on Aboriginal Perspectives in Canada*. This was followed by a description of the *Reader* and the accompanying *Teacher's Notes*. Then the different uses of the *Reader* were discussed. Finally, the dissemination of the *Reader* and the accompanying *Teacher's Notes* were outlined.

Hopefully, it has been shown that the *Reader* is a valuable teaching resource pack for any teacher and student interested in learning about Canadian Aboriginal cultures through English as a foreign language.

References

Berrell, M. - Gloet, M. (1999): Reflections on the cultural dimensions of educational administration. *Journal of Educational Administration and Foundations.* 13/2. 10-32.

Brown, M. R. (2007): Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School and Clinic,* 43/1. 57-62.

Byram, M. - Morgan, C. (1994): *Teaching and Learning Language and Culture.* Multilingual Matters: Clevedon.

Cross, T. (2010): Relational Worldview Model. *National Indian Child Welfare Association*. NICWA. <http://www.nicwa.org/Relational_Worldview>.

Damen, L. (2003): Closing the Language and Culture Gap: An Intercultural-Communication Perspective. In: Lange, D. - Paige, M. R. (eds.) (2003): *Culture as the Core-Perspectives on Culture in Second Language Learning.* Information Age Publishing, Greenwich, CT, 71-88.

Gay, G. (2002): Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*. 53/2. 106-116.

Gochenour, T. - Janeway, A. (1993): Seven Concepts in Cross-Cultural Interaction: A Training Design. In: Gochenour, T. (ed.) (1993): *Beyond Experience*. Intercultural Press: Yarmouth, ME, 1-9.

Gross, L. W. (2002): The Comic Vision of Anishinaabe Culture and Religion. *American Indian Quarterly*. 26/3. 436-459.

Hinkel, E. (2000): *Culture in Second Language Teaching and Learning.* Cambridge University Press: London.

Kramsch, C. (1991): Culture in language learning: A view from the states. In: de Boot, K.-Ginsberg, R. B. - Kramsch, C. (eds.) (1991): *Foreign language research in cross-cultural perspective*. John Benjamins: London, 217-240.
Lange, D. (2003): Implications of Theory and Research for the Development of Principles for Teaching and Learning Culture in Second Language Classrooms. In: Lange, D. - Paige, M. R. (eds.) (2003): *Culture as the Core-Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Information Age Publishing: Greenwich, CT. 271-336.
Sárosdy, J. et al. (2006): *Applied Linguistics I*. Bölcsész Konzorcium: Budapest.
Simard, E. (2009): Culturally Restorative Child Welfare Practice: A special emphasis on cultural attachment theory. *First Peoples Child & Family Review* 4/2. 44-61. <http://www.fncfcs.com/pubs/vol4num2toc.html)>.

Appendix: The Table of Contents

Table of Contents

1. Culture Areas 5
2. Algonquian Quiz 8
3. People of the Arctic: the Inuit 10
4. Safe Travel to Nunavut 13
5. Iqaluit 14
6. Aboriginal Foods 16
7. Aboriginal Homes 18
8. Indigenous Healing Practices 21
9. Aboriginal People and their Diverse Talents 24
10. Aboriginal Historical Figures 28
11. Aboriginal Heroes 30
12. Chapters from Canadian Aboriginal History 33
13. Fur Trade 37
14. Aboriginal Inventions 40
15. Aboriginal Identity 41
16. Inuit Beliefs 43
17. Aboriginal Religious Culture . 45
18. Totem Animals and their Symbolism 46
19. Totem Poles 51
20. Totem Poles: Colours and Significance 52
21. Why and How to Make a Totem Pole? 54
22. Inuit Hunting Magic 56
23. Christianity Meets Native Religions 58
24. Inuit Mythical Figures 61
25. Legends 62
26. The Raven and the First Men 63
27. Shanadithit - A Poem 64
28. The Red Couch 67
29. Inuit Stone Carvings 70
30. Inuit Art 71
31. From Grise Fiord to Inuvialuit Regional Corporation 73
32. Aboriginal Reserves 76
33. Success Stories 79
34. Native Land Claims 82
35. Natives and Natural Resources 84
36. Indigenous People and the Environment: the Inuit 87

Photos (front and back covers): Judit Nagy, Albert Rau, John H. Taylor and Árpád Virágh.
Photos (Table of Contents): John H. Taylor.
Photos (page 2): top row: Albert Rau, Albert Rau, Árpád Virágh, Canadian Tourism Commission (Düsseldorf) , Canadian Tourism Commission (Düsseldorf), bottom row: Albert Rau, Árpád Virágh, Judit Nagy.

Némethová Ildikó
University of Economics in Bratislava
Faculty of Applied Languages

Challenges of Intercultural Communication

This paper seeks to explore the different ways in which teachers can effectively teach intercultural communication in tertiary education. There are so many different scenarios that perhaps it is not so surprising that we all end up teaching in wholly different ways, with different beliefs, methodologies and practice. This paper attempts to describe an intercultural communication course which focuses on the analysis of situations in which individuals from diverse groups participate in social interaction with each other, and the discursive methods they must exploit to understand each other in those encounters which are the obvious situations of intercultural communication. The focus of such an intercultural communication course is on social interactions, on how they generate an inherent logic of their own, and how people interpret those social interactions in making decisions and in taking actions.

Keywords: Intercultural communication, discourse systems, cultural competences, interdiscourse communication.

Introduction

Workplace diversity on the global level represents both opportunities and challenges to groups of individuals. In order to develop these opportunities, individuals must rise to the challenge of serving as global players. Global players must forge a transcultural vision that is not bound by a national definition. Mindful intercultural understanding can easily eliminate frictions that exist within and between diverse groups of individuals. There are numerous pragmatic reasons for acquiring intercultural skills. We offer one reason here: global diversity trends. Global players need to understand the global political, cultural, and economic environment. Without accurate knowledge of the economic, political and social culture, intercultural communicators cannot adequately formulate their interpretation on diverse standpoints.

Intercultural communication is defined as a symbolic exchange process whereby individuals from two or more different cultural/discourse systems negotiate shared meanings in an interactive situation. Intercultural communication competence is simply behaviour that is appropriate and effective in a given context. Intercultural communication competence is further defined as the overall internal capability of an individual to manage key challenging features of intercultural communication:

1) cultural/discourse differences and unfamiliarity,
2) inter-group posture,
3) the accompanying experiences of stress.

Five components of competence influence the individual's ability to interact effectively and appropriately in a different cultural/discourse system:

1) motivation to communicate,
2) an appropriate pool of knowledge,
3) appropriate communication skills,
4) sensitivity,
5) character.

Motivation retains to a personal desire to improve communication abilities. A motivated communicator shows interest, makes an effort to talk and understand, and extends help. Such a communicator aims to relate to others at a personal level and develops an international perspective when interacting with people from diverse groups of individuals. Successful intercultural communication is achieved by an individual who goes beyond personal boundaries and attempts to learn about the experiences of people who are not part of his/her daily life.

An appropriate pool of knowledge means that individuals manifest self-awareness and understand the rules, norms, and expectations associated with people with whom they interact. Two kinds of knowledge are needed to be fully competent: content knowledge and procedural knowledge. Content knowledge refers to knowing what topics, words, and meanings are required in a situation. Procedural knowledge refers to knowing how to assemble, plan and perform content knowledge in a particular situation. Individuals need both forms of knowledge to determine appropriate communication strategies, what constitutes proper protocol, and what cultural customs need to be observed. Appropriate communication skills refer to an individual's ability to listen, observe, analyse, and interpret and apply these specific behaviours in a manner that enables the individual to achieve goals.

Participants to an interaction need to be sensitive to one another and to the individuals represented in an interaction. Sensitivity involves being flexible, patient, emphatic, curious about other individuals, open to diversity, and comfortable with others. A sensitive communicator possesses a tolerance for ambiguity. When individuals encounter behaviours that appear strange or unusual, they are not thrown off balance because they do not understand what may be happening, or disapprove of the custom or behaviour. A truly sensitive communicator must move beyond being tolerant of other people and develop feelings of allophilia, which is having a positive attitude for a group that is not one's own.

Empathy is a part of sensitivity and social competence. It is the ability to sense, perceive accurately, and respond appropriately to one's personal, interpersonal, and social environment. It is the ability to recognise and

understand the other person's perceptions and feelings, and to accurately convey that understanding through an accepting response. Empathy involves a cognitive component (thinking), an affective (emotional identification) dimension, and a communication element (activity). Cognitively, an emphatic person strives to see the world from the other person's perspective. Affectively, an empathic person experiences the emotions of the other individual. Communicatively, an emphatic person signals understanding and concern through verbal and non-verbal cues.

Character is the sum and total of an individual's choices. If individuals are not perceived by their communicating partners as persons of good character, their chances for success will be diminished. An individual's character is composed of both personal history and how that history is exhibited.

Intercultural Communication Challenges

Usually, when we think of intercultural communication, we think of people from two different countries such as the United Kingdom and Slovakia communicating with each other and proceeding to search for problems in their communication as a result of their different nationalities.

In our Intercultural Communication course we have set aside, not as unimportant but rather as not directly relevant, aspects of cultural differences that are not directly involved in social interactions between members of different groups. Our focus is on social interactions, on how they develop an internal logic of their own, and how people read those social interactions in making decisions and in taking actions.

Our concern is to analyse situations in which members of different groups are in social interaction with each other and the interpretive processes they must apply to understand each other in those situations which are the common situations of intercultural communication. In many situations some aspects of the so-called cultural difference are of no relevance at all whereas other aspects that might be thought extremely minor assume central importance. As an example of this, it might be the case that religious belief is of central cultural and personal importance to two businesspeople as individuals and as members of their home socio-cultural groups. Yet in a business meeting, this might never be a factor in successful communication.

In our course intercultural/interdiscourse communication refers to communication when members of different groups are directly engaged with each other. The emphasis is on people in social interaction with each other, not upon independently conceived differences between them.

We believe that the term culture is not particularly well suited to talk about all the different groups that we belong to which may affect the way we

think, behave and interact with others. In other words, culture may not be a particularly good word to use when talking about intercultural communication. Culture is often seen as a way of dividing people up into groups according to some feature of these people which helps us to understand something about them and how they are different from or similar to other people. This definition emphasises the trickiest aspect of the notion of culture: when we are dividing people up, where do we draw the line? We often use, for example, geographical boundaries to divide people up. Putting all the people in Slovakia, however, into one category might disguise the fact that people in the northern part of Slovakia eat different food than people in the southern part, or that older people in Slovakia, who may have been alive before the Second World War, are likely to have different ideas about life than their grandchildren who are growing up in a rapidly progressing consumer economy. It might also hide the similarities people living in Slovakia might have with people living in France, the United Kingdom or the United States.

The fundamental problem with culture is that while it helps us focus on some things, it can distort other things or hide them from our view altogether. The aspect of dividing people into groups can lead to two particular kinds of things: lumping, thinking that all of the people who belong to one culture are the same, and binarism, thinking that people are different just because they belong to different cultures. If we want to understand intercultural communication we should not focus so much on the people and try to figure out something about them based on the culture they belong to. Rather we should focus on what they are doing and try to understand what kinds of tools they have at disposal to do it.

We use discourse systems instead of cultural systems as our solution to the problem we pointed out with the concept of culture. Instead of talking about communication across cultures we talk about communication across discourse systems or interdiscourse communication. A discourse system consists of four main components: ideas and beliefs about the world, conventional ways of treating other people, ways of communicating using various forms of text, media, and languages, and methods of learning how to use these other tools. Individuals participate in many different discourse systems, i.e. they are members of a particular corporate group, a professional or occupational group, a generation, a gender, a region, and an ethnicity all associated with different discourse systems.

The notion of discourse systems gets us away from thinking about cultures in a deterministic way. Like cultures, discourse systems are tools that we use to help us understand something about how people interact with one another and why. We think that this tool provides us a lot more flexibility and

analytical power than a lot of other traditional ideas of culture. For one thing it gets us away from the idea that intercultural communication always has something to do with people from different countries.

Research on intercultural communication has revealed that most miscommunication does not arise through mispronunciations or through poor uses of grammar, which are perceived as important aspects of language learning. The major sources of miscommunication in intercultural contexts lie in differences in patterns of discourse. Research has also indicated that intercultural miscommunication and even hostility arise when diverse groups fail to interpret the intentions of the other group as a result of misinterpreting discourse conventions. Careful attention to communication at the level of discourse analysis leads to effective intercultural/interdiscourse communication. Our Intercultural Communication Course aims to meet the needs of future professional communicators who are concerned with any communication which cross the lines of discourse systems.

Communication with culturally different individuals is frequently associated with adverse emotional responses leading to feelings of awkwardness and anxiety. The root of this problem is that language is fundamentally ambiguous. The ambiguity of language is not the result of poor learning. The ambiguity of language means that language can never fully express our meanings. What does it mean for intercultural communication? Communication works better the more the participants share assumptions and knowledge about the world. Where two people have very similar histories, backgrounds, and experiences, their communication works fairly easily because the inferences they make about what the other person means will be based on common experience and knowledge. The ambiguous nature of language is one major source of difficulties in intercultural communication. Where any two people differ in their discourse systems because they are of different genders, different ages, different ethnic group, different educational backgrounds, different parts of the same city, different income or occupational groups, different personal histories, they will find it more difficult to draw inferences about what the other persons mean. Successful communication is based on sharing as much as possible the assumptions we make about what the others mean.

Any discourse system is defined by four characteristic features:

1) Ideology: Participants hold a common ideological position and recognise a set of extra-discourse features which are taken to define them as a group.
2) Forms of discourse: A set of preferred forms of discourse serves as symbols of participation or identity.

3) Socialisation: It is accomplished through these preferred forms of discourse.
4) Face systems: Face relationships are prescribed for discourse among participants or between participants and outsiders.

The assumptions that make up the ideology are enshrined in the forms of discourse the corporation makes use of, in the expectations people have about how certain people are to be treated. The forms of discourse are designed to construct social relationships. The social relationships constantly reinforce and reproduce certain identities, patterns of communication, and assumptions about what is good and what is wrong. Any balanced description of any discourse system must take into consideration the full complexity of that system as interplay of beliefs, relationships, forms of discourse, and practices of socialisation. Any balanced description of an individual must take into account all of the discourse systems they participate in. Any balanced description of a situation must see it as a moment when multiple discourse systems come into contact with one another.

Whenever one discourse system is singled out for emphasis, we talk about stereotyping. One situation in which stereotyping often arises is when someone comes to believe that any two cultures can be treated as if they were polar opposites. Stereotyping in intercultural comparison is often the result of the fallacy of opposing large cultural groups upon the basis of a single dimension, such as the sense of time. Such general ideological statements focus on simplistic contrasts between groups and then impute to people who participate in these groups or the discourse systems associated with them certain characteristics. For example, it is clear that the sense of time urgency is characteristic of the residents of urban capitals. It would be an overgeneralisation to simply assume that because someone is a resident of an urban capital, he or she would show a constant sense of urgency.

First, it must be remembered that no individual member of a group embodies all of his group's characteristics, and no participant in any discourse system is really anything but a partial or peripheral participant. We are all simultaneously participants in multiple discourse systems; none of us is fully defined by our participation in any single one. One is simultaneously a son or a daughter, a father or a mother, a member of a particular company, a member of a particular generation. Second, comparisons between groups should always be based upon more than a single dimension of contrast.

Any form of stereotyping is potentially an obstruction to successful communication, because it blinds us to real differences and similarities that exist between the participants in an interaction. The most obstructive form of stereotyping is often called negative stereotyping. In such a case, the first step

is to contrast two cultures or two groups on the basis of one single dimension. For example, some might say that all Asians are inductive and all westerners are deductive in their introduction of topics. Such a statement may have some basis in observation, but it ignores the fact that members of both communities use both deductive and inductive strategies. The second step in negative stereotyping is to focus on this artificial and ideological difference as a problem for communication. Unfortunately, focusing on this assumed therefore ideological difference has become common in analysing intercultural communication. An example of such stereotyping would be to say, following on from the observation described above, that because all Asians are inductive and westerners are deductive, it is difficult for them to communicate with each other easily or successfully.

Conclusion

No individual incorporates all of the characteristics of the group, and every individual in any discourse system is only a partial or peripheral participant. Individuals are all synchronously attendants of diversified discourse systems. Comparisons between groups of individuals should always take into consideration more than a single dimension of contrast. Ideological statements function as obstacles to successful communication. They obscure the obvious differences and similarities that exist between the individuals in a social interaction.

The goal of an Intercultural Communication course should focus on the analyses of a wide range of discourse systems which influence intercultural/interdiscourse communication. The main objective of intercultural or interdiscourse analysis should not involve only a description of discourse systems; it should focus on individuals dealing with particular tasks and then to examine, without presupposing, the role of culture and of discourse systems in those social interactions. No description of a discourse system should involve the description of groups of individuals. The description should introduce a system of discourse in which all sorts of people around the world participate, some more fully and others more peripherally.

Resources

Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* UK: Multilingual Matters Ltd.

Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Spiczéné Bukovszki Edit
Miskolci Egyetem
Idegennyelvi Oktatási Központ

Mérnök-hallgatók idegen nyelvi készségeinek fejlesztéséhez használható szaknyelvi tananyagok összehasonlító vizsgálata

A szaknyelvoktatásban használt tananyagok iránt támasztott számos elvárás egyike, hogy fejlesszék az adott szakmaterület nyelvet tanuló képviselőjének idegen nyelvi készségeit, miközben releváns és aktuális szakmai tartalmakat mutatnak be. A kereskedelmi forgalomban nagy számban és kiváló minőségben állnak rendelkezésre rangos külföldi kiadók szakmai tartalom orientált nyelvkönyvei. A felsőoktatásban zajló szaknyelvoktatás napi tapasztalata azonban azt mutatja, hogy a tanárok túlnyomó többsége saját maga és/vagy kollektívája által összeállított tananyagokat használ. A dolgozatomban ennek a látszólagos paradox helyzetnek az okait vizsgálom, bemutatva és összehasonlítva a mérnökhallgatók szaknyelvi oktatásában a Miskolci Egyetemen használt saját fejlesztésű tananyagmodult és a legismertebb kiadók műszaki szaknyelv oktatásához megjelentetett ESP tankönyvek közül néhányat. Az összehasonlítás szempontrendszere részben a szakirodalmi előzményekre támaszkodik (Kurtán, Silye, Kojanitz, Zalánné és Petneki, Szőke, kutatásai) részben a gyakorló tanárként kialakított kritériumokra. A dolgozat ajánlásokat fogalmaz meg a további kutatásokhoz.

Kulcsszavak: ESP, szaknyelvi tananyag, tankönyv, taníthatóság, szakmai tartalom, módszer, felsőoktatási szakismeret alapú szaknyelvi képzés

Bevezetés

Napjaink szaknyelvoktatásában új kihívások jelennek meg. Számos kutatás alátámasztja azt a tényt, hogy az idegen nyelvek oktatásában fokozottan figyelembe kell venni a munkaerőpiaci igényeket (Sturcz, 2010; Sturcz, 2011) és a hallgatók azon igényét, hogy a szaknyelvi oktatás felkészítse őket a leendő szakmájuk idegen nyelvi környezetben való használatára és idegen nyelvi speciális kompetenciáik fejlesztésére (Hajdú, 2007). Az egyre specializáltabb szaknyelvi és szakmai tartalom értő közvetítése állandó és folyamatos felkészülést és szakmai módszertani megújulást igényel az oktatóktól is. A nyelvoktatás folyamatának minőségét és eredményességét az a tény is befolyásolja, hogy a törvényi háttér, a szakok akkreditációs programjai és a felsőoktatást érintő nyelvpolitika még adós a felsőoktatási szaknyelvi képzés határozott támogatásának (szaknyelvi vizsgák követelménye, nyelvtanulásért adható kreditek stb.) törvénybe iktatásával (Sturcz, 2008).

Ezen nehézségek ellenére azonban a szaknyelvoktatás dinamikusan fejlődő jelensége a felsőoktatási intézményeknek. Minőségi szakmai munka folyik ezekben a műhelyekben, amely szakmai munkának fontos része a tananyagfejlesztés. A dolgozat áttekinti az utóbbi évek műszaki szaknyelvoktatásban használható és a tankönyvpiacon kapható kiadványait és

bemutatja a Miskolci Egyetem Idegennyelvi Oktatási Központjában készült tananyagot, amelyet az első évfolyamos mérnökhallgatók angol oktatásában használunk.

A dolgozat terminológia-használata a Havril Ágnes által bemutatott, főleg angolból fordított szakterminológiai összefoglaló elveit követi (Havril, 2011). Ennek megfelelően az angol szaknyelv, English for Specific Purposes (ESP) magába foglalja az angol tudományos szaknyelvet, English for Academic Purposes (EAP) és a szakmaspecifikus angol nyelvoktatást English for Occupational Purposes (EOP). Az EAP egyik gyorsan fejlődő és a hallgatók valamint a munkáltatók által egyre növekvő mértékben igényelt területe a felsőoktatási szakismeret-alapú angol tudományos szaknyelvi képzés. Ennek a képzésterületnek a része a mérnökhallgatók szaknyelvi képzése, amely a bemutatott tananyagok célcsoportját képezi.

Általános elvárások a tankönyvekkel szemben

A tankönyvekkel szemben támasztott elvárások nagyon sokrétűek és számos szempont szerint osztályozhatóak. A kritériumrendszereket elemző és bemutató cikkében Kojanitz László általános áttekintést ad a szerteágazó tématerületről (Kojanitz, 2007). Írásából megtudhatjuk, hogy a tankönyvelemzés szempontrendszerei a strukturális elemek vizsgálatától a minőségi funkcionális megközelítésen át a rendszerszerűséget előtérbe állító értékelésig széles skálán mozognak. Vannak olyan elemzők, akik a tankönyvek elsajátíthatóságát tartják az elsődleges kritériumnak, míg mások a tanulási folyamat összetevőinek (ismeretszerzés, gondolkodási és probléma megoldási készségek, tanulási módszerek tanulás stb.) a meglétét és arányait vizsgálják a tankönyvekben. Ha tovább szűkítjük a vizsgált területet a nyelvoktatásban használt tankönyvekre, akkor azzal a problémával szembesülünk, hogy a közoktatásra vonatkozóan vannak adatok és elemzések (Zalánné-Petneki, 1997), de felsőoktatásban használt nyelvkönyvekről nem áll rendelkezésünkre átfogó információ. A szakma művelői körében alapműnek számító könyvében Kurtán Zsuzsa a következőket írja:

> „A szaknyelvoktatásban is ugyanaz a tananyagok funkciója, mint az általános idegennyelv-oktatásban, nevezetesen, hogy szervezzék, rendszerezzék és irányítsák a nyelvtanulás folyamatát. Ezenkívül nyújtsanak nyelvhasználati mintákat, segítsék és motiválják a tananyag felhasználóit." (Kurtán,2003: 217)

Hozzáteszi azonban, hogy ezen a területen nagyon jellemző a tananyagok átdolgozásának, módosításának szükségessége. A felsőoktatási műszaki szaknyelvoktatásban a helyzetet tovább árnyalja, hogy a technológia és műszaki tudományok fejlődésével a mégoly modernnek és naprakésznek tűnő szakmai tartalom is gyorsan elévül és frissítésre szorul. Az alapszakok pedig számos alprogramot és specifikációt kínálnak, amelyek szakmai

nyelvhasználatával és szókincsével a hallgatókat meg kell ismertetni. Ilyen körülmények között érthető, hogy minden oktatási egység és minden oktató igyekszik a hallgatói igényeknek megfelelő naprakész és az adott intézmény tanítási gyakorlatának megfelelő tananyagot biztosítani a hallgatók számára, amely nagyon fontos – de nem kizárólagos – alkotóeleme a sikeres nyelvtanulási-nyelvoktatási folyamatnak. A szaknyelvoktatásban használatos tananyagok átfogó vizsgálata még várat magára, de szaknyelvoktatási konferenciákon elhangzott előadások és saját felmérése alapján Szőke Andrea kísérletet tesz egy átfogó kritériumrendszer felállítására. Cikkében a következő megállapításokat teszi:

> A jó szakmai nyelvkönyv jól körülhatárolható célcsoportnak készül, és fontos, hogy az adott szintnek és szükségleteknek megfeleljen. A jó szakmai nyelvkönyv jól strukturált, egyenletes felépítésű, de a moduláris felhasználást is lehetővé teszi. A szakmai ismeretek és a célnyelvi kultúra közvetítése, valamint a készségfejlesztés aránya megfelelő és elsősorban a szakszókincs és a szakmai kommunikáció elsajátítását szolgálja. Ehhez autentikus, változatos, érdekes, az adott szakmára jellemző szakszövegeket és szituációkat, valamint megfelelő feladatokat kell tartalmaznia. Nem elhanyagolható szempont még, hogy a korszerű szakmai nyelvkönyv hanganyagot vagy multimédiás anyagot is tartalmazzon, és jó minőségű legyen (Szőke, 2008:210-211).

Ezt a felsorolást szeretném kiegészíteni további szempontokkal: a jó tananyag illeszkedik mind a tanítási mind a tanulási stratégiákhoz, lehetőséget biztosít az önálló tanulásra is. Figyelembe veszi a felhasználó nyelvi képzettsége mellett a meglevő szakmai ismereteit is. Összhangban van a tanulási célokkal, felkelti és fenntartja az érdeklődést és a motivációt. Értékeket közvetít. Végül, de nem utolsósorban elfogadható áron és könnyen beszerezhető.

Jelenleg használatos műszaki szaknyelvi tankönyvek bemutatása

A nyelvkönyveket megjelentető rangos angolszász kiadók tudatában vannak a fenti kritériumoknak megfelelő jó szakkönyvek iránti igény növekedésének. Kínálatukban kiváló minőségű, magas szakmai színvonalú ESP tankönyvek jelennek meg, amelyek megfelelnek a fenti követelmények jelentős hányadának. A mellékletben közölt összefoglaló táblázatban bemutatjuk a mérnökhallgatók angol nyelvoktatásában használható legfrissebb tankönyveket (1. táblázat).

Saját fejlesztésű tananyag bemutatása

Joggal merülhet fel az a kérdés, hogy amennyiben ilyen sok jó tankönyv áll rendelkezésre miért is kell a gyakorló nyelvtanárnak szaknyelvi tanítási segédletet, tananyagot készítenie? A kérdés megválaszolásához a Miskolci Egyetem Idegennyelvi Lektorátusán folyó szaknyelvi képzés rövid

bemutatása szükséges. A Gépészmérnöki és Informatikai Kar (GÉIK), Műszaki Földtudományi Kar (MFK), Anyagtudományi Kar (AK) hallgatói amennyiben nem rendelkeznek a számukra a kimeneti követelményekben előírt B2 típusú komplex nyelvvizsgával négy féléven keresztül, heti 3 órában nyelvi kurzuson vesznek részt. Az első félév tananyaga (a dolgozatban bemutatott új változat) bevezetés a felsőfokú műszaki tanulmányok szaknyelvébe, második félévben a GÉIK hallgatók és az MFK, MA hallgatók eltérő, a kar szakirányainak megfelelő szaknyelvi tananyagot tanulnak. Harmadik, ill. negyedik félévekben a szakmai nyelvvizsgára felkészítés folyik. Természetesen vannak általános nyelvi vizsgákra felkészítő kurzusaink is, de a hallgatók körében egyre népszerűbb a Zöld Út műszaki szaknyelvi vizsgára való felkészülés. Ennek egyik oka, hogy az IOK akkreditált Zöld Út vizsgahely, a másik pedig az a hallgatói felismerés, hogy munkaerőpiaci előnyöket és transzferálható kompetenciákat is jelent a szaknyelvi tudás. Amint az a fentiekből már részben kiderült, a hallgatók moduláris rendszerben tanulják a nyelvet. Amikor belépnek a képzésre, akkor nyelvi szintfelmérő tesztet írnak, amely alapján igyekszünk viszonylag homogén nyelvi csoportokat kialakítani. Az első félévben (14 tanítási héttel számolva) 42 tanóra áll rendelkezésre, hogy megvalósítsuk a következő célokat:

- az eltérő képességű és tudással rendelkező hallgatók megközelítőleg azonos nyelvi szintre hozása,
- nyelvi ismeretek felfrissítése (hiszen egyre többen nem közvetlenül az érettségi után kerülnek a felsőfokú oktatásba),
- az egyetemi élettel, követelményekkel, hagyományokkal való ismerkedés, beilleszkedés elősegítése,
- tanulást segítő közösségek kialakítása,
- nyelvtanulási módszerek tanítása,
- olyan újszerű, autentikus tartalmak közvetítése, amelyek nem a középiskolában már tanult témákat ismétlik meg,
- bevezetés a felsőfokú műszaki tanulmányok szaknyelvébe.

Amint látható, a célok némileg túlmutatnak a szorosan vett nyelvi-szaknyelvi fejlesztésen. Ez abból a meggyőződésünkből származik, hogy amennyiben a tananyag illeszkedik a hallgatók adott élethelyzetéhez, szükségleteihez akkor erősebb a motivációs hatása. A rendelkezésre álló idő rövidsége nem teszi lehetővé, hogy egy tankönyv elsajátítását tűzzük ki célul. Tekintettel kell lennünk a tankönyvek sokszor borsos áraira is, amennyiben el akarjuk kerülni, hogy a hallgatók anyagi okok miatt ne tudják teljesíteni a nyelvi kurzusokat. Szintén a saját tananyag kidolgozása mellett szóló érv volt, hogy a hallgatóink még nem rendelkeznek azokkal a szakmai ismeretekkel – és

sokszor a tanulási stratégiákkal sem – amelyek képessé tennék őket magas szintű szakmai ismeretek elsajátítására angol nyelven. A realitások figyelembe vételével tehát úgy döntöttünk, hogy elkészítünk egy olyan tananyagot az elsőéves mérnökhallgatók számára, amely az előzőekben részletezett szakmai és egyéb szempontoknak megfelel.

A tananyag – melynek címe „First Semester English Course Material for Students of Engineering Faculties"[1] – egy on-line hozzáférhető, pdf formátumú kb.50 oldalas angol nyelvű tanítási segédlet, amelyet egy külön nyelvtani gyakorló feladatgyűjtemény egészít ki. Ez utóbbit a csoport szintjének és igényeinek megfelelően részben órán, részben otthoni gyakorlással lehet feldolgozni. A tananyag a következő fejezetekre tagolódik:

- Getting Acquainted
- On Campus
- Our University
- Studying at the University
- Learning Skills
- Studying and Working Abroad

Ahogyan a célkitűzések között megfogalmazódott, olyan témaköröket dolgoztunk fel, amelyek szorosan kötődnek az elsőéves egyetemisták megváltozott élethelyzetéhez (új lakóhelyre költözés, tájékozódás Miskolcon, kollégiumi élet, diákhagyományok stb.) Nagy hangsúlyt fektettünk a szóbeli kommunikációra, a tananyag feldolgozása sokszor ad lehetőséget pármunkára. Ily módon a hallgatók együttműködési, feladat-megoldási készsége is fejlődik és ez lehetőséget ad a későbbiekben a kooperatív tanulásra. A tananyagban minden szöveget és párbeszédet a szerzők írtak és az anyanyelvi lektorunk hagyta jóvá azokat nyelvileg és tartalmilag. Az otthoni tanulást és a hallás utáni szövegértés fejlesztését célozzák azok a feladatok, amelyekben Interneten elérhető, megnézhető videókhoz készítettünk ún. follow-up feladatokat. Az a tapasztalatunk, hogy a hallgatók nagyon sokszor és sokat használják az Internetet különböző célokra. Ezt a tényt próbáltuk a tanítási-tanulási folyamat során kihasználni és az önálló ismeretszerzést, gyakorlást előmozdítani. Ugyanezt a célt szolgálják a (nyelv)tanulási technikákat és stratégiákat bemutató feladatok is: szótárhasználat tanítása, hasznos honlapok ajánlása, nyelvtanulási blogok használata stb. Végül, de nem utolsósorban a tananyag bemutatja a műszaki karok, tanszékek szervezeti felépítését, működését, az egyes szakirányok tárgyait és a követelményrendszert. A hallgatók így megtanulhatják leendő mérnöki szakmájuk szakdiszciplináit és alapvető szókincsét. A hallgatói és

[1] szerzők: Bajzát Tünde, Dobronyi Eszter, Robin Nagano, Spiczéné Bukovszki Edit, ME IOK

oktatói visszajelzéseik alapján a tananyag jól tanítható és tanulható, igyekszik minden készséget fejleszteni, beleértve a közvetítési készséget is. Összhangban van a kijelölt tanulási és egyéb fejlesztési célokkal, jó alapokat nyújt a műszaki szakismeret-alapú szaknyelvi oktatáshoz.

Összefoglalás

A dolgozat áttekinti a tankönyvekkel, szaknyelvi tananyagokkal szemben megfogalmazott általános elvárásokat a téma magyar szakirodalmának vázlatos áttekintése alapján. Jelenleg nem áll rendelkezésre egy szaknyelv-specikus kritériumrendszer a szaknyelvi tankönyvek és tananyagok összehasonlítására, értékelésére. A műszaki szaknyelvoktatás bővelkedik a tankönyvpiacon fellelhető és jól használható tankönyvekben. Ezekből válogatva készült egy áttekintő, összefoglaló táblázat (Mellékletek) a nemzetközi kiadók által megjelentetett angol tankönyvekről. További kutatás tárgyát képezheti a magyar szerzők tollából származó tankönyvek összehasonlító vizsgálata, ill. a műszaki felsőoktatási intézmények által használt tankönyvek/tananyagok összehasonlító vizsgálata. A mindennapi tanítási gyakorlat és helyi igények ugyanis azt mutatják, hogy szükség van a szaknyelvet oktató tanárok és oktatói közösségek által fejlesztett és kidolgozott tananyagokra, amelyek messzemenően figyelembe tudják venni a hallgatói igényeket, frissíthetőek, bővíthetőek és könnyen hozzáférhetőek a diákok számára. A dolgozat bemutatja a Miskolci Egyetem Idegennyelvi Oktatási Központjában készült tananyagot, amely egy többmodulos műszaki hallgatók számára készülő szaknyelvi jegyzetanyag első fejezete.

Hivatkozások

Hajdú, Z. (2007): Foreign language requirements of employers in the North Great Plain Region of Hungary In: Silye, M. (ed.): *Szaknyelvoktatásunk- a határokon átívelő híd*. Porta Lingua: Debrecen

Hardi, J. (2011): Szaknyelvi kompetenciafejlesztés idegen nyelven. In: Silye, M. (ed.) (2011): *A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig.* Porta Lingua: Debrecen

Havril, Á. (2011): Az angol tudományos szaknyelvi képzés elmúlt 10 évének áttekintése a felsőoktatási képzésekben. In: Silye, M. (ed.) (2011): *A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig.* Porta Lingua: Debrecen

Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat.* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Loch, Á.-Dévény,Á. (2011):Változás és állandóság egy hallgatói igényfelmérés tükrében. *A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig.* Porta Lingua: Debrecen

Silye, M.(2004): Az angol szaknyelvoktatás főbb általános jellemzői és metodológiai irányzatai. In: Silye, M. (ed.) (2004): *A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje*. Porta Lingua: Debrecen

Sturcz, Z. (2008): Nyelvpolitikai, nyelvoktatási jegyzetek a bologna rendszerű oktatás kapcsán. In: Nádor, O.(ed.) (2008): *XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Budapest.

Sturcz, Z. (2010): A munkaadók nyelvi elvárásai a szakértelmiséggel szemben. *Modern Nyelvoktatás*. XVI/4.7-18

Sturcz, Z. (2011): A második nyelv szerepe a munkaadók szemszögéből In: Silye,M (2011): *A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig.* Porta Lingua: Debrecen
Szőke, A. (2008): Ha a szaknyelvtanár szakmai nyelvkönyvet ír… In: Silye, M. (ed.) (2008): *Szakember, szaktudás, szaknyelv.* Porta Lingua: Debrecen
Zalánné, Sz.A.- Petneki, K. (1997): *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet*? Az iskolai nyelvoktatásban használt nyelvkönyvek, tanulási és tanítási segédletek minősítési rendszere. Soros Könyvkiadó: Budapest.

Melléklet

1. táblázat

Kiadó, cím szerző	*Év*	*Szintek*	*Fejleszteni kívánt területek*	*Témakörök*	*Oktatási segédletek*
Oxford English for Careers: *TECHNOLOGY 1,2* Eric H. Glendinning and Alison Pohl	**2007**	A2-1 B1-B2	mind a négy alapkészség (legkevésbé írásbeli szövegalkotás)	szakmailag releváns, általános műszaki	munkafüzet CD tanári kézikönyv, segédlet a kiadói honlapon
Oxford University Press: *TECH TALK 1,2,3* Vicki Hollett	**2005**	A1 A2 B1	nyelvhasználat nyelvhelyesség nyelvtan	műszaki szövegkörnyezetbe ágyazott általános angol	munkafüzet CD tanári kézikönyv, segédlet a kiadói honlapon
Pearson-Longman: *TECHNICAL ENGLISH 1,2,3,4* David Bonamy	**2008**	A1-A2, A2-B1, B1-B2, B2-C1	mind a négy alapkészség nyelvhelyesség nyelvtan	iparág-specifikus átfogó témakörök	munkafüzet CD tanári kézikönyv, segédlet a kiadói honlapon
Cambridge Professional English: *CAMBRIDGE ENGLISH FOR ENGINEERING* Mark Ibbotson	**2008**	B2-C1	szóbeli kommunikáció hallás utáni értés	műszaki/mérnöki szakterületen dolgozók munkája során előforduló beszédhelyzetek témakörei	munkatanköny CD, megoldókulcs, segédlet a kiadói honlapon
Cambridge Professional English: PROFESSIONAL ENGLISH in USE Mark Ibbotson	**2009**	B2-C1	szakszókincs bővítése szakmai szövegértés	műszaki/mérnöki szakterületen dolgozók munkája során előforduló szakterminológia	munkatanköny CD, megoldókulcs, segédlet a kiadói honlapon

Vargáné Kiss Katalin
Széchenyi István University
Idegen Nyelvi Oktatási Központ

The Issues of Corporate Culture and LSP in the Practice of a Commercial Bank in Hungary
(A case study)

Due to the economic changes that took place after the change of regime (1990), the Hungarian banking system comprises the subsidiaries of mostly European parent banks. On the basis of a case study, the paper aims to highlight how the corporate culture and the professional language use of a subsidiary depend on those of the parent bank and investigates how a global bank can meet intercultural challenges.After giving a brief overview about the chosen bank, the visible and less visible levels of organisational cultures are described using Schein's model. In addition, the paper pays particular attention to LSP for Banking and Finance, which reflects not only the corporate culture of the chosen bank but also its attitude and approach to the country it is operating in. The manifestation of culture-related issues is analysed on the basis of company materials and website information.

Keywords: banking culture, organisational culture, company identity code, artefacts, espoused values, LSP, ESP, business reports, financial statements,

The special features of the Hungarian banking sector

Hungary's transition from a planned economy to a market economy also brought about changes in the banking system. The establishment of the two-tier banking system in 1987 resulted in dividing the central and commercial banking functions. Since the 1990s, Hungary has become home to the subsidiaries of foreign banks, with all their accompanying advantages and disadvantages. Foreign banks appeared in Hungary either in the form of green-field investments or through the privatisation of Hungarian banks. By the end of the 1990s, the Hungarian banking sector had been fully privatised. At present, the Hungarian banking system comprises the subsidiaries of mostly European parent banks. From several aspects, setting up subsidiaries in Hungary was beneficial for both the parent banks and the country's banking system. Because the subsidiaries were funded by the parent banks, they could also widen their product range by customised packages and advanced technologies. In addition, they also benefited from the parents' management experience, in-house trainings and extended financial relations. In return, the parent banks were able to achieve higher profitability, due to the wider interest margin of the subsidiaries.

Consequently, subsidiaries have become strongly dependent on parent banks, which may be considered as a disadvantage, especially after the 2008 financial crisis in terms of decisions, operation, fund-raising and issues of supervision. (Zsolnai, 2011)

The Hungarian banking sector is embedded in the European one, which has been strongly affected by market deregulation, globalization processes and recent technological advancement. Therefore, competition in the banking sector has shifted from national to European and global scale leading to boosted internationalization of the banking sector, with increasing intensity of intercultural interactions alongside (Pliopaite - Radzeviciene, 2010).

According to Schoenmaker and Laecke (2007), the EU banking sector is much more internationalized than the American or Asia-Pacific counterpart, as the transnationality index of the European sector is slightly below 50%, while the American or Asia-Pacific reaches only approximately 20%. Furthermore, they also suggest that cross-border banking within Europe is very intense, thus intra-European business is an important feature of European banking.

Because of the specificities of the financial services, the internationalization of banks also involves some contradictions as a country's banking system is characterized by a strong national component (Canals, 1997; Asghar - Rostamy, 2009) Therefore, even though the EU banking industry is highly liberalized and integrated, there are still impediments and natural barriers affecting efficiency in operations and further internationalization process with particularly cultural and language differences being the prime managerial challenges, which are very difficult to overcome completely. Furthermore, the cultural dissimilarity of financial institutions and consumers (especially in the retail banking segment) often create local prejudice against foreign banks. The low level of multiculturalism within society (e.g. Hungary), the strong local orientation arising from the specificity of the sector and the fact that the subsidiaries of foreign parents primarily focus on serving the local market, also raise some intercultural management issues.

On organisational culture

There are various definitions for describing organisational culture of which the present paper relies on the following:

1. "Organisational culture is the collective behaviour of humans that are part of an organization, it is also formed by the organization values, visions, norms, working language, systems, and symbols, it includes beliefs and habits" (wiesegeek.com).
2. It is also "the pattern of such collective behaviours and assumptions that are taught to new organizational members as a way of perceiving, and even thinking and feeling" (Schein, 1992).
3. Organizational culture "affects the way people and groups interact

with each other, with clients, and with stakeholders". (Hill-Jones, 2001).

Schein's model (1992) identifies three distinct levels in organizational cultures: (1) artefacts and behaviours, (2) espoused values, and (3) assumptions. The three levels refer to the degree to which the different cultural phenomena are visible to the observer. **Artefacts** are the visible elements in a culture and they can be recognized by people who are not part of the culture. **Espoused values** are the organization's stated values and rules of behaviour. It is how the members represent the organization both to themselves and to others. This is often expressed in official philosophies and public statements of identity. **Shared basic assumptions** are the deeply embedded, taken-for-granted behaviours which are usually unconscious, but constitute the essence of culture. The paper deals with artefacts and espoused values, as these levels contain more or less visible manifestations for outsiders.

If we deal with the organisational culture of banks, we should accept the fact that the organisational culture of a bank, i.e. the banking culture itself, may underpin a bank's performance both positively and negatively. That is why it has been crucial for banks to put the customer in the focus of attention by providing a comprehensive service package within a one-bank mentality where the units of the organisation closely cooperate with each other instead of the so-called silo-mentality, where the individual units pursue their political interests disregarding the customer's needs. (Davies, 2004)

CIB Bank and the visible and less visible levels of its organisational culture

The present case study is based on the aspects of CIB Bank's corporate culture and professional communication, which has been present in Hungary through its predecessors for 30 years. In 1998 the Italian banking group, Banca Intesa, became the sole and exclusive shareholder of CIB Bank. In 2007 the parent bank Banca Intesa merged with Sanpaolo IMI bringing about the group Intesa Sanpaolo S.p.A., a key player on the European financial market.

Following the example of the parent institutions, CIB Bank and Inter-Europa Bank also joined their forces, utilising the ancestors' best knowledge and tradition. Since 1st January, 2008, the CIB Bank Ltd. bank has been carrying out its activity as Hungary's second largest bank with a branch network of almost 140 units, sophisticated electronic channels and many renewed products and services.
(http://www.cib.hu/cib_group/cib_bank/history/index)

This brief overview about the bank's history may help us understand the organisation's artefacts and espoused values. Analysis has been made on the basis of company material, such as website information and annual report.

Artefacts

In Schein's (1992) view artefacts include any tangible, overt or verbally identifiable elements in an organization. Artefacts are the visible elements in a culture and can be recognized by people not part of the culture. Understanding artefacts is a necessary part of any in-depth inquiry into organisational values (Ashkanasy, et al 2010: 360) In terms of artefacts the paper deals with the trademark, logo, slogan, product range and company document.

The **Intesa Sanpaolo trademark** embodies the history and values of two of the leading protagonists in the Italian credit sector – Banca Intesa and Sanpaolo IMI – which have decided to join forces and resources to create the largest banking group in Italy and one of the most prominent in Europe. In June, 2012 the Intesa Sanpaolo Group received the award for "Best Bank in Italy" by Euromoney, a leading publication in the financial markets and international banking sectors. (http://www.group.intesasanpaolo.com)

The **logo** is designed starting from the Trajan font, the lettering carved on the base of Trajan's Column, a symbol of permanence and stability. It is characterised by the green colour of the original Sanpaolo IMI trademark and the inclined "A" features.

The logo represents the union of the two original names linked by the trademark, depicted by a square pictogram (perfect, harmonious and balanced form) featuring the stylised drawing of a Roman aqueduct, the symbol of permanence and development, as well as life and prosperity, the union of different cultures and people. The figure of the aqueduct is the element that best expresses and represents the merger of the two Banks – positioned as it is right in the centre of the logo – and the values and commitment driving the operation.
(http://www.group.intesasanpaolo.com)

Immediately after the merger Banca Intesa and Sanpaolo a unique, exclusive visual style was created and adopted by the whole Intesa Sanpaolo Group IMI. The international subsidiaries of the merged parent bank also adjusted their image to the company identity. The Intesa Sanpaolo trademark was the origin for the company identity code and the Group system of graphic symbols; common, recognizable identification elements are represented by the use of the lettering ("Trajan" font) and the colour (green) of the parent company, preceded by the coloured, square logo (aqueduct) as a strong element of membership of the Group.

Figure 1
The logos as a sign of corporate identity

The trademark slogan of Intesa Sanpaulo "Thinking ahead of you" has been taken over and commonly used by the international subsidiaries, thus strengthening corporate identity. The slogan has been translated to the mother tongue of the subsidiaries. In the case of CIB Bank, the equivalent is "Együtt a jövőről".

CIB Bank's **product range** consists of a comprehensive package for each age group in case of current accounts: *CIB online account package* for clients banking from home, *CIB classic private account* for those preferring the traditional way of banking, *Szia Szimba* for children who can acquire a safe way of learning basic financial skills, *CIBEZZ* for students between 14-26 and *CIB Senior Citizens Bank Account* for pensioners. Special offers for savings include *CIB Piggy bank account* encouraging savings with relatively high interest rate even in case of smaller sums, *CIB Baby Bond Programme* securing the future of children and *CIB Personal Retirement Savings Account* making advance savings for the retirement age.

The Bank also targets expats with individual and corporate solutions, mortgages, CIB Internet Bank and provides them multi-lingual relationship managers offering the same high-quality services as they would expect at home. The Bank's agreement drafts, payment slips, annual reports and press releases are available in English and Hungarian.

The Bank's **Business Report**, a part of the annual report, reveals facts and events which are considered important to be shared with the stakeholders and highlight the key company policy. The Business Report gives information about the business environment, the Bank's business strategy and priorities, as well as the company's strengths and potentials risks. It also depicts the outlook for the future and evaluates performance. This report also gives insight into how financial instruments have been utilised and risk has been managed. Finally, it reports about R&D activities, employment policy and environmental protection.

Espoused values

Espoused values are the organization's stated values and rules of behaviour, i.e. how the members represent the organization both to themselves and to others. This is often expressed in official philosophies and public statements of identity (Schein, 1992).

Espoused values refer to corporate values and morals important to an

organization. Espoused values contribute to the development of normal standards of the organization for how it conducts business now and in the future. (http://www.businessdictionary.com)
The primary purpose of espoused values is to create a company-wide standard for behaviour.
Espoused values form the foundation for organizational culture. Many companies have created a document with the values, in order to ensure that they are clearly understood. It is also helpful to build organizational rules and regulations around those values, so that employee compliance will support the core beliefs. (www.wisegeek.com)

At the owner's request in April 2008 CIB Bank's Board of Directors approved the parent company's **Code of Ethics**, applicable to all members of the international banking group. The Code of Ethics is built on the trust of all the stakeholders and based on **Integrity, Excellence, Transparency, Respect for specific qualities, Equality, Values of the individual** and **Responsibility in the use of resources.** It is a document that reflects the banking group's broader vision of its social and environmental responsibilities.

In terms of the above values the Bank aims to achieve its goals with honesty, fairness and responsibility in the full and true respect of the rules and professional ethics. It strives for continuous improvement, challenges and creativity while recognising and rewarding merits. Transparency is in the focus of actions where large-scale operations are combined with local roots. The Bank eliminates all forms of discrimination with reference to sex, age, race, religion, political and union persuasions, language or disability. The value of each single person is a guide for operation therefore the Bank is continuously improving relationships with all its stakeholders. The Bank also regards the effective use of resources as important and gives priority to choices that take sustainability into account.

The Bank also introduced the CIB Group's **Code of Conduct**, which contains regulations about banking operations, sets rules with reference to the expected model of conduct, and deals with the prevention of corruption and the criteria for gift-giving. The Code of Conduct has been incorporated into the CIB Group's regulatory system as a Policy, the breaching of which has consequences under labour law.

The Bank's Professional Communication

As a result of globalisation the spread of financial activities across the borders led to a significant increase in subject-specific communication. Although involvement in ESP research requires the description of the special language in all relevant levels containing the morpho-syntactic, the lexical

and textual levels, the present paper only reflects on the level of lexis, which is the most apparent of all.

Similar to other commercial banks, the professional communication of CIB Bank involves a wide range of areas whose knowledge is a basic requirement for the appropriate use of technical language or LSP. The specialised vocabulary of the Bank's communication covers the following areas: Finance, Banking, Accounting and Law.

Finance denotes a branch of economics concerned with resource allocation as well as resource management, acquisition and investment. Simply, finance deals with matters related to money and the markets. (www.investorwords.com)

Banking refers to "the business activity of accepting and safeguarding money owned by other individuals and entities, and then lending out this money in order to earn a profit." (www.investorwords.com)

Accounting is the systematic recording, reporting, and analysis of financial transactions of a business. Accounting allows a company to analyse the financial performance of the business, and look at statistics such as net profit. (www.investorwords.com)

Law is defined as **"**the principles and regulations established in a community by some authority and applicable to its people, whether in the form of legislation or of custom and policies recognized and enforced by judicial decision." (dictionary.reference.com)

Banks deal with money matters in general (Finance) and act as financial intermediaries accepting deposits and creating loans (Banking). Their financial transactions are recorded and performance is analysed (Accounting). Banking operations are also strictly regulated (Law).

The specialised vocabulary used by the Bank can be clearly defined and is unambiguous, as it is a basic requirement for the use of terms. The analysed sources (website, annual report, business conditions) contain terms related to products and services, vocabulary describing corporate governance, lexical patterns for regulations, balance sheet items, and terms related to the business environment and lexis describing risk management.

For investigation we focus on the term ***risk management*** and its semantic field as reflected by the Business Report part of the Annual Report. The Business Report as an artefact of the bank's corporate culture highlights all the events that have affected the bank's performance in the given business year. As a result of the financial crisis risk management has become utmost important for the Bank. The changed economic situation has led to the emergence of new terms or the widespread use of terms that may be related to the long-lasting effects of the crisis. These include the following lexical items: *Home Rescue Program, early mortgage repayment at preferential*

rate, customers with mortgage loan denominated in foreign currency, non-performing loans, liquidity risk, repossessed collateral risk, disposal risk, value risk, deteriorated risk assessment of Hungary.

In terms of risk management the Bank uses different tools for reducing risk related to its lending activity. Risk management may be implemented by *risk assessment, prudent lending, debtor rating, limit setting, evaluation of collateral, loan and customer monitoring and the lending-related responsibilities of the units*. These terms mirror both the local culture of the subsidiary embedded into Hungary's economic environment and the international corporate culture of the parent bank.

In 2009 the Bank's organisational structure underwent transformation and restructuring in order to adapt to the group-based organisational approach to boost the organisational efficiency. Due to the reorganisation the product portfolio has been simplified and standardised. The core activities and customer services target the retail and SME segments. The Bank's new goal is to approach the multinational sector using the synergy effect of the parent company. The Bank's liquidity is still ensured by the parent, but there has arisen a stronger need for self-financing.

Conclusion

The paper investigated how corporate culture and professional communication are related in case of a Hungarian subsidiary of a foreign parent bank. By giving insight into the special features of the Hungarian banking system and the characteristics of organisational culture, the paper investigated CIB Bank's artefacts and espoused values. We have experienced that artefacts denote elements of the banking culture that can be easily recognised by people not part of the discourse community. They also reveal the bank's philosophy and inform us about products, visualise the logo and refer to the bank's documents. We have learnt that on the one hand artefacts reflect the local culture (product range, annual report), on the other hand they show similarities with the organisational culture of the parent (trademark, logo, slogan). Espoused values are expressed by the Bank's Code of Conduct, which is solely based on the parent bank's values.

The Bank's professional communication analysed at lexical level is related to the areas of finance, banking, accounting and law and reflects the events affecting the bank's performance. For the sake of actuality the paper has only analysed the term *risk management* and its semantic field. It has been obvious that the financial crisis has enforced the use of terms that conceptually apply to some of the effects of the crisis.

Our paper has shown that the organisational culture, the professional communication and the corporate issues are interrelated. The Bank's

organisational culture reflects the national culture of the country where the subsidiary operates, the global presence of the parent, and the subsidiary's dependence on it. Professional communication demonstrates the special feature of the sector (Banking), the communication channel used (written), the participants involved in communication (bank, existing or future clients or investors). The corporate issues embody the management style and the economic environment.

The three elements cannot be separated from each other, since they are mirrored by each other. Students of economics should be made aware of the fact that the ESP learning should be based on cultural and corporate issues, as well.

References

Asghar, A. - Rostamy, A. (2009): Toward understanding conflicts between customers and employees' perceptions and expectations: evidence of Iranian bank. *Journal of Business Economies and Management 10(3):* 241-254. doi:10.3846/16111699.2009.10.241-254

Ashkanasy, N. M. - Wilderom, C. P. M. - Peterson M. F. (2010): *The Handbook of Organizational Culture and Climate.* London: Sage.

Canals, J. (1997): *Universal Banking: International Comparisons and theoretical Perspectives.* Oxford, New York: Oxford University Press.

Davies, Steven (2004): Culture in Banking. The soft stuff drives hard results. *Accountancy Ireland, October* 15-17.

Hill, W. L. - Jones, G.R. (2001): *Strategic Management.* Mason: South-Western Cengage Learning.

http://dictionary.reference.com/browse/law?s=t

http://www.businessdictionary.com/definition/espoused-values.html

http://www.investorwords.com/1940/finance.html

http://www.investorwords.com/48/accounting.html

http://www.investorwords.com/5413/banking.html

http://www.wisegeek.com/what-are-espoused-values.htm

http://www.wisegeek.org/what-is-organizational-culture.htm#slideshow

Pliopaite, I. - Radzeviciene, A. (2010): Intercultural competence development in EU banking sector. *Science – Future of Lithuania*, March 1, 2010. Downloaded from thefreelibrary.com

Schein, E. H. (1992): *Organisational Culture and Leadership.* San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.

Schoenmaker, D. - van Laecke, C. (2007): Current State of Cross-Border Banking. In: Evanoff, D.D. - Kaufman, G.G. - LaBrosse, J. R.(eds.): *International Financial Instability. Global Banking and National Regulations.* Singapore: World Scientific Publishing. 39-64. http://www.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=hxlT35PnJysC&oi=fnd&pg=PA39&dq=the+current+state+of+cross-border+banking&ots=iS0fKiiNoh&sig=R6P__ZiH1i_-I4y5UpSqqiS2lQs&redir_esc=y#v=onepage&q=the%20current%20state%20of%20cross-border%20banking&f=false

Zsolnai, A. (2011): Honnan hová, hazai bankrendszer? Where do you go domestic bank system? (The pros and cons regarding the last years of the domestic credit institutions). *Hitelintézeti Szemle*. 2011/X. évf./5. 481-498.

Sources

CIB Bank Annual Report 2011http://www.cib.hu/system/fileserver?file=/Eves_jelentes/11_CIB_Bank_IFRS_ISA.pdf&type=related

CIB Bank website: www.cib.hu

Group Intesa Sanpaolo website: http://www.group.intesasanpaolo.com/scriptIsir0/si09/chi_siamo/eng_marchio.jsp#/chi_siamo/eng_marchio.jsp

Veljanovszki, David
Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

The Oral Academic Presentation at the Crossroads of Cultures

Oral academic presentations (OAP) tend to display a variety of culture-specific features, with differences largely corresponding to geographical areas. However, the peculiarities of an institutional setting could considerably blur the otherwise relatively distinct lines separating various academic traditions. English as a medium of instruction at universities in Hungary seems to have given rise to a number of ambiguities in this respect at a crossroads of cultures. So as to disentangle the evidently bewildering maze of expectations and norms associated with OAPs in a Hungarian EFL setting, ten students of English and three teachers (one NS and two NNSs) from Eötvös Loránd University, Budapest, were invited to express their views about prior educational experience, requirements, the use of teaching and producing OAPs from the point of view of students' future academic/professional career, as well as in relation to areas of difficulty in terms of teaching and practicing OAPs. Findings pertinent to the socio-cultural differences between Hungarian and Anglo-Saxon academic contexts include issues such as secondary school 'felelés' (recitation) being conducive to accustoming students to public speaking, the ability to synthesise information, distinguishing between relevant and irrelevant information, systematic vocabulary expansion, cognisance of stylistic shifts and the fostering of critical thinking.

Keywords: EAP, oral academic presentation, socio-cultural competence, critical thinking, spoken discourse, contrastive rhetoric, discourse identity, qualitative research design, semi-structured interview, academic vocabulary

Introduction

As suggested by the author's long years of experience in teaching academic skills development courses to students of English language and literature at a prestigious Hungarian university, students often come to and leave the classroom with a farrago of ideas about spoken academic genres, unable to clarify notions about English and Hungarian conventions for themselves. Therefore, the underlying aim of the study reported on in this article was to contribute to a more realistic description of one academic oral genre which accompanies students throughout their university studies and even beyond the classroom: the oral academic presentation (OAP). Embedded in the context of a socio-cultural understanding of the activity as a primary instrument of discourse socialisation, championed by Duff (1995), Willet (1995) and Morita (2000), informed by the needs analysis-centred approach of Ferris and Tagg (1996), influenced by a genre-based perspective advocated by Biber (1988) and Csomay (2006), as well as combining considerations foregrounded by a relatively young offshoot of the contrastive rhetoric school, discourse identity research, the present study was intended to focus

on a close analysis of contexts and needs as formulated by the very agents of this particular education setting: students expected to deliver OAPS and tutors teaching and evaluating presentation skills. The instrument that could best probe into the perceptions, views and concerns of these two groups of agents appeared to be the semi-structured interview.

Method

One of the questions the research sought to answer concerned the types of challenges students in academic skills classes face in terms of disambiguating norms and expectations regarding OAPs in English in a Hungarian educational setting. In an effort to deal with this research question, ten first year students of English at the School of English and American Studies of Eötvös Loránd University, Budapest (ELTE SEAS), having completed their term presentations, were asked to participate in interviews and express their ideas concerning difficulties arising around the interpretation of criteria and expectations related to the OAPs in the socioculturally multivariate environment in which they studied. The ten participating students were picked on the basis of availability and willingness to contribute.

The second research question was centred round the tutor's perspective in a twofold manner. On the one hand, it was aimed at finding out about the instructors' pedagogical goals in and views on teaching presentation skills. On the other hand, it addressed that the difficulties tutors encounter during the process of OAP-related instruction and production. With an eye to generating data pertinent to this second major aspect of the present inquiry, three instructors of the subject Academic Skills at SEAS ELTE were interviewed. All three participating teachers were MA-holders in English, working for the Department of English Applied Linguistics. One of them was a non-native novice teacher, having taught mostly first-year students at the Department for the past two years. The second teacher was a non-native senior staff member teaching a variety of courses including introductory as well as advanced academic skills, and specialisation courses in applied linguistics. The third instructor was a senior native speaker teacher offering academic skills development classes at different levels and teaching various ESP courses.

Results and Discussion

Analysis of interviews with students

As has been suggested before, instead of a rigid interview protocol, a flexible semi-structured scheme was employed in those interviews. As the framework of the interview was defined by three major content areas, data derived from these sessions, with their duration averaging around 10-15 minutes, will be

discussed in relation to the three main content-headings of the interview protocol.

Students' prior/parallel experience in delivering OAPs in a Hungarian educational setting (including secondary school)

One of the most common first reactions when participating students were asked to talk about their pre-university experience with oral presentations was in reference to the time-honoured Hungarian secondary school oral genre, recitation (felelés). (Recitation at secondary schools in Hungary is described extensively by Duff (1995), who identifies three pivotal functions of this monologue-like speech event delivered by individual pupils at the beginnings of lessons: maintaining school discipline, providing a basis for check-back and assessment, as well as preparing students for similar oral tasks later on in their studies [pp. 517-519]). Although Duff's ethnographic observations about the changing but still prevalent status of recitation produced on the basis of her first-hand experience at an immersion school in Hungary were written up well over a decade ago, according to participating students' spoken reports they contributed to the current investigation, at most secondary schools in Hungary the dominance of 'felelés' seems to be unchallenged, even despite substantial changes in curricular goals and examination systems. Although, in their interview accounts, most students complained about the strictly choreographed format and ritualistic delivery of recitations, many of them pointed out that they felt these regular assessment-centred activities had helped them become accustomed to a public oracy setting and, with hindsight, they tended to see those occasions as precious opportunities which would assist them in their further academic careers in coping with anxiety associated with public speaking. Interestingly enough, besides this straightforwardly positive payoff for other oral activities students might be required to perform during the continuation of their studies, one student-interviewee pointed out a considerable drawback of recitations that, as she opined, might have rather detrimental consequences for OAPs in a university setting in terms of style of delivery and a sense of audience:

> *I think a 'felelés' is definitely a different situation. You are taken completely unaware and, although you are well used to the situation, you'll always get the jitters. Despite the fact that you're made to stand up in front of the whole class, you know that only person who really matters is the teacher as he or she will evaluate on what you're going to say. Therefore, it's not very surprising that students direct everything they say exclusively at the teacher while naturally ignoring the class. This was problem at some other classes, like history, where we could do presentations back at secondary school,*

and I remember our teacher telling us 'You are not supposed to be talking to me but to the class', and so I started to pay attention to this. But even at the Academic Skills Course I keep noticing that many students still talk to the teacher and not to the whole group, which I think is clumsy.

Although, as the account presented above also reveals, and supported by information provided by other student-interviewees, oral presentations do emerge at secondary schools, their frequency and prestige are by no measure on a par with recitations. As some students noted, at the majority of classes at secondary schools oral presentations are optional assignments undertaken by pupils on a voluntary basis, usually in return for a reward that falls short of the value and weight of a proper grade received for a recitation or a written test.

Talking about the occurrence of the OAP at other courses at university, student interviewees reported that, although practices vary to a great extent, apart from Academic Skills classes and Language Practice classes, oral presentations are relatively rare even at seminar courses offered by ELTE SEAS.

Comments on the criteria students are supposed to fulfil in the Academic Skills course

Regarding the expectations about the OAP are requested to perform during the Academic Skills course, a number of the student interviewees noted that they were mostly pleased about the OAP as a compulsory task for the successful completion of the course. Among their chief reasons, interviewees highlighted aspects such as the clarity of requirements, as opposed to other courses where tutors had supplied participants with no prior instructions or recommendations, aside from a few general guide lines all centred around content-related issues. The most prominent requirements of OAPs as perceived by participating students included:

- the use of academic vocabulary
- clarity of expression
- efficient use of visuals (mostly PowerPoint slide shows, as well as the content, structuring and layout of hand-outs)
- good time-management

Unveiling possible conflicts between prior experience with preparing for and delivering OAPs and the current requirements

When student interviewees were asked to make some comparative remarks about the criteria for OAPs at Academic Skills classes and their previous or

temporally parallel practice in this respect, eight out of the ten participating subjects highlighted difficulties around master English academic vocabulary and academically appropriate language in general. Many of the interviewees confessed that although they felt they were fluent in English in colloquial situations, they found it particularly challenging and demanding to talk about academic topics they do not necessarily possess a solid lexical background that would enable them to express relations they had discovered on the basis of the academic source(s) they had read in preparation for the presentation. One interviewee even emphasised a noteworthy link between academic writing instruction and oral production in academic settings:

> *It's one thing that I manage to understand what the main points are about in the research article, but is quite a different issue to transmit those ideas or explanations to the group using more or less the same expressions that were used in the article. And even if I succeed in that, I'm pretty sure that the audience will not have a clue as to what I'm talking about. Learning academic writing and academic vocabulary as part of this course is useful, I think, and can help a great deal even when it comes to presentations. But, whereas in writing I have the time to come up with the right phrase, this is not the case with an oral presentation. As a result, it often happens that I know I say something in formal English and then I try to explain it in my own words. So I wouldn't say that my presentation was particularly formal.*

Albeit not articulated in such a direct manner as above, the same sentiment was expressed by a number of other student interviewees. As a remedy to the difficulties concerned, they stressed the role of extensive preparation and even rehearsals privately or in small groups outside class.
Regarding the time-management requirement, some of them admitted that originally they had wanted to develop their OAPs into a small-scale in-class debate, but they realised that they did not have the time for that.

Analysis of interviews with tutors

The three participating teachers, all of them routinely teaching Academic Skills courses at ELTE SEAS, were asked to give their thoughts on two main themes: the use of teaching and producing OAPs from the point of view of students' future academic/professional career, on the one hand, and areas of difficulty teachers teaching OAP techniques must be aware of as well as possibly some tips to combat those problems, on the other hand.

In relation to the first theme, it became evident that tutors involved in teaching and developing oral presentation skills see a very close connection

between the OAP and other skills, especially reading, active listening and note-taking. In their reflections they stressed the role of speed reading as well as intensive and extensive reading strategies, as an indispensable perquisite for a good oral presentation. All the three of them ascribed special importance to the ability to synthesise information acquired from a particular source(s), to recognise various patterns of logic, to distinguish between relevant and irrelevant details, as well as to condense information to a size suitable for the OAP setting. They independently asserted that these skills are essential for any kind of academic or high-quality professional engagements, irrespective of the type of environment students might encounter during the rest of their studies or in their careers.

In addition to these cognitive skills, tutor interviewees also foregrounded the issue of public oracy, with special emphasis on the boosting of self-confidence, as well as finding and consistently adhering to the appropriate register. Concerning the latter, two of them mentioned the significance of systematic academic vocabulary building as a precondition. Furthermore, one tutor-interviewee mentioned the question of critical thinking and proposed that, even despite all the limitations of a first year course, fostering students' insightfulness and resourcefulness when it comes to the critical evaluation of stances and positions represented in a source is not only a realistic goal but more of an attitude that students should be encouraged to adopt as early as possible.

Regarding the second aspect, i.e. the difficulties faced in terms of teaching and practicing oral presentation skills in an English academic setting, it was interesting to notice that, whereas the native speaker tutor interviewee felt that vocabulary expansion and cognisance of stylistic shifts as well as differences in term of register might be the most serious challenges to tackle, the two non-native tutor interviewees set the focus on socio-cultural differences between Hungarian and Anglo-Saxon academic contexts. One of them grasped the underlying differences between the two traditions in the following way:

> *Whereas requirements are not so ready-made for oral presentations in Hungarian, the rules for a presentation set against an Anglo-Saxon background are a lot more clear-cut. A Hungarian presentation is usually expected to be informative. If it fulfils this function, combined with a relatively lively delivery style, it will pass. In an Anglo-Saxon talk, however, three goals should be accomplished simultaneously: it should be informative, entertaining and critical. The only question mark I have inside me is which of the two traditions we should get our students to adopt and follow.*

Conclusion

The study reported on in this paper was meant to provide an analysis of the contexts and needs associated with OAPs. Data from student interviews seem to point to a list of key features defining socio-culturally appropriate and communicatively effective presentations: use of academic vocabulary, clarity of expression, efficient use of visuals and good time management. At the same time, on the basis of the interview data with tutors, it has become evident that reinforcing generic properties of academic oracy, especially in terms of register and vocabulary, might be crucial to further academic success, a concern also voiced by students, albeit in a slightly different context. Moreover, a close reading of tutors' responses has also yielded a contrastive discussion of Hungarian and English OAPs, emphasising the importance of critical insights as an essential component of Anglo-Saxon-style OAPs.

References

Biber, D. (1988): *Variation across speech and writing.* New York: Cambridge University Press.

Csomay, E. (2006): Academic talk in American university classrooms: Crossing the boundaries of oral-literate discourse? *Journal of English for Academic Purposes, 5,* 117-135.

Duff, P. A. (1995): An ethnography of communication in immersion schools in Hungary. *TESOL Quarterly, 29*, 505-537.

Ferris, D., - Tagg, T. (1996): Academic oral communication needs of EAP learners: What subject-matter instructors actually require. *TESOL Quarterly, 30,* 31-58.

Morita, N. (2000): Discourse socialization through oral classroom activities in a TESL graduate program. *TESOL Quarterly, 34,* 279-310.

Willet, J. (1995): Becoming first graders in an L2: An ethnographic study of L2 socialisation. *TESOL Quarterly, 29,* 473-503.

Vincze András
Pannon Egyetem
Georgikon Kar
Idegennyelvi Lektorátus

Translation quality in the English translations of Hungarian tourist brochures

Nowadays translation quality assessment (TQA) is in the focus of both translation studies and the translation/localization industry. Although innumerable tourist brochures appear worldwide each year, little attention is paid to the quality of the translations in them. The empirical study presented in this paper investigates a corpus of selected tourist brochures published in the English language in Hungary promoting Hungarian destinations. Their translation quality is examined applying a method that integrates error-based revision by a Hungarian reviser with error-based revision and holistic feedback by potential target readers. The quantitative and qualitative data thusly gathered provides insight into what happens to the information content and the realisation of the marketing communication functions of the publications as a result of translation.

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

Introduction

Browsing English-language tourist brochures from various parts of the world is a common everyday experience. Unfortunately the same can be said about encountering poor English in them, which must be due mainly to low translation quality since a lot of these brochures are translated into English from other languages. Interestingly, this happens in spite of the fact that these days translation quality assessment (TQA) is in the spotlight of not only translation studies but also of the translation/localization industry. With ever growing globalization and competition in the tourism market it cannot be irrelevant how potential clients are spoken to. The empirical study of a corpus of selected English-language tourist brochures from Hungary presented in this paper investigates their translation quality from several aspects.

Translation quality assessment

The age-old need for evaluating translations has produced a wide range of solutions to the problem of TQA based on a number of different translation theories and approaches, e.g. anecdotal & subjective, response-oriented, psycholinguistic, text-based and functional-pragmatic (House, 2009). However varied these theories are it seems that they all share the same primary interest: literary translations.

Although literary translation still continues to be a field attracting probably the most attention, interest in non-literary translation has increased

greatly lately. The all-encompassing process of globalization and the emergence of the global economy have created a great demand for translations. Consequently, organizations interested in translation or - as it is often referred to – localization/internationalization services either as the providers or the buyers of such services soon discovered that they needed practical TQA models to evaluate the quality of the services provided. As quality management/assurance is the norm in every industry today, it is obvious that translation cannot be an exception either. On the one hand standards have been developed (e.g. EN 15038) while on the other hand various organizations and corporations have introduced their TQA models. These mainly serve industrial purposes (O'Brien, 2012) and are rather static, often pay little attention to reader feedback and use software-based evaluation focusing on formal errors (e.g. consistency, terminology, omissions, additions, etc.).

In view of the above it is rather intriguing that the translation quality of tourist brochures seems to be so neglected. Nevertheless, both common everyday experience and relevant scholarly literature (e.g. Dann, 1996; Snell-Hornby, 1999; Federici, 2006; Bellos, 2011) testify that tourist brochure texts produced in different countries for foreign readers often create the impression of low quality text production. What makes this observation even more interesting is that according to the World Tourism Organization in 2011 international tourism receipts surpassed US$ 1 trillion (UNWTO, 2012). Thus, it is important how tourist destinations and businesses present themselves if they want to have their share of that enormous global market, which is also characterized by ever-growing competition.

Tourist brochures and their translations

Since there seems to be no widely accepted definition for a tourist brochure, for the sake of clarity and simplicity a working definition has been applied for the purpose of the present research. According to that, partly based on Dann's (1996) classification, tourist brochures are a type of – mostly – printed pre- and/or on-trip sales literature whose primary function is to provide information and promote a tourist product, which is very often the tourist destination itself.

The present paper focuses on brochures that promote tourist destinations. That is the type of tourist brochure that potential tourists are most likely to encounter when they make enquiries about a tourist destination and the services provided there previous to or during their holidays. Such publications play a very important role in destination marketing by creating an attractive image for the destination and promoting tourist spending there.

Besides these advertising functions they also provide non-profit information to visitors (Lengyel, 2008).
For evaluation purposes it is of utmost significance to clarify how representatives of the tourist industry identify the most important requirements that tourist brochures should fulfil. In its website the Hungarian Tourism Plc. (Hungarian Tourism Plc., 2011) states that – first of all – the publications must positively affect destination image. Their appearance and format must be attractive and user friendly with informative and market-specific content. Also, the appearance and content of the brochures must be appropriate for the target group.

Research of selected brochures
In order to find out how the English text (translation) quality of actual tourist brochures complies with the previously mentioned requirements the empirical study presented herein looked into a corpus comprising destination marketing brochures published in English in Hungary promoting the tourist region of Lake Balaton in 2011-2012. They represented three levels of tourism destination management: local, micro-regional and regional.

Part 1: Practice of producing tourist brochures
The first part of the research was a process oriented investigation, a survey to find out about the practice of producing destination marketing brochures in the tourist region of Lake Balaton. Five destination management organizations (DMOs) (not only those whose brochures have been analysed) filled out the questionnaires. Summarizing the results relevant to translation quality the following observations were made. First of all, the DMOs composed their own Hungarian marketing texts while they commissioned external professionals for the photos, translation and design. One brochure was translated by the local DMO's own staff for financial reasons. The nationalities of the target readers of the English brochures ranged from British and American to those in whose languages no separate brochures were available. A very important finding was that the English-language brochures were indeed translations of the Hungarian originals. Moreover, three out of the five respondents reported no adaptation of the original texts to suit the target readers' needs. The DMOs had no formal feedback concerning the Hungarian texts but they felt the need of proofreading of the English brochures but had no uniform method for translation quality assurance.

Part 2: Translation quality assessment of the selected brochures

For the purpose of practical TQA a simplified working definition of a good translation was adapted. Thus, a translation is considered to be good if it achieves the intended goal of the brochure (as explained above) and shows no significant loss or distortion to information while the language and style are appropriate for the target readers.

Method

The method used in the research had three components. First an error-based analysis of the target text (TT) was carried out with the help of the source text (ST) by a Hungarian reviser with experience in translating and knowledge of the destinations to identify errors. For a simplified error classification two groups were used. The first class included translation errors that affected comprehensibility by causing ambiguity and/or misleading readers. The other group included errors that were simply inappropriate concerning the linguistic standards of the target language (TL), the target culture or the genre of tourist brochures.

The second component involved five native speakers of British English who were asked to analyse the target texts similarly to the Hungarian reviser. However, in order to simulate actual target reader behaviour the participants were requested to read through the texts as if they had just picked up some brochures at a tourism fair and only mark errors that disturbed their 'readers' sensitivities'.

The third part of the investigation applied a holistic approach asking the same native speakers in a survey firstly about their general expectations concerning English texts in tourist brochures and secondly about their impressions of the texts they had read.

Results

The error-based analyses were carried out on three brochures, which for the sake of discretion were simply referred to as No.1, 2 and 3 (8 136, 2 115 and 849 words). This investigation provided quantitative results (Tables 1-3) comparable to the pass/fail thresholds of some widely used TQA models where a pass/fail threshold with three to four minor errors per thousand words or one major error per thousand words is tolerable (O'Brien, 2012). Most of the large number of errors found in all three translations belonged to the appropriateness (minor) category but there was a considerable number of comprehensibility type (major) errors too. Although the amount of errors found by participants simulating target readers was considerably lower than those found by the Hungarian reviser operating in a 'hypercritical' mode, all

texts seem to have failed the translation quality tests badly according to both target readers' and language reviewer's results.

Having seen the results of the error-based analyses, it was of utmost interest to find out how they related to the British readers' expectations and impressions of the texts. The first part of the target reader questionnaires focused on finding out about the participants' general expectations concerning the English used in tourist brochures. The participants rated the role of (the rather general notion of) language quality in creating destination image from 'important' to 'extremely important', while the importance of linguistic correctness was rated from 'somewhat important' to 'very important'.

The other part of the questionnaires provided feedback on the particular brochures the participants had revised. Concerning text clarity the most common answer was 'mostly clear with occasional ambiguities.' The ambiguities were mostly attributed to the 'quality of the language' and to 'some lack of background information'. As for the attractiveness of the destination on the basis of the texts two destinations were found rather attractive while the attractiveness of the third one was affected by the text in a rather negative way. According to the feedback the brochures managed to have an emotional effect on the readers, which was regarded as a positive feature. As for the general impression of language quality, it was rated from 'difficult to read' to 'mostly correct' or in one instance one of the texts was even graded as 'perfect' by one reader.

Table 1
Results of error-based analysis brochure 1

Type of error	**No. of errors and percentage**	**No. errors/ 1 000 words**	**Pass/fail threshold**	**Pass/ fail**
Revision by Hungarian reviser				
Total	292 (100 %)	36	-	-
Comprehensibility	126 (43 %)	16	1 error / 1000 words	**fail**
Appropriateness	166 (57 %)	20	3-4 errors / 1000 words	**fail**
Revision by target readers				
Total	106 (100 %)	13	-	-

Comprehensibility	35 (33 %)	4	1 error / 1000 words	**fail**
Appropriateness	71 (67%)	9	3-4 errors / 1000 words	**fail**

Table 2
Results of error-based analysis brochure 2

Type of error	**No. of errors and percentage**	**No. errors/ 1 000 words**	**Pass/fail threshold**	**Pass/ fail**
Revision by Hungarian reviser				
Total	189 (100 %)	89.5	-	-
Comprehensibility	54 (29 %)	25.5	1 error / 1000 words	**fail**
Appropriateness	135 (71 %)	64	3-4 errors / 1000 words	**fail**
Revision by target readers				
Total	132 (100 %)	62	-	-
Comprehensibility	34 (26 %)	16	1 error / 1000 words	**fail**
Appropriateness	98 (74 %)	46	3-4 errors / 1000 words	**fail**

Table 3
Results of error-based analysis brochure 3

Type of error	**No. of errors and percentage**	**No. errors/ 1 000 words**	**Pass/fail threshold**	**Pass/ fail**
Revision by Hungarian reviser				
Total	70 (100 %)	82	-	-
Comprehensibility	18 (26 %)	21	1 error / 1000 words	**fail**
Appropriateness	52 (74 %)	61	3-4 errors / 1000 words	**fail**

Revision by target readers				
Total	47 (100 %)	55.5	-	-
Comprehensibility	10 (21 %)	12	1 error / 1000 words	**fail**
Appropriateness	37 (79 %)	43.5	3-4 errors / 1000 words	**fail**

Discussion

Summarising the research results let us take a closer look at the positive findings first. First of all, the fact that tourist brochures (and websites) are available in English is something utterly positive. In today's extremely competitive tourism market no one can afford to remain linguistically inaccessible. The feedback data showed that non-linguistic factors also help create a positive image, which is good news if we consider the translation quality of the tourist brochures. Comparing the target reader feedback and the results of the error-based translation quality research with the target readers' opinions on the role of the quality of language and more specifically on the importance of correctness of the English found in tourist brochures, one feels that target readers' sensitivity towards these issues is not as high as they themselves believe according to their answers to the survey questions. From the results of the error-based translation quality analysis one can see that the Hungarian reviser found far more comprehensibility type errors than the target readers. It may indicate that a number of mistranslations remain hidden from TT readers, thusly perhaps creating the impression of higher translation quality in their perception.

Apart from the positive findings, the research delivered a number of negative results too. Firstly, it became clear that all brochures were simple translations of their Hungarian originals with no or only occasional adaptation of the ST. The error-based analyses showed that they would most possibly fail a test by any translation quality evaluation model commonly used by commercial companies, even if we only considered data from the exclusively TT-based revision by the potential target readers. The reader feedback attested that the poor text quality had an adverse effect on the product image in at least one of the cases. On the other hand the high number of errors classified as comprehensibility problems means a lot of lost or distorted information, much of which remained hidden from the English-speaking participants of the tests. It must be noted, however, that hidden misunderstandings may create visitor disappointment later, which can undermine the marketing communication.

The fact that besides poor language some of the comprehensibility errors may result from a lack of background information on the part of TT readers suggests that there are some intercultural communication problems involved. As we know there was little or no adaptation of the ST. The culture-specific content, which is inevitable in a tourist brochure, was probably not handled with enough awareness of intercultural differences.

Conclusion

Answering the original question, whether the translation quality of tourist brochures is neglected, it can be said that in the cases of the analysed translations we have seen little or no ST adaptation, but we have observed a lot of errors of various types and no established way of quality assurance. It clearly makes one conclude that in the cases studied above the practice of producing texts for tourist brochures may need amendment and the practice of translation may also need revision. It may, however, be assumed that the phenomena discussed above are not limited to the publications analysed in this research.

References

Bellos, D. (2011): *Is That a Fish in Your Ear?: Translation and the Meaning of Everything.* Faber & Faber: New York

Dann, G. (1996): *The language of tourism: a sociolinguistic perspective.* CAB International: Oxford

Federici, E. (2006): *The Translator as Intercultural Mediator*. Editrice UNI Service: Trento

House, J. (2009): Quality. In: M. Baker-G. Saldanha (eds.) (2009): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Routledge: Abingdon

Hungarian Tourism Plc. (2012): *Új vizeken tovább: marketingterv 2012, stratégia [New horizons: marketing plan 2012, strategy]*. Retrieved from: http://www.neta.itthon.hu/szakmaioldalak

Lengyel, M. ed. (2008): *TDM működési kézikönyv [TDM operation manual]*. Heller Farkas Főiskola: Budapest

O'Brien, S. (2012). Towards a Dynamic Quality Evaluation Model for Translation. *The Journal of Specialised Translation.* (17). 55-77.

Snell-Hornby, M. (1999): The 'Ultimate Confort': Word, Text and the Translation of Tourist Brochures. In: G. Anderman & M. Rogers (eds.) (1999): *Word, Text, Translation. Liber Amicorum for Peter Newmark*. Multilingual Matters: Clevedon

Zsubrinszky Zsuzsanna
Budapesti Gazdasági Főiskola
Külkereskedelmi Kar

A csend szerepe a vállalati kommunikációban

A dolgozat célja a csend különböző formáinak és funkcióinak bemutatása a vállalati kommunikációban. Az empirikus kutatás adatai öt üzletemberrel/üzletasszonnyal készített interjúból származnak, akik a gazdasági élet különböző területein (gyógyszeripar, telekommunikáció, marketing, bank és biztosítás) dolgoznak. A félig szerkesztett interjúk hangrögzítése után az adatokat Laningen (1988) fenomenológiai módszerével elemeztem, mely a következő lépésekből állt: (1) az interjúk szó szerinti átírása, (2) az adatmennyiség redukálása, (3) a válaszok témák köré csoportosítása. Az eredmények azt mutatják, hogy a csend igen sokféle kommunikációs funkciót tölthet be a vállalati kommunikációban, melyre érdemes felhívni az üzleti nyelvet tanulók figyelmét.

Kulcsszavak: vállalati kommunikáció, nem-verbális kommunikáció, kvalitatív kutatás, fenomenológiai módszer, csend, kognitív, diszkurzív, emocionális, szociokulturális funkció

Bevezetés

Mind az üzleti, mind a magánéletben a csendnek rendkívül meghatározó szerepe van. A csend segítségével jobban megérthetjük beszélgetőpartnerünket, helyesebben értelmezhetünk egy-egy szituációt, több információ birtokába juthatunk, nagyobb eséllyel hallgatnak meg minket, és végül, de nem utolsó sorban, kevesebb hibát követhetünk el a kommunikáció során. Más szóval, hallgatásunkkal egyben segíthetjük is a másik felet, hogy minél hatékonyabban tudja megosztani velünk gondolatait, ötleteit, és ezzel mi is aktív részeseivé válunk a kommunikációnak. Ellenkező esetben feszült légkör alakul ki, mely gátját képezi a sikeres üzleti tevékenységünknek. Tapasztalatból tudjuk, hogy a személyiségnek, vagyis, hogy introvertált, vagy extrovertált a beszélgetőpartnerünk, jelentős hatása van a csend hosszára a kommunikációs folyamatban. Mindannyian vágyunk arra, hogy meghallgassanak bennünket, hiszen ilyenkor azt érezzük, hogy fontosak vagyunk a másik számára, értékesnek, elismertnek érezzük magunkat. Van egy angol közmondás, mely szerint, *"A problem shared is a problem halved"* (magyarul: A megosztott probléma, már csak fele akkora probléma). Mégis sok ember számára ez rendkívül nehéz, pedig a csendben rejlő lehetőségek, mint látni fogjuk, óriásiak.

Elméleti háttér

A kutatók (pl. Jaworski, 1993, 1997; Tannen - Saville-Troike, 1985) az elmúlt évek során arra a következtetésre jutottak, hogy a „csend" önmagában nemcsak a zaj hiányát jelenti, hanem a beszéddel megegyező fontosságú kommunikációs eszköz is. Makroszinten a csend akár teljes szótlansággal is

járhat, például egy vallási esemény során, amikor a résztvevők teljes némaságba burkolóznak (Maltz, 1985), vagy részleges szótlansággal, amikor egyesek csöndben vannak, mások viszont beszélnek, például egy osztálytermi környezetben (Jaworski- Sachdev, 2004) vagy a bíróságon (Eades, 2000). Az üzleti és magánéletben is ez utóbbi helyzet − vagyis az, hogy egyesek beszélnek, mások hallgatnak − fordul elő leggyakrabban (Nakane, 1984). Sacks és kollégái (1974:715) a csend különböző típusait említik munkájukban. Beszélnek „szünetekről" és „beszédet tagoló megállásokról" az átmeneti vonatkozású helyen (angolul: TPR-transition relevance place), ahol a másik fél bekapcsolódik a beszélgetésbe. Blimes (1997) szerint a csend megnyilvánulási formája lehet az ún. „elhallgatás vagy rejtett csend", ami a „ki nem mondott" dolgokat foglalja magában, és ez igen gyakran a beszélők közötti hatalmi szerepekkel van összefüggésben. Saville-Troike (1985:4) azt állítja, hogy a csend rendkívül gazdag jelentéssel bír, de különbséget kell tennünk a között a csend között, mely „strukturálja a kommunikációt" és ezzel mintegy „szabályozza a társadalmi kapcsolatokat" (pl. a hezitálások és szünetek) és a között a csend között, mely „jelentéssel is bír" (pl. a gesztusok). A csend funkcióit a szakirodalomban a következőképpen csoportosítják: *1. kognitív funkció* (Chafe, 1985) – mely a szünetekre, hezitálásokra fókuszál; *2. diszkurzív funkció* (Jaworski, 1993) – mely a diskurzus határait jelöli ki; *3. társadalmi és szociális funkció* (Jaworski, 1997) – mely a társadalmi kommunikációban résztvevőkre gyakorolt hatást hangsúlyozza.

A kutatás menete

Jelen kutatás a korábbi elméleti eredményekre támaszkodva, azokat kiegészítve igyekszik leírni a vállalati kommunikációban tapasztalható csend különböző formáit és funkcióit.

A kutatás résztvevői

Az öt interjú két üzletasszonnyal (a gyógyszeripar és a banki szférából) és három üzletemberrel (a telekommunikáció, marketing és biztosítás területéről) készült. Valamennyien több éve dolgoznak szakterületükön és a szinten tartó angol nyelvi kurzusom résztvevői, akik szívesen álltak rendelkezésemre a kutatás lebonyolításában.

A félig szerkesztett interjú protokoll

A félig szerkesztett interjúkérdések 3 fő szinten vizsgálták a válaszadók csendhez fűződő viszonyát:

1. *Egyénfüggő nyelvi szint:*
   a) Inkább extrovertált, vagy introvertált személyiségnek tartja magát? Szeret beszélni, vagy inkább hallgat?

b) Mitől függ, hogy egy-egy beszélgetésben inkább aktív, vagy passzív résztvevő?
c) Használja- e hallgatását új információ befogadására?
d) Hogy érzi, idegen nyelven okoz-e nehézséget a folyékony nyelvhasználat?

2. *Szituációfüggő kognitív szint:*
   a) Befolyásolja-e Önt hallgatásában, hogy mennyire ismeri a szóban forgó témát?
   b) Számít Önnek a beszélgetőpartner tájékozottsága?
   c) Válaszadáskor milyen a reakcióideje? Gyors, vagy megfontolt?
   e) Befolyásolja Önt, hogy milyen a beszélgetőpartner reakcióideje?
   f) A beszélgetőpartner nem-verbális kommunikációja hozzájárul-e hallgatásához?

3. *Szociokulturális szint:*
   a) Szokott-e udvariasságból hallgatni?
   b) Zavarja-e, ha belevágnak a mondandójába?
   c) Függ-e hallgatása a beszélgetőpartnerhez fűződő viszonyától?
   d) Tart-e attól, hogy nem megfelelő tájékozottsága miatt esetleg kellemetlen helyzetbe kerül?

Az elemzés menete

A félig szerkesztett interjúprotokollal készített interjúkat diktafonnal felvettem, majd írásban rögzítettem. Az adatok elemzését Laningen (1988) háromlépcsős fenomenológiai módszerével elemeztem, mely a következő lépésekből áll: 1) leírás (az interjúk szó szerinti rögzítése); 2) adatok redukálása (a résztvevők fontos kijelentéseinek kijelölése); 3) értelmezés (a válaszok téma szerinti csoportosítása). A kutatás megbízhatóságát és érvényességét a fenomenológiai módszer szigorú szabályai biztosítják.

Adatredukálás

A kutatásban résztvevőket arra kértem, hogy gondoljanak vissza olyan munkahelyi szituációkra, amikor a beszéd helyett inkább csendbe burkolóztak, illetve, hogy elevenítsenek fel olyan szituációkat, amikor az üzleti partnerük tette ugyanezt. A továbbiakban az interjúkérdésekre adott válaszokból kirajzolódó mintákat ismertetem, melyek a következők: (1) a csend formái, (2) a csend funkciói.

A csend formái

Az egyik legfigyelemreméltóbb téma, ami az adatelemzés során felbukkant, az ún. „rejtett csend", melynek nem volt felismerhető formája, mégis valamennyi résztvevő számára érzékelhető volt. Az interjúrészlet a telekommunikációs vezető interjújából származik, aki szerint az a szereplő, aki meg sem szólalt, messze nagyobb hatalommal bírt, mint az, aki beszélt.

> „Emlékszem, évekkel ezelőtt részt vettem egy kerekasztal beszélgetésen, ahol egy angol üzletember is jelen volt. A megbeszélésen mindenki egymás szavába vágva hozakodott elő a jobbnál jobb ötletekkel, kivéve ezt az embert, aki különösen szótlan volt. Végig figyeltem őt az asztal másik végéről, és láttam, hogy abszolút érdeklődéssel figyeli az eseményeket. Azzal volt elfoglalva, hogy felmérje, ki mennyit ér emberileg, szakmailag az asztaltársaságból. Figyelte, hogy ki az, aki értelmes dolgokat mond, és ki az, akire nem érdemes odafigyelni". (részlet a 3. interjúból)

A fenti részlet arra is rávilágít, hogy a csendnek két ellentétes megítélése lehet: az egyik negatív −a nyelvi megnyilvánulás hiánya −, és a másik pozitív − a személyes vizsgálódás lehetősége.

Az előbbi véleménnyel igen hasonlót fogalmazott meg a marketing menedzser, aki a megbeszéléseken általában csöndben van, mert úgy érzi, hogy soha semmilyen új dolog nem hangzik el számára:

> „Ami mostanában feltűnt számomra az az, hogy 90 százaléka annak, ami elhangzik egy megbeszélésen, nem valami eredeti, hasznos, vagy akár csak meghallgatásra érdemes. Állandó pletykák, másoktól lopott ötletek, előítéletek, bírálatok teszik ki az idő nagy részét. Sokszor semmi kedvem bekapcsolódni a beszélgetésbe." (részlet a 4. interjúból)

Ezzel a véleménnyel nincs egyedül a marketing menedzser. Érdekes volna megvizsgálni, hogy a végtelen számú megbeszélések növelik-e a munka hatékonyságát.

A bankban dolgozó üzletasszony, aki a nagyfőnök asszisztenseként dolgozik, beosztásából adódóan is függő helyzetben van, ezért számára nem szokatlan, ha a főnöke megjegyzéseire csönddel reagál:

> „…ahogy a főnököm belép az irodába, és ahogy köszön, rögtön tudom, hogy milyen volt a hétvégéje. Néha úgy érzem, kicsit a pszichológusa is vagyok, nemcsak a titkárnője. Pontosan tudom, hogy mikor ne kérdezzek semmit, és mikor érdeklődjek felőle. Ez sem ment rögtön az elejétől fogva, mivel én eléggé közvetlen, beszédes típusú vagyok, ezért jó időbe tellett, mire megtanultam, hogy hallgatni (gyakran) arany. (Részlet a 2. interjúból)

Ez a három példa jól mutatja, hogy a résztvevők a csönddel szándékosan szeretnének távol maradni a beszélgetéstől, mert úgy érzik, hogy csak így jöhetnek ki jól a szituációból.

A csend funkciói

Az adatelemzés egyik legjelentősebb eredménye az is, hogy a benyomások, valamint a kognitív folyamatok milyen jelentősen járulnak hozzá a beszélgetésben résztvevők elhallgatásához. Például, a csönddel akár késleltetni, illetve kiegészíteni is lehet egy-egy beszélgetést, és ezzel megelőzhetjük azt, hogy olyan dolog hagyja el a szánkat, amit később megbánnánk. Ha ez mégsem sikerül, akkor az ilyen jellegű megjegyzések mindig heves érzelmi reakciót váltanak ki a másik félből. A továbbiakban a csend három fő funkciójára mutatok be néhány példát.

Emocionális funkció

Az emocionális funkció középpontjában a beszélő áll, aki érzelmeket, reakciót szeretne előcsalni a beszélgetőpartnerekből. Ez lehet együttérzés, vagy egyszerűen csak megértés. Példa erre a marketing menedzser története:

> „... Kapóra jön a csend, ha például egy retorikai kérdést teszek föl egy megbeszélésen. Például: Nem volna jó, ha minden magyar ember megfelelően ki tudná használni a benne rejlő lehetőségeket?[majd megállok egy pillanatra, azután folytatom]. Igazából nem várok választ a kérdésemre, de jólesik, ha egyetértenek velem, akár még bólogathatnak is". (Részlet a 4. interjúból)

Az érzelmek igen jelentős szerepet játszanak a kommunikációban. A biztosítási szakember bevallása szerint csak lassan jött arra rá, hogy több információ birtokába juthat, ha ahelyett, hogy mindenáron megpróbálna eladni valamit ügyfelének, inkább arra törekszik, hogy minél inkább megismerje a másik felet, milyen ember is ő, mivel foglalkozik, mi az, amit nem szeret.

> „Már 15 éve dolgozom a biztosítónál. Régebben, ha egy ügyféllel beszélgettem, és feltettem neki egy kérdést, meg sem vártam, hogy válaszoljon, szerettem volna minél hamarabb megkötni az üzletet. Ma már egészen máshogy intézem az ügyeket. Ha kérdezek valamit, mindig eldöntendő kérdést teszek fel, majd csöndben maradok. Így esélyt adok az ügyfélnek választani, és ezt ő is jobban értékeli. Amióta megváltoztattam a kommunikációm, kevésbé vagyok aktív, többet hallgatok, valahogy sikeresebb vagyok a munkámban. (Részlet az 5. interjúból)

Jelen esetben a csend, a háttérbe vonulás a beszélgetésben mégsem jelent passzivitást. Sőt, éppen ellenkezőleg, jó irányba tereli a beszélgetést, ami azután hasznot hoz az eladó számára.

A banki asszisztens arról számolt be, hogy ha váratlanul éri egy helyzet, amit ráadásul igazságtalannak érez, akkor ahelyett, hogy jól megmondaná a munkatársaknak, hogy nem ért egyet a kritikával, leblokkol, és csöndben marad:

> „Nagyon haragszom magamra, amikor valamelyik munkatársam letol egy olyan dologért, amiben nem én vagyok a hibás, és én mégsem tudok hirtelen frappánsan válaszolni neki, csak hallgatok. Ezzel persze ő azt hiszi, hogy igaza is van. Sajnos

csak utána esik le a tantusz, hogy mit kellett volna mondanom, de már késő ”. (Részlet a 2 interjúból)

Ez a részlet rávilágít arra, hogy a csend nemcsak pozitív érzetet kelthet a csendben maradó fél számára, hanem frusztrációt, mely mérgessé teszi őt a szituáció nem jó kezelésében, és abban, hogy hagyta magát elnyomni.

Kognitív funkció

A szünetek, hezitálások, megállások a legjellemzőbbek a kognitív funkcióra, melyet a gyógyszeriparban dolgozó üzletasszony például előszeretettel használ, főként, ha prezentál. Ezzel mintegy fokozza a hallgatóságra tett benyomását:

> „Egy német gyógyszergyártó cég magyarországi képviselőjeként dolgozom, és félévente prezentálnom kell a német főnökeimnek, hogy mennek a dolgok az itthoni cégben. Prezentáció közben, gyakran használom a hatásszüneteket, különösen, ha jó benyomást szeretnék tenni a főnökeimre (pl. Ebben az évben igen jó eredményeket értünk el… [rövid szünet], sikerült két új partnerrel megállapodnunk).” (Részlet az 1. interjúból)

Beszéd közbeni megállásainak másik okaként azt említi, hogy a túlnyomó részt férfiakból álló kollégái között ki kell harcolnia magának a figyelmet. Ehhez szintén a rövid szünetek beiktatását használja:

> „Van úgy, hogy azért állok meg egy pillanatra beszéd közben, mert nem érzem, hogy figyelnének rám (pl. Ha még idén nem változtatunk ezen a gyakorlaton, akkor nagyon nehéz helyzetbe kerülünk [itt megállok egy pillanatra, hogy az üzenet elérjen hallgatósághoz]). Aztán folytatom, és hagyom, hogy mindenki egy kicsit elgondolkozhasson azon, amit mondtam. Máskülönben elsikkadna a lényeg.” (Részlet az 1. interjúból)

Az idegen nyelven történő prezentációk során a telekommunikációs szakember a szüneteket leginkább a gondolatai rendszerezésére, a megfelelő szó, kifejezés megtalálására használja:

> „Ezer éve tanulok angolul, és érzem, hogy évről-évre fejlődök is, de még mindig nehezemre esik angolul prezentálni, főleg olyanoknak, akiknek az angol szinte anyanyelvük. Ezért aztán lassabban is beszélek, nagyobb szüneteket tartok a prezentációk során”. (Részlet a 3. interjúból)

A fenti részletek világosan megmutatják, hogy a hatáskeltésen túl a figyelem fenntartására, a beszélő gondolatainak rendszerezésére is alkalmasak a beiktatott megállások/szünetek.

Szociokulturális funkció

A hatáskeltés érdekes megnyilvánulása, amikor a beszélő egy megbeszélés komolyságának oldására viccet mesél, és a poént követően rövid

hatásszünettel várja a közönség reakcióját, ami aztán nem következik be. A marketing menedzser mesélt el egy ilyen történetet:

> „Emlékszem, egyszer valami vicceset mondtam egy megbeszélésen.(Most már tudom, hogy csak számomra volt vicces). Megálltam és vártam, hogy nevessenek rajta, de legnagyobb meglepetésemre senki sem nevetett, még csak el sem mosolyodott. Mit tehettem? Folytattam ott, ahol abbahagytam, nem dőlt össze a világ". (Részlet a 4. interjúból)

A viccmesélést követően beálló hosszú csend nemcsak a beszélő számára kellemetlen, hanem a hallgatóság számára is. A csenddel egyfelől alakíthatjuk, formálhatjuk, fenntarthatjuk, vagy éppenséggel kifejezhetjük a beszélgetőpartnerhez fűződő viszonyunk mélységét. Az alábbi két szituáció jól illusztrálja, hogy a csenddel miként lehet elkerülni a beszélgetésben résztvevő másik fél megbántását:

> „… ha nagyon mérges vagyok, akkor jobb csöndben maradnom egy – egy konfliktus során. Hiszen, ha elszáll a dühöm, akkor már esélyem sincs visszavonni mindazt, ami elhagyta a számat. Jobb akkor visszatérni a problémára, amikor már lenyugodtam. (Részlet az 5. interjúból)

A női-férfi munkakapcsolatok sem mentesek a konfliktusoktól. A gyógyszeripari üzletasszony például azt mesélte, milyen nehezére esett csöndben maradni egy olyan szituációban, amikor az üzletpartnere kellemetlen helyzetbe hozta:

> „A hallgatást időnként taktikából használom, például, ha valaki túl sokat kér tőlem, és nem tudom, mit mondjak. Egyszer egy arab üzletember túlságosan bizalmaskodó volt velem, és elég kellemetlenül éreztem magam emiatt. Mikor észrevette a hezitálásomat, visszahúzódásomat, felhagyott vele, mert érezte, hogy ez így nem lesz jó. Lehet, hogy ez nem valami frappáns megoldás, akár gyávaságnak is tűnhet, de nekem bevált és így Alit sem sértettem meg." (Részlet az 1. interjúból)

Az interjúalanyok szerint, ha egy megjegyzés derült égből villámcsapásként éri őket, és az első reakciójuk durva lenne, akkor jobb megoldásnak tűnik csöndben maradniuk.

Eredmények

A fenti példákból jól láthatjuk, hogy a beszéd, a hallgatás, és a belsőleg feldolgozott információ közötti egyensúly egyénenként változó. Az egyensúly kialakításához számos tényezőt kell figyelembe vennünk: (1) a beszélgetőpartner személyiségét, kommunikációra való hajlandóságát (2) a kommunikáció formáját, (3) a résztvevők egymáshoz fűződő kapcsolatát, valamint a kommunikációban résztvevők (4) kognitív és (5) érzelmi állapotát. Vannak, akik szívesebben beszélnek, mint hallgatnak és fordítva, ezért a csend hossza a beszélgetés során nagyban függ a beszélők szándékától is. Láttuk, hogy a csendet lehet információgyűjtésre is használni.

A csend funkcióinak vizsgálatakor szembetűnő, hogy a szünetek, hezitálások mintegy elodázzák a kommunikációt, és ezzel átgondolásra is késztetik a résztvevőket. Ezen felül a csend a figyelem fenntartására is szolgál, különösen akkor, amikor kényes kérdések kerülnek előtérbe. Láthattuk, hogy a szünetek beiktatásával a hallgatóságnak lehetősége adódott az elhangzottakat nagyobb figyelemmel követni, majd félreértések nélkül, helyesen értelmezni. A csend emocionális funkciói rámutattak arra, hogy a csendnek rengeteg pozitív hatása is lehet. Közülük érdemes megemlíteni az empátiakeltést a másik félben, vagy a probléma más nézőpontból történő kezelését. A nyitott kérdések rendkívül jó lehetőséget nyújtanak, hogy a beszélgetésbe többeket sikerüljön bevonnunk, így több nézőpontot ismerhessünk meg. A lényegre törő kérdések egyik nagy előnye, hogy erőt sugároznak, közös gondolkodásra késztetnek, és több lehetséges megoldást is tartalmazhatnak. Ha jobban odafigyelünk egy ügyfélre, akkor a közös megbecsülés érzése jó hatással lesz a kapcsolatunkra, az üzlet menetére is. Hajlamosabbak vagyunk termékeket vásárolni olyanoktól, akik szimpatikusak nekünk, és általában azokat tartjuk szimpatikusnak, akik kicsit olyanok, mint mi.
A csend szociokulturális funkciója leginkább a konfliktuskerülést, a másik fél megbántásának elkerülését szolgálja. Az udvariasságból adódó elhallgatás, mint stratégia merült föl.

Összegzés

A dolgozat arra kereste a választ, hogy az üzletemberek milyen munkahelyi szituációkban részesítik előnyben a csendet. A kutatásban résztvevők válaszai alapján a következő átfogó témák kerültek előtérbe: a csend főbb formái és funkciói. Az eredmények azt mutatják, hogy a csend rendkívül összetett kommunikációs eszköz, mely jelenthet reakciót, a kommunikációból való kihátrálást, hatalom megnyilvánulását, benyomásokat, hozzáállást, érzelmeket. A kutatás eredményei nemcsak a csenddel foglalkozó korábbi kutatások kiegészítéséül szolgálnak, hanem egyben empirikus módon betekintést is nyújtanak a vállalati kommunikáció során tapasztalható csend egyéb jelentéseibe is. Mindent egybevetve elmondhatjuk, a kommunikációban a legjobb kiindulópont az egymásra figyelés, mely teret enged mindkét fél számára a neki legmegfelelőbb kommunikációs eszközök használatára.

Hivatkozások

Blimes, J. (1997): Being interrupted. *Language in Society 26*(4): 507–531.
Chafe, W. L. (1985): Some reasons for hesitating. In: *Perspectives on Silence*, D. Tannen - M. Saville-Troike (eds.), 77–89. Norwood, NJ: Ablex.

Eades, D. (2000): I don't think it's an answer to the question: Silencing Aboriginal witnesses incourt. *Language in Society 29*(2) 161–195.
Jaworski, A. (1993): *The Power of Silence: Social and pragmatic perspectives*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
Jaworski, A. (1997): *Silence: Interdisciplinary perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
Jaworski, A. - Sachdev, I. (2004): Teachers' beliefs about students'talk and silence: Constructing academic success and failure through metapragmatic comments. In: A. Jaworski, N. Coupland - D. Galasiński (eds.): *Metalanguage: Social and ideological perspectives.* 227-244. Berlin: Mouton de Gruyter.
Laningen, R. (1988): *Phenomenology of Communication.*. Merleau-Ponty's Thematics in Communicology and Semiology. Duquesne University Press: Pittsburgh, PA.
Maltz, D. N. (1985): Joyful noise and reverent silence: The significance of noise in Pentecostal worship. In: D. Tannen - M. Saville-Troike (eds.): *Perspectives on Silence,*113–137. Norwood, NJ: Ablex.
Nakane, I. (1984): *Silence in intercultural communication.*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.
Sacks, H.- Schegloff, E. -Jefferson, G.(1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language 50* (4), 696-735.
Saville-Troike, M. (1985): The place of silence in an integrated theory of communication. In: D. Tannen - M. Saville-Troike (eds.): *Perspectives on Silence,* 3–18. Norwood, NJ: Ablex.
Tannen, D. - Saville-Troike, M. (1985): *Perspectives on Silence*. Norwood, NJ: Ablex.

Csapóné Horváth Andrea
Nyugat-magyarországi Egyetem
Apáczai Csere János Kar
Nyelvi, Irodalmi és Kommunikációs Intézet
Idegen nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék

Nyelvi játékok a turisztikai reklámban

A turisztikai reklám a közéleti kommunikáció sok szegmensében állandóan jelen van. Ez a reklámfajta elsősorban arra hivatott, hogy a desztinációt mint népszerű célpontot tüntesse fel, amelyet mindenki fel akar keresni. A reklámszakemberek szerint ennek a célnak a reklám akkor tud megfelelni, ha felébreszti a fogyasztó vágyát az adott desztináció iránt, ugyanis a vágykeltéssel lehet a legkönnyebben a cselekvést kiváltó akarathoz közel kerülni. A reklámszövegíró a nyelv kreatív alkalmazásával tudja a recipiens figyelmét leginkább felkelteni. A nyelvi kreativitás egyik legpregnánsabb megjelenési formája a nyelvi játék. Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a turisztikai reklámok főcímeiben a nyelvi játéknak milyen módozatai fordulnak elő, melyek a leghatásosabbak és leggyakoribbak. A vizsgált korpuszt az egyik vezető német turisztikai szakfolyóirat reklámanyaga alapján állítottam össze (fvw Das Magazin für Touristik und Business Travel, 2008-2011. évfolyamai).

Kulcsszavak: turisztikai reklám, főcím, nyelvi játék, kreativitás, humor, figyelemfelkeltés, fonematikai, grammatikai, szemantikai, grafikai szint

Bevezetés

A reklám átszövi mindennapjainkat, egy meglehetősen komplex, sokrétű jelenség. Fő típusai közül (politikai, vallási, kulturális, szociális és gazdasági reklám) egyre nagyobb jelentősége van napjainkban a szolgáltatások reklámozásának, amely egyenrangú a termékreklámokkal, és amely a gazdasági reklám egyik alfajaként értelmezendő. A turisztikai reklám a szolgáltatási reklámterület legjelentősebbjének számít. A turisztikai reklám eszközeinek segítségével nemcsak áru és szolgáltatás, hanem egy egész helység, terület vagy akár egy egész ország, kontinens kerül „eladásra". Ahhoz, hogy egy reklám valóban átütő erejű legyen, az alábbi öt dolognak teljesülnie kell:

- irányítsa magára a figyelmet,
- mutasson egy előnyt az embereknek,
- bizonyítsa azt be,
- vegye rá az embereket, hogy ragadják meg ezt az előnyt,
- buzdítson cselekvésre (Schwab, 2002: 16).

Tanulmányomban turisztikai reklámok főcímeit vizsgálom. Ogilvy (2001: 71), az ismert reklámszakember azt állítja, hogy átlagosan ötször annyi ember olvassa el a címsort, mint a hirdetés egész szövegét. Ebből az következik, hogy ha sikerült a reklámszövegírónak egy valóban hatásos főcímet írnia,

akkor a promóciós erő nyolcvan százalékát már létrehozta. A reklámszövegíró a nyelv kreatív alkalmazásával tudja a recipiens figyelmét leginkább felkelteni. A nyelvi kreativitás egyik legpregnánsabb megjelenési formája a nyelvi játék.

A nyelvi játék fogalma

A nyelvi játék fogalmán nem a wittgensteini nyelvjáték filozófiai felfogását értem, hanem a nyelv játékos felhasználását. A nyelvi játékot a nyelvi normától való szándékos eltérés hívja életre. A normaszegés ilyenkor a legkülönfélébb implikált jelenségek kifejezésére szolgál, mindig valamilyen kommunikációs szándék áll mögötte. Fontos kiemelni a szándékosságot, ellenkező esetben az eltérés egyszerű nyelvi hibaként jelenik meg, amelyet a recipiens negatívan, „a reklámozó műveltségbeli hiányosságaként" (Hemmi, 1994: 45) fog értelmezni. Forgács (2004: 91) szerint a nyelvi játékok kommunikációs többletértéke abban rejlik, hogy a szöveget feltűnővé, meglepővé teszik; sokszor valamiféle rejtvényt tartalmaznak, amelyet a recipiensnek kell megoldani; egyszerre több illokúciós aktust is megfogalmazhatnak, mint például informálás, kommentálás, emocionalizálás.

Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a turisztikai reklámok főcímeiben a nyelvi játéknak milyen módozatai fordulnak elő, melyek a leghatásosabbak és leggyakoribbak. A vizsgálat korpuszát 600 headline képezi. Ezek elsősorban desztinációs reklámok főcímei, de előfordulnak közöttük közlekedési eszközök (hajó, repülő), valamint utazási irodák, utazásszervezők reklámjai is. A nyelvi játékokat Forgács (2005) rendszerező osztályozása alapján különböző nyelvi szinteken veszem sorra.

Fonematikai nyelvi játékok

A vizsgált reklámfőcímekben a fonémákkal való játékok több fajtája figyelhető meg. A fonematikai nyelvi játékok nagyon kedveltek a turisztikai reklámfőcímekben, mivel figyelemébresztőek, humorosak, erősítik a mondanivaló hangulati hatását és segítik az üzenet emlékezetben tartását.

Homofónia

A *Meer* („tenger") és a *mehr* („több") homofóniájájának viszonylag gyakori előfordulása a vizsgált reklámok tárgyával is magyarázható:

- *Mein Schiff kann mehr*! (TUI hajóutak)
- *Meer erleben* (Carnival hajótársaság)
- *Meer macht schön* (Tunézia nyaralás)
- *Bei Thomas Cook ist mehr drin* (Thomas Cook üdülési ajánlatok)

További példa:

- *Fliegen nach Wal.* (Condor légitársaság ajánlata Halifaxba bálna megfigyelésre; vö. „Wahl" – választás, ill. „Wal" – bálna)

Lexématorzítás hangcserével

- *Entdecken Sie die wanderbare Welt Norwegens!* (Norvégia nyaralás)
- *Willkommen in Ofteuropa* (Austrian Airlines ajánlata)
- *Wipfeltreffen im Dschungel* (Costa Rica nyaralás)
- *Die Mittelmeer Seefari 2011 geht los.* (Royal Caribbean hajóutak)

Az ismétlés stíluseszközei

Alliteráció

- *Kurze Wege zu Kultur und Küste* (USA nyaralás)
- *Wie Urlaubsträume Wirklichkeit werden* (Egyiptom nyaralás)
- *Tempo, Tempel, Temperamente* (Tajvan nyaralás)
- *5 gute Gründe für Genießer* (Baszkföld nyaralás)

A korpuszban az alliteráció mindkét alakváltozata megfigyelhető, de a mássalhangzós alliteráció előfordulási gyakorisága jelentősen nagyobb.

Anafóra

- *Für mich. Für Dich. Für uns.* (Neckermann katalógus üdülési ajánlatai)
- *Mehr Stadt. Mehr Programm. Mehr Wert.* (Studiosus ajánlatok)
- *Ewig jung, ewig schön* (Görögország nyaralás)

Asszonánc

- *Wüste & Küste* (Izrael nyaralás)
- *Raus aus der Stadt* (Jeruzsálem nyaralás)
- *Hamburg ist immer eine Reise wert!* (Németország nyaralás)

Az asszonánc tágabb értelemben az alliterációhoz sorolható: a szavak összecsengése a mondanivaló hangulati hatását emeli.

Rím

- *Horst und Regine – beste Kabine!* (Nicko tours)
- *Flusszeit zu zweit* (Viking hajótársaság)
- *Rosa Zeiten zu Rotstiftpreisen.* (Florida üdülési ajánlatok)

Grammatikai nyelvi játékok

Nyelvi játékok mind morfológiai, mind szintaktikai szinten fellelhetők a vizsgált korpuszban.

Morfológiai szint

Okkazionalizmusok

- *Wissen Sie, wie man „hallo" auf eisbärisch sagt?* (Kanada nyaralás)
- *Das Non-plus-Kreta* (Kréta nyaralás)
- *Kilometerlange Puderzuckerstrände!* (USA nyaralás)
- *Wohlfühloasen am Roten Meer* (Egyiptom nyaralás)

Az okkazionalizmusokat szívesen alkalmazzák a reklámszövegírók a nyelvi kreativitás és eredetiség demonstrálása céljából. Ezek jellemzően összetett szavak, amelyek a szemantikai viszonyokat általában implicit módon fejezik ki.

Kontamináció (Montázs)

- *EURO-PA-RADIESische Wochen verkaufen Warum nicht?* (Royal Caribbean hajóutak; Euro**pa**+**Pa**radies)
- *GRIECHENLANDEN 14mal täglich.* (Aegean; Griechen**land**+**Land**en)
- *Fliegen tscheidend.* (Condor légitársaság; Flieg**en**+**en**tscheiden)

Nyelvkeverés

- *1. Wahl für bella Italia!* (Airberlin légitársaság üdülési ajánlata)
- *Little England tanzt Calypso* (Barbados nyaralás)
- *Perfekte Hideaways für Genießer und Golfer* (Mauritius nyaralás)
- *Rundreise: Let's go west!* (Törökország nyaralás)
- *Fly & more – noch mehr Strecken 4U!* (TUI ajánlatok)

A nyelvkeverésre sok példa található a korpuszban; az idegen szavak közül jellemzően az angol dominanciája figyelhető meg.

Játékos *fokozáshoz (klimax)* hasonlítható a Thomas Cook utazási cégcsoport hirdetése:

- *Das? Das? Das? Alles? Thomas Cook.*

Szintaktikai szint

A szintaktikai szinthez tartoznak mindazok a mondat szintjén elkövetett tudatos normaszegések (pl. helytelen szórend, a cselekvő – szenvedő szerkezet nem megfelelő használata, agrammatizmusok stb.), amelyek a főcím játékos jellegét hivatottak biztosítani. A chiazmus, a paralelizmus és az elliptikus szerkezetű főcímek is ide sorolandók.

A vizsgált korpuszban mindössze egy példa akadt **chiasmusra:**

Zum Weinen schön: Der Magic Carnival.

Schön zum Wein: Das Abend – Buffet. (Club Magic Life)

A **paralelizmus** (pl. *Antike Geschichte Moderner Luxus* (Görögország nyaralás)), valamint az **elliptikus mondatszerkezet** (pl. *Dubai. Reich an großartigen Erfahrungen.* (Dubai nyaralás)) gyakran fordulnak elő, azonban ezek általában nem játékos jellegűek. A gyakori előfordulás azzal magyarázható, hogy az utóbbi években egyre nagyobb tért hódít a reklámszövegírók körében a rövidségre, tömörségre való törekvés.

Szemantikai nyelvi játékok

A nyelvi játékok leghatékonyabb típusa az ambiguitás. A váratlan, a meglepő felkelti a recipiens figyelmét, aki az üzenetet dekódolja, és reagál arra. Ezzel a reklámalkotó máris elérte elsődleges célját. A kétértelműség a főcímben szemantikai többletet eredményez, a cím két (vagy több) értelmezését teszi lehetővé. Ambiguitás esetén a befogadónak fel kell ismernie az adott szó vagy kifejezés poliszém voltát, majd ki kell választania a variációk közül a helyeset, ami szellemi erőfeszítéssel jár, viszont érdekesebbé teszi számára az információ feldolgozását. Az üzenet megfelelő dekódolása, azaz a látszólagos siker a befogadó pozitív önértékeléséhez vezet, ami a reklámozott termék/szolgáltatás iránti szintén pozitív viszonyulását segíti elő. Az ambiguitásnak számos fajtája ismeretes.

A **lexikai ambiguitás** pregnáns megjelenési formája az ekvivokáció, amely két nagy csoportra osztható: ezek a poliszémia és a homonímia. A vizsgált főcímekben lényegesen gyakoribb előfordulást mutatnak a poliszém szavak. A reklámszövegírók kreativitását tükrözik az alábbi főcímek:

- *Entdecken Sie neun Schönheiten mitten im Atlantik* (Azori-szigetek nyaralás)

A *Schönheit* szó jelentése lehet ‚nagyon szép nő' is, ez esetben az Azori-szigetek ‚természeti szépségeit' hangsúlyozza a szövegíró.

- *Entspannung nach der Entspannung.* (Spanyolország nyaralás)

Az *Entspannung* értelmezhető 'kikapcsolódásként, pihenésként', de 'feszültségoldásként' is. Jelen főcím a diaforára is példa, amely a szójáték egyik, poliszémiára épülő esete, amikor az ismétlődő elem más jelentésárnyalattal tér vissza.

- *Afrikas Norden: Treffpunkt der Stars* (Iberostar szállodalánc)

A fenti cím homonímián alapul. A *Star* jelentései: „szembetegség/hályog", „seregély" illetve „híres személy/sztár". Az Iberostar szállodáiban sok prominens személyiség megfordul.

- *Balsam für die Seele* (Portugália nyaralás)

Egy portugáliai nyaralás „felüdülésként, üdítőként” hathat, a *balzsam* nem „illatos, gyógyhatású kenet” jelentésben értelmezendő.

- *Zeigen Sie Ihren Kunden die schönsten Seiten Europas.* (A-ROSA katalógus)
A *Seite „*bal vagy jobb oldal“ konkrét jelentés helyett átvitt értelemben „hely, sajátság“ van jelen.

További példák:
- *Faszinierende Aussichten* (Karib-szigetek nyaralás)
- *Tolle Aussichten für Skandinavien-Fans!* (Airberlin légitársaság)
- *Hier tauch ich ein.* (Azori-szigetek nyaralás)
- *„Made in Germany“ Kommt in aller Welt gut an* (Deutschland nevű tengerjáró hajó)
- *Schön von allen Seiten* (Madeira nyaralás)

Sok esetben a kép az, amely a szó konkrét jelentését megadja, a címben az átvitt jelentés szerepel:
- *Liebe Börsianer! Wenn schon Untergangstimmung, dann so.* (Tjaeborg utazási iroda törökországi ajánlata)
A képen egy tengerparton álló fiatal nő gyönyörködik a naplemetében.

- *Fliegen - mit Abstand am schönsten.* (Condor légitársaság)
A légitársaság gépein nagy hangsúlyt fektetnek a kényelemre, megnövelték az ülések közötti távolságot; a képen két egymástól megfelelő távolságra lévő ülés látható.

- *Fliegen mit besten Aussichten* (Condor légitársaság)
Az *Aussicht* felfogható „lehetőségként, esélyként” vagy „kilátásként”. A reklámban ez utóbbi jelentés érhető tetten; a képen egy repülőgép ablakait ábrázoják.

A következő főcímben – *Verliebt in Helsinki* (Finnország nyaralás) – a *verliebt* szó jelentése ugyan egyértelmű, de a mondat mégis többjelentésű, mert **egy felszíni struktúrának több mélyszerkezet** feleltethető meg:
1. ’Helsinkibe (magába a városba) szerelmes’
2. ’Helsinkiben szerelmes az ember valakibe’

Remotiváció az íráskép révén
A zárójel alkalmazásával elért ambiguitásra példák az alábbi headline-ok:

- *Anders Se(h)en* (Ausztria nyaralás)
Potenciális turistaként másként tekintünk Karintiára, ha tudjuk, hogy ebben az osztrák tartományban mintegy 200 ivóvíz minőségű tó található.

- *Voller Vorteile: Ihr (F)airline Partner* (Condor légitársaság)
A Condor nem „csak" egy légitársaság, hanem olyan vállalat, amely nagy hangsúlyt fektet a korrektségre.

Állandósult szókapcsolatokkal való játékok
Gyakori a reklámban a frazeologizmusok, állandósult szókapcsolatok használata. A frazeologizmusok a reklámszövegeket, adott esetben a főcímeket szemléletesebbé teszik, és amennyiben az olvasó ismeri a frazeológiai szókapcsolatot, úgy az adó szándékának megfelelően tudja azt dekódolni és interpretálni. A reklám szövegtörzsében több frazeológiai egység fordul elő, viszont a főcímben szereplő frazeologizmusok többnyire modifikáltak. A reklámhatást azzal érik el, hogy ismertségük révén könnyen felidézhetők, a recipiensek az elferdített változatot nyelvi játékként értelmezik, ami a hirdetés és ezen keresztül a termék pozitív értékeléséhez járul hozzá. Pszicholingvisztikai tesztekkel már igazolták, hogy az állandósult szókapcsolatok többnyire egészként tárolódnak a mentális lexikonban, és a kommunikációs folyamatok során kész alakulatként hívhatók le (Forgács, 2007: 26).

Literalizáció
A szólások, azaz idiomatikus egységek sok esetben modifikáltak. Ez azzal magyarázható, hogy a szemléletes kifejezésmód felélénkíti a fantáziát, élővé teszi az elmondottakat, és a nyelvi gazdaságossághoz is hozzájárul. Az idiomatikus kifejezések másik előnye, hogy fejlesztik a képzelőerőt, bizalmat sugároznak és konnotációjuk alapján pozitív érzelmeket ébresztenek a reklámozott termék iránt. A szólások jelentése nem vezethető le az egyes elemek jelentéseiből, sok esetben a kép az, ami az üzenet dekódolását segíti. A főcím a frazeologikus jelentést közvetíti, míg a kép a szó szerinti jelentést evokálja. Ugyanakkor a szólások gyakran literalizálódnak a kép hatására. Forgács (2001: 93) szerint a literalizációt „vagy a frazeologizmus formai oldalának módosítása, vagy a reklámszöveget kísérő kép vagy maga a reklámozott áru, a szövegkörnyezet idézi elő."

Szintagma-extern literalizációra példák az alábbi főcímek:

- *Bei Thomas Cook ist mehr drin!* (Thomas Cook üdülési ajánlatok)

A *mehr drin sein* frazeológiai jelentése „több lehetőséget rejt”. A kép a szó szerinti jelentést evokálja: két homokkal teli vödör áll egymás mellett, a nagyobbikon, több homokot tartalmazón a felirat Thomas Cook.

- *JT Touristik. Wir bringen Ihnen den Nahen Osten noch ein Stückchen näher.* (JT Just Travel)
Az adott főcímben ismét a kép literalizál: egy tárgyat (ernyőt) nagyító segítségével szó szerint közelebb hozunk. A *jemandem etwas nahebringen /näherbringen* frazeológiai jelentése: „vkinek felkelteni az érdeklődését vmi iránt”.

Az alábbi reklám esetében is a kép segíti az üzenet dekódolását:

- *Wo Körper und Geist neue Kraft tanken* (Törökország nyaralás)
A *Kraft tanken* jelentése: „pihenni, kikapcsolódni, erőt gyűjteni”. A képen egy hagyományos török gőzfürdőben (Hamam) relaxáló férfiak láthatók.

A főcímekben az állandósult szókapcsolatok gyakran modifikált alakban vannak jelen. A **szintagma-intern nyelvi játékok** legegyszerűbb, s egyszersmind leggyakoribb fajtája a lexikai szubsztitúció. Az alábbi headline-ok erre példák:

- *Marokko. Es gibt Länder, die die Seele wachsen lassen* (Marokko nyaralás)
Die Seele baumeln lassen az eredeti frazeologizmus, amelynek a jelentése: „pihen, kikapcsolódik”. A képen a palackból – a dzsin mintájára – egy idilli tengerparti jelenet jön ki.

- *Urlauben, bis sich der Balkan biegt.* (Tjaeborg utazási iroda bulgáriai üdülési ajánlata)
Etwas tun, dass sich die Balken biegen frazeologizmus modifikált változata olvasható a főcímben.

Szállóigék
A reklámban kedvelt a szállóigék (idézetek; filmek, operák, könyvek címei; dalszövegek; reklámszlogenek) használata, amelyek az olvasóban pozitív asszociációkat keltenek. Mivel a szállóigék általában modifikált formában vannak jelen, az olvasónak meg kell azokat fejteni; az eredmény sikerélményhez juttatja, és ezt a pozitív érzést összekapcsolja a reklámozott termékkel. Viszont a szövegírónak olyan idézeteket, szállóigéket célszerű választania, amelyeket a nagyközönség ismer, ellenkező esetben az üzenet nem ér célba. Erre lehet példa az alábbi főcím:

- *Trink oh Auge, was die Wimper hält* (Azori-szigetek nyaralás)
A szövegíró Gottfried Keller „Abendlied“ című költeményét használta fel. Ebben az esetben morfológiai modifikációról beszélhetünk (*Trinkt* → Trink, *Augen* → Auge).

Az alábbi frazeologizmusok már inkább a nyelvi játékok közé sorolhatók:

- *Die besten Tipps für Golfurlaub in Spanien! Arbeit und Vergnügen unter einem Hut, bis der Rückflug uns trennt.* (Spanyolország nyaralás)
A szövegíró a szintagma-intern modifikációk közül a lexikai szubsztitúcióval él, ami a frazeologizmus több elemét is érinti. A katolikusok számára a házasság szentsége akkor veszi kezdetét, amikor a menyasszony és a vőlegény is kijelentik, hogy szeretik és elfogadják egymást „amíg a halál el nem választ”, azaz „Bis der Tod uns scheidet”. A szövegíró ezt az általánosan ismert kifejezést használja fel modifikált változatban. Spanyolországban minden együtt van ahhoz (unter einem Hut = unter einem Dach), hogy a hazautazásig mindenki jól érezze magát.

- *Vier auf einen Schlag* (Skandinávia nyaralás)
A szövegíró az ismert Grimm mese, a „Siebene auf einen Streich” („Hetet egy csapásra”) elferdített változatát használja fel. Kétszeresen is a lexikai szubsztitúció eszközével él.

- *Einmal täglich: Tischtennis.*
Viermal täglich: Tischlein deck Dich. (Club Magic Life)
Ismét egy ismert Grimm mese, a „Tischlein deck dich” („Terülj, terülj asztalkám”) felhasználása teszi játékossá a főcímet.

Grafikai, ortográfiai és onomasztikai játékok
A főcím az, ami a reklámhirdetésben a verbális elemek közül elsőként hívja fel magára a figyelmet. A normától eltérő írásmód befolyásolja a befogadók reakcióit, érzelmeit, nyelvi játék alapjául szolgálhat. Ennek a nyelvi játéknak a fajtái közül a korpuszban az alábbiak fordultak elő:

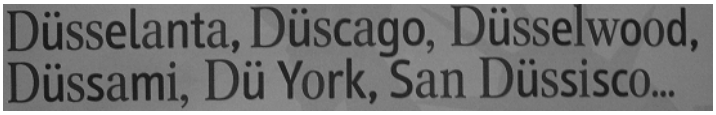
Kis és nagybetűk keverése
- DIeses maL mUss es tUNeSIen seIN (Tunézia nyaralás)
- eNtDeckeN UND StaUNeN – gaNZ NaH (Tunézia nyaralás)

Különböző betűtípusok alkalmazása
Fliegentscheidend. (Condor légitársaság)

Tükörírás

(Törökország, Adam&Eve szálloda)

Betűcsere



(Düsseldorf Airport)

Intarzia

- AIDAblue – Hamburgs schönstes Lächeln. (AIDA Clubschiff)
- Norwegians sparen in Europa. (Norwegian Cruise Line)

Összegzés

Az utóbbi évtizedben egyértelmű a képi alkotórészek térnyerése és általában a vizualitás jelentőségének megnövekedése, ugyanakkor a nyelv továbbra is a reklámkommunikáció lényeges eleme maradt. Számos esetben éppen a nyelv, a szövegben rejlő nyelvi játék hívja fel magára a figyelmet. A kreatív lehetőségek száma szinte korlátlan, a nyelvi játék a figyelemfelkeltésen túl többnyire humoros, szórakoztató. Ugyanakkor a nyelvi játék sok esetben a képi komponenssel együtt fejti ki hatását. A főcím-kép viszony a szöveg-kép kölcsönhatáson belül kiemelkedő jelentőségű. Lényeges, hogy a főcím és a kép egymást úgy egészítik ki, hogy közben egymás tartalmát nem ismétlik. Az egymást kölcsönösen kiegészítő kép-szöveg üzenetek emlékezetbe vésése jóval sikeresebb, mivel a kétszeresen kódolt információkat könnyebb elraktározni.

Hivatkozások

Forgács, E. (2001): Nyelvi játékok a reklámban. In: Salánki Á. (szerk.): *A reklámról – ma – Magyarországon. Szöveggyűjtemény.* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó

Forgács, E. (2004): Tendenciák a reklámkommunikációban. In: J*el-kép* 2004/1. sz. pp.85-98.

Forgács, Erzsébet (2005): Nyelvi játékok: kreativitás a viccekben, a reklámnyelvben, a sajtónyelvben és az irodalmi szövegekben. - Szeged: JGYF K 290 p.

Forgács, T. (2007): *Bevezetés a frazeológiába. A szólás- és közmondáskutatás alapjai.* Budapest: Tinta Könyvkiadó

Hemmi, A. (1994): *"Es muß wirksam werben, wer nicht will verderben": kontrastive Analyse von Phraseologismen in Anzeigen-, Radio- und Fernsehwerbung*. Bern u.a.: Lang

Ogilvy, D. (2001): *Egy reklámszakember vallomásai.* 2. Kiadás. Budapest: Park Kiadó

Schwab, V.O. (2002): *Hogyan írjunk jó reklámszöveget?* Budapest: Bagolyvár Könyvkiadó

Forrás

fvw Das Magazin für Touristik und Business Travel, 2008-2011.

Bocz Zsuzsanna
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Zöld-e a benzin? Az olasz *verde* 'zöld' színnév átvitt értelmű jelentéseiről

Színtelen zöld eszmék dühödten alszanak.

Chomsky fenti híres mondatával arra hívja fel a figyelmet, hogy a mondattani szerkezet független a szemantikai szerkezettől. Amennyiben megváltoztatjuk a mondatot alkotó lexémákat, elfogadható mondatot kapunk, pl. a következőt. Pici piros manók vidáman játszanak. A nyelvekben általában megfigyelhető az a jelenség, hogy egy 'állandósult nyelvi kifejezés' egyik tagja egy színszó: ang. to feel blue 'rosszkedvű, levert' magy. sárga az irigységtől ol. essere al verde 'leég, elfogy a pénze' ol. vento bianco 'fehér szél'. Első megközelítésben úgy tűnhet, hogy a színválasztás esetleges, ám közelebbről megvizsgálva a jelenséget, világosan láthatóvá válik, hogy bár az egység jelentése független az összetevők jelentésétől – nem komponenciális a jelentés –, mégsem tekinthető önkényesnek a színválasztás. Az angol to feel blue nem azt jelenti, hogy valaki kéken érzi magát, és a magyarban sem sárga színű az irigy ember. Hasonlóképpen nem zöldnél tart az, akinek elfogy a pénze és a vento bianco sem fehér színű szelet jelent, hanem a kifejezés metaforikusan értelmezendő: 'nem viharos erejű, kellemes déli szél'. Az tanulmányomban az olasz verde 'zöld' színszó átvitt értelmű jelentéseinek egy lehetséges csoportosítását mutatom be, melyek értelmezésében a metonímia és a metafora jelensége fontos szerepet játszik.

Kulcsszavak: alapszínek, konceptuális metafora, szemantikai szerkezet, explicit metonímia, implicit metonímia, parciális metafora, abszolút metafora

Az alapszínnevek és a metaforikus jelentés viszonya

Jelen írás előzménye a 2001-ben benyújtott doktori dolgozatom,[1] amelynek célja az olasz nyelvben a színneveket tartalmazó átvitt értelmű kifejezések szemantikai vizsgálata volt. A közel 400 színnevet tartalmazó korpusz vizsgálata során megállapítást nyert, hogy alapvetően az alapszínnevek[2] metaforizálhatók, vagyis: *bianco* 'fehér' *nero* 'fekete' *rosso* 'piros' *giallo* 'sárga' *verde* 'zöld' *azzurro* 'kék' *viola* 'lila' *rosa* 'rózsaszín' *grigio* 'szürke' *marrone* 'barna'. Ugyanakkor az is megállapítható volt, hogy az első hat alapszín, az 1. csoport: *bianco, nero, rosso, giallo, verde, azzurro,* részben *grigio* nagyobb produktivitást mutat, míg a 2. csoport: *marrone, viola, rosa*

[1] *Színmetaforák. Színnevek metaforizációjának szemantikai elemzése az olasz nyelvben*, 2001, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem. Témavezető: prof. Giampaolo Salvi, aki nagyon sok hasznos tanáccsal látott el, és ezúton is köszönöm neki témavezetői munkáját.

[2]Berlin-Kay,1969. A szerzőpáros 98 nyelv vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy a színkategorizáció nem véletlenszerű, mert az ún. alapszínek fokális pontjai minden nyelvben a spektrum hasonló területén helyezkednek el. Ennek alapján 11 univerzálisan létező alapszínt állapítottak meg, amelyek kronológiai sorrendet is jelentenek, valamint implikációs kapcsolatban állnak egymással: *fehér, fekete, piros, zöld, sárga, kék, barna, lila, rózsaszín, narancssárga, szürke.*

(arancio) nem, vagy csak nagyon korlátozott mértékben mutat metaforikus használatot. Ez a különbség magyarázatot igényel.

Míg az *első csoport* színei pusztán színjelölők, nem jelentenek semmit azon túl, hogy a spektrum egymást követő színei, addig a *második csoport* színszavai a színt egy adott referenciatárgyon keresztül jelölik: *marrone* 'gesztenye' *viola* 'ibolya' *rosa* 'rózsa' (*arancio* 'narancs'). A pusztán színjelölők aktívan vesznek részt a metaforikus jelentés közvetítésében, és az összefüggés fordítva is igaz: azok az alapszínnevek, amelyek nem aktívan vesznek részt a folyamatban, kell, hogy valamilyen referenciatárgyon keresztül közvetítsék a színt.

A tiszta színjelölés és a metaforizálhatóság között fennálló összefüggés *komplementer* viszonyt jelent, vagyis tendenciaként az fogalmazható meg, hogy ha egy alapszínszó pusztán színjelölő, akkor a metaforizálhatóság szempontjából produktivitást mutat, aminek mértéke eltérő lehet, legtöbb példa *bianco*-ra, legkevesebb *giallo*-ra van. Amikor a színszó referenciatárgyon keresztül jelöli a színt, akkor a szó lehetséges jelentései közül a konkrét jelentést kell elsődlegesnek tekinteni. Ezek a színszavak már le vannak kötve a konkrét jelentés közvetítésére és csak másodsorban közvetítik a metaforikus jelentést.

Jelen írásban vizsgálódásom tárgya a *verde* 'zöld' színnév eddig általam feltárt (vagyis a dolgozatban bemutatott) átvitt értelmű jelentéseinek bemutatása, továbbá annak megválaszolása, hogy az elmúlt tíz év alatt történt-e valamilyen változás a korábbi állapothoz képest. A nagyobb merítési bázis, a keresési feltételek javulása mennyiben befolyásolják az akkori megállapításokat? A mennyiségi változás rávilágít-e minőségi változásokra is? Feltételezésem az, hogy alapvetően nem, ugyanakkor némi módosulás a rendszeren belül elképzelhető, hiszen a nyelv „megy” az élet változásai után.

Az alkalmazott elméleti keret

Az elemzés során a Lakoff-Johnson[3] által kialakított konceptuális metaforaelmélet gondolatmenetét alkalmaztam. Ebből következően a fő kérdés mindig az volt, hogy az egyes nyelvi realizációk visszavezethetők-e konceptuális metaforára, és ha igen, akkor milyenre. A metafora a szerzőpáros modelljében annyiban különbözik a korábbi felfogásoktól,[4] hogy a jelenséget alapvetően konceptuális (fogalmi), nem pedig nyelvi jelenségként kezelik. Metaforának nem az egyes nyelvi kifejezéseket kell tekinteni – mondják –, hanem a kognitív struktúrákban létező *képességet*, vagyis az egyes nyelvi kifejezésekben testet öltő 'átvitt jelentések' nem különböző metaforaként

[3] Lakoff-johnson, 1980

[4] pl. Darmesteter, Bréal, Paul

kezelendők, hanem levezethetők egyetlen olyan konceptuális metaforára, amelynek különböző nyelvi realizációi létezhetnek.[5]

A metafora-definíciókat erőteljesen áthatotta az a nézet, miszerint a metafora a szóképek egyike, ezért elsősorban az írói, költői nyelvhasználat része, s mint ilyen, alapvetően nyelvi kérdés, nem pedig az emberi gondolkodás részét képező jelenség. Ha ez így lenne, a nyelvhasználó, a beszélő el is tekinthetne a metaforikus nyelvhasználattól és pusztán retorikai, szépírói indíttatásból használhatna metaforákat. Azt, hogy ez korántsem így működik, számos olyan köznyelvi példa támasztja alá, ami arra a megállapításra enged következtetni, hogy a metaforikus gondolkodás erőteljesen áthatja a mindennapi nyelvhasználatot is.

A *verde* színszó tanulmányozására létrehozott alapkorpusz és a kibővített korpusz forrásai

Az *alapkorpusz* 44 átvitt értelmű kifejezést tartalmaz a *verde* színszóra vonatkozóan. Az alapkorpusz összeállításának kiindulópontját Maria Grossmann *Colori e lessico* című könyvében található 220 olasz színnevet tartalmazó lista alkotta, amely listából kiindulva vizsgáltam meg a vonatkozó szócikkeket abból a szempontból, hogy az adott színnév mutat-e átvitt értelmű használatot. Ebben a munkafázisban a két legnagyobb szóanyaggal rendelkező és legjobb szerkesztésű olasz szótár, a *Tommaseo-Bellini* és a *Battaglia* szóanyagát vettem irányadónak, amit *Esperti* listájával, *Fábián Zsuzsanna* könyvének vonatkozó részeivel, *Sabatini-Coletti* szóanyagával, valamint saját gyűjtéssel (élőnyelvből, sajtónyelvből, televízióból vett példákkal) egészítettem ki.

A 77 kifejezést tartalmazó *kibővített korpusz* forrása az internet, ami komoly lehetőséget jelent e tekintetben is: az akkor vizsgált 44 kifejezéshez képest az internetes források felhasználásával nagyságrendileg jóval több példa elemzésére nyílt lehetőség. Értelemszerűen van átfedés a két korpusz között: ilyen esetekben csak az alapkorpuszban jelenítettem meg a példákat.

A két korpusz morfológiai jellemzői

a) Morfológiai szempontból megállapítható, hogy a korpuszokban túlnyomó többségben vannak jelen NP-k, úgymint *numero verde* 'zöldszám' *vacanze verdi* 'nyári szabadság' stb. és jóval kevesebb a VP, úgymint *essere al verde* 'pénz nélkül marad, leég'.

b) Az NP-kben az A szinte mindig a főnév utáni pozíciót foglalja el, illetve bizonyos esetekben mindkét pozíció megengedett, bár ilyenkor kissé

[5] KÖVECSES, 2005:28 ”A fogalmi metaforák egy fogalmi tartomány megértését egy másik fogalmi tartomány alkalmazásával érik el. A metaforikus nyelvi kifejezések a fogalmi metaforák nyelvi megtestesítői.”

archaikus hangzású a kifejezés. Ezen oknál fogva a kevésbé archaikus, a modern sorrendet tükröző szerkezeteket szerepeltettem a korpuszban: *tempo verde/verde tempo.* Ebben a példában nincs jelentéskülönbség az A pozíciójától függően, mint pl. a *pover'uomo/uomo povero* szópár esetében 'szerencsétlen ember'/'szegény ember' (nincs pénze).

c) A *veicolo verde/veicoli verdi* szópár azt mutatja, hogy a morfológiának nincs közvetlen hatása a szemantikára, amennyiben egyes és többes számban is *verde* jelentése 'alternatív energiaforrás'.

A *verde* színnév átvitt értelmű jelentéseinek vizsgálata a két korpuszban együttesen szereplő kifejezések alapján[6]

Verde 121 kifejezésben fordul elő, amelyek első ránézésre meglehetősen rendszertelen módon jelentések sokaságát és különbözőségét mutatják: *anni verdi* 'fiatalkori évek' *avere il capo verde* 'püspök' *croce verde* 'zöldkereszt' *linea verde* 'zöld vonal' *tavolo verde* 'játékasztal' stb. Bármennyire is különbözőséget mutatnak ezek a kifejezések jelentéstani szempontból, azt nem lehet mondani, hogy az egyik független lenne a másikától, mert mindegyikben van egy közös elem: a *verde* színnév. Mi az a szemantikai sajátosság, amivel a *verde* rendelkezik? Ennek megállapítása érdekében a metaforikusság 'mértéke' és 'minősége' szempontjából csoportosítottam azokat a kifejezéseket, amelyekben *verde* szerepel. Láthatóvá vált, hogy nemcsak a metafora kategóriáján keresztül képezhetők le a jelentések, hanem a metonímiának is nagy szerepe van az 'átvitt értelmű' kifejezések jelentésének értelmezésében. A vizsgálódás során az alábbi kérdésekre kerestem a választ.

1. Milyen alcsoportok különíthetők el az adott színnév 'átvitt jelentésű' használata kapcsán?

a) Létezik az átvitt értelmű kifejezéseknek egy olyan csoportja, amelyekben a jelentésátvitel *metonímián* alapul. Pl. *baschi verdi* 'zöld svájcisapkások', vagyis katolikus fiatalok csoportja.

b) *Parciális* a metaforikusság a következő kifejezésben: *avere il pollice verde* 'zöld hüvelykujjú', kertészkedésben jártas ember.

c) A szín használata lehet *abszolút* módon metaforikus: pl. *avere il sangue verde* 'zöld a vére', fiatalos hévvel veti bele magát valamibe.

2. Létezik-e egyetlen egy olyan kizárólagos vagy domináns konceptuális metafora, amelynek jelentésére visszavezethetők az egyes nyelvi realizációk?

3. Mi módon terjed az átvitt értelmű használat, mely szavakhoz kapcsolódhatnak színnevek, mely szavak alkalmasak arra, hogy ilyen egység részét képezzék?

[6] Az új példákat (kibővített korpusz) szaggatott vonal válaszja el a régiektől (alapkorpusz).

Metonímiák

Explicit metonímiák

(1) *baschi verdi* 'zöld svájcisapkások'. A katolikus ifjúsági mozgalom férfitagjait nevezték így, akik zöld sapkát viseltek.

(2) *camicie verdi* 'zöldingesek'. Román vasgárdisták, akik zöld inget hordtak.

Implicit metonímiák

(3) *i verdi* 'a zöldek'. A firenzei S. Giovanni kerület 'történelmi focit' játszó csapatának neve, akik zöld színű felsőt viselnek.

(4) *i Verdoni* 'a zöldek'. 'Roma védőseregének katonái', illetve 'Badoglio hadseregének olasz katonái'.[7]

(5) *tavolo verde* 'zöld asztal'. Általában bármilyen játékasztal elnevezése, amit hagyományosan zöld színű posztóval vontak be, ugyanis nem az asztal zöld, hanem a posztó, amivel beterítették.[8]

A következő két példa (6)-(7) a mai nyelvhasználatban már meglehetősen homályos eredetű metonimikus közvetítés útján hordoz átvitt értelmű jelentést.

(6) *essere/trovarsi/ridursi al verde* 'zöldnél találja magát', 'pénz nélkül marad'. A kifejezés onnét eredeztethető, hogy az elmúlt századokban a templomokban égethető gyertya alsó része zöld színű volt, ezen a vonalon túl már nem égett. Ha elérte ezt a pontot, azt jelentette, hogy elfogyott, nem lehetett tovább égetni. A fenti kifejezés tehát átvitt értelemben annyit tesz, hogy 'leég', 'elfogy a pénze', tehát a zöld színnek konceptuálisan vajmi kevés köze van a kifejezés értelmezéséhez, mert ha annak idején pirosra festették volna a gyertya alját, akkor ma azt mondanánk, hogy **essere al rosso*. A következő példa hasonló módon magyarázható, amelyben szinkrón szinten homályos a zöld színnel való kapcsolat.

(7) *lasciare uno al verde* 'a zöldnél hagy valakit'. Elfordul valakitől, magára hagyja bajában, vagyis elfogy az iránta táplált bizalma stb. *Essere al verde* származékának tekinthető.

---

(8) *rione verde* 'zöld kerület' Faenza városában a Palio del Nibello elnevezésű történelmi játékon az egyik résztvevő kerület neve, amely kerület címerének zöld a színe. A zöld színű címer kiválasztásában az is szerepet játszott, hogy a területen a város legkevésbé tehetős lakosai éltek.

(9) *carta verde* 'zöldkártya' Speciális dokumentum, ami a külföldön közlekedő autósok anyagi védelmét biztosítja a mások sérelmére elkövetett károkozás esetén.

---

[7] ESPERTI, 1970:298-299

[8] ESPERTI, 1970: 303

A (1)-(8) kifejezésekben[9] az a közös, hogy *verde* eredeti színjelölő funkciója működésben marad, jelenlététől nem metaforizálódik a kifejezés, hanem a színnév metonimikussá teszi azt, vagyis egy rész megnevezésével az egész entitás jelentésére történik utalás a kifejezés használatával. A színnévnek konkrét referense van, pl. a katolikus fiatalok zöld színű svájcisapkája. Végeredményben tehát a fenti színmetonímiák lényegi sajátosságát a következőkben látom: pl. a *baschi verdi* kifejezésben az a referens,[10] amire a színnév utal (basco), olyan entitás (tárgy), ami jellemzően vagy önkényesen lehet zöld. Ezt nevezem *belső referens*-nek. A *verde* tehát a fenti példákban *belső referensére* utal és a rész/egész viszony révén közvetíti explicit módon, vagyis a belső referens megnevezésével a kifejezés metonimikus jelentését, ezért az ilyen típusú metonímiákat *explicit metonímiának* nevezem. Az (1)-(2) példa tekinthető annak, míg a (3-8) esetében valami másról van szó. Ez utóbbi példákban a belső referens nincs megnevezve, hanem implicit módon a színszó más lehetséges (potenciális) referenseinek köréből kerül ki. Ez utóbbi metonímiatípust *implicit metonímiának* nevezem. A két csoport elkülönítésére a következő igen/nem teszt tűnik alkalmasnak.

Teszt

- Ők *baschi verdi*-k? Nem.
- Ők *baschi*-k? Nem.

Abban az esetben, amikor *nem/nem* a válasz, explicit metonímiáról van szó, amelyben a belső referens megnevezésre kerül és amelynek színe az egész kifejezés metonimikus jelentését hordozza.

[*baschi verdi*] = x

x= azok a személyek, akik [*baschi verdi*]-t viselnek

Teszt

- Ez egy *tavolo verde*? Nem.
- Ez egy *tavolo*? Igen.

Abban az esetben, amikor *nem/igen* a válasz, implicit metonímiáról van szó, amelyben a belső referens, az asztalterítő, posztó nincs megnevezve, implicit módon a zöld színből lehet következtetni rá. (Egy asztalnak mely része lehet jellemzően zöld?)

[*tavolo verde*] = x

x= az az asztal, amelynek [*valamely része*] zöld, de ez a rész nincs megnevezve[11]

---

[9] A (6)-(7) példákra nem vonatkoztatható teljes mértékben a kifejezések homályos volta miatt.

[10] *Referens* alatt azt az entitást értem, amiről – a színszó közvetítésével – azt mondjuk, hogy valamilyen színű. Jelen esetben zöld.

[11] A BME GTK egyik tudományos diákköri dolgozata 2012-ben a következő címet viselte: *Fehér (köpenyes) hazugságok, avagy megtévesztések az orvos-beteg kommunikációban*. A megfogalmazás azt mutatja, hogy magyarul a 'fehér hazugságok' kifejezésben a színnév belső referense nem elég transzparens, ezért volt szükség zárójelben megjelölni azt.

Teszt

Bonyolultabb eset a (9) példa, és a fenti teszt alkalmazása azt mutatja, hogy sem explicit, sem implicit metonímiáról nincs szó.

- Ez egy *carta verde*? Igen.
- Ez egy *carta*? Igen.

Igen/igen válasz esetén – meglátásom szerint - a kimenet szimbólumként[12]értelmezhető. Szimbólumnak tekinthető a (10) példa is, továbbá a kibővített korpuszból a (11)-(12)-(13).

(10) *croce verde* 'zöld kereszt' Békeidőben tevékenykedő, humanitárius alapokon működő szervezet betegek és sérültek ápolására.

---

(11) *biglietto verde* 'zöldhasú' vagyis a dollár

(12) *omini verdi* 'zöld emberkék' a marslakók

A marslakók bőrét alapvetően zöld színűnek képzeljük, innét a kifejezés.

(13) *tesserino verde* 'zöld kiskártya' Az egészségügyi kártya (TB-kártya) a 70-es évek elején került bevezetésre Olaszországban, aminek ténylegesen zöld volt a színe.

Parciális metaforák

Számos olyan kifejezéssel találkozhatunk, amelyben nem teljesen egyértelmű, hogy mire is vonatkozik a *verde* színszó. Pl. Az *avere il pollice verde* 'zöld hüvelyujjú' szintagmában elég nehéz elképzelni, hogy valakinek zöld színű a hüvelykujja, hacsak nem zöld színű festékkel mázolta be, esetleg egy jó nagy kalapácsütés következtében 'zöldült be'. Akkor tehát mire utal az ilyen esetekben a zöld szín? Valamilyen elvont (pl. *piano*) vagy konkrét (pl. *pollice*) referenshez kapcsolható tényleges, valóságos *zöld* színre utal; amit *külső referensnek*[13] nevezek, vagyis olyan referensnek, amely *nem szorosan része* a megnevezett entitásnak, de csak rajta keresztül értelmezhető a kifejezés metaforikus jelentése. Az ilyen esetekben beszélhetünk parciális metaforáról, amikor is a zöld szín valamilyen áttételen keresztül azonosítható csak be.

---

[12] Fontosnak tartom a különbségtétel hangsúlyozását *szimbólum* és *metafora* között. A *szimbólum* - általános megfogalmazásban - egy tárgy társadalmi konvenciókon alapuló önkényes kiválasztása, amely tárgy valamely domináns minősége (formája, értéke, akár színe) révén képes egy olyan fogalom közvetítésére, ami egy adott kultúrkörbe tartozó beszélőközösség minden tagja számára érthető. Ezzel szemben a *metafora* konceptuális és nyelvi kérdés, az emberi gondolkodás és a megismerési folyamatok mélyén gyökerező jelenség.

[13]Valójában a viszonyítás alapját képező entitásról van szó, amit a terminológiai egyszerűbbség kedvéért nevezek *külső referens*nek.

I. Az alábbi kifejezésekben külső referensként a VEGETÁCIÓ zöld színe funkcionál.

(14) *avere il pollice verde* 'zöld hüvelykujjú' Kertészkedésben jártas emberre mondják, akinek valójában nem a hüvelykujja zöld, hanem a színnév külső referensén, a vegetáció zöld színén keresztül értelmezhető a kifejezés metaforikus jelentése.
(15) *benzina verde* 'zöld benzin' A *benzina verde* egyrészt az ólommentes benzint jelenti, másrészt pedig a környezetkímélő benzinhelyettesítő üzemanyagot. A kifejezés külső referense a környezetvédelem fogalmán keresztül áttételesen a vegetáció zöld színe. Ugyanakkor érdekes megjegyezni, hogy magyarul nem az ólommentes benzint jelenti a *zöldbenzin*, hanem a bioetanol alapú üzemanyagot.[14]
(16) *Linea Verde* 'Zöld Vonal' Olaszország különböző tájegységeit bemutató televíziós programsorozat, amelyben nagy hangsúlyt fektetnek a természetes élethez kapcsolódó hagyományok felelevenítésére, pl. szarvasgomba-vadászat, rizsaratás stb. A színszó külső referense a vegetáció zöld színe.
(17) *lira verde* 'zöld líra' Átvitt értelemben az olasz mezőgazdasági termékek árát jelentette. A *verde* ebben az esetben arra utal, hogy a mezőgazdaságban előállított egyes termékek nyersanyaga általában zöld (zöld=növény=mezőgazdaság)
(18) *officine verdi* 'zöld műhelyek' Nem azért 'zöld műhely', mert valójában zöld a színe, hanem, mert mezőgazdasági gépek javítására szakosodott.
(19) *piano verde* 'zöld terv' A mezőgazdaság fejlesztését célzó tervezet. Külső referens a természet zöld színe.
(20) *zona verde* 'zöldövezet' A városnak az a része, ahol sok fa, növény, park stb. van. *Verde* külső referense a természet, a vegetáció zöld színe.
Jóllehet, egyfajta tulajdonnév a *Guida verde* 'Zöld kalauz', mert egy könyvnek a címe eredetileg, mégis itt elemzem, mert nem kizárólagosan egy mű címe lehetne, hanem a kertészkedni vágyó emberek számára írt bármilyen kézikönyv viselhetné ezt a címet. Parciális metaforának tekinthető a kifejezés, mert *verde* külső referense a növények, a vegetáció zöld színe.
A csoport végére marad két kifejezés, amelyek első ránézésre úgy tűnnek, mintha a színnév lenne metaforikus, de valójában a szerkezet másik tagja hordozza az átvitt értelmű jelentést.

[14] Ellenszélben startolt a zöldbenzin *Már Magyarországon is lehet növényi alapú benzinhelyettesítőt, azaz bioetanolt tankolni: Bábolnán megnyílt az első, E85-ös üzemanyagot forgalmazó töltőállomás. A bioüzemanyag-ipar idehaza igazi sikerágazat lehet, de a benzinkutak egyelőre nem kapkodnak a csaknem tiszta bioetanol forgalmazása iránt. Igaz, a hazai utakon még csak néhány tucat olyan autó fut, amelybe ilyen üzemanyagot lehet tankolni.* 2007. július 10. Népszabadság Online

(21) *inferno verde* 'zöld pokol' A kifejezésben szereplő *inferno* 'pokol' szó nem az emberi gondolkodás immaginárius szférájára utal, hanem az Egyenlítő táján jellegzetes sűrű őserdőre, ami az idegen számára számos veszélyt rejt magában, ezért nevezhető 'pokolnak', és azért *zöld* ez a 'pokol', mert a szín az őserdő buja vegetációjának jellemzően zöld színére utal.
(22) *oro verde* 'zöld arany', vagyis a kávécserje. A színnév itt sem metaforikus, mert a kávécserje színe valóban zöld, azonban az arany szó metaforikus használatban úgy értelmezhető, mint értékmérő, a legértékesebb termék.

Az új példák sorában olyan kifejezések is találhatók, amelyeknek mindkét tagja metaforikusan értelmezendő. Ezt mutatja a (23)-(24)-(25) példa.
(23) *Alchimia Verde* 'Zöld Alkímia' Egy mezőgazdasági üzem nevéről van szó.
(24) *architettura verde* 'zöld építészet' Kertépítészet.
(25) *arte verde* 'zöld művészet' A kerttervezés művészete.

Az alábbi példák a kibővített korpuszból származnak és a színszó külső referense továbbra is a vegetáció (növények, táj, mezőgazdasági tevékenység stb.) zöld színével hozható összefüggésbe.
(26) *autonoleggio verde* 'zöld autóbérlés' Ischia szigetén.
(27) *Bottega Verde* 'Zöld Kuckó' Természetes alapanyagú kozmetikumokat forgalmazó cég neve.
(28) *Bussola Verde* 'Zöld Iránytű' Gyümölcs és zöldségfogyasztásra vonatkozó tanácsokkal szolgáló társaság neve.
(29) *catalogo verde* 'zöld névjegyzék' Mezőgazdasági tevékenységgel foglalkozó cégek listája Emilia-Romagnában.
(30) *corridoio verde* 'zöld folyosó' Bicikliút elnevezése az Adriai-tenger partján.
(31) *cuore verde dell'Italia* 'Olaszország zöld szíve' Umbria tartományt nevezik így gyakran a nagy kiterjedésű zöldfelületei miatt.
(32) *Freccia Verde* 'Zöld Nyíl' Egy havilap címe, ami a vidéki életről szól.
(33) *galateo verde* 'zöld illemtan' Hogyan viselkedjünk kint a természetben?
(34) *hobby verde* 'zöld hobbi' Kertészkedés.
(35) *impresa verde* 'zöld vállalkozás' Mezőgazdasági vállakozás.
(36) *indice verde* 'Zöld Lista' Cégnév, amely a kertészkedésben alkalmazott gépek gyártására szakosodott.
(37) *Master in „verde delle infrastrutture: progettazione e gestione"* zöldfelületek tervezésével, kivitelezésével foglalkozó mesterképzés.
(38) *Osservatorio Verde* 'Zöld Obszervatórium' Egy genovai környezetvédő civil szervezet honlapjának címe.

(39) *Ossigeno Verde* 'Zöld Oxigén' Emilia-Romagnában (Bologna) szervezett közösségi túrák honlapcíme. A szerkezet nem színszó tagja *ossigeno* 'oxigén' metaforikusan az egészségre utal.
(40) *palestra verde* 'zöld edzőterem' Szabad levegőn végzett sporttevékenység.
(41) *progetto verde* 'zöld projekt' Kertépítésre vonatkozó projekt.
(42) *rivoluzione verde* 'zöld forradalom' Az 1960 és 1990 közötti periódust nevezik így, amelyre a mezőgazdasági termékek előállításának boomja volt jellemző.
(43) *sapore verde* 'zöld íz' Az olívaolaj íze.
A (43) példa egyben szinesztézia, amelyben a zöld szín külső referense a jó minőségű extraszűz olívaolaj zöldes színe. A parciális metaforák egy alcsoportjának tekinthetők a szinesztéziák.
(44) *Sentiero Verde* 'Zöld Ösvény' A természetjárók, a kirándulók, a hegyek szerelmeseit tömörítő társaság neve.
(45) *settimana verde* 'zöld hét' Nyári időszakban a hegyekben eltöltött vakáció.
(46) *Studio Verde* 'Zöld Stúdió' Tájépítészettel, zöldfelületek tervezésével foglalkozó cég neve.
(47) *sviluppo verde* 'zöld fejlődés' A mezőgazdaságot és a vidékfejlesztést célzó tevékenységek összessége.
(48) *Trenino Verde* 'Zöld Kisvonat' Szardínia természeti szépségei látogathatók az úgynevezett Zöld Kisvonattal.
(49) *turismo verde* 'zöld turizmus' Vidéki helyszíneken zajló turisztikai programok.
(50) *vacanze verdi* ' zöld vakáció' A természetben, a hegyek közt eltöltött vakáció.
(51) *vitamina verde* 'zöld vitamin' A városi parkok. A kifejezés nem színszó tagja *vitamina* 'vitamin' is hordoz metaforikus jelentést, ami az egészség (egészségmegőrzés) fogalmához kapcsolódik.

II. Más kifejezésekben a *verde* csak áttételesen utal a vegetációra, a jelentés értelmezésében egyre erőteljesebben a **környezetvédelem** (ökoszemlélet) fogalma konceptualizálódik.

(52) *benzina verde* 'zöldbenzin' Pl. bioetanol alapú üzemanyag, de vonatkoztatható napenergiával működő járművekre is, ahogy az (53) példa mutatja.
(53) *veicoli verdi* 'zöld járművek' Pl. napelemmel működtetett járművek.

(54) *Europa verde* 'zöld Európa' *Verde* külső referenciája csak úgy ragadható meg, ha a zöld színt az embert körülvevő természet színeként és a kifejezést a környezetvédő mozgalmak szlogenjeként értelmezzük.
(55) *i verdi* 'a zöldek' Környezetvédők.
---
(56) *agire verde* ' környezettudatosan cselekedni'
(57) *anima verde* 'zöld lélek' Masdar City, a világ legzöldebb városa az Arab Emirátusokban. A kifejezés mindkét tagja metaforikus: a *verde* a minimális ökológiai lábnyomra, a környezettudatosságra és az energiatakarékosságra utal, amit a város építői célul tűztek ki.
(58) *bandiera verde agricoltura* – ténylegesen zöld színű elismerés, ami azonban azoknak a mezőgazdasági cégeknek jár, amelyek a környezetvédelmi szempontokat maximálisan figyelembe veszik tevékenységük során. Ily módon parciális metaforaként is értelmezhető.
(59) *bilancio verde* 'zöld mérleg' A környezeti fenntarthatóság érdekében tett erőfeszítések összegzése.
(60) *Borsa Verde* 'zöld táska' A Legambiente által ajánlott biotáska, illetve a gyártó cég neve.
(61) *„business" verde* 'zöld „üzlet" '
(62) *carriera „verde"* 'zöld karrier'
(63) *chimica verde* 'zöld kémia' Fenntarthatósági kémia.
(64) *cultura verde* ' Környezettudatos életvitel.
(65) *diesel verde* 'biodízel'
(66) *economia verde* 'zöld gazdaság'
(67) *energia verde* 'zöld energia'
(68) *fabbrica verde* 'zöld gyár' Megújuló energiaforrások alkalmazásával működő gyár.
(69) *fascia verde* 'zöld sáv' A városok körül kialakított olyan útszakasz, amelyre csak katalizátoros autóval lehet behajtani.
(70) *Fronte Verde* 'Zöld Front' A környezetvédők egy csoportjának neve.
(71) *idea verde* 'zöld gondolat'
(72) *industria verde* 'zöld ipar' A megújuló energiaforrásokat felhasználó ipar.
(73) *Libro verde* Zöld könyv
(74) *marketing verde* 'zöld marketing' A környezetre nem káros termékek forgalomba hozatala.
(75) *mercato verde* 'zöld piac' Biopiac.
(76) *mobilità verde* 'zöld mobilitás' Elektromos vagy hibrid autókkal történő közlekedés.
(77) *Municipio verde* 'zöld városháza' Környezetvédő célkitűzéseket megfogalmazó városvezetés.

(78) *notte verde* 'zöld éjszaka' A környezeti fenntarthatóság jegyében éjszaka megtartott közösségi rendezvény.
(79) *passione verde* 'zöld szenvedély' Francesca Santolini könyve, amely környezetvédő szempontokat sorakoztat fel a mai kor embere számára.
(80) *politica verde* 'zöld politika' A környezetvédelmet fókuszba állító politika.
(81) *portale verde* 'zöld portál' Környezetvédelmi kérdésekkel foglalkozó internetes portál.
(82) *presidente verde* 'zöld elnök' vagyis Obama
(83) *progetto verde* 'zöld projekt' A fenntartható fejlődés szempontjait figyelembe vevő projekt.
(84) *scuola verde* 'zöld iskola' Környezeti nevelést (is) megvalósító iskola.
(85) *sviluppo verde* 'zöld fejlődés' Ökofejlődés.
(86) *svolta verde di Obama* 'Obama zöld fordulata'
(87) *tecnologia verde* 'zöld technológia' Megújuló erőforrásokat alkalmazó technológia.
(88) *univerde* 'zöld egyetem' Környezetvédelmi kérdéseket feldolgozó egyetemi előadások.
(89) *vivere verde* 'zölden élni' Egészségesen és ökoéletet élni.

Abszolút metaforák

A korpusz legérdekesebb része, amely izgalmas elemzést ígér. Míg az első két csoport esetében *verde* konkrét jelentése a 'zöld szín', ami *belső* vagy *külső* referens közvetítésével határozza meg a kifejezések egészének metonimikus, illetve parciálisan metaforikus jelentését, addig a harmadik csoportba tartozó példákra ezt nem lehet elmondani. Vagyis az *avere il sangue verde* 'fiatalos hévvel veti bele magát valamibe' típusú kifejezésekben hiába keressük az utalást konkrét szín meglétére, semmilyen referenciatárgyon keresztül sem jelöl színt a *verde* szó. De ha ez nincs, akkor mit jelentenek az alábbi kifejezések, amelyekben *verde* fordul elő? Tekintettel arra, hogy az előző csoportban szereplő kifejezéseket parciális metaforáknak neveztem, ezért a most következő csoportot *abszolút* metaforáknak fogom nevezni abból a meggondolásból, hogy a színnévnek, ami ezekben a kifejezésekben szerepel, látszólag semmi köze a zöldhöz, mint színhez. Akkor mit jelent a *zöld*?

A csoporton belül újabb alcsoportokat lehet elkülöníteni aszerint, hogy milyen *használati területhez* tartoznak az egyes kifejezések, vagyis mely szavakhoz kapcsolódik legtipikusabban a *verde.*

A szabadság metaforája

(90) *accendere il semaforo verde* 'zöldre kapcsolja a szemafort' Zöld utat enged valaminek/valakinek. A szabad mozgás lehetőségét biztosítja.

(91) *numero verde* 'zöldszám' A telefonhívás költségét a hívott fél állja. Ez a hívó számára szabadságot jelent, mert nem kell kiegyenlítenie a számlát.
(92) *telefono verde* 'zöld telefon' Az aids megelőzésében és kezelésében segítséget nyújtó, ingyenes telefonos információszolgálat. Manapság már alkohollal és dohányzással kapcsolatban is lehet segítséget kérni a zöld telefonon.
---
(93) *bilancio „in verde”* Haszonnal zárt mérleg. Feltehetően a szemafornál alkalmazott piros-zöld ellentétpár kiterjesztésével magyarázható a kifejezés. A piros szín konceptuális jelentése a VESZÉLY, ami gazdasági kontextusba helyezve azt, a „veszteséget” jelenti. Ennek ellentétpárja a zölddel, vagyis „nyereséggel” zárt mérleg. Az alábbi példák is hasonlóképpen magyarázhatók. A (94)-(95) példa esete meglehetősen összetett, mivel *bollino verde* egyben szimbólumként, *corridoio verde* pedig parciális metaforaként is értelmezhető, ugyanakkor mindkét kifejezés jelentésében a SZABADSÁG metaforája a domináns mozzanat.
(94) *bollino verde* 'zöld matrica' Az interneten történő szabad navigáció lehetőségét biztosítja a nemkívánatos oldalak letiltásával.
(95) *corridoio verde* 'zöldfolyosó' Az a kijárat, ahol nincs elvámolnivalója az utasnak, szabadon elhagyhatja a repülőteret.
(96) *essere in verde* 'zöldben van' Nyereséges.
(97) *puntare al verde* 'a zöldre céloz' Profitot akar termelni.
(98) *zona verde Baghdad* 'zöldzóna' Bagdad nemzetközi felügyelet alatt álló része.

A fiatalság metaforája
Számos olyan kifejezésben fordul elő *verde*, ami a fiatalság fogalmához kapcsolódik.
(99) *avere il sangue verde* 'zöld a vére' Fiatalos hévvel és lendülettel kezd neki egy probléma megoldásának.
(100) *avere del verde* 'fiatalos'
(101) *balletti verdi* 'zöld tánckar' Homoszexuális fiatalok erotikus köntösbe öltöztetett táncos összejövetele.
(102) *carta verde* 'zöld igazolvány' Fiatalok számára kiállított vasúti utazási kedvezmények igénybevételére feljogosító igazolvány. A fiatal személyiség még éretlen, 'zöld'.
(103) *essere vivo e verde* 'makkegészséges' Amíg fiatal az ember, általában kevesebb betegségnek van kitéve, mint idősebb korában.
(104) *età/tempo verde/anni verdi* 'fiatal kor'
(105) *frutte verdi* 'zöld gyümölcsök' = éretlen gyümölcs. A kifejezést azért sorolom ebbe a csoportba, mert az éretlen gyümölcsnek nem feltétlenül kell zöld

színűnek lennie (a kékszilva is lehet *zöld*), a lényeg az, hogy még nem érte el érettsége maximumát, amikor már fogyasztásra alkalmassá válhat.
(106) *legno verde* 'zöld fa' A frissen vágott, nehezen égő nyers fa megnevezésére használják a kifejezést. Ugyan nem a fa életkorára vonatkozik, de annyiban van kapcsolatban a 'fiatalsággal', hogy még nem rendelkezik azzal az alapvető tulajdonsággal, ami a fa sajátja kell hogy legyen, ez pedig a könnyű éghetőség, mivel magas a víztartalma. Valójában a *verde* ebben az esetben a *secco* 'száraz' ellentéte (verde=élő, secco=halott növény)
(107) *linea verde* 'zöld vonal' Egy adott szervezeten belül a fiatalítást, fiatalok bevonását jelenti felelősséggel járó döntéshozói stb. pozíciókba.
(108) *pelle verde* 'zöld bőr' Az állati bőr cserzés előtti állapotát nevezik így, egy befejezetlen, még nem kész (nyers) munkadarabot, ami további megmunkálást igényel.
(109) *serie verde* 'zöld széria' Fiatal versenyzők.
---
(110) *forma in verde* 'nedves forma' nyers forma
(111) *Teatro Verde* 'zöld színház' Rómában egy gyermek- és ifjúsági színház neve. A honlapjuk színe alapvetően zöld, ilyen értelemben parciális metaforaként is lehetne értelmezni, ugyanakkor a zöld szín választása meglátásom szerint inkább következménye annak, hogy gyermekeknek és fiataloknak szóló darabokat mutatnak be.

Egyéb
(112) *avere il viso verde* 'zöld az arca' Sápadt vagy haragos emberre használják a kifejezést.
(113) *caricarsi di legna verde* 'zöld fát nyalából fel' Olyanba üti bele az orrát, amihez semmi köze sincs.
(114) *essere verde d'invidia/per l'invidia/di rabbia/per la rabbia* 'sárga az irigységtől/lila a dühtől'
(115) *lingua verde* 'zöld nyelv' A nem szakmabeliek számára érthetetlen nyelvezet.
(116) *ridere verde* 'kényszeredetten nevet'

Összegzés és magyarázat
Az olasz nyelvben a zöld színnévhez kötődő metaforák alapvetően két fogalom köré, a SZABADSÁG és a FIATALSÁG metaforája köré csoportosíthatók. Ez a két metafora nem választható el éles határokkal egymástól, mert az emberi élet során a szabadság, mint társadalmi kötöttségektől, konvencióktól mentes állapot elsősorban a fiatalság éveit jellemzi, azonban a következő érv az ellen szól, hogy a kettő összeolvasztható lenne. Meglehetősen kevés példa van a szabadság metaforájára, pontosan három az alapkorpuszban: *accendere il semaforo verde*,

numero verde, telefono verde. (Ugyanakkor a kibővített korpusz újabb hat példája: *bilancio in verde (bollino verde, corridoio verde) essere in verde, puntare al verde és zona verde Baghdad,* vagyis a számaránybeli növekedés azt mutatja, hogy nem elhanyagolható a szabadság fogalmához köthető jelentések köre sem.) Továbbá, feltételezhető – mint ahogy már utaltam rá – hogy a közlekedésben alkalmazott szemafor konvencionális zöld=szabad jelentése irradiált és ebből származtatható elsőként az *accendere il semaforo verde* kifejezés, amely jelentés a *numero verde* 'szabadon lehet telefonálni, mert nem kerül pénzbe' kifejezéssel rokon. Ezt a gondolatmenetet folytatva, elképzelhető, hogy a *telefono verde* kifejezésben domináns mozzanat a 'kényes témáról való szabad véleménynyilvánítás' jelentés, de az sem zárható ki, hogy *balletti verdi* származékaként eredetileg egy adott korcsoportot érintő problémák kezelésére szakosodott 'zöld telefonszolgálat'-ról van szó. A fentiek fényében úgy látszik, hogy sokkal inkább a zöld=éretlen (elsősorban a vegetációra vonatkoztatva, később az emberi személyiségre, életkorra = fiatal) jelentés valószínűsíthető *verde* metaforikus jelentéseiben: ZÖLD=FIATALSÁG
A két korpusz példáinak elemzése után két fontos megállapítás tehető.

1. A **verde színnévhez kötődő metaforikus használat tekintetében** a korábbi dolgozatomban maradt nyitott kérdés, ez pedig a következő. *Verde* a vizsgált példaanyagban azt mutatta, hogy jelentése 'fiatal'. Ugyanakkor három példa (*accendere il semaforo verde*, *numero verde, telefono verde*) azt sugallta, hogy a színszónak más a jelentése: SZABADSÁG, ami egy további jelentés kifejlődésének magját alkothatná a vizsgált nyelvállapotban. Megállapítható, hogy a kibővített korpusz példaanyaga (*bilancio in verde (bollino verde, corridoio verde) essere in verde, puntare al verde és zona verde Baghdad)* megerősíti ennek a jelentésnek a meglétét, ugyanakkor továbbra is a fiatalság konceptuális metaforája tűnik dominánsnak. Ez utóbbihoz 11 nyelvi realizáció kapcsolódik az alapkorpuszban, míg a kibővített korpuszban további 2. Tehát összesen 13, a szabadsághoz köthető 9 nyelvi realizációval szemben. A számok viszont azt mutatják, hogy az arány a **szabadság** jelentés javára mozdult el.

2. A **verde színszóhoz kötődő parciális metaforikus jelentések rendszerének árnyaltságát illetően** különösebb bizonyítást nem igényel annak megállapítása, hogy a 21. században a környezetvédelmi kérdések előtérbe kerülésével egyre több szervezet és kutatóműhely hívja föl a figyelmet Földünk energiakészletének kizsákmányolására és arra, hogy az emberiség feladata ennek az örökségnek a megőrzése olyan technológiák alkalmazásával, amelyek nem károsítják a környezetet. A parciális metaforák esetében külső referensként bizonyos esetekben a *vegetáció* zöld színe jelenik

meg, más esetekben a *környezetvédelem* szolgál külső referensként áttételesen. Megfigyelhető azonban, hogy az alábbi (117)-(118) kifejezések között szemantikai különbség van:
(117) *avere il pollice verde* 'zöld hüvelykujjú, kertészkedésben jártas ember'
(118) *benzina verde* 'zöldbenzin'
A (117) kifejezés arra utal, hogy, aki kertészkedésben jártas ember, gyakran érintkezik a növényekkel, érinti meg azokat. Külső referensként ez esetben egyértelműen a vegetáció zöld színen funkcionál. A (118) esetében pedig olyan üzemanyagról van szó, amely környezetbarát és nem teszi tönkre az örökölt természeti környezetet. Míg az alapkorpuszban mindösszesen négy *benzina verde* típusú kifejezés volt,[15] addig a kibővített korpuszban ezek száma megsokszorozódott. Olyannyira, hogy a zöld a 'környezetvédelemmel kapcsolatos felelős magatartás', 'az ökotudatos környezetbarát magatartás' szinonimájává vált.[16] Ma már minden lehet verde: *benzina verde* 'zöldbenzin' *piano verde* 'zöld projekt' *idea verde* 'zöld eszme' *univerde* 'zöldegyetem' *energia verde* 'zöld energia'. A *benzina verde* és az *avere il pollice verde* kifejezések között van jelentésbeli különbség, annak ellenére, hogy végsősoron mindkét esetben a külső referens a vegetáció zöld színe. Tendenciaként az fogalmazható meg, hogy ahol *verde* jelentése a környezetvédelemre utal, abban ez esetben helyettesíthető az *ecologico* 'öko' melléknévvel, ahol azonban pusztán a vegetáció zöld színére történik utalás, ott nem helyettesíthető a fenti szinonimával a *verde* melléknév. Figyeljük meg az alábbi kifejezéseket.
(119) *benzina ecologica* 'ökobenzin'
(120) *piano ecologico* 'ökoterv'
(121) *idea ecologica* 'ökoelképzelés'
(122) *energia ecologica* 'ökoenergia'
(123) **lira ecologica*
(124) **avere il pollice ecologico*
A fenti példák tehát azt mutatják, hogy az *avere il pollice verde* típusú kifejezésekben külső referensként a *vegetáció* zöld színe funkcionál, míg a *benzina verde* típusúak esetében kevésbé direkt a kapcsolat a külső referens zöld színével (homályosabbak). Olyannyira, hogy a környezettudatos gondolkodás szinonimájává vált a *verde* színszó.

Konklúzió

A *verde* színnév átvitt értelmű jelentéseinek vizsgálata az alapkorpusz és a kibővített korpusz példaanyagának elemzésével azt mutatta, hogy a keresési

[15] benzina verde, Europa verde, i verdi, piano verde
[16] *Verde non è un colore* a fenntartható fejlődés és fogyasztás, valamint a környezet problémáira reagáló blog címe http://nocolore.blogspot.com/2008/03/voyerismo-ecologico.html

feltételek javulásával *mennyiségileg* megnövekedett példaszám elemezhető, ugyanakkor *minőségi* szempontból a következő megállapítások tehetők:

- A metonimikus kifejezések jelentésének értelmezésében nem volt változás, hisz a belső referens (ami vagy megnevezésre kerül, vagy nem) színe mindig zöld.
- Parciális metaforaként való viselkedését leíró rendszer finomodott annyiban, hogy *verde* a környezettudatos magatartás szinonimájává vált.
- Az abszolút metaforikus használat vonatkozásában a FIATALSÁG metaforája tűnik dominánsnak, ugyanakkor a SZABADSÁG jelentés sem tekinthető periferikusnak a vizsgált nyelvállapotban.

A maga korában meglehetősen értelmetlennek tűnő Chomsky-mondat NP-je, a „zöld eszme" napjainkban nem szokatlan fogalmat jelöl, mint ahogy a fenti példák mutatják. Szerencsére az utóbbi évtizedekben világszerte és jó néhány éve Magyarországon is egyre inkább terjed a „zöld gondolat" vagyis a környezeti értékeink megóvását célzó tevékenységek fontossága.

Ha ezt tudta volna Chomsky 1957-ben, vajon más színszót használt volna híres mondatában? Az is lehet, hogy ő már akkor tudott valamit…

Hivatkozások

Battaglia, S. (1961): *Grande dizionario della lingua italiana*, Unione tipografico editrice torinese

Berlin, B. - Kay, P. (1969): *Basic color terms. Their Universality and Evolution.* University of California Press: Berkeley and Los Angeles

Esperti, P. (1970): *Il valore metaforico dei nomi di colore*. Tesi di laurea (1969-70)8 Università di Firenze

Fábián, Zs. (1993): *Italianizmusok*. Terra: Budapest

Grossmann, M. (1988): *Colori e lessico: Studi sulla struttura semantica degli aggettivi di colore in catalano, castigliano, italiano, romeno, latino ed ungherese*. Tübingen, Narr

Kövecses, Z. (2005): A metafora. Typotex: Budapest

Lakoff, G. -Johnson, T. (1980): *Metaphors we live by.* The University of Chicago Press: Chicago

Sabatini - Coletti (1997): DISC, *Dizionario Italiano*. Giunti Gruppo Editoriale: Firenze

Tommaseo, N. - Bellini, B. (1869): *Dizionario della lingua italiana*. (I. – IV. kötet). Società l'Unione tipografico-editrice torinese: Torino-Napoli

Fogarasi Katalin - Warta Vilmos - Rébék-Nagy Gábor
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Kulturális különbségek tükröződése magyar, osztrák és német sérülésleírások terminológiájában

Az egyes nemzeti kulturális sajátosságok, vagy a beszélőközösséggel kapcsolatos sztereotípiák gyakran fellelhetők a nyelvi kifejezésmódban is. A német precizitást sok esetben hozzák kapcsolatba a német nyelv logikus és pontos fogalmazásmódjával, míg az osztrákra a nagyvonalúság, a magyar nyelvre a képszerű leírások alkalmazása jellemző inkább. Jelen tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy tetten érhetők-e az általános nyelvhasználatban sokszor kifejeződő kulturális eltérések az orvosi kommunikáció szóhasználatában is. A különböző nyelvi kifejezésmódok vizsgálatához 1119 magyar, 303 osztrák és 339 német autentikus látleleti sérülés részletes leírását konkordancia szoftver segítségével térképeztük fel, majd statisztikai módszerrel vetettük össze.

Kulcsszavak terminológia, szemantika, terminologizáció, korpuszanalízis, kontrasztív elemzés, lexikológia, stilisztika, orvosi kommunikáció, műfajelemzés, szaknyelv, nyelvtipológia

Bevezetés

Jelen tanulmány baleset vagy bántalmazás következtében létrejövő lágyrész-sérülések traumatológusok általi leírásait hasonlítja össze a kontrasztív szemantikai elemzés módszerével. A sérülések leírása egy specifikus terminológia használatán túl olyan lexikai és szintaktikai elemeket követel, melyek lehetővé teszik, hogy önálló műfajként értelmezzük az orvosi kommunikáción belül (Fogarasi, 2010). Magyarországon a 'látlelet' névvel illetik a sérüléseket leíró formanyomtatványt vagy ennek digitalizált változatát, míg Németországban és Ausztriában nem létezik külön erre a célra kodifikált nyomtatvány. A műfajhoz tartozó diskurzus-közösséget baleseti sebészek és igazságügyi (vagy biztosítási) szakértők alkotják. A sérülések lehető legrészletesebb és legpontosabb leírása a műfajjal szemben támasztott alapkövetelmény, hogy bűnügyi vagy polgári peres eljárás esetén a szakértők rekonstruálni tudják a sérülés keletkezési mechanizmusát, fajtáját és súlyosságát. Egy korábbi tanulmány megmutatta, hogy a nyelvi hiányosságok illetve terminológiai problémák miatt nem teljesen rekonstruálható esetek száma mindhárom idézett országban 13 és 20 százalék között van (Fogarasi, 2012a).

A sérülések látleleti leírásának aktuális szabályaival kapcsolatban Magyarországon máig az Országos Igazságügyi Orvostani Intézet által az 1997-es Egészségügyi Törvényhez fűzött 16-os számú módszertani levél irányadó. Eszerint a következő adatok dokumentációja szükséges: sebszélek,

sebfalak, sebzugok, sebalap, lefutás, sebkörnyezet, méret, mélység, (bevérzéseknél: szín), alak. Az előírás különösen lágyrész-sérülésekre vonatkozik, mivel ezek – a csontsérülésekkel ellentétben – rövid időn belül gyógyulnak, és a gyógyulási folyamat eredményeképpen a keletkezési mechanizmusukra nem lehet visszakövetkeztetni. Tökéletes minőségű fényképek mérték segítségével történő készítése a sérült akut ellátása közben szinte teljességgel kivitelezhetetlen, így még fotók esetén is az írásos dokumentáció lehet a sérülés egyik legfontosabb bizonyítéka. Ugyanakkor a 1119 magyar, 339 német és 303 osztrák lágyrész-sérülés leírását tartalmazó korpuszon végzett statisztikai vizsgálat felfedte, hogy a sérülésre jutó átlagos sebjellemző-szám egyik ország alkorpuszában sem érte el az egyet (Fogarasi, 2012a).

Kontrasztív terminológiai elemzés több lépésben is történt magyar, német és osztrák akták összevetésével, a sérüléstípusok tekintetében (Fogarasi, 2012b; Fogarasi-Nuber, 2012; Fogarasi-Nuber - Rébék-Nagy, 2012). A sérüléstípusok terminológiája egy kötött terminológiai rendszer része, mely ugyan engedi szinonimák meglétét a nemzeti nyelvekben, mégis hasonló terminusok jellemzik mindhárom, a kontinentális jogrendszerhez tartozó országban.

Jelen tanulmány a sérülések részletes leírását kívánja nyelvészeti szempontból elemezni, és a nyelvhasználatot összehasonlítani. Mivel itt nem csupán konkrétan definiált terminusok felsorolásáról van szó, mint pl. a kórismék esetében, hanem a sérülés szabatos leírásáról egy-egy nemzeti nyelvben, felmerül a kérdés: mennyiben befolyásolják a szaknyelv használatát az egyes nemzeti kultúrák nyelvekre is leképeződő sajátosságai.

A kontrasztív nyelvelemzés iránt támasztott elvárás, hogy ne csak a szavak, hanem a fogalmak szintjén is történjen, valamint az összevetendő nyelvek tipológiájának, karakterének és stílusának vizsgálata is hozzá tartozik (Szabó, 2001: 253). A Sapir-Whorf elmélet szerint a nyelvhasználat alakítja a gondolkodást, és egy bizonyos anyanyelv használata egy sajátos, a beszélőközösség által képviselt világkép, világszemlélet kialakítását feltételezi (Kay - Kempton, 1984: 66).

> „Az objektív valóságnak a kultúrák különbözőségéből adódó interpretációs sokfélesége az oka annak, hogy a nyelvek eltérnek egymástól a szemantikai síkon. (…) Két nyelv összehasonlítása ezért egyidejűleg két különböző kultúra összehasonlítását is jelenti", mivel „a nyelvnek az adott kultúrközösség életszféráival megvalósuló szoros kapcsolata egy specifikus nemzeti koloritot eredményez, melyet a szakirodalomban lingvo-reáliáknak szokás nevezni" (Bańczerowski, 2001: 45).

További kérdés, hogy a különböző kultúrákra alkalmazott sztereotípiák mennyire ismerhetők fel az adott nyelvre jellemző kifejezésmódban. Mennyire precíz, pontos a német, mennyire „nagystílű vagy túlzott nemzeti

büszkeséggel megáldott" az osztrák, és mennyire költői, „hazafias, vendégszerető vagy kishitű" a magyar? (vö. Szőke, 2012).

Az eltérő lingvo-reáliák feltárásának szükségessége az általános nyelvek összehasonlítására mindenképpen érvényes, bizonyítja ezt sok esetben az ekvivalenciák hiánya és az idiomatikus szerkezetek különbözősége is. Érvényes lehet-e ez szaknyelvekre is, melyek általában a nemzeti nyelv kötöttebb, nagyobb mértékben terminologizált változatai?

A sérülések külső megjelenését leíró szavak akár az általános nyelvben is szerepelhetnek, és nem kötődnek szorosan sem a műfajhoz sem pedig a diskurzus-közösséghez. Emellett a szaknyelv „nem az általános nyelv terminológiai megtoldása, hanem csupán speciális, minden nyelvi szintre kiterjedő sajátosságaiban különbözik az általános nyelvtől" (Spillner, 1986: 19 in Messina 2010: 53, a szerző magyar fordítása). A szaknyelv *per definitionem* „a nyelvnek az a területe, amely egy adott szakterületen belüli egyértelmű és ellentmondásmentes kommunikációra irányul, és annak működését meghatározott terminológia támogatja" (DIN 2342, 1992: 1), miként ezt az angol LSP terminus is visszaadja. A szaknyelvre tehát elsősorban mint az általános nyelv „szituatív vagy funkcionális" vagy a tartalmi szempontot is figyelembe véve „diafázikus" variánsára tekint a szakirodalom (Messina 2010: 63). A terminologizáció és determinologizáció, valamint a szakmai közösségen kívüli tudás-növekedést kísérő nyelvi jelenségek (Busch, 2004: 180) folyamatos kölcsönhatása is ezt támasztja alá (vö. Messina, 2010: 53). Következésképpen nem külön nyelvről, hanem a nyelv egy specifikus használatáról van szó, amely jelen hipotézis szerint egy kevésbé terminologizált kommunikációs szituációban akár hordozhatja az általános nyelvben fellehető nemzeti koloritok lenyomatát is.

Mivel a sérülésleírások nemzeti nyelven készülnek, itt nem érvényesül sem a latin terminusok, sem pedig az egyre jobban elterjedő anglicizmusok (Keresztes, 2009: 62) jelenléte. Továbbá egy, az osztrák gazdasági szaknyelvben fellelhető osztrák változatokat elemző tanulmány megállapította, hogy a szaknyelv kevésbé specializált kommunikációs szituációiban tetten érhető volt az osztrák variánsok használata (Messina, 2010: 20, 279, 283).

Módszerek

Egy magyar, német és osztrák sérülésleírásokból álló korpusz statisztikai és korpusznyelvészeti módszerekkel került feldolgozásra. A leletek konkordancia vizsgálata a WordSmith 5.0 konkordancia szoftver, statisztikai elemzésük pedig az SPSS 19 segítségével történt.

A magyar nyelvű alkorpusz számára a Debreceni és Pécsi Tudományegyetem mellett négy Igazságügyi Szakértő- és Kutatóintézet

(Győr, Szekszárd, Kaposvár, Veszprém) szolgáltatott 1119 sérülésleírást. Az osztrák alkorpusz 303, a Grazi Egyetemről gyűjtött sérülésdokumentációt tartalmaz, a német alkorpusz pedig a mainzi Johannes Gutenberg Universität, illetve az Universität Freiburg összesen 339 sérülésleírásából tevődött össze. A sérüléstípusok szinonimacsoportokba sorolva kerültek statisztikai feldolgozásra, és összevetésük százalékosan történt, mert az alkorpuszokban szereplő akta-és sérülésszám nem volt arányában összehasonlítható.

Eredmények

A statisztikai elemzés megállapította, hogy Magyarországon és Ausztriában a *nyomásérzékenység* (*Druckempfindlichkeit*, *Druckschmerzhaftigkeit*) terminusok a sérülésleírások több mint 60 %-át tették ki, míg a németekben a *Hämatom* (= vérgyülem) latin eredetű szakszó szerepelt a leggyakrabban. A nyomásérzékenység semmilyen szakirodalomban nem szerepel sérüléstípusként, ez csupán a beteg szubjektív tünetét írja le. Így egyéb sérülés megnevezése nélkül nem képezheti a látlelet külsérelmi nyomainak leírását, mert önmagában nem sérülést bizonyító értékű.

A haematoma (vérömleny) terminus nemzeti nyelvi szinonimáiban a német-magyar (beleértve osztrák) fogalmi hasonlóság is megmutatkozik. Az 1. táblázat szemlélteti a korpuszban felfedezett magyar-német ekvivalenseket.

1. táblázat.
A haematoma terminus párhuzamba állítható magyar és német nyelvű szinonimái

Einblutung	bevérzés
Bluterguss	vérömleny
-	vérbeszűrődés
Verfärbung	elszíneződés
Unterblutung/ Blutunterlaufung	véralafutás
Ablederung	nyúzódás

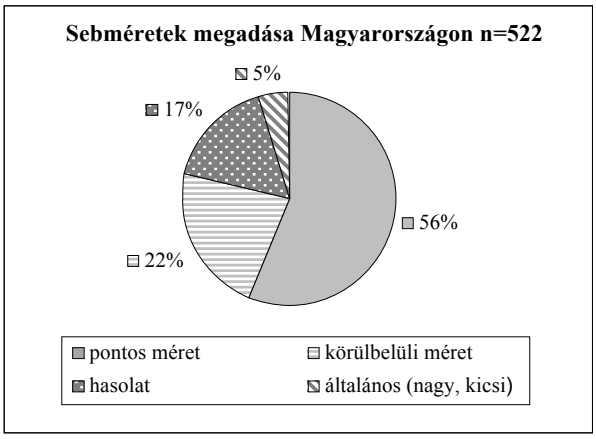
Fogalmi eltérések voltak azonban fellelhetők a magyarul *repesztett* vagy *zúzott seb*nek nevezett, tompa erőhatással okozott folytonosság-megszakítás (= seb) elnevezésében. A német leletek szignifikánsan többször használták a *Platzwunde* (= 'felszakadt, kipukkadt seb') kifejezést, míg az osztrák leírások csaknem mindegyike ugyanerre a fogalomra a *Riss-Quetschwunde* (= szakított-zúzott seb) szinonimát használta, mely sokkal több hasonlóságot mutat a magyar nyelvű megnevezésekkel. Míg a magyarban a repesztés háromdimenziós, a szakítás kétdimenziós aspektust feltételez, addig a *Riss* a németben mindkettőnek megfelel. Így a magyar *szakított seb* terminus felel meg a német önmagában álló *Risswunde* szakszónak (vö. Fazekas, 1972: 210, Brinkmann-Madea 2004: 364).

Nyelvtipológiai szempontból megállapítható, hogy a sebtípusok esetében a német összetett szavaknak (pl. *Bisswunde*, *Stichwunde*) a magyarban két szavas lexémák felelnek meg, melyek determinánsa minden esetben egy befejezett melléknévi igenév (pl. *harapott seb*, *szúrt seb*), tehát itt a német szintetikus, a magyar analitikus szerkesztésmóddal él.

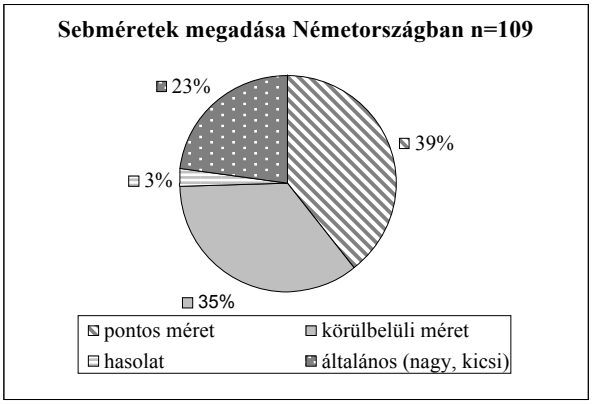
A jelentés eltérő konceptualizációja figyelhető meg továbbá a magyar és német (egyben osztrák) terminusok között a *karcolás* (*Kratzer*) típusú lágyrész-sérülés esetében. Míg a magyarban a karcolás mellett létezik a *karmolás* terminus is körömmel vagy karommal okozott sérülés megnevezésére, addig a németben a *Kratzer* terminus felel meg mindkettőnek. Egy másik esetben a magyar igekötők számos aspektust kifejező szerepe jár jelentéstöbblettel a német változathoz képest. A német *Bisswunde* terminusnak a magyar *harapott seb* felel meg, ám a magyar sérülésleírás megkülönböztet ***rá****harapást* és ***ki****harapást* is.

A konkrét sebjellemzők közül a méret leírásában a statisztikai vizsgálat szignifikáns különbséget mutatott a három ország között. A méretet mindegyik ország előírása szerint mértékegységben kell megadni, ami pedig nem enged teret nemzeti változatok használatának. A statisztikai elemzés során azonban kiderült, hogy a magyarok szignifikánsan több hasonlatot alkalmaznak a méret megadására, mint a másik két ország orvosai. Mindhárom korpuszban előfordult még a pontos (cm-es, mm-es) leírás, a körülbelüli méretmegadás (kb. vagy ca. x cm, mm), valamint a teljesen általános megközelítés (pl. nagy, kicsi). A 1., 2. és 3. ábra a sérülések méreteinek dokumentálási módját mutatják be a három országban.

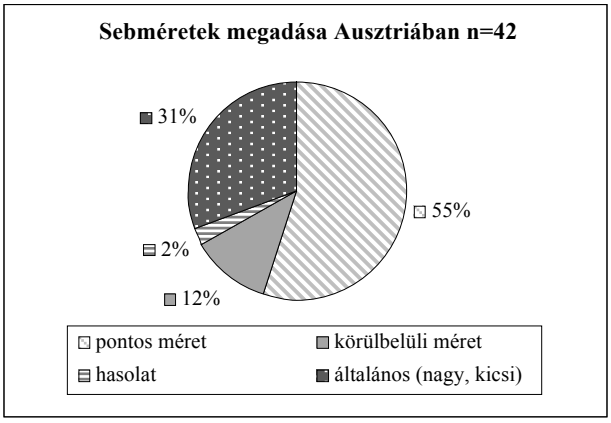
1. ábra.
A méret leírásának módjai a magyar alkorpuszban



2. ábra.
A méret leírásának módjai a német alkorpuszban



3. ábra.
A méret leírásának módjai az osztrák alkorpuszban



Az 1., 2. és 3. ábra is mutatja, hogy a pontos méretmegadás volt mindhárom országban a leggyakoribb, ezt a magyar és német alkorpuszban a körülbelüli mértékegységes leírás követi, Ausztriában pedig a teljesen általános (kicsi vagy nagy) méretjelölés. A harmadik helyen a magyar leletekben a hasonlatok, a németekben az általános kifejezések, az osztrákokban pedig a körülbelüli értékek álltak. A magyar sérülésleírások hasonlatai a *–nyi* képző segítségével jöttek létre főnevekből. E képző ekvivalense a németben a –

groß végződés. A magyar nyelvű hasonlatok tematikájukat tekintve konkrét szemantikai csoportokba sorolhatók, melyeket a 2. táblázat foglal össze.

2. táblázat.
Hasonlattal kifejezett méretleírások magyar sérülésleírásokban

Zöldség/ gyümölcs	**Pénzérme**	**Testrész**	**Tű**
dió kisebb dió fél dió	5 Forint	férfi ököl ököl	gombostű
borsó	10 Forint	tenyér csecsemőtenyér gyermektenyér női tenyér	tűszúrás
kis alma (‘kisalmányi’)	20 Forint	ujj harántujj	
lencse	100 Forint fém 100 Forint	ujjbegy kisujjbegy hüvelykujjbegy	
	200 Forint	köröm	
	fillér		

A hasonlattal történő méretmegadás igazságügyi orvostani szempontból problematikus lehet, amennyiben a hasonlat eszköze nem prototípust jelöl. Egy alma nagysága fajtánként eltérő lehet, ugyanez vonatkozik az egyénenként változó tenyér, köröm-vagy ujjméretekre. A pénzérmés összevetés jobban behatárolható nagyságot jelöl, ha aktuális pénznemről van szó. A német és osztrák alkorpuszokban egy érték megnevezése nélküli pénzérme nagyságával vontak párhuzamot (*münzgroß*).

Mindhárom országban melléknevekkel vagy geometriai és egyéb tárgyi hasonlatokkal fejezték ki a sérülések vagy sérüléscsoportok alakját.

A 3. táblázat alapján megállapítható, hogy a magyar alkorpusz szolgáltatta a legtöbb tárgyi hasonlatot, míg a német bővelkedett a legtöbb melléknév használatában a csoportos sérülések leírásakor. A tárgyhoz, élőlényhez vagy betűformához történő hasonlítás mindhárom országban előfordult, a magyarban és a németben a leggazdagabb változatossággal.

3. táblázat.
Hasonlattal kifejezett méretleírások magyar sérülésleírásokban

Alkorpuszok	Sérülések elrendeződése	Egy specifikus sérülés alakja	
		geometrikus	**hasonlat**
magyar	diffúz	pont kör vonal	babérlevél, C, cikcakk, csillag, ék, folt, gomba, ív, L, szabálytalan, szalag, T, V,Y
német	diffus (diffúz) gruppiert (csoportos) kleine Flecken (kis foltok) ausgedehnt (kiterjedt)	Kreis (kör) rund (kerek) Dreieck (háromszög)	Band (szalag), Bogen (ív), Hand (kéz), Münze (érme), Olive (olíva), Schmetterling (pillangó), Stern (csillag), Streifen (csík), V, Winkel (szöglet, szög)
osztrák	ausgedehnt (kiterjedt) diffus (diffúz)	-	Doppelklinge (kettős él), Gurt (biztonsági öv), Spindel (orsó), Stern (csillag), V,Y

A többi sebjellemző (sebfal, sebszél, sebalap, sebzug, mélység) csak szórványosan fordult elő, melyek leginkább specifikus terminológiát használtak, vagy mértékegység formájában dokumentálták őket.

Megbeszélés

A vizsgált korpusz számos példát szolgáltatott arra, mennyire jellemző a magyar nyelvre a képek alkalmazása. Bárczi Géza a következőképpen foglalja össze a magyar nyelv jellegzetességeit az összes nyelvi szint figyelembe vételével: „(…) nyelvünk értékes tulajdonságai között kell számon tartanunk ritmikus jóhangzásán kívül tömörségét, kifejezőképességét, képszerűségét és finom árnyaltságát” (Bárczi, 1975: 267). A „finom árnyaltság” egyik fontos eszközeként írja le az igekötők „árnyaló, jelentésmódosító” szerepét is, melyek „az igéket rendkívül tömör, és több mozzanatot, színt együtt kifejező elemmé alakítják” (Bárczi, 1975: 265). A főnevesült igék esetében is az igekötők teszik lehetővé az árnyalás továbbvitelét a *ráharapás* vagy *kiharapás* terminusok esetében. Dezső László hangsúlyozza az igekötők igeszemléletet visszaadó szerepét is, mely feleslegessé tette az igeidők korábbi századokban még meglévő rendszerét (Dezső, 1975: 269). A tömörség helyett az analitikus irányba való eltolódást emeli ki (Dezső, 1975: 274), mely jelen korpuszban a sebtípusok esetében is megfigyelhető, ellentétben a német terminusokkal. A összetett szavak vagy mellékneves szerkezetek helyett a sebtípusoknál tehát az eredeti latin szó szerinti fordítása (pl. *vulnus morsum* = *harapott seb*) volt tehát az irányadó.

A németekkel általánosságban kapcsolatba hozott „pontosság, precizitás” sztereotípiák a sérüléstípusok terminológiájában, valamint méretük és alakjuk leírásában is beigazolódtak. Az osztrákok valóban „nagystílűen” írják le a sérülések méreteit, amennyiben jórészt az igazságügyi szempontból értékelhetetlen *kicsi* vagy *nagy* mellékneveket használják.

A sérüléstípusok fogalmi rendszere, terminológiája, valamint a leírás módja és stílusa szempontjából viszont sokkal több hasonlóság fedezhető fel a magyar és az osztrák leletek között. Erre okot adhat a közös történelmi múlt, de az a tény is, hogy az első ilyen témájú tankönyvek a Monarchia idején születtek Bécsben latin nyelven osztrák-magyar (pl. János Jakab Neuhold, Jacobus Plenck) orvosok tollából (Sótonyi, 2009: 11). E tankönyvek nemzeti nyelvekre történő fordítása is hamarosan megjelent a Monarchia területén (Keszler, 2009: 114). Így a sérülések elnevezésének konceptuális alapjai párhuzamosan alakultak ki osztrák és magyar nyelven, ami a mai napig visszatükröződik nem csak a terminológiában, hanem akár az orvosi szemléletben is (ld. nyomásérzékenység terminus használata).

Következtetés

Jelen tanulmány egy kontrasztív statisztikai és konkordancia analízis segítségével elemzett korpusz példáin szemlélteti, hogy a nemzeti kultúrát, világképet és identitást visszatükröző nyelvi jelenségek a szaknyelv területén is tetten érhetők, amennyiben a műfaj specializációjának foka erre lehetőséget enged. A felsorolt példák mindegyike ezért egy folyamatos, szabad szövegként megfogalmazott sérülésleírásokból származott. Szigorúbban terminologizált, kötöttebb stílusú műfajban vagy stílusban (pl. a látleletek kórisme része) nem várható e faktorok ilyen mértékű jelenléte. A bemutatott példák egy nemzeti vagy európai szinten történő egységesítési szándék esetén szükségessé teszik a mérlegelést, hogy milyen mértékben lehetséges megtartani a nemzeti kultúrákat tükröző, színesítő nyelvi elemeket.

Hivatkozások

Az Országos Igazságügyi Orvostani Intézet 16. számú módszertani levele az 1997-es Egészségügyi Törvényhez. 23. 1103. http://igor.diogenes.hu/download/modszlev/16_mszlev.pdf. 2013. február 10.

Bańczerowski, J (2001): A lengyel-magyar kontrasztív szemantika kérdéseihez. In: Gecső, T. (szerk.) *Kontrasztív szemantikai kutatások*. Tinta: Budapest. 45-52

Bárczi, G. (1975): A magyar nyelv jelleme. *Magyar Nyelv.* LXXI/3. 257-268

Brinkmann, B.- Madea, B. (2004) *Handbuch gerichtliche Medizin*. Springer: Berlin, Heidelberg

Busch, A. (2004): Terminologisierung, Entterminologisierung und fachexternes Wissenswachstum in der Informationstechnologie. In: Göpferich, S., Engberg, J. (szerk.) *Qualität Fachsprachlicher Kommunikation*. Gunter Narr: Tübingen. 179-199

Dezső, L. (1975): A magyar nyelv típusa. *Magyar Nyelv*. LXXI/3. 268-274 DIN 2342 (1992) *Begriffe der Terminologielehre: Grundbegriffe*. Beuth: Berlin/Köln

Fazekas, I. Gy. (1972): *Igazságügyi orvostan*. Egyetemi jegyzet. SZTE: Szeged

Fogarasi, K. (2010) Sebtípusok, sebleírások terminológiai problémái traumatológiai látleleteken. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua. Tudományterületek és nyelvhasználat*. Szaknyelvoktatók – és Kutatók Országos Egyesülete: Debrecen. 121-138

Fogarasi, K. (2012a): *Limited Forensic Assessability of Soft Tissue Injuries. Contrastive Terminological Analysis of Hungarian, Austrian and German Medical Diagnostic Reports*. PHD értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar: Pécs.

Fogarasi, K. (2012b): Rechtsmedizinische Terminologie in der Befunderhebung von Weichgewebeverletzungen. Eine korpusgestütze Analyse des Terminusgebrauchs in Ungarn und in Deutschland. In: Leonard Pon, Vladimir Karabalic, Sanja Cimer (ed): *Applied Linguistics Today: Research and Perspectives. Angewandte Linguistik heute: Forschung und Perspektiven.* P. Lang: Frankfurt a.M. Bern [etc.] 131-143

Fogarasi-Nuber, K. (2012): Sérülésleírások terminológiájának német-magyar kontrasztív vizsgálata. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua. Szaknyelvkutatási irányzatok és alkalmazások.* Szaknyelvoktatók – és Kutatók Országos Egyesülete: Debrecen. 35-45

Fogarasi-Nuber, K. – Rébék-Nagy, G. (2012): Soft Tissue Injuries in Hungarian and Austrian Clinical Diagnostic Reports. Abstract. *Acta Medica Marisiensis. Official Publication of the University of Medicine and Pharmacy of Targu Mures. Book of Abstracts*. 41

Kay, P. - Kempton, W. (1984): What is the Sapir-Whorf-hypothesis? *American Anthropologist.* 86, 65-79.

Keresztes, Cs. (2009): English as the Lingua Franca of Medicine. In: Silye, M. (szerk.): *Porta lingua. Szaktudás idegen nyelven*. Szaknyelvoktatók –és Kutatók Országos Egyesülete: Debrecen. 53-64

Keszler, B. (2009): A magyar orvosi nyelv története. In: Bősze, P. (szerk.): *A magyar orvosi nyelv tankönyve*. Medicina: Budapest. 87-118

Messina, C. (2010): *Die Fachsprache(n) der Wirtschaft in der österreichischen Standardvarietät des Deutschen. Eine korpusgestützte Untersuchung*. PHD értekezés. Universität Wien: Wien, Genua

Sótonyi, P. (szerk.) (2009): *A magyar törvényszéki-igazságügyi orvostan története*. Medicina: Budapest

Spillner, B. (1986): Fachtext und Fachstil. In: Wierlacher, Alois et al. (szerk.). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Band 12. Max Hueber Verlag: München. 83-97

Szabó, Z. (2001): Kontrasztív szemantika és összehasonlító stilisztika. In: Gecső, T. (szerk.) *Kontrasztív szemantikai kutatások*. Tinta: Budapest. 252-255

Szőke, J. (2012): Sztereotípiák görbe tükre. In: Róbert, P. (szerk.): *Gazdaság és morál: tiszta társadalom, tiszta gazdaság.* A Kautz Gyula Emlékkonferencia elektronikus formában megjelenő kötete. http://kgk.sze.hu/konferenciakotete. 2012. június 12. Elérés dátuma: 2013.02.11.

Mágocsi Nyina
Budapesti Corvinus Egyetem

Az orosz banki szaknyelv kialakulása és néhány mai jellegzetessége

Mivel Oroszországban élénk szaknyelvkutatás folyik, a banki és pénzügyi terminológia vizsgálatát is számos szótár segíti. Ezek anyagára támaszkodva előadásomban történeti-etimológiai szempontból közelítem meg a banki szakszókészletet, melynek kialakulását az orosz bankrendszer fejlődésének tükrében mutatom be. Külön figyelmet fordítok napjaink orosz banki terminusainak keletkezésére, egyben érintem a szakszókincs osztályozásának kérdését is.

Kulcsszavak: szakmai nyelvhasználat, orosz banki szaknyelv, terminologizáció, determinologizáció, oroszországi bankrendszer kialakulásának története, banki szakszókészlet, speciális szakszó, köznyelvvel közös szakszó, lexikai-szementikai adaptáció.

Az orosz szaknyelvi kutatások, a banki szaknyelv

Oroszországban a szaknyelvek kutatása nagy, nemzetközileg is elismert múltra tekint vissza, s jelenleg is virágzó nyelvészeti diszciplína. A szaknyelvek elnevezése az oroszban **языки для специальных целей** (ЯСЦ), ez a terminus technikus leginkább az angol Languages for Specific Purposes (LSP) elnevezéssel egyezik meg. A specifikus célú nyelvhasználat vizsgálatában a mai napig kulcsszerepet játszik a szókincs elemzése és osztályozása. Ez érthető is, hiszen a tudomány és a technika gyors fejlődése újabb és újabb szakszavak keletkezését eredményezte, eredményezi, s az új tárgyakat, jelenségeket és folyamatokat meg kell nevezni.

Az orosz terminológiai kutatások nagy figyelmet szentelnek a terminus meghatározásának, számos munka foglakozik azzal a kérdéssel, hogy milyen helyet foglalnak el a szakszavak a nyelvben és az ismeretek rendszerében. A kutatók többsége ugyan szembeállítja a szakmai nyelvhasználatot és a mindennapi, társalgási nyelvet, de ezekre a nyelvváltozatokra az általános (nemzeti) nyelvnek az alrendszereiként tekintenek, amelyek nem izoláltan, nem egymástól függetlenül léteznek (Комарова, 2004; Лейчик, 2009). Ezt a kölcsönhatást a terminologizáció és a determinologizáció folyamata is bizonyítja. Mint ismert, a **terminologizáció** során a köznyelvi lexikai egységek nyernek speciális jelentést a szaknyelvben, míg a **determinologizáció** során a speciális funkciót betöltő szaknyelvi részrendszerek keretében kialakult kifejezések kerülnek át jelentésátvitellel a köznyelvbe (Борисова, 2009: 115). Csirinova meghatározása szerint a szakszavak egy meghatározott tudomány- és tudásterülethez tartoznak, zárt és szigorúan szervezett rendszer részei, s az adott területen mindig egy meghatározott fogalommal állnak összefüggésben (Чиринова, 2007: 146). Ahogy egy másik kutató, Lejcsik megfogalmazza, a

terminológia olyan szavak vagy szókapcsolatok összessége, amelyek definícióval rendelkeznek (Лейчик, 2009: 23).

Ha elfogadjuk, hogy a **terminológia** egy adott nyelv szókincsének az egyik alrendszere/részhalmaza, akkor az is elmondható, hogy ez az alrendszer tematikus jegyek alapján még tovább osztályozható és kisebb alrendszerekre bontható (Макшанцева, 2001: 8). A tanulmány tárgyát képező **banki szaknyelv** például az üzleti, gazdasági nyelv része, szókincsének tanulmányozását pedig számos, az utóbbi időben megjelent szószedet, egynyelvű értelmező szótár és kétnyelvű szótár is segíti.[1]

Ahogy a terminológia egészére, úgy a banki szakszókincsre is igaz, hogy gyorsan és dinamikusan változik, épp ezért fontos a diakronikus megközelítés, annak a kutatása és megmutatása, hogy miként keletkezik, fejlődik és alakul át ez a szaknyelv az adott szakterület fejlődésének és változásának megfelelően. Elsőként tehát érdemes röviden áttekinteni az extralingvisztikai tényezőket, azaz az **oroszországi bankrendszer** kialakulásának történetét.[2]

Az oroszországi bankrendszer fejlődésének korszakai

A rendelkezésünkre álló adatok alapján biztosan állíthatjuk, hogy Oroszországban a bankrendszer később alakult ki, mint más európai országokban. Itáliában (Genovában és Velencében) már a 15. század elején működtek olyan intézmények, melyek nagyban hasonlítottak a modern bankokra. A *bank* szó is olasz eredetű, a *banca* lexéma a pénzváltók asztalát jelölte. Franciaországban a 15. század végén jelentek meg az első pénzintézetek. A 17. század közepére pedig a bankok a fejlettebb államok gazdaságának szerves részévé váltak, szinte a teljes állami pénzforgalom a kezükben összpontosult.

Az orosz bankrendszer fejlődésében feltételesen öt korszakot lehet elkülöníteni. Az első periódus a 18. század közepétől 1860-ig tartott, ez a bankok alapításának és állami (kincstári) intézményekként való működésének az időszaka. Pszkovban a kormányzó, Afanaszij Orgyin-Nascsokin már 1665-ben kísérletet tett egy kereskedelmi bank alapítására, de ezt a központi kormányzat nem hagyta jóvá, így a bank nem kezdte meg működését. De a gazdasági fejlődés szükségessé tette a hitelezési lehetőségek bővítését, ezért

[1] Энциклопедия банковского дела и финансов. М., 2000; Англо-русский толковый словарь по банковскому делу, инвестициям и финансовым рынкам. М., 2006; Банковское дело. Толковый словарь. М., 2001; Современный финансово-кредитный словарь. М., 2005; Новый англо-русский банковский и экономический словарь. СПб., 2006; Справочник официальных определений и терминов по экономике и финансам. М., 2002.

[2] A történeti összefoglaló a következő kiadvány alapján készült: Кредит и банки в России до начала XX века: Санкт-Петербург и Москва. СПб., 2005.

Anna Joanovna cárnő rendeletére 1733-ban létrehozták az első állami hitelbankot, a Pénzintézetet (Монетная контора), amely leginkább a kincstári zálogház szerepét töltötte be, s csak az udvaroncoknak hitelezett. Jelizaveta Petrovna rendeletére 1754. május 13-án megalapították az állami Hitelbankot, amely jelzáloghitelezést biztosított a nemességnek, s áruhitelezést a kereskedőknek. Ezeket a feladatokat valójában két bank látta el, az egyiket hamarosan Nemesi Banknak, míg a másikat Kereskedői vagy Kereskedelmi Banknak nevezték el. Ez utóbbi a bankrendszer reformja során II. Sándor cár rendeletére 1860-ban az Orosz birodalom Állami Bankjává alakult át, melynek első vezetője Alekszandr Stiglic báró volt.

A bankrendszer reformjával vette kezdetét a második korszak, amely az 1917-es forradalomig tartott. Az Állami Bank, melynek egyik fő feladata a 80-as és 90-es években a pénzreform előkészítése és megvalósítása volt, s nemzetközi viszonylatban is nagy aranytartalékkal rendelkezett, a 20. század elejére Európa egyik legnagyobb és legbefolyásosabb hitelintézetévé vált. A századfordulón az Állami Bank mellett a bankrendszer részét képezték még a közösségi városi és járási bankok, valamint a magánbankok.

A bankrendszer gyors fejlődését a banki szaknyelv is követte, jelentősen bővült a szakszavak készlete, elsősorban francia (*аваль, авуар, апорт, лаж, рамбус*), német (*аннуитет, бодмерия*), angol (*акцепт, бенифициар, репарация, траст*) és olasz (*ависта, сальдо*) nyelvből kölcsönzött szavakkal.

Ez a kialakult rendszer 1917-ben azonban összeomlott, a hanyatlás azonban már az első világháború kitörése után megkezdődött. 1917-ben az új hatalom monopolizálta a banki ügyleteket, az Állami Bank (vagy új nevén az RSZFSZR Népi Bankja) égisze alatt államosította a magánbankokat és hitelintézeteket, 1918-tól pedig betiltotta a külföldi tulajdonú bankok működését. A NEP-korszak idején újból megélénkült a banki tevékenység, új bankokat és hitelintézményeket hoztak létre (pl. Állami Bank 1921, Ipari Bank 1922, Külkereskedelmi Bank 1924, Kereskedelmi Bank, Mezőgazdasági Bank), s ezzel ismét több összetevőssé vált a bankrendszer, melynek kialakulása egészen 1930-ig folytatódott.

A bankrendszer negyedik korszaka 1987-ig tartott, ez a periódus a szocialista bankrendszer stabilizálódása. Az Állami Bank mellett a Beruházási Bank, a Külkereskedelmi Bank és takarékszövetkezetek működtek.

A 1917-től kezdődő időszak banki szaknyelvére jellemző, hogy számos szakszó kikerült a használatból, vagy sajátos, politikai-ideológiai jelentéstartalmat nyert. A szakszavak meghatározása során gyakran találkozhatunk a következő fordulatokkal, pontosító magyarázatokkal: „*a kapitalizmusban*”, „*kizsákmányoló viszonyok között*”, „*a forradalom előtti*

Oroszországban”, „*szocialista országokban*” (Борисова, 2009: 117). Usakov szótárában például a „haszon” következő definícióját olvashatjuk: „A kapitalisták jövedelme, melynek forrása a hozzáadott érték.”[3] (Ушаков, 1996: 298)

1988-tól kezdve beszélhetünk a piaci bankrendszer kiépüléséről. 1987-ben a KB plénuma arról döntött, hogy a „bankok bankja” szerepét játszó Állami Bank mellett még öt ágazati bankot hoznak létre: az Ipari-beruházási Bankot (Промстройбанк), a Mezőgazdasági Bankot (Агропромбанк), a Lakásgazdálkodási Bankot (Жилсоцбанк), a Takarékbankot (Сбербанк) és a Külkereskedelmi Bankot (Внешэкономбанк). Az elfogadott törvények megteremtették a szövetkezeti bankok létrehozásának lehetőségét is. Egy sajátos banki „robbanás” játszódott le, hiszen újabb és újabb rövid életű bankok jöttek létre. A bankalapítást és működést 1990-ben több törvénnyel szabályozták, így alakult ki egy kétszintű bankrendszer, melynek részei a Központi Bank és Takarékbank mellett a kereskedelmi bankok.

Az orosz banki szaknyelv szókészlete

A modern piacgazdasági viszonyok között új banki szaknyelv formálódott, melynek szókincsét egyrészt a korábbi korszakokból származó, megőrzött szakszavak alkotják, másrészről azonban elsősorban az angol nyelvből kölcsönzött szakszavakkal bővül.

Amikor a banki szaknyelv szókészletét vizsgáljuk, akkor tanulmányozzuk a szóalak és jelentés viszonyát, azaz a funkciót, valamint a köznyelvi alapú érthetőséget (a kommunikációt). Ezeket az általános osztályozási szempontokat érvényesítve az orosz szakirodalom alapján két nagy csoportot különböztethetünk meg: a speciális szakszavak és a köznyelvvel közös szakszavak csoportját.

A **speciális szakszó**t (Fóris Ágota felosztásában: „valódi szakszó”, Fóris, 2010: 434) a köznyelvi beszélő nem érti, sem a szóalak és többnyire a fogalom sem ismert a köznyelvben. Az orosz banki szaknyelvben ezek általában idegen szavak és nincs szinonimájuk, a definíciójuk pedig egyértelmű. Ilyenek például: *аваль, аннуитет, бенефициар, бодмерия, камбист, клиринг, коносамент, маржа, неттинг, сервитут, трассат, тратта, цессия, эквайринг, эмитент*.

A **köznyelvvel közös szakszó** mind alakjában, mind jelentésében megegyezik a köznyelvi szóval, de az adott szakma szókincséhez tartozik. Az orosz szakirodalom ezeket konszubsztanciális szavaknak nevezi (Борисова, 2009: 115), az elnevezéssel is utalva az együttes létezésre, a közös lényegre. Az ebbe a csoportba tartozó szavak – mint például *аванс, актив, акция,*

[3] Az orosz szövegeket saját fordításban közlöm.

арест, база, баланс, облигация, бюджет, залог, выкуп, вырезка, сбор, кредит, оборот, чек, счет, премия, фактура – terminologizáció vagy determinologizáció útján jöttek létre. A felsorolt szavak mind a szakszótárakban, mind az általános értelmező szótárakban megtalálhatók. Egy részük valójában **jelentésbeli szakszó** (Fóris, 2010: 434), hiszen a köznyelvi és a szaknyelvi szó alakja megegyezik ugyan, de a szaknyelvi szó egy vagy több jelentésében különbözik a köznyelvitől. Ebben az esetben általában a szakszótárban olvasható meghatározás, jelentés nincs benne az értelmező szótárakban. Ilyen jelentésbeli szakszó például a *вырезка*. A köznyelvi használatban az Ozsegov-szótár alapján ez:

1) a kivágni ige alapján a cselekvés megnevezése
2) az, amit kivágtak, valaminek a kivágott része, újságkivágás
3) színhús, filé, sertésszelet. (Ожегов, 1990: 92)

A köznyelvi szó terminologizálódott, feltehetőleg az angol *carveout* hatására jelentése metaforizálódott, így keletkezhetett az a banki szakszó, amelynek a jelentését a következőképpen adja meg a Bank- és pénzügyletek enciklopédiája: „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.” (Вулфел, 2000: 70)

Napjainkban az orosz banki szaknyelv elsősorban angol szakszavakkal bővül, ezek többnyire **kölcsönszavak**, **nemzetközi szavak**, **mozaikszavak** vagy az idegen összetételt mintául vevő, annak elemeit lefordító **tükörszavak**. A kölcsönzés érthető is, hiszen a gazdaság, a pénzügyi és technikai szféra rohamosan fejlődik és alakul át, s a változások integráló nyelve az angol, annak is az amerikai változata. Folyamatosak a viták a kölcsönzés ártalmairól és szükségességéről, különösen az orosz nyelv tisztaságát védők szeretnének gátat szabni – akár törvényi úton is – az amerikanizmusok terjedésének, az idegen szavak inváziójának. Fontos azonban azt is megjegyezni, hogy az orosz nyelvben gyorsan asszimilálódnak a kölcsönszavak. Először írásképileg vagy fonetikusan adaptálódnak az idegen szavak. A mai banki szakszókészletben számos olyan idegen eredetű szót találunk, amelyek transzliteráció vagy transzkripció alkalmazásával kerültek be. **Transzliteráció**val, betű szerinti átírással találkozunk például az *овердрафт* (overdraft) és a *пипс* (pips) szakszavak esetében, míg **transzkripció**, azaz fonetikus átírás figyelhető meg a *байдаун* (buydown) és *прайм-рейт* (prime-rate) terminusokban. A **lexikai-szemantikai adaptáció**ra is szép számmal találunk példát. Gyakori jelenség, hogy az idegen szónak csak a töve marad meg, az idegen képzőt azonban már a megfelelő orosz képző váltja fel. Ilyen hibrid a **волатильн**ость – volatility

és a **вальв**ация – valuation, de részfordítással keletkező szavakat az összetett szavak között is megfigyelhetünk: *кросс-курс* (cross trade), *кросс-сделка* (cross trade), *кросс-кредитование* (cross crediting), *кросс-коэффициент* (cross factor), *кросс-операция* (cross dealing), *кросс-условие* (cross default).

Mivel a tükörfordítás lehet szemantikai vagy szószerkezeti, ezért az így keletkezett szavakat két csoportra lehet osztani. A **szemantikai tükörfordítás** esetében az idegen kifejezés hatására az adott orosz szó szemantikája megváltozik, jelentésbővülés játszódik le, a köznyelvben már létező szó terminologizálódik. Így a *бык* (bull) és a *радуга* (rainbow) lexémák az orosz banki szaknyelvben sajátos jelentésre tettek szert. A szószerkezeti tükörfordítások esetében nemcsak az eredeti szó jelentéselemei, hanem a szószerkezetek is megőrződnek. Ezek többnyire metaforikus, idiomatikus szóösszetételek, épp ezért Boriszova szerint lehetne frazeológiai tükörszavaknak (Борисова, 2009: 118) is nevezni őket: *валютная корзина / currency basket, белый слон / white elephant, кошки и собаки / cats and dogs*.

Az angolból kölcsönzött szavak gyors integrációját az is bizonyítja, hogy aktívan kapcsolódnak be a szóképzés folyamatába. A *лизинг* szótő köré pedig szavak csoportja szerveződik: *лизинговый, лизингодатель, лизингополучатель*. A sikeres adaptáció jeleként értelmezhetjük, hogy a kölcsönzött szakszavak gyakran kerülnek be a köznyelvbe. A *ваучер, бартер, брокер, грант, инвестиция, аудитор, чартер, смарт-карта* szavakkal a mindennapi társalgásban is találkozhatunk, gyakran pejoratív jelentésárnyalattal kiegészülve.

A tanulmányban bemutatott folyamatok nem egyediek, minden nyelvi változásban tetten érhetők, de mindenképpen figyelmet érdemel jelenkori dinamikusságuk. A pszicholingvisztikai megközelítés szerint a banki szakszavak a banki szakemberek kognitív tevékenysége során keletkező ismeretek, tapasztalat és értékelés struktúráját reprezentálják. Az orosz banki szókészlet bemutatása – reményeim szerint – hasznos adalékokkal szolgálhat egy, a magyar banki szaknyelvet (így a magyar banki szakemberek kognitív tevékenységét) is figyelembe vevő komparatív vizsgálathoz.

Hivatkozások

Dániel, Á. (1982): Szaknyelv vagy szakmai nyelvhasználat? Szakszöveg vagy szaktudományos szöveg? *Magyar Nyelvőr*, 3. 337-342.

Fóris, Á. (2010): A szaknyelvkutatás modelljei és módszerei: szociolingvisztikai megközelítés. *Magyar Nyelv*, 4. 424-439.

Борисова, Ю.А. (2009): Специальная банковская лексика: этимология, диахрония, современное состояние. *Вестник Московского Государственного Областного Университета. Серия: Лингвистика.* 3. 115-120.

Вулфел, Ч. Дж. (2000): *Энциклопедия банковского дела и финансов.* Корпорация Федоров: Москва.
Комарова, А.И. (2004): *Функциональная стилистика: научная речь. Язык для специальных целей (LSP).* Эдиториал УРСС: Москва.
Лейчик, В.М. (2009): *Терминоведение: Предмет, методы, структура*. Книжный дом Либроком: Москва.
Макшанцева, Е.А. (2001): *Специфика оценочного компонента в структуре значения юридического термина (на материале русского и английского языка)*. Дис. … канд. филол. наук. Саратов.
Ожегов, С.И. (1990): *Словарь русского языка*. Русский язык: Москва.
Чиронова, И.И. (2007): Теоретические основы анализа юридической терминологии. *Современные гуманитарные исследования*. 6. 145–150.
Ушаков, Д.Н. (Ред.) (1996): *Толковый словарь русского языка*. В 4-х т. Москва.

Mészáros Ágnes
Pannon Egyetem, Veszprém
Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
Germanisztikai és Fordítástudományi Intézet

A jogi terminusok kialakulása a magyar egészség-gazdaságtani szakszókészletben

A diakrón szemléletű vizsgálódás egyik szempontja az egészség-gazdaságtan szókészletében kialakult jogi szakkifejezések eredetére és fejlődésére irányul. Mivel a rendszerváltás után kibontakozó egészség-gazdaságtan több szakterület ötvözetéből jött létre, sajátos terminusai között nemcsak az egészségügyi és a gazdasági, hanem a közigazgatási és a jogi réteghez sorolható szakkifejezéseket is felfedezhetjük.Az előadás ismerteti, hogy mikor és hogyan alakultak ki a mai szakterület jellegzetes jogi terminusai: pl. igénybevétel, igényjogosultság, járulékfizetési kötelezettség, igénybejelentés stb., és összefoglalja a legfontosabb eredményeket.

Kulcsszavak: *diakrón vizsgálat, archaizmusok, neologizmusok, egészség-gazdaságtani jogi terminusok: jogosultság, igénybevétel, kötelezettség, felelősség, szerződés, méltányosság*

Bevezetés: a szakterület elnevezései, rétegei

Az **egészség-gazdaságtan** szakkifejezés a rendszerváltás után bukkant fel az *egészségbiztosítás* szinonimájaként. Maga az *egészségbiztosítás* terminus is új keletű, hiszen a rendszerváltás előtti *betegbiztosítás* és a korábbi *betegségi biztosítás* szakkifejezéseket váltotta le. A szakterület kialakulása a 19. század végére tehető (1891), amikor kezdetét vette − az akkori nevén − a *betegség esetén való segélyezés* törvényi szabályozása.

A tanulmányban ismertetett diakrón vizsgálat kiterjed a szakterület fennállásának 120 évére egészen 1891-től 2008-ig. A korpuszban szereplő adatanyagot, amelyek jogszabályokból állnak, a következő három korszakra oszthatjuk a szakterület története alapján: 1891-1950; 1950-1989; 1989-2008. A szakterület tipikus terminusait négy különböző réteghez sorolhatjuk (gazdasági, jogi, egészségügyi és közigazgatási szakkifejezések), amelyek közül a mai szakszókincsben legmeghatározóbb terület a *közgazdaságtan* és a *jogtudomány*, harmadsorban az *egészségtudomány*. Az arányok azt mutatják, hogy a közgazdaságtan és a jog is magáénak követelheti a szakterületet, az egészségügy pedig működésképtelen lenne gazdasági és jogi szabályozás nélkül, ami miatt e rétegek szoros összefonódása alakult ki ebben a szaknyelvben.

A közel 120 éves múltra visszavezethető szakterületnek nemcsak az elnevezése változott, hanem a szókészletében felfedezhető terminusok összetételi aránya is. Ugyanis a szakterület kialakulásának első 50 évében a *jogi* és a *közigazgatási* terminusok uralták a fiatal szaknyelvet. A

legdominánsabb rétegben található jogi terminusoknak azonban kiemelt szerepe volt, hiszen a kialakuló szakma elsősorban a 19. században is fejlettnek mondható jogi szakterületre támaszkodott. A törvények leginkább a jogi oldalát világították meg a betegsegélyezés kérdésének különböző *rendeletek*, *kötelezettségek*, *jogok* és *igények* megnevezésével. A jogi réteg terminusai más szempontból is eltérően viselkednek: lassabb ütemben avulnak el, és lassan újulnak meg (1. táblázat).

1. táblázat
Az archaizálódás mértéke az egészség-gazdaságtani szakszókincs négy rétegében 1891 és 1989 között

Az archaizálódás mértéke	Tudományterület
97%	*közgazdaságtan*
84%	*közigazgatás*
75%	*egészségügy*
70%	***jog***

A jogi terminusok hosszabb távú állandóságát, egyben megbízhatóságát is tükrözik a táblázat arányai. A mai egészségbiztosítási szakszókincs legkevésbé elavuló rétegét a jogi terminusok alkotják.

A jogi réteg kialakulása és jellemzői

A szakterület tipikus terminusai közül a **jogi** szakkifejezések gyökerei nyúlnak vissza a legrégebbi időkbe. A gyakran előforduló *jog* és a *rend* alapterminusok már az ómagyar korban szókészletünkbe kerültek. A *jog* szó a nyelvújítással visszakerült a jogi szókincsbe (TESz.), és a 19. század folyamán egyre népesebb szócsaládja alakult ki. Erre és számos más nyelvújítás kori jogi szakkifejezésre támaszkodva 1891 után a betegbiztosítási jogra jellemző szakszókincs is megteremtődött, pl. *igénybevétel*, *igényjogosultság*, *járulékfizetési kötelezettség* stb.

A mai szakterület jellegzetes jogi terminusai

A rendszerváltás után a szakterület jogi szabályozása olyan sokrétű és összetett egészség-gazdaságtani kérdésekkel foglalkozik, mint például az egészségbiztosítási, gyógyszerügyi, egészségügyi ellátási és az egészségügyi tevékenységek végzésére irányuló munkaügyi problémák. Ezeket a kérdéseket tipikus egészségbiztosítási jogi terminusok fejezik ki, mint például a *támogatással történő rendelésre jogosító szerződés, jogosulatlanul rendelt és kifizetett támogatás, egészségbiztosítási járulékfizetési kötelezettség, méltányossági jogkör, a beutalási rendtől eltérő igénybevétel*, *külön jogszabályban meghatározott eljárásrend*, *várólistasorrend kialakítása*… A vizsgált szakkifejezések mind több szóból állnak, azaz szószerkezetes

szakkifejezések, amelyek általánosabb jelentésű alapterminusokra visszavezethető származékok. Ezeknek az alapszavaknak a gyakorisági sorrendje a vizsgált korpuszban a következő: *jogosultság, rend, igény, kötelezettség, felelősség, szerződés, méltányosság.*
A továbbiakban ezen alapterminusok és származékaikból alkotott szakkifejezések kialakulását foglaljuk össze.

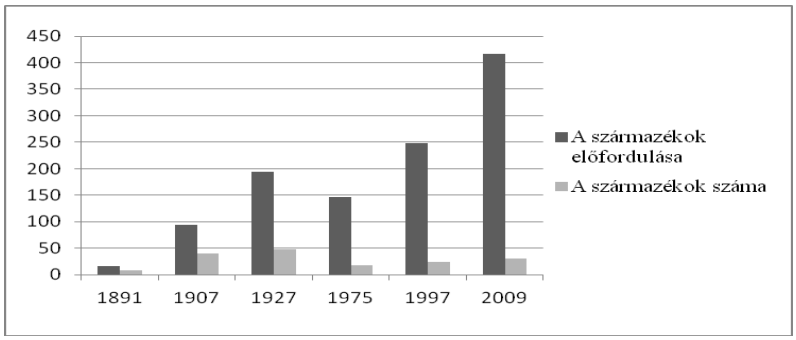
Jogosultság

A *jog* szó már a 14. században szókincsünk részévé vált (1326, TESz.). Az elavult szót a nyelvújítók elevenítették fel. A latin *ius* szó a magyarban *juss* alakban honosodott meg, s sokáig ezt használták a mai *jog* szó megfelelőjeként. A *jog* mai jelentésében viszonylag fiatal, nyelvújítás kori szó, amely a latin *ius* fogalmának magyar kifejezésére keletkezett a 19. század elején, 1822-ben (Kovács F, 1964: 61, NyÚSz). Az *igazság, törvény* szavak is az *ius* magyarítási kísérletei, amelyeket Fogarasi János Jogtani műszókönyve örökített meg 1833-ban (B. Kovács M, 1995: 115). A *jog* szóból képzett származékszavak a 19. században terjedtek el. TESz.: *jogos* (1832), *jogtalan*, *jogcím,* (1833), *jogosult, jogosultság* (1851), *jogerő* (1853), Zaicz: *jogalap* (1837), *jogosít* (1840), NyÚSz: *jogviszony* (1834), *jogérvényes*, *jogügylet* (1851).

A következő néhány példa szemlélteti azokat a korpuszban található szakkifejezéseket, amelyek kialakulásáról etimológiai szótáraink nem közölnek adatokat: 1891-1950 között a *jog* szóra visszavezethető mintegy 60 új származékszó megjelenése fedezhető fel, pl. *igényjogosultság* (1907), *joghatályos* (ma már archaizmus), *jogellenes, jogszabály* (1927). A szocializmus időszaka alatt az 1975-ös törvény alapján 10 új származékszó jött létre, pl. *jogalap nélkül, jogszabálysértő, társadalombiztosítási jog.* A rendszerváltás után keletkezett 20 új terminus közül néhány példa: *jogosultsági feltétel*, *jogosulatlanul rendelt támogatás, jogosultságból való kizárás, saját jogú nyugdíj, jogállás, jogcímcsoport.*

A vizsgált törvényekben legtöbbször a *jogosult* szakkifejezés fordul elő, amelynek előfordulása idővel meredeken emelkedett. Az elmúlt 120 év alatti változás látványos: mintegy 400-szorosára emelkedett a jogszabályi szakszókincsben a vizsgált szakkifejezések előfordulása (1. ábra).

1. ábra
A *jog* szó származékszavainak száma és előfordulása
az egészségbiztosítási törvények szövegében



A változásból látszik, hogy a *jogosultság* feltételeinek egyre pontosabb meghatározását az egészségbiztosítás szabályozásában az egyik legfontosabb feladatnak tekintik.

Rend

A *rend* szónak és származékainak előfordulása a második helyen áll a *jog* származékai után.A *rend* szó az ómagyar korban, 1248-ben került szókincsünkbe (TESz.), azóta különösen népes szócsaládot hozott létre. A vizsgált korpusz első korszakában 1891 és 1950 között 93 új terminust, a szocializmus időszakában mindössze 4 új, 1989 és 2008 között 66 új szakkifejezés kialakulását figyelhetjük meg. A számtalan példa közül a táblázat a hatályos törvényben szereplő származékok eredetére vonatkozó adatokat mutatja be (Melléklet 2. táblázat). A *rend*, *rendelkezés* és a *rendelet* származékszavakból alkotott kifejezések gyökerei nyúlnak vissza a legrégebbi időkbe. A mai szakmai nyelvhasználatban legnépszerűbb szakkifejezések a különböző *eljárási rendek*, *rendelkezések*, a gyógyszerek, gyógyászati segédeszközök *rendelését* kifejező terminusok és az orvosi beavatkozások *sorrendjét* meghatározó szakkifejezések.

Igény, igénybevétel

Az *igény* főnév eredete 1816-ig nyúlik vissza, a belőle képzett ige az *igényel* 1837-ben lett szókészletünk része (TESz.). Az egészségbiztosításban gyakran előforduló *igénybevétel* terminus eredetéről nincs szótári adat. A vizsgált tárgykörben 1907-ben jelenik meg. Az *igénybevenni* főnévi igenév kialakulása 1846-ra tehető (NyÚSz.).

1891 és 1950 között kb. 30 új terminus kialakulását rögzíti a korpusz, amelyek közül az 1907-es törvényben bukkan fel először például az

igénybevétel, igényjogosultság, nyugdíjigény, járadékigény terminus. Az *igény bejelentése* 1927-ben még birtokos jelzős szószerkezetként szerepel, 1997-re szóösszetétellé válik. A szocializmus idején keletkezett néhány új (6) terminus keletkezésére példa a *társadalombiztosítási igény.* A rendszerváltás után (36 új szakkifejezés) az igénybevehetőség szabályozása sok szakkifejezés létrejöttét mozdította elő, pl. *igénybejelentés, igénybevehetőség, költségigény, igényelbíráló, különleges táplálkozási igényt kielégítő tápszer, egészségügyi szolgáltatások igénybevehetősége, kizárólag beutalóval igénybe vehető ellátás, térítésmentesen igénybe vehető szolgáltatások.*

Kötelezettség, köteles

A *jog* és a *kötelesség* elválaszthatatlan kapcsolatát idézi egy 19. századi kijelentés, amely szerint a *jog* érvényesítése csak akkor lehetséges, ha az mások számára *kötelesség*. (Kovács F, 1964: 52). A *kötelez* ige már 1372-ben megjelent a magyar szókincsben. A *kötelezettség* szó 1835 óta, a *köteles* (1531)*, a kötelesség* (1528)*, a kötelező* (1585) szakkifejezés még korábban, jóval a betegsegélyezés törvényi szabályozása előtt részévé vált szókészletünknek (TESz.). A *-köteles* utótagú első összetétel 1807-ben jelent meg, az *adóköteles* szakkifejezés mintegy 50 évvel később (1853, NyÚSz.).
A szakterület történetének első korszakában (1891-1927: 74 új terminus) a különböző típusú kötelezettségek kifejezése mozdítja elő új terminusok születését, pl. *kártérítési kötelezettség*, *a biztosított pénztári tagokat terhelő kötelezettség* és szinonimája a *biztosítási kötelezettség, köteles megtéríteni* (1907), *járulékfizetési kötelezettség* (1927).

A szocializmus idején csak 7 új terminussal fejlődött a szakszókincs, amelyek közül az 1975-ös társadalombiztosítási törvény az *adatszolgáltatási kötelezettség* szakkifejezés kialakulását. örökítette meg. 1997 és 2009 között 22 új terminus bukkan fel, pl. *térítésköteles szolgáltatások, a finanszírozási szerződés szerinti ellátásra kötelezett szolgáltató, területi ellátási kötelezettségű feladat.* A *köteles megtéríteni* állandósult szókapcsolat összetett szóvá alakul (*térítésköteles*) a rendszerváltás utáni terminológiában.

Szerződéses kapcsolatok, szerződés

A *szerződés* szó a 16. században került a magyar szókészletbe (1522, Zaicz; 1570, TESz.). Döbrentei Régi magyar nyelvemlékekben talált adat alapján a kifejezés legkorábbi előfordulása 1540 (Kovács F, 1964: 164). A *szerződés* a *contractus* latin szó magyarított változata, amelyet számos 19. század eleji szókincsgyűjtemény is rögzített (B. Kovács M, 1995: 106). A *szerződmény* és a *szerződés* (1833) magyarított változatokat Szily Kálmán is megemlíti szótárában (NyÚSz.).

Az 1891 és 1927 közötti időszak 31 új terminus kialakulását bizonyítja, pl. *szerződésileg, gyógyszertárakkal kötendő szerződés* (1891), *szerződéses viszony, szerződésszerű biztosítás* (1907), *az orvosokkal kötendő egyénenkinti szerződés* (1927). Főként a különböző szerződéstípusok és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek megnevezése bővítette a szakszókészletet. A szocializmus idején nem jött létre új szakszó, a rendszerváltás után viszont tovább folytatódott az 1950 előtti fejlődés 25 új terminus megjelenésével, pl. *szerződéses kapcsolat, szerződésszegés, szerződésszegésen alapuló igények érvényesülési rendje, támogatással történő rendelésre jogosító szerződés, egészségügyi ellátási szerződés.* A szerződéstípusok jól szemléltetik az egészségbiztosításhoz kapcsolódó mai tevékenységeket.

Felelősség, felelős

Mindkét főnév a 19. században vált szókészletünk részévé: *felelősség* (1833, TESz.), *felelős* (1835, TESz.). 1891és 1927 között 5 új terminus kialakulását figyelhetjük meg, amelyek egy része a felelősség különböző típusait fejezi ki, pl. *kártérítési, vagyoni felelősség* (1907). A következő korszak mindössze 1 új terminussal járult hozzá a szaknyelv fejlődéséhez: *felelősségi szabályok* (1975). 1989 után a felelősség kérdése különösen hangsúlyossá vált a valamilyen *szakfeladat elvégzéséért felelős* szakember, szerv megnevezésével: *vmilyen feladat elvégzéséért felelős szakember/ szerv: az egészségügyi közszolgáltatásért felelős szerv.* A szakkifejezések előzménye az 1891-es törvényben megtalálható *a betegsegélyző pénztárnak okozott kárért felelős egyén* szószerkezetben. Az elmúlt időszak összesen 7 neologizmussal gazdagította a jogi réteg szakszókészletét.

Méltányosság

A *méltányosság* főnév egészségügyi jogi értelmezésben újabb jelentést nyer: azt a szabályozási elvet jelenti, amely biztosítja az esélyegyenlőséget, az elesettek támogatását és megpróbál igazságosabb viszonyokat előidézni (Kovácsy, 2008: 2). A *méltányos* melléknév 1828-ban lett szókészletünk része, a belőle képzett *méltányosság* főnév 1839-ben alakult ki (TESz.). Az 1927-es és az 1928-as törvényekben fellelhető a szakkifejezés a *méltányos mérlegelés* és a *személyi körülmények méltányos figyelembevétele* szókapcsolatokban. Az 1975-ös törvény is tesz említést a *méltányos esetben* lehetséges mérséklésről. A *méltányosság* kérdése a rendszerváltás utáni jogszabályokban hangsúlyosabb szerepet kap. A méltányossági lehetőségeknek az egészségbiztosítási törvény (1997) külön címet szentel: *méltányosságból igénybe vehető egészségügyi szolgáltatások.* A jogszabályban szó esik a *méltányosságból igénybe vehető pénzbeli ellátások*

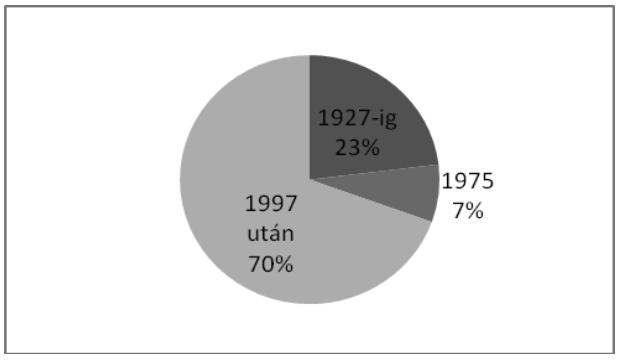
kérdéséről és a *méltányossági jogkör* gyakorlásáról is. A hatályos törvény egy egyszerűbb szakkifejezéssel gazdagítja a *méltányos esetek* megfogalmazását: *méltányosságból igénybe vehető ellátások.*

Eredmények összefoglalása: A jogi réteg jellemzése az egészség-gazdaságtani szaknyelvben

A mai jogi szakszókészlet eredet szerinti megoszlása

A rendszerváltás utáni jogi szakszókincs 30%-ban épít a korábbi korszakok szakkifejezéseire. A mai egészségbiztosítási jogi szakszókincs 260−300 terminusból állhat. (177 új terminus keletkezett a rendszerváltás után, az 1927 előtt keletkezett közel 300 szakkifejezés közül 62 nem avult el, 20 szakszó a szocializmus idején alakult ki.) A kördiagram mutatja azoknak a jogi szakkifejezéseknek az arányát, amelyek a mai szakszókincset alkotják (2. ábra).

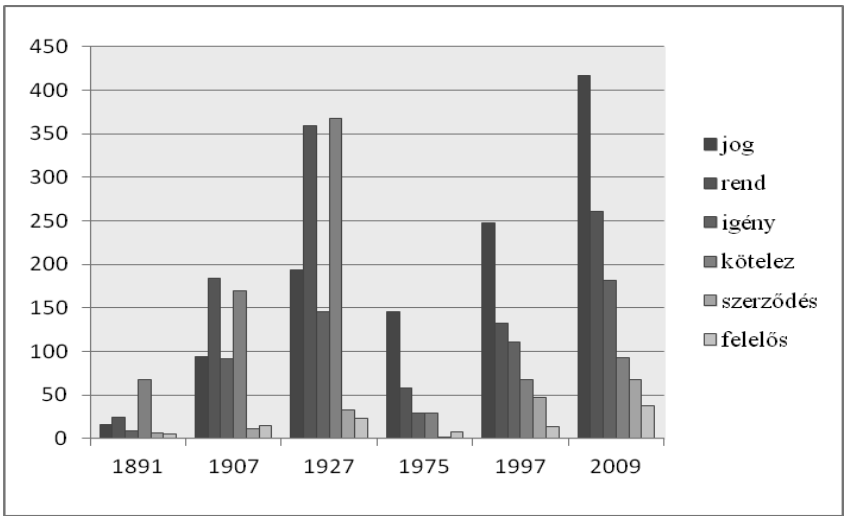
2. ábra
A mai egészségbiztosítási jogi terminusok eredetének százalékos összetétele



Az államosítás előtt szerteágazóbb, több területhez tartozó és több szinonimával rendelkező jogi szakszókincs jellemezte a betegségi biztosítást. Archaizálódás: az 1927-ig létrejött jogi szakkifejezések közel 80%-át nem használja a mai terminológia. Nagyobbik részük elavulttá vált a rendszerváltásokkal együtt járó biztosítási rendszerek megváltozásával. A terminusok kisebb csoportja más szakterületekhez került, például a nyugdíjbiztosításhoz vagy a munkaügyhöz.

Az alapterminusok és származékaik szerepe és előfordulása az elmúlt 120 év alatt lényegesen megnőtt a vizsgált törvényekben Az elemzés során az is nyilvánvalóvá vált, hogy mindegyik korszak szakmai nyelvhasználata más-más jogi szakkifejezéseket részesített előnyben (3. ábra).

3. ábra
A *jog*, *rend, igény, kötelez,(köteles), szerződés, felelős* szavak és származékaik előfordulása az egészségbiztosítási törvényekben



1927-ig megfigyelhető a jogi szakszókincs folyamatos kiépülése mindegyik származékcsoportban, 1975-ben nagymértékű visszaesés tapasztalható, majd a rendszerváltás óta ismét a jogi szakszókincs megerősödését jelzik az adatok.

Az **államosítás** (1950) **előtti** időszakban a *rend* és a *kötelez* származékai vezették a listát az 1907-es és 1927-es adatok alapján. 1927-ben a *kötelezettség*, *kötelezett* és a *rendelkezés* szavak szerepeltek a legtöbbször a szövegben. Az időszak nyelvi változására az jellemző, hogy a 19. században keletkezett jogi alapterminusokból rengeteg fajfogalmat hozott létre, ezért a jogi réteg különösen gazdag a különböző fajta *kötelezettségek*, *igények*, *rendelkezések*, *jogok* megnevezésében. A korszak jellegzetessége, hogy viszonylag sok szinonima jött létre, amely jelzi a biztosítási és a nyelvi rendszer kialakulását.

A **szocializmus** idején a korábbi rendszert és vele együtt sok szakkifejezést is megszűntettek. Ezt a korszakot lényegesen szerényebb szakszókincs jellemzi, az új szakkifejezések kialakulása sem számottevő a másik két időszakhoz képest, hiszen az előző korszakban 10-szer annyi, a következő időszakban 6-szor annyi terminus jött létre a témakörben. Az új társadalombiztosítási rendszert egy törvény szabályozta a 40 év alatt, így lényeges változások nem történtek sem a rendszerben, sem a szakszókincsben.

A **rendszerváltás után** karakteresebb, az egészségbiztosítás témakörére korlátozódó terminusok jöttek létre. Ebben a korszakban a gyakoriság sorrendjét a *jog* szó és származékai, majd a *rend*, *igény*, *kötelez*, *szerződés* és a *felelős* szavak és származékaik adják. Az új és a korábbi terminusokhoz a fogalmi, tevékenységi kör bővülésével további terminusok kapcsolódnak létrehozva egyre speciálisabb szakszavakat. A jellegzetes, gyakran előforduló szakkifejezések közé számít a *jogosultság,* a *sorrend*, *igénybevétel, kötelezettség* és az *igénybevehetőség* kérdése, a különböző *eljárási rendek*, a gyógyszerek *rendelését* kifejező terminusok, a *rendelkezések, szerződéstípusok,* a *kötelezett* és a valamiért *felelős* személy, szerv megnevezése. Szinonima kialakulása nem jellemző a mai jogi szakszókincsben.

Hivatkozások

Benkő, L. (főszerk.) (1967-1984): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. I-IV. Budapest (TESz.)

B. Kovács, M. (1995): A magyar jogi szaknyelv a XVIII-XIX. század fordulóján. *Miskolci Magyar Nyelvészeti füzetek*. Miskolc.

Kovács, F. (1964): *A magyar jogi terminológia kialakulása*. Akadémiai Kiadó: Budapest

Kovácsy, Zs. (2008): *Egészségügyi jog*. Semmelweis Kiadó: Budapest

Mészáros, Á. (2011): *Diakrón szakszókincsvizsgálat. A nyelvi változás vizsgálata a magyar egészségbiztosítási szakszókincsben.* Gura Nyomda Kft: Zalaegerszeg

Szarvas, G. - Simonyi, Zs. (1890-1893): *Magyar nyelvtörténeti szótár. A legrégibb nyelvemlékektől a nyelvújításig* I-III, Budapest (NySz.)

Szily, K. (1902-1908): *A magyar nyelvújítás szótára* I-II, Budapest (NyÚSz.)

Zaicz, G. (2006): *Etimológiai szótár*. TINTA Kiadó: Budapest

Melléklet

1. táblázat
A hatályos egészségbiztosítási törvényben szereplő *rend* szó származékaiból keletkezett szakkifejezések eredete (Mészáros, 2011)

származék	1891	1907	1927	1997	hatályos
rend (1248, T)	tárgyalási rend		tárgyalás rendje	a támogatás rendje, érvényesítési ~, vizsgálati és terápiás eljárási ~	egészségügyi ellátási rend, betegellátási ~, finanszírozási eljárási ~
rendelet (1525, T)	kormányrendelet			népjóléti miniszter rendelete	közösségi rendelet
rendelkezés (1636, T)	rendelkezések foganatosítása	anyagi, vegyes, tilalmi ~, a törvény rendelkezései	alapszabályi, tiltó, jogszerű, szerződéses ~	közös, záró, táppénzre vonatkozó ~	jogszabályi, külön jogszabályban nem rögzített ~
rendszer (1803, T)			napibérosztályok rendszere		szociális biztonsági ~
rendelő (1888, T)			orvosi rendelő	háziorvosi ~	
sorrend		sorrendben igényelheti		várólista szerinti (eljárási) ~, a várakozás sorrendje	várólistasorrend
munkarend			hatóságilag láttamozott ~		finanszírozott egészségügyi szolgáltató ~je
rendelés (felírás)	orvosi rendeletre (1876)		az intézet orvosának szabályszerű rendelése	orvos rendelése alapján, a ~ jogcíme	támogatással történő ~
elrendelt			elrendelt orvosi vizsgálat	külön jogszabály által elrendelt orvosi vizsgálat	
rendelt			az intézet orvosának vénye alapján rendelt gyógyszer	orvos által rendelt diéta	előírások megszegésével rendelt gyógyszer

(A táblázatban a ~ szimbólum az adott sorban található származékszót helyettesíti, T = TESz.)

Mitrík Barbara
University of Pavol Jozef Šafárik in Košice
Faculty of Arts

Legal English – Numbers under Scrutiny

The language of lawyers and legal professionals is no doubt considered sui generis. Long complex sentences, frequent repetitions, numerous nominalizations, unusual word order, archaic vocabulary, words of French and Latin origin, these are only some of the features typical of Legal English. If we were to make a linguistic inquiry of numbers in Legal English, one might be inclined to think that there is hardly anything to be said. Quite the contrary, numbers play a vital role in lawyer's everyday work, be it drafting of a legal document or court pleading, reference to a statute or citation of a case. The present article seeks to scrutinize several aspects of numbers in Legal English.

Keywords: spelling rules, statutes, precedents, citations and referencing, word-number couplets, time and date notation, number affixation, phrases with numbers

Introduction

One of the typical features to be encountered in legal documents is the coupling of words and numbers in brackets to express a single quantity. This doubling aims to avoid eventual misunderstanding, discrepancy, typo or carelessness. Even though this tradition is being gradually abandoned, there are, however, still many legal drafters who cannot extricate from this long-accustomed habit. Israel (2002: 50-51) summarizes the reasons leading to this state of affairs and arrives at his own explanation that this dual system has historical background related to the legacy of illegible handwriting. Garner (2001: 115-117) recommends not to overuse this spelling pattern and suggests to differentiate between important and unimportant numbers. In order to increase the readability and comprehensibility of the text, he proposes the following guidelines on writing numbers in Legal English:

a) numbers 1-10 should be written in words and from 11 above in numbers
b) if numbers from both groups in a) above are comprised in one sentence, all numbers should be written consistently in numbers
c) words million and billion are preferred to multi-zeroed figures and should be written as a combination of numbers and words if round (£ 3 mil); if not, numbers should be used
d) percentages should be written as a combination of numbers and the per cent sign (17%)
e) numbers at the beginning of sentences should be written in words
f) no tenths after the decimal point, if the number is round

Garner´s guidance on writing numbers gave impetus to an investigation of the usage of numbers in selected legal documents, judicial opinions, statutes (Acts of Parliament), contracts and law dictionaries in the English language. The observation yielded interesting results which can be summarized in the following points.

Numbers – general remarks on writing

First of all, it would be desirable to comment on the spelling of numbers in English (and make comparisons, if differences occur in other languages, in this case Slovak). In English *371* is spelt out as *three hundred and seventy-one*, *hundred* is written separately and connected with the rest with the word *and*, the units of first and second order are written as a hyphenated word (unlike the Slovak counterpart which is written as one word, *threehundredseventyone - tristosedemdesiatjeden*).

Another remark concerns the difference in usage of the decimal point; the Slovak tradition employs the comma (*0,7*) to separate the decimal place, English uses a dot (read point) as a separator (*4.7*). The point/comma distinction also applies to multi-digit numbers to separate thousands, thus *one thousand three hundred and fifty* would be written as *1,350.00* in English (thousands are separated with a comma) and vice versa in Slovak (*1.350,00* thousands are separated with a point).

Notation of time and date

Special attention shall be devoted to date notation since there exist several ways to write it in English; first, using numbers exclusively (separated by hyphen or dot or slash), such as *27.11.2009* or *27/XI/09* (in the UK and in SK, using Roman or Arabic numbers for months), but *11/27/2009* or *11/27/09* (in the USA); second, using the combination of numbers and words for months, e.g. in the preambles of statutes or in legal correspondence, such as *7. januára 2009* (SK - month is not capitalized), *27 November 2009* or *27th November 2009* (UK), but *November 27, 2009* or *November 27th, 2009* (USA) and finally writing out the date in full in words, which can be frequently seen in such documents as Certificates of Birth or Marriage licenses or in US/UK certifications by notaries public in the typical wording:

> "In witness thereof I have set my hand and affixed my seal on the day of November the twenty-seventh, two thousand and nine."
> "Given under my hand and seal of office this twenty-seventh day of November 2009"
> "Subscribed and sworn before me this November the twenty-seventh, 2009."

Having compared the Slovak and English variants of date notation, it is evident that the order of day-month-year is reversed in the USA to month-day-year and a comma is used after the day (compare also the date notation in

Hungary which is year-month-day). As for time notation, international standard system is the 24-hour notation in the order *hours: minutes: seconds (11:27:19)* as applied e.g. in Slovakia or Hungary. The exception to this rule are the English speaking countries, the USA and UK, where the 12-hour cycle is used with the abbreviations "a.m." and "p.m." to distinguish the cycle, although some exceptions may occur (time-tables, schedules, etc.) Further differences in spelling can be noticed with amounts of money; in the Slovak language the standard is to write the amount followed by the currency sign, e.g. *50€*, *100USD*, *300GBP*, whereas in English, the currency symbol comes first and then the amount of money (preferably in round numbers) as seen in the following extracts from statutes:

UK - Powers of Criminal Courts (Sentencing) Act 2000:
131 Limit on amount payable under compensation order of magistrates' court.
(1) The compensation to be paid under a compensation order made by a magistrates' court in respect of any offence of which the court has convicted the offender shall not exceed £5,000.

USA – Penal Code of Texas
Sec. 12.21. CLASS A MISDEMEANOR.
An individual adjudged guilty of a Class A misdemeanor shall be punished by:
(1) a fine not to exceed *$4,000*;
(2) confinement in jail for a term not to exceed one year; or
(3) both such fine and confinement.

References to statutes

Numbers constitute an indispensable part of references to legislation and are always written in numbers. Since 1963 references to statutes (Acts of Parliament) can be made in the following two patterns: first, by a short title and the year of publication as exemplified by *Copyright, Designs and Patents Act 1988* or by the year and the Act (Chapter) number, e.g. ***1988, c. 48*** (read the statute 1988, chapter 48). Pre-1963 references to statutes follow a bit more intricate pattern, they comprise the regnal year and the chapter number e.g. ***(1 & 2 Geo 5) c. 46*** (read the statute one and two George the fifth, chapter 46 which means 46th Act passed during the first and second year of reign of the king George V). When the reference is made to a concrete provision of the statute, as for example to copyright, the numbers ***s.1 (1) (a)*** stand for section 1, subsection 1 and paragraph (a). Further classification is into subparagraphs, where lowercase Roman numbers in round brackets ***(iv)*** are used.

When referring to a concrete wording of the provision, for example country of origin in copyright, the Slovak tradition uses the combination of numbers and symbols, ***§ 14 (1) a)*** and it is read as section fourteen, subsection (1) and paragraph a) of the Act number 618 of 2003 on copyright and rights related

to copyright (the Copyright Act). In everyday speech, statutes are referred to in their short title (the Copyright Act), in legal parlance statutes are cited by their number, the number of the legal regulation and the year of publication (***Act no. 618/2003***).
Another observation concerns the structure of the legal enactment; English legal enactments use cardinal numbers in headings, whilst in Slovak we may encounter ordinal numbers: *Part* ***One*** *(*in Slovak ***First*** *Part), Chapter* ***Three*** (in Slovak ***Third*** *Chapter*), etc., but the concrete section is referred to as ***§ 19*** (section ***nineteen***).

Citation of cases
Numbers are essential when citing a case in court. There exist a number of books serving as guides for citing cases both in the UK and the USA. The general principle is that the names of the litigants occur first and the abbreviated source data follow (to be able to identify a decision reported in the so-called Law Reports). Thus, for example, in the notoriously famous American case of Miranda (based on which the criminal suspects are guaranteed that they must be instructed of their rights before interrogation), the citation is as follows: *Miranda vs. State of Arizona* ***(384 U.S. 436 (1966))***, where *Miranda* (the name of the plaintiff/petitioner) is written first, the *State of Arizona* being the defendant/respondent; *384* is the number of the volume of the United States Reports (of the U.S. Supreme Court), *436* is the page number of the reported case and *1966* is the year when the case was decided. Cases are published in law reports in physical form and may also be accessed through online legal databases such as WestLaw and LexisNexis. Similarly, the citation in the UK begins with the surnames (in civil cases) of the parties involved, e.g. *Miller vs. Jackson* ***[1977] Q.B. 966***, the year of decision follows, *Q.B*. stands for the name of the Law Report series (which may be preceded by the volume number) and finally the page number. Criminal cases are cited as *R. vs. Dudley and Stevens* (R represents Rex/Regina and Dudley and Stevens are the defendants). UK court cases (precedents only) appear in published form, but may also be accessed through internet on www.bailii.org or via online research service of legal databases of Westlaw UK.

Number affixes
Legal English frequently makes use of number affixes which originate from Latin or Greek words denoting numbers. These affixes include several prefixes and one suffix; the following list provides examples of productive number prefixes that have been extracted from the Black's Law dictionary (BLD):

- prefix ***uni-*** which means "one, single" as in ***uni****lateral contract* (one-sided) which denotes a contract where only one party makes a

promise (compare ***bi****lateral* or ***multi****lateral contract*) or as in ***un****animous verdict*

- prefix ***mono-*** with "one, single" meaning as in ***mono****cracy*
- prefix ***bi-*** according to Marchand (1969: 100) denotes "having two…" or "being ….. double, twice" as in ***bi****metallism*, ***bi****gamy* and also combines with bases denoting a period of time as in ***bi****weekly*, ***bi****monthly*; these are interpreted as occurring every two weeks/months, however, the formation ***bi****annually* means "twice a year", which is very misleading and the word ***bi****ennial* is employed in its stead.
- prefix ***tri-*** conveys the meaning of "three" as in ***tri****partite agreement*
- prefix ***poly-*** meaning "many" as in ***poly****archy*
- prefix ***multi-*** meaning "many" as in ***multi****district litigation*

The list above is by no means exhaustive; there exist more prefixes denoting numbers, but they are of low or no productivity in Legal English and only some examples could be traced in the BLD and the examined documents: ***demi-*** (meaning "half" in combinations French in form, e.g. ***demi-****sangue* – half-blood), ***di-*** (denoting "two" in ***di****ptych*), ***semi-*** ("half, partly" as in ***semi-****skilled work*) ***tri-*** ("three"), ***twi-*** ("two"). Many more numeral prefixes are available (*hexa-*, *nona-*, *duoden-*, etc.) these, however, mainly occur in chemistry, mathematics, physics and related fields.
As mentioned before, English makes use of one number suffix, the suffix ***-fold*** which conveys the meaning of "….times" and attaches to nominal bases (cardinal numbers) and adjectival bases to form multiplications, such as ***two****fold*.

Expressions and phrases with numbers

Our everyday conversations are replete with a number of expressions, sayings, phrases, idioms with numbers; everyone is familiar with the proverb *a stitch in time saves nine* or a saying *it takes two to tango*, *four wheel drive, three is a crowd*, *one more time*, *to kill two birds with one stone*. If you make the right decision, you may subscribe it to your *sixth sense*; we should unanimously agree on *a zero tolerance policy on drugs*; you must be pleased when someone tells you that you are *one in a million* or when we are preached to live by *Ten Commandments*.

Expressions of this type are extensively used in Legal English as well, however, they have specialized meaning; the examples below were collected from the Black's Law Dictionary: ***pleading/taking the Fifth*** (assert one´s right under the Fifth Amendment), ***double jeopardy*** (being prosecuted twice for the same offence), ***first-degree murder*** (wilful, deliberate,

premeditated murder), ***case of first impression*** (case with issues of law not previously decided), ***four-corners rule*** (principle that the meaning of the document must come from the entire document), ***second reading*** (the second stage of legislative procedure), **court of first instance** (or original court which considers evidence first), ***three-judge court*** (court made-up of three judges), ***first-blush rule*** (principle allowing a court to set aside a verdict), ***first-hand knowledge*** (or personal knowledge gained on the basis of first-hand observation or experience), ***180-day rule*** (a rule allowing a person charged with a felony to be released, if he is in jail for 180 days without being brought to trial).

Conclusion

Numbers are values which represent quantity, are used to count, measure and label and can be expressed by a word, a symbol, or a figure. This article examined in detail the cases when words, when symbols and when figures occurred in the examined samples. Moreover, it addressed a feature typical of Legal English, the issue of double spelling of numbers. Irrespective of the fact whether this spelling rule is justified and/or redundant or not, the main point seems to be that numbers must always be repeatedly checked to avoid any prospective discrepancies or even future litigation resulting thereof.

References

Act no. 618/2003 Coll. on copyright and rights related with copyright (Copyright Act) (SR)
Copyright, Designs and Patents Act 1988 (UK)
Garner, B.A. (ed.) (1999): *Black´s Dictionary of Law.* West Group: St. Paul, MN
Garner, B.A. (2001): *Legal writing in Plain English.* University of Chicago Press: Chicago
Gifis, S.H. (2003): *Law Dictionary.* Barron's: New York
Greenbaum, S. - Quirk, R. (1990): *A student's grammar of the English language.* Longman: Harlow
Israel, S.M. (2002): *Looking at the numbers.* Michigan Bar Journal.
Marchand, H. (1960): *The Categories and Types of Present-Day English Word Formation.* Otto Harrassowitz: Wiesbaden
Penal Code (Slovak republic)
Penal Code of Texas (US)
Powers of Criminal Courts (Sentencing) Act 2000 (UK)
http://www.bailii.org
http://www.lexisnexis.com
http://www.oxforddictionaries.com
http://www.thefreedictionary.com
http://www.westlaw.co.uk

Muráth Judit
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Terminológiai Dokumentációs Központ

Terminológia-dokumentáció nemzetközi együttműködésben

Napjainkban egy-egy adott szakmai közegben élő szakember vagy szaknyelvet, szakfordítást és tolmácsolást oktató, nemkülönben a terminológus számára teljesen nyilvánvaló egy-egy terminológiai gyűjtemény, szótár létrehozásának, a már meglévő terminológia ápolásának, a gyűjtemények karbantartásának szükségessége. Talán az már nem annyira nyilvánvaló, mit lehetne még tenni azért, hogy a terminológia területén uralkodó káosz kisebb legyen és minél több információ jusson el a kutatókhoz, oktatókhoz, gyakorlati szakemberekhez. E céllal fogott össze nemzetközi projekt keretében három terminológiai információs és dokumentációs központ. Jelen írás célja a nemzetközi projekt bemutatása.

Kulcsszavak: terminológia, terminológia-elmélet, terminológiai munka, terminológia és dokumentáció, terminológiai információs és dokumentációs központ, tudásközpont, terminológiai adatbázis, szakszótár, terminológiai tevékenységek, nemzetközi projekt

Problémafelvetés

A Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán a közgazdász-szakfordító- képzésben, valamint a társadalomtudományi és gazdasági szakfordító és tolmács szakirányú továbbképzésben szerzett oktatási tapasztalatok hívták fel az itt oktatók figyelmét a terminológiai munka, a terminológia-kutatások jelentőségére, majd az ezúton szerzett ismeretek oktatásba való integrálásának szükségességére. A hallgatók az elméleti és gyakorlati órákon sokirányú információhoz jutottak: betekintést nyertek a terminológia elméletébe, megismerkedtek a fordítást támogató terminológiai munka alapvető elvárásaival, beleértve a szükséges számítástechnikai ismeretek megszerzését is, majd mindezt a gyakorlatban is kipróbálhatták. Az önálló kutatómunka során megismerkedtek számos internetes forrással, online-szótárakkal, adatbázisokkal és egyéb hasznos interneten elérhető tudásbázissal, majd maguk is készítettek saját terminológiai adatbázist, megtanulva, hogyan lehet az e célra készített szoftverekben rejlő lehetőségeket kihasználni. A megszerzett ismeretek és elsajátított készségek nagymértékben megkönnyítették a fordítástechnika órára elkészítendő fordítások elvégzését. A korábbiaknál sokkal körültekintőbben jártak el, számtalan lényeges szempontot figyelembe véve.

A hallgatókkal való ez irányú tevékenység során kiderült az is, hogy sok helyen folyik terminológiai munka Magyarországon. Egyre több kutatót foglalkoztatnak a terminológia elméleti kérdései is, doktori iskolák hallgatói közül is egyre többen választják kutatási témának a terminológia különféle aspektusait, nagyon sok információ, értékes anyagok, elméleti munkák,

különféle dokumentumok és segédanyagok léteznek a legkülönbözőbb lelőhelyeken, amelyekre azonban csupán véletlenszerűen bukkan rá az érdeklődő, információt kereső hallgató, oktató és kutató. A szakfordítás jelentőségének és mennyiségének ugrásszerű növekedésével megnőtt az igény a fordítást támogató terminológiai munka iránt is, amely további elméleti kérdéseket is felvetett.

Ugyanakkor keveset tudunk arról, hogy Magyarországon milyen terminológiai publikációk születtek korábban és – noha ma már sokat tudunk egymásról – arról sincs teljes képünk, hogy mi a helyzet a mai publikációkkal. Milyen magyar elméleti munkák: monográfiák, tanulmányok vannak? Melyek a terminológiával foglalkozó disszertációk, szakdolgozatok? Milyen szakszótárakat adtak ki? Hol és milyen terminológiai tevékenység folyik? Ki kicsoda a terminológiában, milyen intézmények, szervezetek képviselik a terminológia ügyét, milyen rendezvényekről érdemes tudni stb.

Mivel a terminológiai kutatások és a gyakorlati munka is rendkívül időigényes, minden, már meglévő és dokumentált eredmény hozzáférhetősége nagy segítséget jelenthet az ezen a területen tevékenykedőknek. E felismerések vezettek ahhoz az elhatározáshoz, hogy dokumentálni kell mindazt, ami már megvan, és az igényeknek megfelelően további fejlesztésekre van szükség. Mindehhez egy dokumentációs központ alkalmas keretet kínált.

A PTE Közgazdaságtudományi Kar Terminológiai Dokumentációs Központja (TermDok)

A már régebb óta tervezett terminológiai dokumentációs központ (továbbiakban TermDok) megalapítására 2006-ban került sor. A TermDok (http://www.termdok.ktk.pte.hu/) a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán alapított, a PTE KTK Kari Tanácsának 2006. október 18-i ülésén jóváhagyott, a Gazdaság-módszertani Intézethez kötődő, a Dél-Dunántúli Regionális Könyvtár és Tudásközpontban elhelyezkedő, az oktatást és kutatást segítő szervezeti egység. A TermDok létrehozásának célja olyan, a kutatást és fejlesztést, az innovációt segítő, a tudást és a kutatási eredményeket menedzselő tudásközpont felépítése volt, amely az alábbi tevékenységekkel kívánja a tudás, a kutatási eredmények gyakorlati életben történő hasznosulását és a magyarországi terminológia ügyét szolgálni:

- magyar és nemzetközi terminológiai témájú publikációk gyűjtése, azok hozzáférhetőségének biztosítása az érdeklődők számára;
- egy-, két- és többnyelvű terminológiai szótárak, szakszótárak gyűjtése;
- nehezen hozzáférhető anyagok digitalizálása;

- terminológiai tárgyú művek bibliográfiájának készítése és közreadása interneten;
- már meglévő terminológiai gyűjtemények interneten keresztüli közreadása;
- további többnyelvű terminológiai gyűjtemények létrehozása és interneten keresztüli közreadása;
- magyar terminológiai kérdésekkel foglalkozó publikációk kiadása;
- hozzájárulás a magyar és a többnyelvű terminológia minőségbiztosításához közös kutatásokkal, a közös projektek eredményeinek publikálása és az érdeklődők számára hozzáférhetővé tétele;
- nemzetközi terminológiai projektek indítása, a projektek eredményeinek közreadása nyomtatott könyv formájában vagy számítógépes hálózaton keresztül;
- a hozzáférhetőség számítógépes hátterének kidolgozása és biztosítása;
- a terminológiai ismeretek oktatási bázisának kialakítása.

A TermDok-tagok terminológiát kutató és/vagy oktató szakemberek, nyelvészek és informatikusok. Többek – élve a nemrég megnyílt lehetőséggel – európai felnőttképzési keretek között már terminológus végzettséget is szereztek (ECQA – terminology manager). A jelenlegi és a tervezett kutatásokhoz jó alapot képeznek a már megvédett, valamint védés előtt álló terminológiai tárgyú doktori disszertációk csakúgy, mint az utóbbi időben tagjaink által publikált, a terminológia alapjait és az aktuális problémákat taglaló tanulmányok. Mivel a terminológia elmélete nem egységes, különösen örvendetes az a tény, hogy tagjaink különböző tudományágak/szakterületek terminológiáját kutatják, és mindezt különböző nyelveken művelik. Ezáltal lehetőség nyílik a különféle elméletek ütköztetésére és az egyes tudományágak/szakterületek sajátosságainak megismerésére és összehasonlítására. A jelenleg folyó terminológiai munka támaszkodik korábbi kutatásokra is. A Közgazdaságtudományi Karon hosszú évek óta folyó terminológiai és szaklexikográfiai kutatások eredményeképpen nemzetközi együttműködésben a gazdasági szaknyelv sajátosságait figyelembe vevő szakszótár- és adatbázis-koncepciók készültek, amelyek gyümölcse több elektronikus terminológiai adatbázis és nyomtatott szakszótár. Az így gyűjtött tapasztalatok nagymértékben megkönnyítik a TermDok-ban tervezett további ez irányú munkálatokat. Szerencsés körülmény az is, hogy a KTK Gazdaság-módszertani Intézetében együtt tevékenykednek informatikusok, matematikusok, statisztikusok és nyelvészek. Különösen a nyelvészeti és informatikai kutatások

összekapcsolása kecsegtet jó eredményekkel. A terminológiai munka minőségbiztosításához elengedhetetlen az interdiszciplináris gondolkodás és együttműködés, amelynek mind a szakmai, mind a módszertani kérdések feltevésében és megoldásában meg kell nyilvánulnia. Erre láthatunk kiváló példát Fischer Márta és Fogarasi-Nuber Katalin publikációiban (vö. pl. Fischer 2010, 2012, Fogarasi-Nuber 2012)

A TermDok jó kapcsolatot ápol a terminológiával foglalkozó hazai intézményekkel, tagjaink közül többen alapító tagjai az UNESCO magyarországi titkárságával együttműködve létrehozott Magyar Nyelv Terminológiai Tanácsának (MaTT), és nemzetközi szervezetekben is aktívan tevékenykedik: 2007 óta tagja az öt kontinensen, 22 országban, jelenleg 52 tagot számláló TermNet (International Network for Terminology) Nemzetközi Terminológiai Hálózatnak, a TermDok képviselője már második ciklusban tagja a nemzetközi Board-nak. A Központ 2011-től vesz részt a Krems-i központú ECQA felnőttképzési Európai Tanúsító és Minősítő Egyesület (European Certification and Qualification Association) munkájában. Az Egyesület tevékenységében a TermDok munkatársai a Certified Terminology Manager – Basic (ctm-basic) kurzus és vizsga körüli teendőket végzik, részt vesznek a tananyagfejlesztésben, részben a Job Role Committee tagjaként, részben akkreditált trénerként. E nemzetközi együttműködés középpontjában az oktatás áll, melynek része az évente Pécsett német nyelven megtartott nemzetközi Terminológia szeminárium és a tananyagfejlesztés is (bővebben ld. Muráth 2012).

Terminológiai dokumentáció három terminológiai információs és dokumentációs központ közreműködésével

A TermNet és az ECQA nemzetközi szervezetekben felkínált **oktatási** tevékenységben való részvételen túlmenően a TermDok-nak lehetősége nyílt arra, hogy 2011-től két másik terminológiai központtal együttműködve folytathassa a már megkezdett **terminológiai dokumentációs** tevékenységét. A nemzetközi projekt „Multilingual terminology documentation programme for enhancing international scientific exchange in cooperation with UNESCO“ keretein belül alkalmunk nyílt két nagy múltú intézmény tevékenységét közelebbről megismerni és velük együttműködni. Az egyik a Bécsi Egyetem egyik épületében, a Fordító és Tolmácsképző Központ szomszédságában elhelyezkedő Infoterm (International Information Centre for Terminology), Dr. Christian Galinski igazgatásával, a másik a Kölni Szakfőiskolán létrehozott DEUTERM (Deutsches Informations- und Dokumentationszentrum für Terminologie am Institut für Informationsmanagement der Fachhochschule Köln), melynek Dr. Klaus-Dirk Schmitz professzor a vezetője.

Az 1971-ben alapított Nemzetközi Terminológiai Információs Központ, az Infoterm, Eugen Wüster kezdeményezésére, az UNESCO támogatásával, a nemzetközi terminológiai munka területén kifejtendő információs és dokumentációs tevékenység koordinálására jött létre. Az Infoterm tevékenysége napjainkban is követi az alapító atya elképzeléseit: kezdeményezője és támogatója számos nemzetközi terminológiai kutatási és oktatási projektnek, konferenciák és szimpóziumok szervezője, konferenciakötetek és további idevágó publikációk kiadója, foglalkozik terminológia-politikával, a terminológiai adatok publikálásának jogi kérdéseivel, a copyright kérdésével, nagy érdemei vannak a szabványosítás terén kifejtett tevékenységben. Tíz ISO-bizottságban, illetve albizottságban van jelen, külön kiemelendő az ISO/TC 37-ben folytatott munkája. Az Infoterm időközben az 50 tagot számláló, Afrikától Európán és Ázsián át Amerikáig terjedő terminológiai hálózat középpontjává vált (http://www.infoterm.info). Dokumentációs tevékenységét 2000 óta a DEUTERM-mel (www.iim.fh-koeln.de/deuterm/) kooperációban végzi.

A két intézmény több nemzetközi projektet koordinált közösen. Ezek közül kiemelendő az Infoterm kezdeményezésére és az Európai Bizottság által támogatott TDCnet (European Terminology Information and Documentation Net-work), európai projekt, amely több mint tíz európai terminológiai információs és dokumentációs központ közös, virtuális könyvtárát, közös adatbázisát kívánta felépíteni. A hálózat megvalósításához a DEUTERM egy speciális, az ún. TeDIF (Terminology Documentation Interchange Format)-formátumot hozta létre (http://www.tdcnet.net,).

Az Infoterm további, elsősorban közép- és kelet-európai országokat kíván bekapcsolni e tevékenységbe, így jött létre az Infoterm, a DEUTERM és a TermDok együttműködése. A nemzetközi projekt célja teljes mértékben megegyezik a TermDok eredeti célkitűzéseivel: az UNESCO támogatásával egy olyan nemzetközi, többnyelvű, közös online dokumentációs és információs központ felépítése, amely a terminológiai tárgyú publikációkat, dokumentumokat gyűjti egybe, amelyet kiegészít terminológiai adatbázisokkal és további, a terminológiai munkát támogató információs adatbázisokkal. A nemzetközi team foglalkozik a terminológiai tárgyú dokumentumok és aktivitások klasszifikálásával is, amelyet a szabványosító testületek is felhasználhatnak munkájuk során.

A közös munka számos előnnyel jár: a lehető legszélesebb körű gyűjtés lehetséges, a dokumentációs munkában lehetőség nyílik a munkamegosztásra. Az összegyűjtött anyagokról összeállított információ mindhárom központban elérhető lesz, az információcsere online történik, folyamatos adatfrissítés lehetséges. Az online decentrumok használóit is be lehet kapcsolni az adatgyűjtésbe, -ellenőrzésbe. A hálózat és a decentrumok

működtetésének informatikai megoldása közös fejlesztés alapján történik. Ebben jelentős részt vállalnak a TermDok-ban tevékenykedő informatikusok is, ugyanakkor támaszkodni lehet a korábbi európai uniós projekt (TDCnet) eddigi fejlesztéseire is. Az már most is nyilvánvaló, hogy a team nagy kihívások előtt áll, hiszen a kutatás interdiszciplináris megközelítést igényel és minimum négy diszciplínában – a nyelvtudomány, a terminológia, a könyvtár- és információtudomány, valamint az informatika területén – alapos jártasságot.

Hivatkozások

Fischer, M. (2010): *A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra.* PhD-értekezés. Budapest: ELTE BTK.

Fischer, M. (2012): Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához I. Terminológiaelméleti alapkérdések a fordításban In: *Fordítástudomány 2012/2.* 5-29.

Fogarasi-Nuber, K. (2012): Sérülésleírások terminológiájának német-magyar kontrasztív vizsgálata. In: Silye M. (ed.): *Szaknyelvkutatási irányzatok és alkalmazások (Porta Lingua-2012)* 35-50

Muráth, J. (2012): ECQA Terminology Manager – Basic – Új szakmai profil Európában és Magyarországon. In: Silye M. (ed.): *Szaknyelvkutatási irányzatok és alkalmazások (Porta Lingua-2012)* 59-66.

Internetes források

http://www.infoterm.info
www.iim.fh-koeln.de/deuterm/
http://www.tdcnet.net
http://www.termdok.ktk.pte.hu/

Volek-Nagy Krisztina
Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola

A magyar zenei szaknyelv sajátosságai

A zenei szaknyelv beszélőközössége nyelvhasználatának sajátosságaira eddig aránytalanul kevés figyelem irányult. Egy szaknyelv feltárásához elengedhetetlen egy-egy adott szakterület beszélőközösségének, specifikus célú nyelvhasználatának megismerése, a jellemzők feltárása és leírása. Cikkemben a ma használt zenei utasítások rendszerét tekintem át. Utasításnak tekintek minden útbaigazítással, tájékoztatással együtt adott rendelkezést, más szóval instrukciót. Célom a zenei szaknyelv utasításainak rendszerezése az utasítások funkciója, azok realizációi szerint. Kitérek az eddigi zenei szaknyelvi kutatásokra, a zenei szaknyelv funkció alapú rendszerezésére, majd bemutatom az utasítások morfológiai sajátosságait. Kitérek továbbá a magyar és az olasz szakszavakra, az utasítások térbeli elhelyezkedésére, a nyelvi elemek funkciójára, a verbális és vizuális jelek mibenlétére. A rendszerezés által a zenei utasítások áttekinthetőbbé válnak, tanítása tudatosabbá tehető megfelelő zenei szakemberek közreműködésével.

Kulcsszavak: rendszerezés, nyelv, magyar és olasz utasítások, térbeli elhelyezkedés, morfológiai elemzés

Bevezetés

A zenei szaknyelv olyan specifikus célú nyelvhasználat, mely széles érdeklődésre tarthat számot. „A magyar zenei szaknyelvi kutatások jóval elmaradnak a nemzetközi trendektől annak ellenére, hogy a magyar zene az elmúlt két évszázadban jelentős helyet foglalt el a nemzetközi zenei életben” (Fóris - Bérces, 2007: 270). A zenei szaknyelv kutatása eddig terminológiai szinten folyt, illetve folyik most is. Bérces Emese (2006) érintette a vizualitás és a zenei utasítások kérdését, Szabó Zsolt (2000) pedig az idegen nyelvek jelenlétét és történetét mutatta ki a magyar zenei szaknyelvben, nem utolsó sorban az utasítások között. Fóris és Bérces közös cikke (Fóris - Bérces, 2007) pedig számos zenei szótárt, könyvet mutat be, melyeket a zenével foglalkozó nyelvész, diák hamar megismer. Munkájuk nagyban hozzájárult a zenei szaknyelv feltérképezéséhez. Az utasítások értelmezéséhez Böhm (1990) és Juhász (Juhász et al., 1972) szótárát használtam fel.

Rendszerezés

A szaknyelv közösségi jellegű, mindig valamilyen társadalmi valósághoz, szakmához, foglalkozáshoz vagy tudományághoz kötődik. Legfőbb célja, hogy a szakmai beszélőközösség számára adekvát módon biztosítsa a szóbeli, illetve az írásbeli kommunikációt és ezáltal az ismeretek, a tudás közvetítését (Kurtán, 2004: 50; Bańczerowski, 2003: 278-279). Mindkét nyelvhasználat

számos olyan tulajdonsággal rendelkezik, amelyek alapján azonosíthatóvá válik, mint egy meghatározott tudományterület szakmai kommunikációjának a nyelve.

Sajátosságuk: a köznyelvitől gyakran élesen elkülönülő szókincs használata. A nyelvművelő kézikönyv alapján a csoport- és rétegnyelvek közé soroljuk (Grétsy et al., 1985: 741-744). A mai magyar nyelv rétegződésének leírásakor társadalmi nyelvváltozatok (Kiss, 2002). Horizontális tagolás szerint (ETO) (vö. Kurtán, 2004: 45) a művészetek, játék, sport, szórakozás kategóriájába tartoznak. A különböző szaknyelvi kommunikációs típusok saját szabályokkal és törvényszerűségekkel rendelkeznek, ami alapján lehetségessé válik az egyes szaknyelveken belül bizonyos szintek vagy rétegek elkülönítése. Lothar Hoffmann négy kritérium alapján határozta meg: (1) az absztrakció foka, (2) az előforduló nyelvi eszközök, (3) a nyelvhasználati szféra, (4) a kommunikáció résztvevői (1985: 66).

A magyar zenei utasítások a funkció alapján

Az utasítás útbaigazítással, tájékoztatással együtt adott rendelkezés, instrukció; oktatás, tanítás (ÉKSz). **Zenei funkciójúak** az olyan kifejezések, mint például a *Lento, piano*, melyek kizárólag a zenével, az énekléssel kapcsolatosak, ahhoz kifejezett pedagógiai célkitűzés rövidtávon nem társul (tényleges zenei szaknyelv része).

Néhány példa:

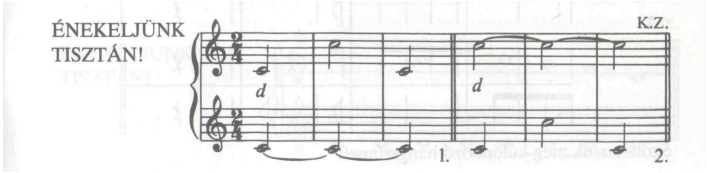
- *andante*
- *moderato*
- *lento*
- *tempo giusto*
- *forte*

Zenepedagógiai funkciójú az a kifejezés, vagy mondat, melynek célja a tanuló okítása, új ismeretre való tanítása. A zenei utasításokkal foglalkozott Bérces Emese, a tempójelzéseket vizsgálta (Bérces, 2006). A szaknyelvi jellemzők megismeréséhez, szakszavak kiválasztásához néhány általános szakkönyvet használtam fel (Crystal, 2006) (Kurtán, 2004).

Néhány példa:

- A dalt *alkalmazkodó ritmusban* kell énekelni!
- Kövessük a mű szerkezetét! A B A Bv A
- **Kottázzátok le** az alábbi dalt, majd énekeljétek szolmizálva és abc-s névvel is!

- *Szólaltassuk meg különböző hangszínnel!*

1. ábra
Verbális zenepedagógiai instrukció

A művészetek nyelve: a zenei szaknyelv terminusai

A művészet egy sajátságos önkifejezési forma, melyben verbális és nem verbális kifejezésmódok előfordulása egyaránt jellemző. „Léteznek olyan tevékenységek is, amelyeket lényegében a nyelv használata nélkül is el lehet végezni, ilyen például… a zenélés" (Kurtán, 2004: 176).

Magyar terminusok

A zenei szaknyelv idegen eredetű szakkifejezéseket használ, elsősorban azok honosodtak meg. Több kísérlet született régebben, és születnek a mai napig arra, hogy például az olasz szakkifejezések helyett a diákok a szakkifejezés magyar megfelelőjét használják. „A zenei műszavak általában nehezen magyarosodnak, főképp az erős, egységes nemzetközi használat miatt" (Szabó, 2000a). Előforduló magyar zenei funkciójú utasítások: *Élénken, Lelkesen, Mérsékelten, Vígan, Lépést, Induló, Frissen, Lassan*. A zenei szaknyelv, esetünkben az utasítások mindegyikének magyarítása komoly akadályba ütközne a fordításnál azok mennyisége miatt, továbbá az erős nemzetközi használat miatt. A több tagból álló kifejezések általában nem magyarosodnak: *Meno mosso, Poco allegretto, Andante molto appassionato* stb. A zenei szaknyelvben is „előfordul, hogy egyazon fogalom megnevezésére egyszerre él a köztudatban a magyar és az idegen alak" (Szabó, 2000b). Ilyen például az *Andante* és a *Lépésben, Lépést, Lassan, Gyorsacskán, Vidáman* szakszavak.

Olasz terminusok

Mielőtt rátérnék az olasz terminusokra, felsorolásszerűen közlöm, milyen további eredetű szakszavak a jellemzőek a zenei szaknyelvre: görög, latin, francia, német és angol.

> „Ez a szaknyelv folyamatosan változik, rendeződik, csiszolódik: kifejezések jelennek meg és tűnnek el, vándorolnak egyik nyelvből a másikba, a legmaradandóbbnak mégis a legrégebbiek bizonyulnak; a zenei szaknyelv gerincét – az idegen eredetűek közül – a görög-latin, olasz és német elemek képezik a nemzetközi használatban is, igaz, néha az eredetitől eltérő jelentéssel" (Szabó, 2000c).

A barokk időszakára jellemzőek az olasz elemek, a szaknyelv olasz kifejezései szinte teljes egészében ebben és az ezt követő korban születtek. Az olasz tempójelzések és előadási utasítások magyar fordításai nem honosodtak meg, eredeti olasz alakjukban maradtak a zenei szaknyelvben. Ezek képezik a zenei szaknyelv legnagyobb részét. Ezek leggyakrabban csupán a partitúrában fordulnak elő. A barokk időszaka előtt csupán elvétve és rendszertelenül bukkantak fel hasonló típusú utasítások. A zenei szaknyelvben használt olasz eredetű szakszavak az olasz élő nyelv részei ma is. Akkori, mai, illetve a zenében használt jelentésük megegyezik. Szabó alapján ezeket az utasításokat három csoportra lehet osztani:

1. tempót leírók, pl. *largo, moderato*
2. hangerőt szabályzó utasítások (dinamikai jelzések) pl. *forte, piano*
3. előadási utasítások (Szabó példái: *pizzicato* 'pengetve', *con sordino* 'hangfogóval', *sul ponticello* 'a húr lábhoz közeli részén játszani', *glissando* 'csúsztatva' stb.).

Olasz és magyar terminusok

A magyar zenei szaknyelv nagy részben az olasz terminusokat használja, de igen gyakran annak magyar megfelelőjét is. A két alak általában egyenértékű, azokat a helyzetnek megfelelően választja meg a zenei szakember, nyelvhasználó. Néhány példa:

Allegro	*Gyorsan*
Andante	*Lassan, lépésben*
Lento	*Lassan*
Tempo giusto	*Feszesen*
Vivo	*Élénken*

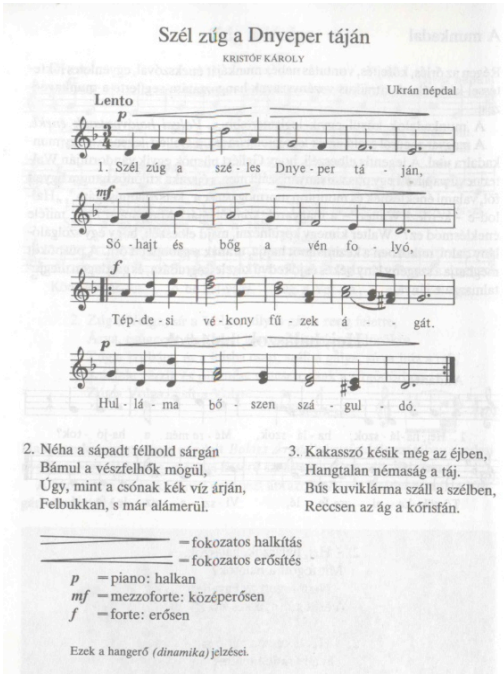
Vizualitás

Használjuk a vizuális kód, jel, szimbólum, illetve komponens elnevezést is. „A terminusok nem csupán nyelvi jelek lehetnek, hanem szimbólumok is" (Bérces, 2006: 62). „A szemiotikában általánosan elfogadott meghatározás szerint a kód nem más, mint a jelnek jelentéseket tulajdonító szabályok rendszere" (Róka, 1996: 352). Előnyük a megjelenítés közvetlensége és gazdaságossága.

„A kommunikáció formái elképesztő változatosságot mutatnak" (Bálványos-Sánta, 1998: 31). Ilyen változatosságnak számít a zenei szaknyelv vizuális kommunikációja is, mely szinte egyetlen szaknyelv vizuális jeleihez sem hasonlítható. A verbális és vizuális jelek sosem függetlenek egymástól: „a megjelenítések jelentésének és használatának értelmezéséhez és kifejtéséhez mindig szükség van a verbális nyelvre"

(Kurtán, 2004: 143). A vizuális jelek szorosan kapcsolódhatnak a verbális szövegbe, vagy azon kívül állhatnak. „A vizuális kommunikáció mindig áttételes, vagyis valamilyen média vagy technikai eszköz közbeiktatásával jut el a befogadóhoz” (Róka, 1996: 70). „A szövegelrendezés lehetővé teszi bizonyos paralingvisztikai elemek (intonáció, hangsúly, hangerő, hangnem stb.) írásban való részleges jelölését” (Róka, 2005: 48). A vizuális impulzusok a hosszútávú memória síkján maradandóbb hatásúak, mint a verbális közlések (Róka, 1996).

2. ábra
Vizuális és verbális zenei instrukciók



Térbeli elhelyezkedés

Egyes zenei utasítások kiemelése is különböző lehet: kisbetűs, nagy betűs, vastagon szedett, dőlt betűs, pl. **Írjuk kottába** ezt a cseh népdalt **esz**-dó-val!, A dalt *alkalmazkodó ritmusban* kell énekelni!, ÉNEKELJÜNK TISZTÁN!. Ezeknek a látható kiemeléseknek is van szerepük: a jelentéstöbbletre hívják fel a figyelmet. „Gondolataink írott formába való szerkesztését szövegelrendezésnek nevezzük” (Róka, 2005: 48). A szövegelrendezésnek nagyon nagy szerepe van a vizuális kommunikációban. Retorikai fogás is egyben, továbbá az elrendezés orientáló eszköz mind az olvasónak, mind az

írónak. Az olvasónak segít abban, hogy megvilágítsa az író szándékát, az írónak pedig segít áttekinthető részekre tagolnia írását.

Az utasítások morfológiai megközelítése

A morféma a nyelv legkisebb önálló alakkal és jelentéssel rendelkező egysége**.** A korpuszon egyaránt előfordul szabad- és kötött morféma. A morfémákat két csoportra oszthatjuk: tő- és toldalékmorfémák. A toldalékmorfémák jelentése viszonylagos, feladatuk a tőmorfémák jelentésének megváltoztatása, módosítása. A toldalékmorfémákkal az utasítások pontosabbá tehetők, ez lehet az oka a nagyfokú használatnak. Többnyire a mondatba illesztésnél bővülnek a zenei utasítások további toldalékmorfémákkal. Fajtái: képző, jel, rag. A tőmorfémák a szójelentés magját hordozzák. A magyar zenei utasítások között egyaránt található ige- és névszótő.

A szavak többsége egyszerű szó, pl.: *élénken*, de szóösszetétel is előfordul, pl. *tánclépésben*. Az egyes toldalékmorfémák szuffixumok, előfordulása változatosságot mutat: képzőkkel és ragokkal találkozunk, pl.: *tűzzel*. Pre- és infixum nem található. A szavak egy része zárt szóalak**.** A szólezáró szerepű ragmorfémával lezárt szóalak, már semmilyen toldalékot nem vehet fel. A morfológiai elemzéshez Keszler Borbála (2001) könyvét vettem alapul.

Tövek

A zenei utasítások többnyire toldalékmorfémákkal ellátott szavak, kevés tőmorfémával találkozunk. Az instrukciók között akad igető és névszótő, egyalakú és többalakú tő egyaránt. Az alábbi összefoglalásban közlök néhány példát:

- Igetövek
  - Egyalakú: *keressünk*
  - Többalakú: *menet* — n-es változatú tő

- Névszótövek
  - Egyalakú: *vidáman* — mássalhangzós végű
  - Többalakú: *tréfás* — tővégi időtartamot váltakoztató
    - *lelkesen* — keverék típusú névszótő
    - *könnyedén* — véghangzóhiányos tő
    - *tűzzel* — tőbelseji időtartamot váltakoztató tő

Képzők

A képző sajátossága, hogy szófajtartó, -váltó lehet. A magyar zenei szaknyelvben a képzők dominanciája a jellemző, ezek közül is a névszóképzők vannak többségben. Egyaránt előfordul igéből és névszóból képzett névszó. Az alábbiakban közlök néhány példát:

*lépés**ben***	deverbális nomen
*tréfás**an***	denominális nomen
*feszes**en***	denominális nomen
*gyors**ítva***	denominális verbum, határozói igenév képzője
*siet**ve***	határozói igenév képzője

Ragok

A vizsgált utasításokon határozóragokkal, személyragokkal találkozunk, ezek közül is leggyakoribb az -an/-en határozórag.

lágyan
gyorsan
mérsékelten
lelkesen
tűzzel
tréfásan
keressünk
tánclépésben
lendülettel

Szófaj

A toldalékmorfémák segítségével az utasítások pontosabbak, precízebbek. Több esetben történt szófajváltás, pl.: *lépés.*

- határozószó
  pl.: könnyedén, szabadon, mérsékelten, lágyan
- főnév
  pl.: tánclépés, menüett
- melléknév
  pl.: kopogós
- ige
  pl.: szolmizáljuk, keressünk

Összefoglalás

A magyar zenei szaknyelv elsődleges sajátosságai az utasítások, közülük is kitűnnek a vizuális utasítások, melyek többletjelentést hordoznak, kiegészítik a verbális utasításokat. Funkció szerint is csoportosíthatjuk az instrukciókat, beszélhetünk zenei és zenepedagógiai utasításokról. A magyar zenei

szaknyelv utasításai főként olasz és magyar nyelvűek. A magyar zenei szaknyelv morfológiai elemzésére korábban még nem került sor, pedig számos érdekességet rejt magában. Szófaj tekintetében is igen változatosak a szakszavak. Cikkem hozzájárul a zenei szaknyelv megismeréséhez, annak feltérképezéséhez, ezáltal egy szakmai nyelvhasználat specifikumainak megismeréséhez.

Hivatkozások

Bálványos, H. - Sánta, L. (1998): *Megismerés, vizuális kommunikáció*. Balassi kiadó: Budapest.

Bańczerowski, J. (2003): A szaknyelvek szerepe a civilizációs fejlődésben. *Magyar nyelvőr* 127:(3). *277-282.*

Bérces, E. (2006): *A zenei tempójelzések terminológiai vizsgálata*. In: Fóris, Á.- Pusztay, J. (szerk.): *Utak a terminológiához*. Terminologia et corpora – supplementum, Tomus I. Szombathely: 60-79.

Böhm, L. (1961/1990): *Zenei műszótár*. Zeneműkiadó: Budapest.

Crsytal, D. (2006): *A nyelv enciklopédiája*. 470-490. Osiris Kiadó: Budapest

Fóris, Á.- Bérces, E. (2007): A zenei szaknyelv és a zenei lexikográfia aktuális kérdései. *Magyar Nyelvőr* 131/3: 270-286.

Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó: Pécs.

Grétsy, L. (1985): *Nyelvművelő kézikönyv I-II.* Akadémiai Kiadó: Budapest.

Juhász, J. - Szőke, I. - O. Nagy, G.- Kovalovszky, M. (1972): *Magyar értelmező kéziszótár.* Akadémiai Kiadó: Budapest.

Keszler, B. (szerk.) (2001): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.

Kiss, J. (2002): Társadalom és nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.

Kurtán, Zs. (2004): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.

Róka, J.(1996): A nem verbális és vizuális kommunikáció stíluslehetőségei. In: Szathmári István (szerk.): *Hol tart ma a stilisztika?* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest: 349-386.

Róka, J. (2005): *Kommunikációtan*. Ezredvég Kiadó: Budapest.

Szabó, Zs. (2000): A zenei szaknyelv néhány kérdése. *Magyar Nyelvőr* 124/1:32-46. (http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1241/124104.htm)

Utasítások:

Lukin, L. (2004): *Ének-zene*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

http://members.chello.hu/szalax/z_utasitas.htm

http://gitariskola.hu/zenei_fogalmak.html

Wintschalek Walter
Osztrák Szövetségi Hadsereg Nyelvi Központja

A Nyelvi Központ kétoldalú, nemzetközi projektjei a katonai terminológia területén

Dieser Beitrag behandelt die Durchführung der Terminologiearbeit am Sprachinstitut des Österreichischen Bundesheeres von den Anfängen bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Der Stellenwert der bilateralen Kooperation im Bereich der Erstellung von Wörterbüchern ist nicht zuletzt deshalb stark gestiegen, da klar erkannt wurde, dass die sprachübergreifende komparative Terminologiearbeit das wichtigste Fundament in der Vermittlung der militärischen Fachsprache bildet und auch für die gesamte Sprachmittlung unerlässlich ist. Diese Arbeit wird im Zuge internationaler Kooperationen durchgeführt, nach Möglichkeit zwischen den zuständigen militärischen Dienststellen.

Kulcsszavak: Terminológiai munka, katonai terminológia, fordítás, tolmácsolás, nyelvi képzés, szabályzatfejlesztés, lexikográfiai, terminográfiai, katonai szótár, normatív terminológia

Terminológiai munka az Osztrák Szövetségi Hadseregben

A terminológiai munka viszonylag új dolog az Osztrák Szövetségi Hadseregben. 1998-ban alakult egy szervezeti egység a Bécsi Védelmi Akadémia Nyelvi Központjában, amelynek a többnyelvű, összehasonlító terminológiai munka a fő profilja, a normatív terminológiai munka azonban még mindig a háttérben volt. Csupán 2000 körül hozták létre a megfelelő egységet a Védelmi Minisztériumban: először a Szabályzati Csoportot, aztán a Szabályzati Osztályt, amelynek elsődleges feladatául a katonai szabályzatok egységes terminológiájának a biztosítását tűzték ki. A Szabályzati Csoport szervezeti átalakítása, pontosabban mondva kibővítése, azt mutatja, hogy a minisztériumban is a korábbinál jelentősebbé váltak a terminológiai elgondolások. Azonban még ma is hiányzik egy összállami szintű koordináció a terminológia területén. A skandináv országok például egyértelműen tovább haladtak a fejlesztésben. Ott nemcsak egyes minisztériumokban működik egy-egy terminológiával foglalkozó szervezeti egység, hanem létezik egy országos szervezet is, de nem állami intézményként, hanem inkább magánegyesületként, mint Svédországban[1] vagy Finnországban[2].

Miért vált szükségessé a terminológiai munka?

A fordítási munka során, különösen a digitális időszakban, már észrevehetővé vált, hogy az ismétlődő szövegrészekben előforduló terminusokat

[1] A Terminológiai központ (svédül TNC Terminologicentrum) részvénytársaság
[2] A finn TSK (Sanastokeskus TSK ry) bejegyzett egyesület, amely a svéd TNC részvényeit birtokolja.

különbözőképpen fordították. Ez néha félreértést okozott, ráadásul növelte is a munkaráfordítást. Biztosan hosszú ideig tartott a fordítási munka, ha tízszer ki kellett keresni ugyanazt a terminust a kiinduló nyelv hosszabb szövegéből, hogy helyesen fordítsák a kiinduló nyelvről a célnyelvre. Egy szakmai szójegyzék volt az első eszköz, melynek segítségével legalább egy kicsit tudták gyorsítani a munkát. 1997-ben jelent meg az első, de még hagyományos, lexikográfiai elvek alapján szerkesztett magyar-német, német-magyar katonai szótár. A terminográfia akkor még ismeretlen volt. Lassan megjelentek más nyelvpárosításban is katonai szótárak, mint a német-horvát vagy a német-olasz. Ezért bátran állíthatjuk, hogy a kilencvenes évek végén a Nyelvi Központban élénk lexikográfiai tevékenység folyt.

A terminológiai korszak kezdete

A terminográfiai munka kezdete majdnem egybeesik a terminológiai csoport megalakításával. A legnagyobb probléma az volt, hogy először meg kellett győzni a fordítókat az egységes terminológia előnyéről. Természetesen várhatóak voltak a nehézségek akkor is, amikor beszerezték a megfelelő adatfeldolgozó rendszert, azaz a terminológiát adminisztráló szoftvert. Amikor új adatfeldolgozó szoftvert vezetnek be, bizonyos ideig eltart, amíg az illetékes munkatársak hozzászoknak a programhoz. Ezért nemcsak installálták a szoftvert, hanem technikai támogatást is nyújtottak. Számos magyarázatokkal teli, maratoni ülés után sikerült egyre inkább meggyőzni a fordítókat a program hasznosságáról, amely nem csupán a fordítást támogatja. Ugyanis technikai lehetőség nyílik belső internetes hálózaton keresztül arra is, hogy a szükséges terminológiát tartalmazó hasznos szójegyzékeket az Osztrák Szövetségi Hadseregen belül is közkincsé tegyük[3].

Az első nemzetközi kísérletek

A fordító munka és emellett a tolmácsolás minőségének biztosítása megkövetelte a terminológiával való foglalkozást. Az első, a katonai Nyelvi Központ által kiadott szótár a magyar-német, német-magyar volt. Különösen a rendszerváltás után, a múlt század kilencvenes éveiben sok katonai küldöttség látogatta a mindenkori szomszéd országot, és ez jelentős mennyiségű fordítással és tolmácsolással járt. Az első szótár még a lexikográfiai elveknek megfelelő formátumban készült. Amikor a fordítások hagyományos módon készültek, ez abszolút elegendő volt. Manapság azonban egy lexikográfiai kidolgozás csak terminográfiai melléklettel együtt képzelhető el. A szótár még 1995-ben és 1996-ban készült, és a szerző a Zrínyi Miklós Katonai Akadémián személyesen tudott tárgyalni magyar

[3] Fontos eszköz a külföldön működő csapat számára az úgynevezett Sprachfibel, ill. kifejezésgyűjtemény, amely támogatja a nagyon egyszerű kommunikációt.

tisztekkel a megoldatlan kérdésekről. A terminológiai alapmunka nemcsak a fordítások és tolmácsolások, hanem a nyelvi képzés és továbbképzés számára is rendkívül jelentős. Ezért az alaktani magyarázatok is fontosak az adatbázisokban.

Már az elején világossá vált, hogy csupán nyelvészeti eredmények alapján nem lehet sikeres a terminológiai munka. Sokkal nagyobb haszonnal járt a katonai szakértőkkel való együttműködés. A fordítónak természetesen nem kell képviselnie a hadműveleti szinten gondolkodó katonai vezetőt, de minden esetre meg kell ismernie a katonai ügyet. Amikor valaki az ***egység*** magyar katonai terminust németre ***Einheit*** szóval fordítja, akkor téves a fordítás, és ráadásul téves lehet a szöveg összes következtetése. A korszerű terminológus, aki interdiszciplináris módon dolgozik az alkalmazott nyelvészet területén, már nem fordításról beszél, hanem a transznacionális rendszerek összehasonlításáról. Ő ezért interdiszciplináris módon dolgozik, mert a feldolgozandó tárgy mindig több szakterületet közösen érint.

A terminológiai projektek

További projektek voltak az olasz-német, német-olasz katonai szótár, amely a magyar-német katonai szótár mintájára készült, azaz lexikográfiai formátumban. Aztán megjelent a horvát-német, német-horvát katonai szótár. A munka folyamán a legnehezebb az 'alapanyagok', azaz a megfelelő források beszerzése volt. Egy szójegyzék kidolgozása csak akkor működik jól, ha rendelkezésre áll a szükséges alapanyag, ami tartalmazza a jogszabályokat, valamennyi fegyvernemi szabályzatot, harcászati szabályzatokat, a használt egyezményes jeleket, sőt egyes harci eljárást is. Ez a katonai területen mindig problematikus, mert a harcászati módszereket és a harci eljárásokat érinti a titoktartás. Itt szerencsére változott a helyzet, mert a nemzetközi katonai együttműködés idején egyre inkább fontos, hogy az együttműködő katonai egységek és alegységek értsék egymást és ne tartsák kölcsönösen titokban valamennyi szabályzatukat.

Az első – hagyományos lexikográfiai formátumban megjelent – eredmény

A hagyományos formátum, azaz a lexikográfiai elvek alapján készült szótár közismert volt, sőt napjainkban is széles körben elterjedt szótári forma, valamennyi fordító és nyelvtanár megszokta használatát a mindennapi életben. Így teljesen világos, hogy a katonai Nyelvi Központban megjelent első katonai szótárakat is hagyományos szerkesztésben adták ki. Azonban tudományos szempontból a terminográfiai formátum felel meg a mai követelményeknek, de a csapatéletben a gyors és könnyű használhatóság döntő tényező. Ezért biztos, hogy megmarad nemcsak a lexikográfiai

formátum, hanem a jövőben is használják az egyszerű szójegyzékeket, egyszerű mondatokat is beleértve.

A második projekt is Kelet-Európába vezet

A Szovjetunió felbomlása után létrejött 15 utódállam: minden államnak van saját államnyelve. Korábban csak az orosz volt a nyelvi kulcs a Szovjetunióba való belépéskor, de az ország felbomlása után is megmaradt közvetlenül a múlt évszázad kilencvenes éveiben az orosz mint a mindenütt megértett nyelv. De közben jelentősen megváltozott a helyzet, mivel növekedett a nemzeti identitás és a saját nyelv használata. Ezért szükségessé vált, hogy foglalkozzunk az ukrán nyelvvel nyelvi képzés, valamint fordítás céljából. Ukrajna valójában kétnyelvű ország, ott elsősorban oroszul és ukránul beszélnek, de előfordul az úgynevezett ***szurzsik (ukránul суржик)*** is, ami egy ukrán-orosz keveréknyelvet jelent. Az ukrán nyelvvel való foglalkozás során az derült ki, hogy hiányoznak a korszerű általános szótárak. Ezért már az ukrán kezdő tanfolyam számára is kellett készíteni egy használható szótárt, amely korszerű szókincset is tartalmaz. Az első kiadás 4500 címszóval, a harmadik már 8500 címszóval jelent meg. Az ukrán ifjúság, ugyanúgy, mint a nyugati ifjúság jól tud bánni a számítógéppel, a mobiltelefonnal és más technikai újdonságokkal. A mai határ már nem az egykori politikai határ nyugat és kelet között húzódik, hanem az idősebb és fiatalabb generációk között. Ezért egy korszerű szótár az olyan legújabb technikai kifejezéseket is tartalmazza, mint ***üzenetrögzítő***, németül ***Anrufbeantworter***, ukránul ***автовідповідач***, ***kompaktlemez***, németül ***CD-ROM***, ukránul ***компактний диск***, ***mobiltelefon***, németül ***Mobiltelefon***, ***Handy***, ukránul ***мобільник***, ***мобільниий телефон***, ***merevlemez***, németül ***Festplatte***, ukránul ***вінчестер, жорсткий диск***, ***adathordozó***, németül ***Datenträger***, ukránul ***носій даних***, stb. Nem szabad elfelejteni, hogy az első hivatalos nyelv szovjet Ukrajnában sokáig az orosz volt. Emellett megjelent külön a katonai szótár is

További projektek

Az Osztrák Szövetségi Hadsereg Nyelvi Központja angol-német katonai szótár kidolgozására is kapott megbízást, mert a minisztériumban is érvényesült az a vélemény, hogy terminológiai munka nélkül egyre nehezebbé válik a hazai csapatok nemzetközi műveletekben való részvétele. A legfontosabb katonai nyelv a nemzetközi kommunikációban napjainkban az angol. Néha úgy vélik, hogy a katonák használják a *katonai eszperantót* mint eszközt a kölcsönös megértéshez. De ez az eszperantó nem mindenütt működik. Vannak olyan területek a világban, ahol az emberek egyszerűen nem sajátították el az angol nyelvet, sőt Európában sem beszél mindenki elég

jól angolul. Viszont a terminológia nem lehet egy kétoldalú ügy az angol és a mindenkori kiinduló nyelv között, hanem a jövőben is többnyelvűnek kell lennie. Ezért a terminológiai munka több nyelvi területen, mint például olasz – német, horvát – német, szlovén – német, francia – német és egyes kiválasztott szakmai területeken folyik, mint például a terrorizmuselhárítás vagy a katasztrófa-elhárítás, amely az elmúlt időszakban egyre fontosabbá vált[4]. Ezért a Nyelvi Központ a terminológiai munka folytatására, illetve kiterjesztésére törekszik. Mindez interdiszciplináris munkamódszerek segítségével történik, ami azt jelenti, hogy nyelvészek és katonai szakértők működnek együtt bel- és külföldön egyaránt.

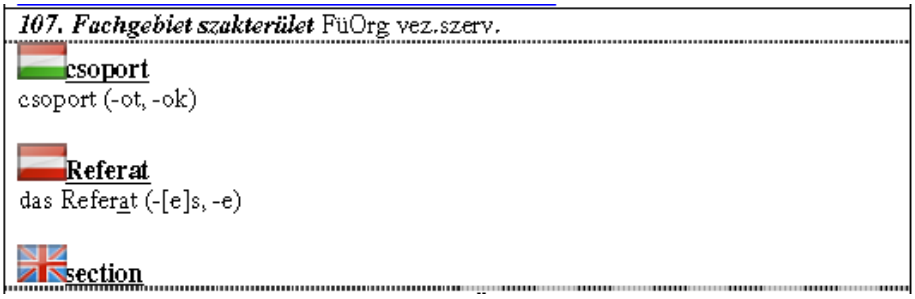
Terminológiai munka – a nyelvi képzés és a fordítás legfontosabb alapja

Ez az alap valamennyi nyelvi képzésnek és fordítási tevékenységnek az egységes szakmai terminológiáját biztosítja. Jó példa erre – ahol egy terminus szó szerinti fordítása nem lenne célszerű – az országok különböző szervezeti felépítése. A szervezeti struktúra visszatükrözi a megfelelő állam közigazgatási rendszerét. Egy-egy állami rendszer a történelem során önállóan alakult ki. Ez kiderül néhány szervezeti elem elnevezéséből is. Amikor megnézzük az osztrák ***Referat*** terminust, magyarul: ***csoport***, angolul: ***section***, akkor rögtön látszik, hogy a szó szerinti fordítás csak félreértést okoz, mert a magyar ***csoport*** kifejezés első jelentése az osztrák-németben ***Gruppe***, amely viszont a magyarban ***főosztályt*** jelent. Ebben az esetben a terminológiai munka mindenekelőtt a rendszerek összehasonlításából áll. Az angol ***section*** természetesen nem felel meg az osztrák ***Sektion*** kifejezésnek, mert ez a legfelső közigazgatási egység az osztrák minisztériumban. Itt javasolnánk a magyarban a ***főigazgatóság***, az angolban azonban a ***directorate general*** terminust. Az osztrák-német ***Sektion*** terminus magyar helyesírása, ugyanis ***szekció***, így nem nagyon támogatja az értést. A közös osztrák-magyar történelem miatt sok szervezeti elem elnevezése már létezik, mint az osztrák ***Landeshauptmann***, magyarul ***tartományfőnök*** (napjainkban ***Landeshauptfrau*** is van, ez ***tartományfőnök asszony***), ez Németországban a szövetségi tartomány miniszterelnöke[5], az osztrák ***Bundesland*** a magyarban ***tartomány***, a magyar ***megye*** terminust Ausztriában ***Komitat***[6]-nak nevezik.

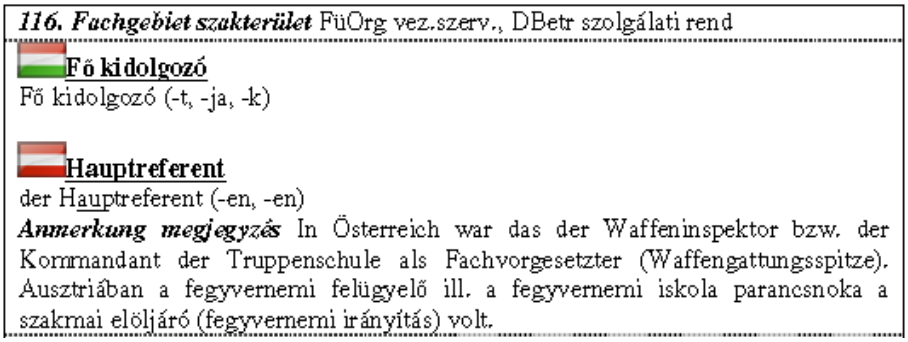
[4] Jelenleg nagyobb a svéd-német fordítás mennyisége, itt még szükséges a fordítást követő feldolgozás.

[5] Németország és Ausztria szervezeti felépítése nagyon hasonlít egymáshoz, Németország 16 tartományból, Ausztria 9 tartományból áll. A tartomány kormányfője Ausztriában a Landeshauptmann, Németországban pedig a Ministerpräsident.

[6] Az orosz vagy ukrán ***область*** kifejezést néha nem fordítják, csak latin betűkkel írják ***oblaszt***, vagy a szó szerinti fordítást használják, németül ***Gebiet***, magyarul ***terület***



A fenti ábra[7] a terminográfiai jegyzék nyomtatható változatát mutatja. Az alaktani magyarázatok inkább a nyelvi képzést támogatják, mert a fordítóknak általában nincs szükségük az alaktani kiegészítésekre. Őket leginkább a terminológiai megoldás érdekli.

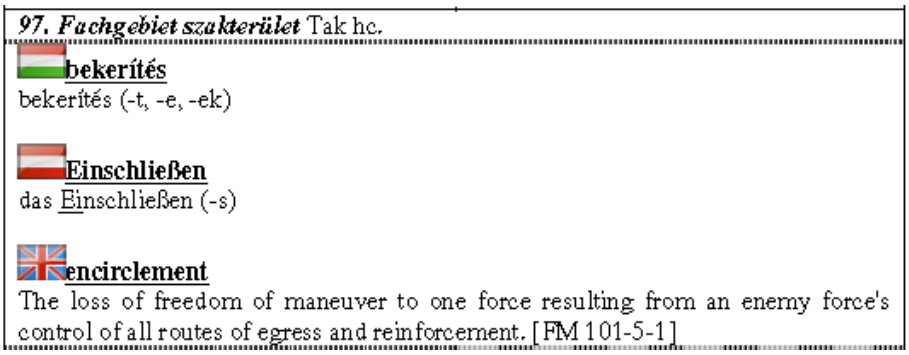


A definíció segítségével tisztázzuk azt a tényt, hogy egyáltalán egymáshoz illik-e a két nyelvben megadott terminus. Ha hiányzik az egyik nyelvben a fogalom, azaz a gondolati tartalom, akkor az arra kényszerít bennünket, hogy létrehozzunk egy új kifejezést a másik nyelvben. Az osztrák rendszerben hiányzik egy fogalom, ami tökéletesen megfelel a magyar ***fő kidolgozó*** fogalomnak. Ausztriában hierarchikus rendszer van, az úgynevezett ***Sachbearbeiter*** foglalkozik bizonyos szakmai üggyel az alacsonyabb szinten, a ***Referent*** pedig a közepes szinten. A ***Hauptreferent*** mint kifejezés nem létezik az osztrák fogalomvilágban, ez a beosztás mindig vezetési tevékenységgel van kapcsolatban, a ***fő kidolgozó*** felel meg leginkább a ***Referatsleiter***, magyarul c***soportvezető*** beosztásának.

A katonai szókincsben természetesen nemcsak lehetőség, hanem már kötelezettség, hogy megemlítsük a megfelelő angol kifejezést is. Ezenkívül az angol változat egy nagyon jó ellenőrzési eszközt képez, hiszen a

[7] Ez a magyar-német, német-magyar katonai szótár 2. kiadása 2010, Bécsi Védelmi Akadémia kiadványa (ISBN 978-3-902670-33-5)

nemzetközi együttműködésben a katonai szolgálati nyelv az angol. Többnemzetiségű törzs valamennyi tagja fordíthatja az angol nyelvi parancsot, jelentést, információt a saját anyanyelvére jobb megértés céljából. Itt a fordítás teljesen háttérbe szorul, csak az fontos, hogy a fogalmak tartalmilag száz százalékosan egyezzenek.



Összefoglalás

Szerencsére sikerült meggyőznünk az illetékes fő kidolgozókat a minisztériumban is és a HM szervekben is, hogy a terminológia alapos kidolgozása kétféleképpen kell, hogy történjen. Egyrészt a normatív terminológiai munka során kialakított egységes terminológia különösen a szabályzatfejlesztést segíti. Másrészt a többnyelvű összehasonlító terminológiai munka nemcsak a fordítók és tolmácsok munkáját könnyíti meg, hanem a nyelvi képzés munkáját is. Vezetői szinten rögzítve van és elismert a terminológiai munka, jóllehet az főleg az angol nyelvvel kapcsolatban végzett összehasonlító terminológiai munkát jelenti. A módszer azonban minden nyelvvel kapcsolatban alkalmazható és használható. Ugyanakkor meg kell jegyezni azt is, hogy a legnagyobb energiát az akadályok leküzdése céljából folytatott meggyőző munka emészti fel.

Hivatkozások

Militärwörterbuch Italienisch-Deutsch, Deutsch-Italienisch, Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie, 2. Auflage 2011 (ISBN 978-3-902670-75-5)

Militärwörterbuch Ukrainisch-Deutsch, Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie, 1. Auflage 2010 (ISBN 978-3-902670-48-9)

Ukrainisch-Deutsch, Deutsch-Ukrainisch, Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie, 3. Auflage 2010 (ISBN 978-3-902670-49-0)

Zrínyi Andrea
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi és Nyelvi Kommunikációs Intézet

Pszichoanalitikai tanulmányok terminológiai és műfaji jellemzői

A tanulmány orvosi szakcikkeket elemez a pszichiátria területéről. A vizsgálat elsősorban a tanulmányok jelentős részét képező esetismertetésre terjed ki. Az esetismertetés (epikrízis) műfaja az orvosi gyakorlat mindennapi részét képezi, amelynek elsődleges célja az orvosok közötti szakmai kommunikáció elősegítése a beteg gyógyítása érdekében. Ez a műfaj tartalmazza azokat az információkat, amelyek a beteg kórelőzményére, jelenlegi státuszára, a terápiára és a gyógyulásra, illetve a prognózisra vonatkoznak. E tanulmány legfontosabb célja, hogy rámutasson a pszichiátriai esetismertetést jellemző terminológiára, összevetve azt egy szakszótár adatbázisával és bemutassa ezen tanulmányok több rétegű árnyalt regiszterét.

Kulcsszavak: pszichiátriai terminológia, pszichoanalízis, szakszótár, funkcionális ekvivalencia, latin, angol terminusok, szakcikk, esetismertetés, epikrízis, vegyes regiszter

Problémafelvetés

A kutatás tárgyául a pszichoanalízis nyelvét választottam, mert ez feltételezhetően más regisztert használ, mint a többi orvosi szakterület. A tanulmány első része arra irányul, hogy bemutassa: milyen terminusokat használ egy német nyelvű pszichoanalitikai tárgyú szakcikk, milyen arányban jelenik meg a Freud által megteremtett terminológia a tudományos értekezésekben, amellett még milyen terminusokat használnak a szakcikkírók, és milyen jellemzői vannak a pszichiátriai publikációk regiszterének, stílusának.

Korpuszismertetés

Korpuszként szakcikkek szolgáltak, schizophren betegekről és a Capgras szindrómáról. A tanulmányok 1989-ből, a 90-es évek elejéről (az 1990/91/92-es években) keletkeztek, egy pedig napjainkból, 2010-ből származik.

Hipotézis

A pszichoanalízis, pszichoterápia nyelve a terminológia-használat, valamint az érzések, lelki folyamatok leírása tekintetében nagyobb változáson ment át, mint a többi orvosi szakterület. Ezen a területen ugyanis bonyolult pszichés és mentális folyamatok leírása, betegségek feltárása a cél, ami lényegesen összetettebb nyelvi regisztert kíván, mint pl. a belgyógyászat vagy a fül-orr-gégészet stb. szakterületek nyelvhasználata. Az idők során az egyes pszichés zavarokról, azok megjelenési formáiról, érzések kifejezéséről stb. megnő az ismeretanyag, újabb aspektusok bevonásával gazdagodik a szakterületet, ami

a nyelv fejlődését és a szaknyelv használatának bonyolultabbá, árnyaltabbá válását is maga után vonja. Ebből következően feltételezhetjük, hogy a tudományos folyóiratokban is megjelenik ez az árnyalt lexika, és az egész szöveg összetettebb, mint egy tankönyvi. Abból indulunk ki, hogy ezekben a szövegfajtákban is párhuzamosan jelen vannak a freudi terminusok és a latin illetve angol kifejezések, mint ahogy ezt korábbi kutatások kimutatták (Zrínyi 2012). A J. Laplanche és J.-B. Pontalis által szerkesztett – inkább kézikönyv jellegű szótárban – valószínűleg csak egy része lelhető fel azoknak a terminusoknak, amelyeket az elemzett tanulmányokban találunk.

Módszer

Először arra kerestem a választ, hogy milyen arányban fordul elő a pszichoanalitikai nyelv alapját képező freudi terminológia a tanulmányokban.

Második lépésként megvizsgáltam, hogy ezek a kifejezések megtalálhatók-e a J. Laplanche és J.- B. Pontalis által szerkesztett *A pszichoanalízis szótára* című műben, ami lényegében nem is szótár, hanem egy magyarázatokat, a terminológia történetét és hátterét tartalmazó kézikönyv 1967-ből. Magyar kiadása 1994-ben jelent meg az Akadémiai Kiadónál, Albert Sándor, Burján Mónika, Gyimesi Tímea és Pálfy Miklós fordításában.

Harmadik lépésben megkerestem a fenti szótár német változatában *(Das Vokabular der Psychoanalyse),* hogy ezeknek a kifejezéseknek mi a német eredeti megfelelője és táblázatban összefoglaltam a funkcionális ekvivalenciákat.

Ezt követően külön csoportba gyűjtöttem azokat a terminusokat, amelyek előfordultak a vizsgált szakszótárban és azokat, amelyek nem találhatók meg benne.

Végül azt vizsgáltam meg, hogy a tanulmányok hogyan épülnek fel, és a bennük található esetleírások milyen nyelvi sajátosságokkal rendelkeznek, ellentétben más orvosi területek esetleírásaival. Példákat kerestem ugyanazon a szövegen belül **pszichiátriai regiszterre**, **általános orvosi regiszterre és általános nyelvi stílusra.**

A *J. Laplanche & J.- B. Pontalis: A pszichoanalízis szótára*

Bevezetésképpen szeretném röviden bemutatni a pszichoanalízis nyelvét és a fent említett szótárt néhány, az előszóból származó idézettel:

> „A könyv, amit szerzői szerényen 'szótár'-nak neveznek, valójában a mai pszichoanalízis egyik alapműve."
>
> „Freud igazi erőssége abban rejlett, hogy a lelki jelenségek új világát tárta fel és tette a tudományos vizsgálat tárgyává. Olyan kutató és gyógyító módszert talált, amely segítségével rendszeresen vizsgálhatók a tudatot elkerülő rejtett lelki motivációk és összefüggések."

„… arra törekedett, hogy a rendszer ellentmondásmentes és harmonikus legyen. Ugyanakkor … a rendszert újra és újra módosította. Freud különböző időpontokban ugyanazon fogalmakon kicsit mást ért. Ehhez járul még hozzá az utódok fogalomalkotása, ami kiegészíti, de helyenként meg is bontja a rendszert." (xvi)
Freud is használta más ismereteit pl, Nietzsche-nél, Schopenhauernél, Kantnál, de a pszichológiában is használják már Freud előtt is.
A nem Freud által megteremtett terminus technicusok létrejötte történelmi okokkal magyarázható. A nácizmus Németországban és Ausztriában hosszú évekre elnyomta a lélekelemzést, a szocialista országok rezsime pedig betiltotta, ezért a pszichoanalízis Angliában és Amerikában fejlődött tovább. Freud műveit lefordították angolra: **Standard Edition** lett a pszichoanalízis alapműve. „A pszichoanalitikus fogalmak eredeti német elnevezései angolra és esetenként latinra cserélődtek" (xii).

A szerkesztők a következő elvet követték a szótár összeállításánál:

„a) meghatározták a pszichoanalízis alkotta még használatos és már nem használatos szavakat.
b) összegyűjtötték azokat a kifejezéseket, amelyeket a pszichoanalízis olyan jelentésben használt, amely ma különbözik vagy korábban különbözhetett az általánosan elfogadott pszichiátriai jelentéstől. (pl. paranoia)
c) definiálták azokat a terminusokat, amelyeknek ugyanaz a jelentésük a pszichoanalízisben is, mint a pszichiátriai gyakorlatban" (Laplanche-Pontalis, 1994:12).

Az 1.sz. mellékletben láthatók azok a terminusok, amelyek megtalálhatók a szakszótárban, a mellette lévő oszlopban pedig a német megfelelőik, amelyek a szótár német fordításából származnak. pl.: *szkizofrénia- Schizophrenie, indulatáttétel- Übertragung.*, *tárgykapcsolat- Objektbeziehung*. A megvizsgált szövegekben 20 ilyen terminust találtam, ez esetben funkcionális ekvivalenciáról beszélhetünk, mivel mindkét nyelvben megtalálhatók ugyanazok a fogalmak, ugyanabban a jelentésben. Ide kapcsolódóan bemutatok néhány kifejezést az *Én* többféle használatára:

„Az interpretációk a szkizofrén betegeknek nem csupán ösztönszükségleteit érintik, mint a neurózisokban, hanem egyúttal és elsősorban a szkizofrén *Én* olyan strukturális szükségletét, mint például legyenek elhatárolódásra képesek az *Én* és a *nem-Én* között, érezzék *Én*-határaikat, képesek legyenek asszociációikat térben és időben strukturálni…" (A szkizofrén pszichózisok intenzív pszichoterápiája, 1989/IV. (295)

Azoknak a szavaknak az aránya, amelyek benne vannak a szótárban 26%, azoké pedig, amelyek nem szerepelnek a szótárban, 73% -ot tesz ki. A szótári megjelenés alacsony aránya azzal magyarázható, hogy az 1967-ben megjelent szótárba az újabb keletű terminusok még nem kerülhettek bele. Ilyenek pl. *szuperegó, gratifikáció, splitting, identitásbizonytalanság, tranzicionális tárgy, szelf*, stb. Meglepő viszont, hogy pl. *tudatbomlás, patológiás szerelem, libidószerveződés* fogalmak, amelyek eredendően freudi fogalmak, nem szerepelnek benne. Feltételezhető, hogy a terjedelmi határok miatt nem

kerülhettek bele ezek és más hasonló terminusok a szótárba. Ez megfelel annak a megállapításnak, amit Muráth Judit fogalmazott meg a szakszótárakra vonatkozóan:

> „(…) többnyire csak arról esik szó, hogy a szakszótárak terminusokat tartalmaznak, holott ez csak féligazság. A terminusok ugyanis a szakszókincs jelentős, meghatározó részét, azonban csak egy részét képezik." (Muráth 2010: 43)

Szakcikkek elemzése

E tanulmány utolsó részében az orvosi szaknyelv egyik írásbeli műfaját, a szakcikket vizsgáltam meg a szöveg szintjén. Ezek a tanulmányok a nem-szisztematikus összefoglaló közlemények közé sorolhatók. Demeter Éva így írta le ezt a narratív műfajt: „(…) az ilyen összefoglalókban a szerzők önálló véleménye és válogatási módja a mérvadó." (Demeter 2010: 234)

A pszichiátriai esetismertetés stílusa a megvizsgált szövegekben nagyon árnyalt. Jellemző rá az általános nyelvi szókészlet, az általános orvosi terminológia és a pszichoanalitikai terminológia. Ez a hármasság egy nagyon érdekes szöveget eredményez, ami bizonyos részeiben megegyezik a tudományos szakcikk stílusával, terminológiájával, ugyanakkor egyes részei, amelyek a beteg életét, érzéseit írják le, laikusok számára is könnyen érthető, mivel stílusa megegyezik az általános nyelv stílusával.

A tanulmányok felépítése:

1. Összefoglalás
2. Bevezető a betegségről, utalás a korábbi szakirodalomra az adott témában
3. Esetismertetés
4. Megbeszélés

A továbbiakban bemutatok néhány példát mind a három regiszterre, az **esetismertetés** és a **megbeszélés** részből.

Pszichiátriai regiszter:

„…az indulatáttételes pszichózist ördögűzésként interpretáltuk, igyekeztünk 'szavainkkal kiűzni a gonoszt' a betegből." (Tényi-Trixler 1990: 19)

Zárómondatok:

„Vizsgálatakor akusztikus érzékcsalódások, derealizációs, deperzonizalizációs élmények coenesthopatiák, befolyáltatásos doxazmatöredékek, Capgras tünet (…) szorongás volt regisztrálható. (Tényi-Trixler 1991: 245.)

„Esetünkben a páciens ép személyiségrészei reprezentálódtak a terapeuta tudattalanján keresztül. (Tényi-Trixler 1990: 19)

Ezeken az esetleíráson belül található mondatokon megfigyelhetjük a speciális pszichoterápiai nyelvhasználatot. Pszichés tüneteket, kórképet írnak le a szerzők.

Általános orvosi regiszter:
1.„*Felvétele előtt 5 nappal többször hányingere volt, fejfájást, alvászavart panaszolt”* (…)
2. „*J.-né M.J. 20 éves nőbeteg. 1988.09.14-én került klinikánkra, ahol két hétig észlelték súlyos autisztikus állapotban.”* (…)
3.*„A családi anamnézisből kiemelendő, hogy apját szkizofrénia diagnózissal kezelték, egyéb családi terheltség nem volt*.„ (Tényi-Trixler 1990: 18)
4.*„1958-ban született nőbeteg, akit 8 alkalommal kezeltünk ’Schizophrenia paranoides’ diagnózissal”* (Tényi-Trixler 1991: 244)
5.*„Neuroleptikumok és pszichoterápia alkalmazása során rendeződik.*” (Tényi-Trixler 1991: 244)
Zárómondat:
6. „*Rendezett állapotban, gyógyszereit fokozatosan csökkentve bocsátottuk otthonába. Az azóta történt ellenőrző vizsgálatok során rendezett állapotot regisztráltunk.*” (Tényi-Trixler 1990: 19)

Ezeken a példákon láthatjuk, hogy kivéve magát a betegséget, a szkizofréniát és a gyógyszerfajták elnevezéseit, a többi terminus bármely orvosi szakterület zárójelentésében, epikrízisében megtalálható lehetne pl.: *A családi anamnézisből kiderült*, …. *alkalmazása, diagnózissal kezelték*. Ha nem ebben a kontextusban látnánk, akkor az 1. mondat akár egy belgyógyászati epikrízis része is lehetne: *hányinger, alvászavar.* Minden szövegben utalásokat találunk az állapotra, családi anamnézisre, diagnózisra és a medikációra vonatkozóan. A zárómondat is fontos része ezeknek az esetismertetéseknek, utal a beteg állapotára, amikor elbocsátották a klinikáról. Ezek a megjegyzések az általános orvosi regiszternek ugyancsak részét képezik.

Általános nyelv:
„*Első komoly fiúkapcsolata férje volt, akihez rövid udvarlás után férjhez ment. Kedvenc tantárgya biológia volt.”* (…)
„*Szerelmének és testvérének a hangját hallotta.”* (Tényi-Trixler 1991: 244)

A fenti példák bármely általános, sőt mi több köznyelvi szöveg része is lehet a mindennapi konmunikációban, sőt akár még irodalmi műben is fellelhetők. Az ilyen mondatok az előző szaknyelvi mondatoktól nincsenek elhatárolva, szabálytalanul váltakoznak a szövegen belül.

Az általános nyelv az életrajzi momentumokra, családi, kapcsolati viszonyokra utal, érzelmeket ír le.

Összegzés

A tanulmány megmutatta, hogy a kiválasztott szakcikkekben a Freud által bevezetett terminusok és a modern kifejezések együtt vannak jelen, továbbá azt, hogy a kigyűjtött terminológiának csak mintegy negyed része található meg a megvizsgált szótárban.

Azt is jól láthatjuk, mennyire árnyalt a szókészlete és a stílusa a pszichiátria szaknyelvének, itt találkozik az általános orvosi nyelv, a beszélt nyelv – hiszen élettörténeteket dolgoznak fel és érzelmeket, lelki folyamatokat tárnak fel a szakemberek –, de emellett beleszövődik a pszichiátriai szakszókincs is. Nincsenek éles határok közöttük, az egész szövegen végigvonul ennek a három stílusrétegnek az egyvelege.

Hivatkozások

Demeter, É. (2010): Az orvosi szaknyelv. In: Dobos, Cs. (ed.) (2010): *Szaknyelvi Kommunikáció.* Miskolci Egyetem. Tinta Kiadó: Budapest.

Muráth, J. (2010): Szaknyelv és lexikográfia. In: Dobos, Cs. (ed.) (2010): *Szaknyelvi Kommunikáció.* Miskolci Egyetem. Tinta Kiadó: Budapest.

Zrínyi A. (2012): A pszichoanalízis nyelvi sajátosságai német-magyar fordítás tükrében. In: Silye, M. (szerk): *Porta Lingua- 2012. Szaknyelvkutatási irányzatok és alkalmazások.*. Debrecen.

Szótárak:

J. Laplanche - J.- B. Pontalis: A pszichoanalízis szótára. (1994): Akadémiai Kiadó: Budapest

J. Laplanche - J.- B. Pontalis: Das Vokabular der Psychoanalyse. (1973): Suhrkamp Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main.

Elemzett publikációk

Trixler, M. - Jádi, F. - Koltai, M. - Gáti, Á.-Tényi, T. (1989): A szkizofrén pszichózisok intenzív pszichoterápiája. *Psychiatria Hungarica*. 6/4. 291-297

Tényi, T. -Trixler, M.(1990): A self reintegrációjának folyamata egy akut szkizofrén pszichózis esete kapcsán – A tárgykapcsolati megközelítés. *Psychiatria Hungarica.* 5/1. 17-22

Tényi, T. - Trixler M. (1991): A Capgras tünet szkizofrén pszichózisokban *Psychiatria Hungarica.* 6/3. 243-247

Tényi T. Trixler M. - Koltai, M. Gáti Á. (1991): A szkizofrén pszichózisok csoportpszichoterápiájának elemzése. *Psychiatria Hungarica.* 6/4. 291-299.

Tényi, T.- Trixler, M. (1992): A Capgras jelenségről. *Psychiatria Hungarica.* 7/5. 457-466

1.Melléklet

Megtalálható a szótárban	Német eredeti terminus
Depresszív (pozíció)	Depression
Szkizofrénia	Schizophrenie
Pszichózis	Psychose
Tudat	Bewusstsein
Én, Felettes én, Én-funkciók, Én-struktúra, Én-autonómia, Én-határ, Ösztönén, Én-ideál, Zavar az Én-ben, infantilis Én, Én-szféra, Én-rész , Én-fejlődés	Ich
Tudattalan	Unterbewusstes, Unterbewusstsein
Indulatáttétel,	Übertragung
Viszontáttétel	Übertragung
Szorongás	Angst
Paranoid (tünetek)	paranoid
Elhárító mechanizmusok	Abwehrmechanismen
Agresszió	Agression
Nárcisztikus	narzistisch
Azonosulás (identifikáció a cikkben)	Identifizierung
Asszociáció (szétesett)	Assoziation
Ösztön	Instinkt
Tárgykapcsolat-(elmélet)	Objektbeziehung
Szimbolizmus	Symbolismus
Projekció (projektív)	Projektion
Introjekció (introjektív)	Introjektion

2. Melléklet

Nincs a szótárban:

Borderline pszichotikus
Restitúciós folyamat
libidószerveződés
libidinális megszállás
coenesthopatiák
intraszisztámás konfliktus
patológiás szerelem
Schizophreniform pszichózis
tudatbomlás
intermetamorfózis
parazitózis
hypochondriás pszichózis
self
self reprezentáns
Én-reintegráció
Én-integritás
fragmentált részobjekt
kataton tünetek
dezintegráció
kasztrációs-homoerotikus dinamikájú tünetképzés
(Spaltung: schizophreniára vonatkozik) elmaradása
agresszív szelf
szeparáció individualizáció defektusa
Szimbiotikus kapcsolat
Ösztönszükséglet (= ösztöntörekvés?) Trieb
Libidinális késztetés
Bűnösségi gondolatok
Megfigyeltetéses élmény
Szupportív aspektus
Evidencia-élmény
Pszichogenetikus
Pszichotikus valóság
Primordiális szint
Deperszonalizációs deralizációs élmények
Üldöztetéses doxazmák (téveszmék)
Relapszus
Pszichodinamikai
Inceszt vágyak
Heatoszkópikus = autoszkópikus
Orientációs zavarok
Autoszkópikus jelenségek
Intermetamorfózis illúziója
Reduplikatív paramnézia
Szupportív kapcsolati modalitás
Kognitív deficit

Szociális kogníció
Szociális percepció
Volíció
„cool” – absztrakt logikai készségen alapuló „racionális kogníció”
„hot” kognitív-affektív folyamatok
Mentalizáció
Testi szimuláció

Dévény Ágnes
Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Tanórai tevékenységek és nyelvtanulási formák a szaknyelvi órán

A BGF KVIK Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszéke 2005-ben és 2010-ben a főiskola mindhárom karára kiterjedő kutatásban mérte fel a karok hallgatóinak a főiskolai nyelvoktatással kapcsolatos elvárásait, preferenciáit és igényeit. A felmérésben több, mint négyezer fő töltött ki egy összesen 31 zárt, illetve nyílt kérdésből álló kérdőívet. A kutatást kiegészítette egy 2011-ben végzett kérdőíves felmérés az oktatók körében. A tanulmány a kutatás egy kis részletére fókuszál, bemutatja, hogy a diákok milyen tanórai tevékenységet és tanulási formákat kedvelnek, illetve találnak fontosnak, és hogyan látják ezek szerepét az oktatók a szaknyelvi órákon. A kutatás eredményei hozzájárulhatnak a főiskolai idegennyelv-oktatás újragondolásához és új tantervek és tananyagok kidolgozásában is hasznosíthatók.

Kulcsszavak: a szaknyelvoktatás feladata, célja, igényfelmérés, attitűdfelmérés, kérdőíves megkérdezés, készségfejlesztés, diákok preferenciái

A szükségletelemzések a nyelvoktatás szolgálatában

A nyelvoktatásban a szükségletek felmérésére több lehetőség is van: ilyen lehet a potenciális munkaadók megkérdezése, amely az objektív igények meghatározását szolgálhatja, és így a tanulási-tanítási folyamat távlati céljainak megállapításában segíthet, valamint a nyelvtanulók tanulási szükségleteinek meghatározása, tehát a szubjektív nyelvtanulási szükségletek feltárása. A nyelvtanulók megkérdezése a diákok kognitív és affektív szükségleteire irányul és a közvetlen célok megfogalmazását szolgálja. Ide tartozhatnak a személyiségre, tanulási stílusra és szokásokra, valamint a preferált tanulási tevékenységre vonatkozó információk (Kurtán, 2001). Hutchinson és Waters (1987, idézi: Kurtán, 2001: 73) a közvetlen tanulási célok, vagyis a szubjektív nyelvtanulói szükségletek meghatározásához, a nyelvtanulási szituáció elemzésének fontosságát emeli ki. A nyelvtanulói csoportok vizsgálatakor fontos, hogy a diákok attitűdjéről is információt szerezzünk, mivel az attitűdfelmérések releváns információkkal szolgálhatnak például a nyelvtanulási és nyelvtanítási szükségletek közötti diszkrepanciáról. Segítségükkel rámutathatunk a tanulók és a tanárok gondolkodásában fennálló különbségekre, hiszen más feladatot, gyakorlatot tarthat érdekesnek vagy motiválónak egy tanár, mint a diákok.

A kutatás célja, mintája és módszertana

A BGF Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézete hosszú évek óta fontosnak tartja, hogy a főiskola diákjainak igényeit, attitűdjeit megismerje. A legátfogóbb kutatás ebben a témában a „Felmérés a BGF hallgatóinak nyelvoktatással kapcsolatos tapasztalatairól és igényeiről" címet kapta.[1] A felmérés célja volt, hogy megismerjük a hallgatók nyelvoktatással kapcsolatos elvárásait, igényeit, preferenciáit, mégpedig többek között a szaknyelvi órán zajló tanórai tevékenységek és nyelvtanulási formák kedveltségére és hasznosságára vonatkozóan. A kutatás más fontos pontokra is kitért, jelen tanulmányban azonban csak a fenti területhez kapcsolódó eredményeket mutatom be.

A felmérés két ütemben zajlott. Először 2005-ben, a Bologna rendszer bevezetése előtt, majd 2010-ben kérdeztük meg a hallgatókat. Ez utóbbi esetben kíváncsiak voltunk arra, hogy a többciklusú képzés hatására létrejött felsőoktatási reform hogyan befolyásolta a hallgatók nyelvoktatással kapcsolatos igényeit és preferenciáit. 2011-12-ben a tanárok között is zajlott egy szűkebb, néhány kérdésre kiterjedő felmérés abból a célból, hogy a diákok véleménye összevethető legyen a tanárok álláspontjával. Az első 2005-ös felmérésben a mintát a BGF három karának hallgatói alkották, összesen 2195 fő. Legnagyobb arányban (47%) a KVIK diákjai közül vettek részt a felmérésben, 28%-uk a KKK-n tanult, 25% pedig a PSZK diákja volt. A 2010-es felmérésben 2327 fő vett részt, ekkor a válaszadók legnagyobb arányban a KKK-ról kerületek ki (46%), a KVIK 29%-ban a PSZK 26%-ban képviseltette magát a felmérésben. A tanárok körében zajló felmérésben mindhárom karról összesen 60-63 fő vett részt.

A hallgatókat egy 31 nyílt, illetve zárt végű kérdést tartalmazó kérdőív kitöltésére kértük. A kérdések első csoportja a szükséges háttéradatokra (kar, életkor, tanulmányi idő stb.) irányult, a második nagyobb kérdéscsoport a korábbi és jelenlegi nyelvtanulási tapasztalatokat mérte fel, a harmadik a későbbi feltételezett nyelvhasználati igényeket járta körül, a negyedik pedig a tanulási módszerekre és tevékenységekre fókuszált. Az adatok feldolgozása az SPSS statisztikai szoftver segítségével történt.[2]

---

[1] A kutatás első szakaszában közreműködött még: Biróné Udvari Katalin, Jármai Erzsébet, Kovátsné Loch Ágnes, Szendrői Ildikó és Szilágyi Anikó, valamennyien a BGF KVIK Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszékének oktatói voltak az első felmérés időpontjában.

[2] Korábban több konferencián (SZOKOE, 2008, 2010, 2011; MANYE 2009; BGF MTÜ 2010) már bemutattuk a 2005-ös felmérés eredményeit és bizonyos kérdések szembeállítását a 2010-es hallgatói és a 2011-12-es oktatói felmérésekkel. A témában eddig megjelent publikációk: Dévény, Á.- Szőke, A. (2009): *A szaknyelvoktatás feladata – diákszemmel*. Porta Lingua 2009. Debrecen:Szokoe, 2009, 179-189. ; Dévény, Á. -Szőke, A. (2009): *Főiskolai hallgatók idegen nyelvvel kapcsolatos elvárásai és preferenciái*. Budapest: Balassi Intézet, MANYE, 2009, 523-

Eredmények

Jelen tanulmányomban a tanórai tevékenységek és tanulási formák kedveltségét mutatom be. Összesen 49 tanórai tevékenységet adtunk meg kérdőívünkben, hogy megvizsgáljuk a hallgatók attitűdjét, azaz, hogy mennyire kedvelik, illetve mennyire tartják hasznosnak az adott tevékenységet. Ebből a 49 tevékenységből a tizenöt legkedveltebb tanórai tevékenységet mutatja az 1. ábra. A 2005-ös és a 2010-es hallgatói véleményeket összevetve tíz olyan tevékenységet láthatunk, amely mindkét felméréskor a legkedveltebbek közé tartozott, ezek közül négy (*vizsgafeladatok gyakorlása, eredeti szövegek olvasása, szókincsfejlesztés, fénymásolt segédanyagok használata*) mindkét felmérésben vezeti a preferencia listát. A hallgatók véleményét a tanárok preferencia listájával összevetve kilenc olyan tevékenységet találunk, amelyet mindhárom csoport az első tizenöt között említ, de az első négy tevékenység között csak egy (*szókincsfejlesztés*) szerepel valamennyi vizsgálati csoportban. A legkevésbé kedvelt tevékenységek között valamennyi csoportban a *memorizálás*, az *írás diktálásra* és a *fogalmazások készítése az órán* szerepel.

A t-próba tanúsága szerint a hallgatók körében nőtt a tanórai tevékenységek kedveltsége a két felmérés között: valamennyit tevékenységet szignifikánsan jobban kedvelték 2010-ben, mint 2005-ben. Ha a t-próbával a hallgatók és az oktatók véleményének különbözőségét vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy a 49 tevékenység közül csak tíz esetben nincs szignifikáns különbség a diákok 2005-ben és a tanárok 2011-ben kifejtett véleménye között (*nyelvtani példamondatok fordítása, nyelvtani tesztek, hallott szöveg ismétlése, hangos olvasás, fogalmazások készítése az órán, idegen nyelvű szöveg fordítása magyarra írásban, magyar szöveg fordítása idegen nyelvre írásban, kiejtés gyakorlása, számítógépes labor használata, munka videofilm alapján*), tehát összességében igen számottevő a két csoport véleményének különbözősége a tanórai tevékenységek kedveltségét illetően. A tanárok egyértelműen jobban kedvelik ezeket a tevékenységeket, mint a hallgatók, kivéve az *írás diktálásra, tanári előadás meghallgatása a tanítási órán, nyelvi labor használata* tevékenységeket, amelyeket a hallgatók jobban kedvelnek, mint a tanárok.

A 2010-ben megkérdezett hallgatók és a tanárcsoport véleménye valamennyivel közeledett egymáshoz, ennél a két csoportnál tizenhét esetben (*nyelvtani gyakorlatok; nyelvtani magyarázatok; hallott szöveg ismétlése;*

528; Dévény, Á. - Loch, Á. (2011): *Students' perceptions of efficient language learning in the classroom: Egy kérdőíves felmérés tanulságai*. Budapest: BGF, 2011; Dévény, Á. - Loch, Á. (2011): *Változás és állandóság egy hallgatói felmérés tükrében*. Porta Lingua 2011, Debrecen: Szokoe, 2011, 369-380; Dévény, Á. (2012): *Az önálló otthoni munka szerepe a szaknyelvoktatásban*. Porta Lingua 2012, Debrecen: Szokoe, 2012, 253-263.

olvasás és vázlatkészítés; hirdetések, brosúrák készítése; olvasmány, újságcikk fordítása szóban; idegen nyelvű szöveg összefoglalása magyarul szóban; magyar szöveg fordítása idegen nyelvre írásban; magyar szöveg összefoglalása idegen nyelven írásban; beszélgetés kis csoportban; szóbeli felelés; szótározási munka; munka videofilm alapján; nyelvi játékok; projekt munka; memorizálás; vizsgafeladatok gyakorlása) nincs szignifikáns különbség a tanórai tevékenységek kedveltségében. A többi esetben azonban a szignifikáns különbségek erősen szórnak: a tanárok csoportja szignifikánsan kevésbé kedvel bizonyos tevékenységeket, mint a hallgatók (*nyelvtani példamondatok fordítása, nyelvtani tesztek, hangos olvasás, fogalmazások készítése az órán, írás diktálásra, idegen nyelvű szöveg fordítása magyarra írásban, magyar szöveg fordítása idegen nyelvre írásban, tanári előadás meghallgatása szemináriumi órán, kiejtés gyakorlása, számítógépes labor használata*). Melléklet 1. ábra.

Amikor ugyanezen tanórai tevékenységek hasznosságát is megvizsgáltuk, abból a feltételezésből indultunk ki, hogy elsősorban a kimeneti követelmények miatti vizsgakényszer következtében, a hallgatók tudatosan különbséget tesznek egy-egy tanórai tevékenység kedveltsége és hasznossága között. A tevékenységek hasznosságát illetően a hallgatók által mindkét felmérésben leghasznosabbnak ítélt tizenöt tevékenység között kilenc közös volt (Melléklet 2. ábra). Hat olyan tevékenység volt, amelyet mindkét felmérés esetében a leghasznosabbaknak ítéltek a hallgatók (*szókincsfejlesztés, vizsgafeladatok gyakorlása, nyelvtani gyakorlatok, hallásértés és ellenőrző gyakorlatok, önéletrajz, pályázati levél stb. írása, üzleti levelek írása*). A tanárok preferencia-sorrendjében is szerepelnek ezek a tevékenységek, de más hangsúlyt kapnak. Az ő esetükben a tudatos, vizsgafeladatokra való előkészítés, praktikus, a tanítást segítő elemekkel keveredik (*pld. fénymásolt segédanyagok használata*).

A t-próba azt mutatta, hogy a hallgatók válaszaiban a 2005-ös és a 2010-es felmérés összevetésekor 39 esetben szignifikáns különbség volt a tanórai tevékenységek hasznosságának megítélését illetően, tehát a többciklusú képzés bevezetésével együtt járó kontaktóraszám-csökkenés hatással volt a hallgatók véleményére, feltehetőleg még inkább vizsga-centrikussá tette gondolkodásukat. A tanárok véleménye mindkét felmérés esetében közelebb állt a diákokéhoz: a 2005-ös hallgatói felméréssel összevetve a tanárok véleményét 24 esetben, míg a 2010-es hallgatói és 2011-es tanári vélemények között 21 esetben nem volt szignifikáns különbség.

Páros t-próbával megvizsgáltuk, hogy volt-e szignifikáns különbség a különböző felmérések időpontjában a tanórai tevékenységek kedveltségének

és hasznosságának megítélésében a felmérésben részvevő csoportokban. A páros t-próba a 2005-ös hallgatói csoportban azt mutatta, hogy a megkérdezettek valamennyi tanórai tevékenységet szignifikánsan hasznosabbnak találják, mint amennyire kedvelik azokat. A hallgatók körében végzett 2010-es felmérésben csak két esetben nincs szignifikáns különbség a tanórai tevékenység kedveltségének és hasznosságának megítélése között (*írás diktálásra, tanári előadás meghallgatása szemináriumi órán*). Az oktatók kissé differenciáltabban ítélik meg a helyzetet, a 2011-e felmérésben a tanárok véleményében nyolc esetben nem volt szignifikáns különbség a tanórai tevékenység kedveltségének és hasznosságának megítélése között (*hallásértés és ellenőrző gyakorlatok, eredeti szövegek olvasása, olvasmány, újságcikk fordítása szóban, beszélgetés kis csoportban, beszélgetés párokban, téma megbeszélése tanári irányítással, prezentációs technikák fejlesztése, szerepjátékok, szituációk*).

A kérdőívben mindkét felmérés során arra is rákérdeztünk, hogy milyen hiányosságokat éreznek nyelvtudásukban a szakmai és az általános nyelvhasználat területén, és ehhez kapcsolódva, milyen nyelvi készségeiket szeretnék fejleszteni főiskolai tanulmányaik során. A t-próba tanúsága szerint általánosságban elmondható, hogy a hallgatók 2010-ben szignifikánsan fontosabbnak érzik szakmai nyelvhasználathoz szükséges készségeik fejlesztését, mint 2005-ben, tehát tudatosabban készülnek jövőbeli munkájukra és természetesen a szaknyelvi nyelvvizsgára. Ezen tanulói tudatosság fényében felmerült, hogy van-e szignifikáns összefüggés (korreláció) a fejlesztendő készségek és a tanórai tevékenységek kedveltségének / hasznosságának megítélése között? A korrelációs vizsgálat eredménye azonban azt mutatta, hogy nincs értékelhető szignifikáns összefüggés (korreláció) egyetlen tanórai tevékenység kedveltsége illetve hasznossága és a diákok fejlesztendőnek tartott nyelvi készségei között, sem 2005-ben, sem 2010-ben. Ez arra utalhat, hogy a tanórai tevékenységek készségfejlesztő jellege nem tudatosul a diákokban.

Tanulmányom másik vizsgálati területe a tanulási formák kedveltségének és hasznosságának megítélése. A témában mindhárom csoport véleményét megkérdeztük, a tanárok körében folytatott vizsgálat 2012-ben történt és 60 fő vett részt benne mindhárom karról. Összességében hétféle tanulási formát soroltunk fel (*egyedül, párokban, kis csoportokban, az egész csoporttal, tanári magyarázat alapján, saját maga fedezi fel, külföldön élve*). Minden vizsgálati időszakban, mindhárom csoportnál egyértelműen a *külföldön élve* kategóriát jelölték meg a válaszadók legkedveltebb és leghasznosabb tanulási formaként. A tanulási formák kedveltségére vonatkozó t-próba azt mutatta, hogy a diákok valamennyi tanulási formát szignifikánsan jobban kedvelték a második felmérés időpontjában. A tanárok

és a diákok 2010-es véleménye között három esetben nem volt szignifikáns különbség (*egyedül; tanári magyarázat alapján; külföldön élve*). A szignifikáns különbségek esetében, a tanárok jobban kedvelték az adott tanulási formákat, mint a diákok.

Ha ugyanezen tevékenységek hasznosságát vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy egyetlen tanulási forma kivételével (*tanulás párokban*), 2010-ben a hallgatók szignifikánsan hasznosabbnak tartják a felsorolt tanulási formákat, mint 2005-ben. A diákok 2005-ös és a tanárok 2011-es véleménye között két tanulási forma esetén nincs szignifikáns különbség (*egyedül; tanári magyarázat alapján*). A többi esetben a tanárok szignifikánsan hasznosabbnak ítélik a felsorolt tanulási formákat. 2010-ben egy esetben (*tanári magyarázat alapján*) nincs szignifikáns különbség a hallgatói és a tanári vélemények között a tevékenységek hasznosságát illetően. Minden egyéb esetben (kivéve a *külföldön élve* kategóriát), a tanárok szignifikánsan hasznosabbnak tartják a tanulási formákat, mint a hallgatók. Itt is elvégeztük a páros t-próbát, hogy megtudjuk, hogy van-e szignifikáns különbség a tanulási formák kedveltsége és hasznossága között. 2005-ben egyetlen esetben sem volt szignifikáns különbség, 2010-ben három esetben nem volt szignifikáns különbség a tanulási formák kedveltségének és hasznosságának megítélése között (*egyedül; párokban; az egész csoporttal*). A tanárok véleménye ennél sokkal egységesebb. Szerintük hat esetben nincs szignifikáns különbség a tanulási formák kedveltségének és hasznosságának megítélése között (*párokban; kis csoporttal; egész csoporttal; saját maga fedezi fel, külföldön élve*)

Ha azt vizsgáljuk, hogy van-e szignifikáns összefüggés a hallgatók által fejlesztendőnek ítélt nyelvi készségeik és a tanulási formák kedveltsége és hasznossága között, akkor megállapítható, hogy a pozitív szignifikáns korrelációk rendkívüli gyengesége miatt nincs értékelhető szignifikáns összefüggés egyetlen tanulási forma kedveltsége illetve hasznossága és a diákok fejlesztendőnek tartott nyelvi készségei között, sem 2005-ben, sem 2010-ben.

Összefoglalás és következtetések

A tanórai tevékenységek kedveltségére és hasznosságára irányuló vizsgálat azt mutatta, hogy 2005 és 2010 között szignifikánsan nőtt a tanórai tevékenységek kedveltsége. Ebből arra következtethetünk, hogy feltehetőleg a diákság a lecsökkent számú kontaktórák jobb kihasználására törekszik. A tanárok véleménye idővel közeledik a diákok preferenciáihoz. A tevékenységek hasznosságát illetően erősebben szórnak a vélemények a csoportok között: a tanárok hasznosságról felállított sorrendje erősen eltér a diákokétól. A tanárok 84%-ban, a diákok 99-100%-ban látják hasznosabbnak

a tevékenységeket, mint amennyire kedvelik azokat. Ez a tudatosság (haszonelvűség?) növekedését mutathatja a diákok körében.

Szintén a hallgatók tudatosságának növekedését mutatja a nyelvhasználati készségek vizsgálata. A diákok szakmai nyelvhasználati készségeiket szignifikánsan jobban szeretnék fejleszteni 2010-ben, mint 2005-ben, nincs szignifikáns korreláció a tanórai tevékenységek kedveltsége és a fejlesztendő készségek között. Ez az mutatja, hogy nem tudatosul a tanórai munka készségfejlesztő jellege.

A tanulási formákkal kapcsolatban elmondható, hogy nincs jelentős különbség az egyes tanulási formák kedveltsége között a tanárok és a diákok csoportjában, de nem találunk értékelhető szignifikáns összefüggést a fejlesztendő készségek és a tanulási formák kedveltsége és hasznossága között. Ez hasonló problémát mutat, mint amelyet a tanórai tevékenységeknél tapasztalhattunk: nem tudatosul a különféle munkaformák készségfejlesztő jellege. A hallgatói tudatosság több ízben is megmutatkozó hiányosságainak okait érdemes lenne későbbi vizsgálatokban feltárni.

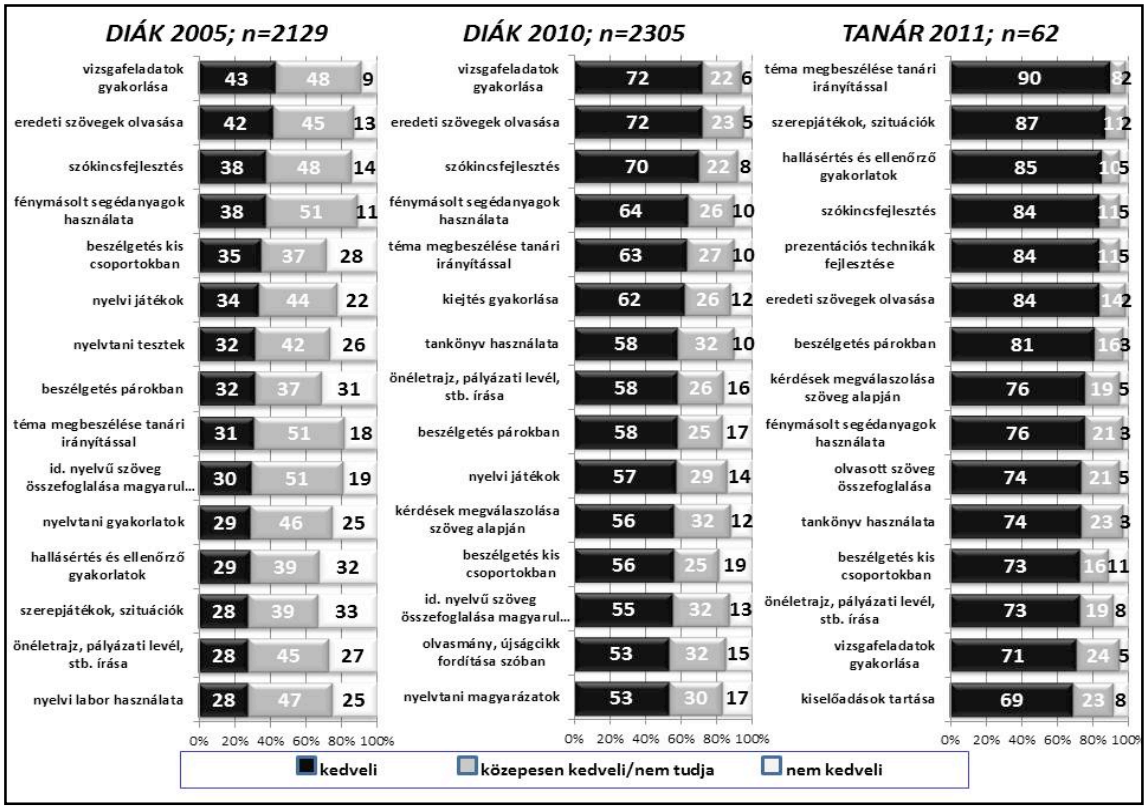
Hivatkozások

Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek.* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat.* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

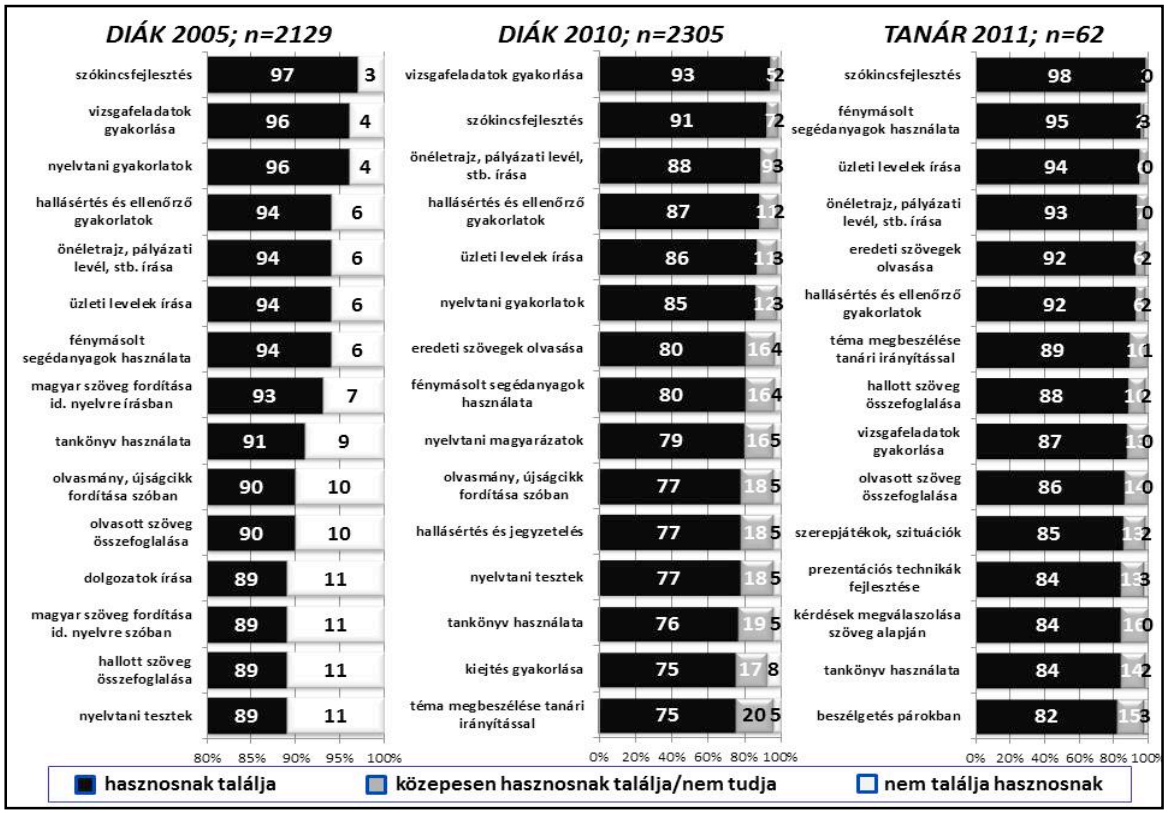
Hutchinson, T. - Waters, A. (1987): *English for specific purposes: a learning centred approach.* Cambridge University Press: Cambridge

1. ábra
Legkedveltebb tanórai tevékenységek



Melléklet

2. ábra
Leghasznosabb tanórai tevékenységek



Dévényi Márta
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar

A meggyőző érvelés szerepe az üzleti tárgyalásokon

A meggyőző érvelés, vagyis az argumentáció szerves része a tárgyalás alku folyamatának, ugyanakkor felvethető a tárgyalás és a racionális vagy érvelő vita különbözőségének kérdése is. Mindebből következik, hogy meg kell vizsgálnunk a meggyőző érvelés (argumentáció) üzleti tárgyalásokon betöltött szerepét, s a tárgyalás és a racionális vagy érvelő vita megegyező, illetve eltérő jellemzőit. Vizsgálatom alapja Margitay és Zentai vitatípus elemzései, valamint Van Eemeren és Grootendorst kritikai vita modellje.

Kulcsszavak: alku, argumentáció, érvelés, vitatípusok, racionális vagy érvelő vita, konszenzus, kompromisszum, a kritikai vita modellje, disztributív tárgyalás, integratív tárgyalás

A tárgyalás mint társadalmi interakció

Thompson (2005) az egyén szempontjából határozza meg a tárgyalás mint interakciós forma szerepét: „Egyértelmű, hogy a tárgyalás bárki számára elengedhetetlenül fontos, akinek másokkal interakcióba kell lépnie, hogy valóra váltsa célkitűzéseit" (Thompson, 2005: 515, ford. a szerzőtől). A társadalom szempontjából a tárgyalások konfliktus feloldó szerepe a legjelentősebb. Ha egy konfliktushelyzet feloldására nincsenek kötött, megállapított szabályok vagy eljárások, a tárgyalás az a társadalmi interakciós forma, amely a konfliktus feloldásához szükséges, ha az emberek nem kívánnak agressziót vagy nyílt harcot alkalmazni (Lewiczki-Literer, 1985).[1]

Az alku központi része a tárgyalásoknak. Lebow meghatározása pontosan megfogalmazza az alkufolyamat szerepét és jellegét:

> „Alkura van szükség, ha a csere feltételei nincsenek előre meghatározva, s a meghatározásukra tett kísérletek nyilvánvalóvá teszik az érintett felek ütköző érdekeit. Az alku kommunikáció, amelyet azzal a szándékkal folytatnak, hogy kielégítő cserét eredményezzen" (Lebow, 1996: 1, ford. a szerzőtől).

Az alku során a konszenzus és kompromisszumkészség alapvető feltétele a felek közötti megegyezésnek (Marsh, 1984).

Az üzleti tárgyalás a leggyakoribb tárgyalástípusok egyike, amelynek célja áruk, szolgáltatások és pénz kölcsönös cseréje (Moor-Weigand, 2004). Moor és Weigand átfogóan határozzák meg az üzleti tárgyalás jellemzőit:

> „Ezeknek a tárgyalásoknak a hajtóereje két vagy több üzleti partner közötti önkéntes együttműködés, akik olyan potenciális üzleti lehetőségeket szeretnének feltárni,

[1] In: Thompson, L. (2005)

amelyek eredménye explicit formában a kölcsönös kötelezettségeket leíró szerződés lehet" (Moor-Weigand, 2004: 33, ford. a szerzőtől).

A továbbiakban az argumentáció, vagyis a meggyőző érvelés tárgyalásokban betöltött szerepét az üzleti tárgyalásokra vonatkoztatva vizsgálom.

A tárgyalás és a racionális vagy érvelő vita: különbözőségek és azonosságok

A tárgyaláskutatók és szakértők a meggyőző érvelést, vagyis az argumentációt a tárgyalási folyamat szerves részének tartják **(**Simintiras-Thomas,1998; Karrass, 1992; Dupont, 1996). Ugyanakkor felvethető a tárgyalás és a racionális vagy érvelő vita megkülönböztetésének kérdése is (Margitay, 2007; Zentai, 2006).

Az 'érvelés' és a 'vita' jelentése, a vitatípusok

Először az 'érvelés' és a 'vita' kifejezések jelentését kell tisztáznunk. Az 'érvelés' egyrészt az érvelési tevékenységet (argumentation) jelöli, amelynek során létrehozzuk a premissza-konklúzió szerkezeteket. Másrészt jelöli ennek a tevékenységnek az eredményét: „Állítások strukturált együttesét jelenti – azaz összetartozó premisszákat és konklúziókat –, amelyek közül a premisszák indoklást szolgáltatnak a konklúziókhoz (argument)" (Margitay, 2007: 17). A 'vita' az érvelési helyzet, amelyben az érvelés, a folyamat és a folyamat eredménye is, általában megvalósul (Margitay, 2007: 23). Margitay (2007) öt vitatípust különböztet meg: veszekedés, törvényszéki tárgyalás, racionális vagy érvelő vita, tudományos (tényfeltáró) vita és tárgyalás (Margitay, 2007: 24-27). A tárgyalás mint vitatípus jellemzésével Margitay egyértelműen az üzleti tárgyalás jellemzőit összegzi: „A vitának bevallott célja, hogy jó üzlet köttessen" (Margitay, 2007: 26).

Zentai (2006) négy vitatípust különböztet meg: veszekedés, üzleti tárgyalás, törvényszéki tárgyalás és tényfeltáró vita (Zentai, 2006:100-102). Leírja a racionális vita ideális modelljét, majd a hétköznapi racionális vita szabályait. Egyet kell értenünk a kettő összehasonlításából levont következtetésével, miszerint

> „Amikor a hétköznapi vita helyzeteit elemezzük, nem szabad tehát soha megfeledkeznünk arról, hogy a racionális vita modelljét az értékelésben csak azzal a fenntartással alkalmazhatjuk, hogy a hétköznapi racionalitás sok tekintetben eltér a racionalitás ideáljától" (Zentai, 2006:96).

A tárgyalás és a racionális vagy érvelő vita összehasonlító elemzése

Margitay (2007) a tárgyalás és a racionális vagy érvelő vita közötti különbözőséget a kiinduló konfliktus, a módszerek, eszközök és a cél összehasonlításával írja le. A tárgyalás esetében a kiinduló konfliktus az „érdekütközés", míg a racionális vita esetében a „véleménykülönbség". A

módszer és eszköz az előbbi esetben az „alkudozás", a másodikban „bizonyítás és kritika érvelések segítségével"; a cél az első esetében „a felek számára elfogadható kompromisszum", a másodikban „az igazság kiderítése, a helyes álláspont megtalálása" (Margitay, 2007: 25-26). Egyetérthetünk Margitayval (2007), hogy a két vitatípus között kétségtelenül fennállnak különbségek, ugyanakkor rá kell mutatnunk, hogy vannak megegyező jellemzőik is.

Igaz, hogy az üzleti tárgyaláson a kiinduló konfliktus az „érdekütközés", s „a feleket az érdekeik vezetik" a vitában. Az ellentétes érdekek azonban ellentmondó álláspontokat eredményeznek, például a megegyezéshez vezető módot vagy a szerződés feltételeit illetően. Így az üzleti tárgyaláson tárgyaló felek ugyanúgy, mint a racionális vita résztvevői „közösen elfogadott indokok és bizonyítékok alapján, meggyőző – formális és informális – érvelések segítségével"(Margitay, 2007: 25) fogadtatják el álláspontjukat. A tárgyaló azonban a másik felet elsősorban saját álláspontja bizonyításával igyekszik meggyőzni, a másik fél álláspontjának kritikája, amely a racionális vita fontos része, nem feltétlenül hangzik el a tárgyaláson, mert az a másik fél elismertségét, 'homlokzatát' (Goffman, 2008) fenyegetné.

Abban feltétlenül egyetérthetünk, hogy a tárgyalók célja nyereségük növelése, illetve veszteségük csökkentése, s hozzátehetjük, hogy ezt a célt a tárgyalás természetéből adódóan kölcsönösen előfeltételezik és elfogadják. Ezt a célt azonban nyíltan nem jelentik ki a tárgyaláson, így az „Ideális esetben ezt a dialógus során, lehetőleg az elején nyilvánosságra hozzák," (Margitay, 2007:25) megállapítással csak akkor érthetünk egyet, ha a nyilvánosságra hozás közvetett módjára utal. Az üzleti tárgyalásokon az ajánlatok és az alku erősíti meg közvetett módon ezt az előfeltételezést. Egyetérthetünk abban is, hogy semlegességről, érdekmentességről nem beszélhetünk a tárgyaló felek részéről. Ha készakarva a semlegesség vagy érdekmentesség látszatát keltenék, félrevezetést, csalást követnének el. Ugyanakkor bizonyos fokú objektivitás érvényesülése követelmény mind a disztributív, mind az integratív tárgyalások folyamán. A tárgyalást problémamegoldásnak tekintő integratív tárgyalási stratégiának előírásként lefektetett elvárása a tárgyaló felek érdekeinek és a megoldás lehetséges változatainak kölcsönös és objektív mérlegelése (Pruitt-Rubin,1999; Fisher-Ury-Patton,1991). Az objektivitás igénye pedig elvárja az érvekkel való meggyőzést.

Egyetérthetünk abban, hogy az üzleti tárgyalásokon „A vita érdekeiknek megfelelő lezárását alkudozás segítségével próbálják meg elérni. Az alkudozás során a felek bizonyos előnyök fejében bizonyos engedményeket tesznek" (Margitay, 2007: 25). Az állítások igazságának és megalapozottságának a bizonyítása, amely kötelező a tudományos és a

racionális vitában (Margitay, 2007: 25), nem előírás a tárgyalásokon. Ugyanakkor a meggyőző érvelés és az érvek elfogadhatóságának a bizonyítása fontos eszköz mind a disztributív, mind az integratív tárgyalásokon. A vitának ebben az esetben akkor van eredménye, ha a két fél konszenzusra jut, s mindkettőjük számára elfogadható egyezség jön létre. Margitay szerint „A tárgyalás csak akkor eredményes, ha mindkét fél számára elfogadható kompromisszum születik (Margitay, 2007: 26)". A kompromisszumkötés valóban a legtöbb esetben feltétele az eredményességnek, de lehet, hogy erre csak az egyik fél részéről kerül sor. Például az egyik fél kitűzött céljánál kevesebbel beéri, ugyanakkor a másik fél pedig eléri kitűzött célját. Az viszont feltétlenül igaz, hogy „a tárgyaláson a vita végére kialakuló konszenzus az eredményesség alapvető feltétele" (Margitay, 2007: 26).

Tehát el kell fogadnunk Zentai (2006) álláspontját, hogy a racionális vita ideális modelljének követelményeitől eltérnek a hétköznapi vita racionalitásának követelményei. Ugyanakkor a tárgyalás és a racionális vagy érvelő vita között nemcsak különbözőséget állapíthatunk meg, hanem a kiinduló konfliktus, a módszerek és eszközök tekintetében hasonlóságokat is. Egyet kell értenünk Margitayval (2007), hogy a racionális vagy érvelő vita célja az egyik fél meggyőzése a másik fél álláspontjának igazságáról, a tárgyalás célja pedig a konszenzuson alapuló megegyezés. Módszerek és eszközök tekintetében azonban a az érveléssel történő meggyőzés a tárgyalásokon is jelentős szerepet kap.

A tárgyalások argumentációjának értelmezése a kritikai vita modelljének szempontjai szerint

Van Eemeren és Grootendorst (1992) pragma-dialektikai elmélete a kritikai vita modelljének leírásával lehetővé teszi a tárgyalások argumentációjának értelmezését.

A kritikai vita ideális modelljének négy szakasza a konfrontációs, a nyitó, az argumentációs és a záró szakasz (Eemeren-Grootendorst, 1992). A konfrontációs szakaszban nyilvánvalóvá válik a vita, az álláspont és kritikája. A nyitó szakaszban

> „…elhatározzák, hogy a szabályos argumentatív vita eszközeivel próbálják meg feloldani a vitát. Az egyik fél a protagonista szerepét vállalja, amely azt jelenti, hogy kész argumentációs eszközökkel megvédeni álláspontját; a másik fél az antagonista szerepét vállalja, amely azt jelenti, hogy kész újra és újra kihívni a protagonistát álláspontja megvédésére" (Eemeren–Grootendorst: 1992: 35, ford a szerzőtől).

Meg kell egyezniük a vita kiindulópontjairól és a vita szabályairól.

Az argumentációs szakaszban a protagonista megvédi álláspontját, miközben az antagonista ellenvetéseivel további argumentációra készteti. Ezt

az argumentációs szakaszt valódi vitának is nevezik, mert ekkor teszik a felek a legnagyobb erőfeszítést a vita feloldására. Aszerint, hogy a vita résztvevői miként vállalják a protagonista és az antagonista szerepet, a szerzők megkülönböztetnek egyszerű és összetett vitát.

Az egyszerű vita

Egyszerű vita esetén a protagonista megvédi saját álláspontját, az antagonista pedig kritizálja az álláspont védelmét. Neki nem feladata saját álláspontjának megvédése. A záró szakaszban a vita az antagonista javára dől el, ha a protagonista visszavonja álláspontját, vagy a protagonista javára, ha az antagonista vonja vissza ellenvetését. A vita záró szakaszában a protagonista akár meg is változtathatja eredeti álláspontját, törölheti, vagy azzal ellentétes álláspontot is elfogadhat. Az antagonista azonban ellenvetése visszavonása esetén el kell, hogy fogadja a protagonista álláspontját (Eemeren-Grootendorst, 1992).

Az összetett vita

Összetett vita esetén az antagonista egyben protagonista szerepben saját álláspontot is képvisel és véd, s így a nézetkülönbségek feloldása sokkal bonyolultabb. A protagonistának nemcsak saját álláspontját kell megvédenie, hanem antagonista szerepet is kell vállalnia, kritizálnia kell azt az álláspontot, amelyet antagonistája protagonista szerepben képvisel és véd. A vita záró szakaszában a protagonista amellett, hogy megváltoztathatja saját eredeti álláspontját, törölheti, vagy vele ellentétes álláspontot is elfogadhat, el kell fogadnia antagonistájának protagonistaként kijelentett álláspontját, ha nem sikerült annak visszavonására rábírni a vita során. Az antagonista, ha visszavonja saját ellenvetését, el kell, hogy fogadja a protagonista álláspontját, ugyanakkor az antagonista protagonista szerepben saját eredeti álláspontját megváltoztathatja, törölheti, vagy vele ellentétes álláspontot is elfogadhat. Ha a két fél különböző saját álláspontja és az álláspontok kölcsönös kritikája ütközik, a véleménykülönbségek feloldása igen nehéz feladat. A vita során ugyanis nagy figyelmet igényel a szerepeknek a váltogatása a másik fél éppen érvényes szerepvállalásának megfelelően.

Véleményem szerint az üzleti tárgyalások esetében legtöbbször ez a helyzet áll fenn: mindkét fél vállalja az alku során mind a protagonista, mind az antagonista szerepet. Például, az eladó bizonyos feltételekhez kötött árajánlatot tesz a vevőnek, de a vevő, aki ezt nem fogadja el, nemcsak a kapott ajánlattal kapcsolatos ellenvetéseit közli, hanem emellett új feltételekhez kötött új vételár elfogadását javasolja. Így az eladónak protagonista szerepében érvekkel meg kell védenie saját álláspontját az antagonista szerepű vevő ellenvetéseivel szemben, s emellett antagonista

szerepet is kell vállalnia: érvekkel rá kell bírnia a vevőt mint protagonistát, hogy vonja vissza új feltételekhez kötött vételár javaslatát.

A vita megoldása

Pragma-dialektikai szempontból Eemeren és Grootendorst különbséget tesznek a vita elrendezése és feloldása között. A vita elrendezése azt jelenti, hogy mindkét fél eltekint a véleménykülönbségtől, s eláll a vitától. Dönthetnek akár éremfeldobással, vagy egy független harmadik fél bevonásával. Kevésbé civilizált módok a verekedés, a megfélemlítés és a zsarolás. A vita feloldásáról akkor beszélhetünk, ha az egyik fél visszavonja ellenvetését, mert meggyőzte a másik fél érvelése, vagy saját érvelése nem vetélkedhet a másik fél érvelésével. A vita feloldásához a feleknek a vitapontokat kritikai vita tárgyává kell tennünk, amelynek célja az álláspontok elfogadhatóságának vagy elfogadhatatlanságának eldöntése, annak alapján, hogy adekvátan védhetőek-e érvelve a kritikával vagy ellenvetésekkel szemben (Eemeren - Grootendorst, 1992).

A vita megoldásának harmadik módjáról is beszélnek:

> „A vita lezárásának másik civilizált módja a felek megegyezése arról, hogy kompromisszumot kötnek, amely inkább a vitatott álláspont megváltoztatását foglalja magában, nem az eredeti vita feloldását. Gyakran folyamodnak ehhez a megoldáshoz a diplomáciában, a tárgyalásokon és hasonló estekben" (Eemeren - Grootendorst, 1992: 34, ford. a szerzőtől).

El kell fogadnunk ezt az álláspontot, mert a vita célja a tárgyalások esetében a megegyezés, az üzletkötés, s ennek eléréséhez a felek hajlandóak álláspontjuk kölcsönös megváltoztatására. Ugyanakkor lehetséges, hogy az egyik fél protagonistaként érveivel nem tudja a másik felet, az antagonistát ellenvetéseinek visszavonására bírni, s végül elfogadja az antagonista álláspontját, vagy antagonistaként nem tudja érveivel meggyőzni a protagonistát, s visszavonja ellenvetéseit. Így az az eset is fennállhat, hogy kompromisszum nélkül, az eredeti vitapontok feloldásával zárul az üzleti tárgyalás mint vita, s ennek lehetőségét Eemeren és Grootendorst (1992) sem zárja ki fenti állásfoglalásával. Ebben az esetben az egyik fél győzelmével, s a másik fél vereségével zárul a tárgyalás. Konszenzus azonban ebben az esetben is elképzelhető a felek között, ha a vesztes számára az üzletkötés még így is előnyösebb, mint az üzlet meg nem kötése, vagy ha hosszú távon jövedelmezőnek látszik az üzleti kapcsolat. Olyan eset is lehetséges, hogy a tárgyalás végén egyes vitapontok kompromisszummal zárulnak, más vitapontok pedig feloldással.

Összegzés

Hangsúlyoznunk kell, hogy az üzleti tárgyalásokon fontos szerepet játszik az érvelés a másik fél meggyőzésében, akár disztributív, akár integratív a tárgyalók szemlélete és tárgyalási stratégiája, akár kompromisszummal, akár az eredeti vitapontok feloldásával vagy mindkettővel zárul a tárgyalás. A tárgyalás nyitó, felderítő és ajánlattevő szakaszában, amely a vita konfrontációs és nyitó szakasza, a két tárgyaló fél vállalja a protagonista és az antagonista szerepet. A tárgyalás többnyire összetett vita, így az antagonista protagonistaként ellenajánlatot is tesz. Az argumentációs szakasz a tárgyalás alku szakasza. Az alku folyamán a két fél „engedmények árán is megegyezésre törekedve tárgyal" (Magyar értelmező kéziszótár, 2003). Mindkét fél protagonistaként változtatja álláspontját, és érvel az alku adott lépésében képviselt álláspontja mellett. Antagonistaként pedig érvelve támasztja alá a másik fél ajánlatával szembeni ellenvetéseit. Mindebből következve a tárgyalásokat a kritikai vita egyik speciális típusának tarthatjuk, amely kompromisszummal vagy a vita feloldásával, illetve vitapontonként eltérően, mindkettővel zárulhat.

Hivatkozások

Adler, N. J. (1990): *International Dimensions of Organizational Behavior*. PWS-Kent: Boston

Dupont, C. (1996): A Model of the Negotiation Process with Different Strategies. In: P. N. Ghauri -J. Usunier (eds.): *International Business Negotiations*. Elsevier Science Ltd: Oxford

Eemeren, F. H. v.- R. Grootendorst (1992): *Argumentation, Communication, and Fallacies. A Pragma - Dialectical Perspective.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers Hillsdale: New Jersey

Fisher, R.- Ury, W. with Patton, B. (1991): *Getting To Yes. Negotiating Agreements Without giving In*. Penguin: New York

Goffman, E. (2008): A homlokzatról. In: Síklaki I. (szerk.): *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció.* Typotex: Budapest:

Karras, C. L. (1992): *A tárgyalási játszma. A célelérés tudatos technikái.*Bagolyvár Könyvkiadó: Budapest

Lebow, R. N. (1996): *The Art of Bargaining.* John Hopkins University Press: Baltimore, Maryland

Margitay T. (2007): *Az érvelés mestersége*. Typotex: Budapest

Marsh, P. D. V. (1984) *Contract Negotiation Handbook*. Gower Press Limited: Epping, Essex

Moor, A. d.-Weigand, H. (2004): Business Negotiation Support: Theory and Practice. International Negotiation. 9. 31-57

Pruitt, D.-Rubin J. Z. (1995): Strategic Choice in Negotiation. In: J. W. Breslin, and J. Z. Rubin (eds.): *Negotiation Theory and Practice*. Program on Negotiation at Harvard Law School: Cambridge, Mass.

Pusztai F. (főszerk.), Kemény G. (szerk.) (2003): *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest

Simintiras, A. C.-Thomas A. H. (1998): Cross-cultural sales negotiations. A literature review and research propositions. *International Marketing Review.* 15. 1. 10-28

Thompson, L. (2005): Negotiation Behavior and Outcomes: Empirical Evidence and Theoretical Issues. In: M. H. Bazerman (ed): *Negotiation, Decision Making and Conflict Management* Vol. I. Edward Elgar Publishing Limited: Cheltenham UK
Zentai, I. (2006): *Meggyőzéstechnika és kritikai gondolkodás a mindennapi gyakorlatban.* Medicina Könyvkiadó Rt.: Budapest

Loch Ágnes
Budapesti Gazdasági Főiskola

A dinamikus értékelés lehetőségei az idegen nyelvi íráskészség fejlesztésében

A dolgozat a dinamikus értékelés alkalmazásának lehetőségét vizsgálja a szaknyelvoktatás kontextusában. Az oktatás és az értékelés integrációja, vagyis a dinamikus értékelés célja az egyéni tanulási folyamat aktív támogatása. A tanulási folyamat során a (nyelv)tanuló mediációs lépéseken keresztül annyi segítséget kap, és nem többet, amennyire minimálisan szüksége van a feladata elvégzéséhez. Az egyes mediációs lépések, melyeket a tanár előre meghatározott sorrendben alkalmaz, a segítségnyújtás különböző szintjeit képviselik. A pilot-vizsgálat célja egy olyan mediációs készlet összeállítása és kipróbálása volt, amely alkalmas lehet a tanulási folyamat felerősítésére és a tanulói tudatosság növelésére. A vizsgálatra a 2011-2012-es tanévben került sor a Budapesti Gazdasági Főiskola turizmusszakos hallgatóinak részvételével.

Kulcsszavak: nyelvoktatás, nyelvtanulás, idegen nyelvi mérés/értékelés, önértékelés, dinamikus értékelés, önkorrekció, mediált tanulás, mediáció

Bevezetés

A nyelvoktatás és nyelvtanulás során az értékelésnek számos funkciója lehet a diagnózis felállításától kezdve a teljesítményen alapuló, esetleg komoly következményekkel járó szelekciós döntésekig. A mérés-értékelés az oktatás folyamán jellemzően egy adott pillanatra vonatkozóan ad visszajelzést az elsajátított tudásról vagy a tudás alkalmazásának szintjéről. A tudásmérésnek általában nem célja és nincs is lehetősége arra, hogy a tanulók számára saját tanulási folyamataikról információt nyújtson, vagy az egyén további tanulását irányítsa, a fejlődés irányait és módjait befolyásolja. (A diagnosztikus mérés, amelynek célja a további fejlesztés irányainak meghatározása, nem a nyelvtanulók, hanem a nyelvoktatók és a nyelvoktatás szervezői számára hordoz elsősorban információt.)

Úgy tűnik, hogy az elmúlt években a nyelvoktatásban új típusú értékelési módok is megjelentek, amelyek fókuszba helyezik a nyelvtanuló egyéni fejlődését (Ekbatani, 2000; Ellis, 2008; Puhl, 1997). A tanítási folyamatba integrált innovatív mérési formák célja az egyéni tanulási folyamatok tudatosítása a nyelvtanulóban, az erősségek és gyengeségek feltérképezése, a fejlődés érzékelésére, nyomon követésére való képesség erősítése, és a tanulói autonómia kialakítása, ami az élethosszig tartó tanulás elengedhetetlen feltétele. Az önértékelési módszerek és az ún. dinamikus értékelés, amelyek nem csak a nyelvtanárt vagy a vizsgáztatót, hanem a nyelvtanulót is aktívan bevonják az értékelési folyamatba, lehetőséget nyújthatnak a tanulás hatékonyságának növelésére oly módon, ahogyan a hagyományos nyelvi tudásmérési formák nem képesek.

Az önértékelésben vagy a portfolió-módszerben rejlő lehetőségeket a teljesítmény-növelés és a motiváció szempontjából a szakirodalom bőségesen tárgyalja (pl. Oscarson, 1989; Gardner, 2000; Ekbatani, 2000; Todd, 2002), a dinamikus értékelés azonban viszonylag új terület a nyelvpedagógiai kutatásokban. A dinamikus értékelés nem tartozik a teljesítménynek vagy a tudás-elsajátításnak a hagyományos mérési módjai közé. Hagyományos értelemben vett mérés-értékelés helyett ugyanis sokkal inkább a tanítás/oktatás és az értékelés integrációjáról van szó. Célja az egyéni tanulási folyamat aktív támogatása, vagyis a tanuló saját szintjének és képességeinek megfelelő fejlesztése oly módon, hogy eközben a tanuló folyamatosan visszajelzéseket kap saját fejlődéséről (Lantolf és Poehner, 2004). A dinamikus értékelés alkalmas arra, hogy a már elsajátított tudás mellett a további tanulási potenciált is feltárja, és az eredményes tanulás érdekében ezt a potenciált kihasználja.

A dinamikus értékelés

A dinamikus értékelésnek számos definíciója van, és többféle eljárást takarhat. A különböző megközelítések közös vonása, hogy az értékelési folyamat tanulási szakaszt is tartalmaz, ezért kapta a dinamikus jelzőt (Bohács, 2010).

A dinamikus értékelés egyik alapfeltételezése az, hogy különbség van – esetenként jelentős mértékben –, aközött, amit a tanuló önállóan, spontán módon el tud sajátítani, és aközött, amit mediált tanulás során, egyénre szabott támogatás segítségével meg tud tanulni. Ezt a különbséget Vigotszkij közeli fejlődési zónának nevezi (zone of proximal development, röv.: ZPD). Ez a fejlődési zóna a további tanulásra, fejlődésre való alkalmasságot reprezentálja. Vigotszkij vizsgálatai során észrevette, hogy hasonló képességű gyermekek gyakran nagyon különbözőképpen teljesítettek, ha segítséget kaptak a feladatok elvégzése során. Úgy vélte, hogy a segítségre adott válaszreakciók egyben a későbbi fejlődés indikátorai is. Elmélete szerint az interakció nélküli statikus értékelési módok nem alkalmasak az intellektus fejlődésének mérésére és e fejlődés előrejelzésére (Poehner, 2008). Bohács (2010:315) szerint a dinamikus értékelés sikerességének mértéke négy tényezőtől függ:

1. képes-e a tanuló a probléma mögötti elvet megragadni, és annak fényében megoldani a problémát;
2. milyen típusú és milyen mértékű segítségre van szüksége, hogy ezt az elvet felismerje;
3. képes-e a felismeréseit transzferálni újabb probléma esetén;
4. milyen állapotban vannak az olyan nem-intellektuális faktorok, mint például a motiváció, a nyitottság, a frusztráció-tűrés stb.

A dinamikus értékelés tehát a tanulási folyamatra fókuszál, és a tanulási folyamat felerősítését célozza. Fontos ismérve, hogy szemben a standardizált tesztekkel, amelyek tudatosan teremtenek steril körülményeket, a dinamikus értékelés szervesen integrálja a folyamatba mindazon tényezőket (háttérismeretek, anyanyelvi készségek, motivációs elemek, metakognitív tényezők stb.), amelyek bármilyen módon hozzájárulhatnak a (nyelv)tanulás hatékonyságához (Nikolov - Szabó, 2011).

A dinamikus értékelés eszköze a mediáció. A tanár vagy vizsgáztató folyamatosan visszajelzéseket ad, és egyénre szabott segítséget nyújt, amit a tanuló képességeihez és tudásszintjéhez igazít. Lényeges, hogy a mediáció során a tanuló alkalmanként csupán minimális segítséget kap, semmivel sem többet, mint, amire minimálisan szüksége van a feladatok elvégzéshez. Míg a standardizált tesztelés vagy az osztálytermi mérések során a tanulók egyénileg, egymástól elkülönülten dolgoznak, a dinamikus értékelés során a tanár vagy a vizsgáztató által nyújtott visszajelzés (feedback) vagy segítségnyújtás a folyamat szerves része. A dinamikus értékelés tehát az instrukció és az értékelés egysége, melynek célja a tanuló fejlődésének elősegítése. Sok szülő és nevelő alkalmazza ösztönösen a dinamikus értékelést, az oktatási folyamatban azonban a módszer tudatos és szisztematikus alkalmazására van szükség.

A mediáció intervenció vagy interakció formájában történhet (Lantolf és Poehner, 2004). Az intervenciós megközelítés általában a pre-teszt – intervenció – poszt-teszt sémát követi. Az első teszt diagnosztikus tesztnek tekinthető. Az egyes feladatok gondos elemzés és kiválasztás után kerülnek be a tesztbe, a feladatok a valószínűsíthető problémákra fókuszálnak. Az intervenció a segítségnyújtás különböző – gyakran standardizált – lépéseit tartalmazza az implicit formáktól haladva az explicit formák felé. Mediációs lépés (prompt) lehet a figyelemfelhívás, a különböző típusú utalások, hivatkozások, a rávezető kérdések, a magyarázatok stb. Az egyes promptok a segítségnyújtás különböző szintjeit képviselik. Ha a tanuló nem tudja a feladatot helyesen megoldani, a mediátor (tanár vagy vizsgáztató) meghatározott rendben ajánlja fel a promptokat, mindig a legkevesebb további új információt nyújtva a tanulónak, egészen addig, amíg a feladat korrekt elvégzése megtörténik. Ezzel a módszerrel szemben az interakciós mediáció során semmi nem korlátozza az interakciót, nincsen előre elkészített és hierarchiába rendezett prompt-készlet. A mediátor rugalmasan és szabadon kezdeményez interakciót azzal a céllal, hogy a tanulást elősegítse és a tanulói teljesítmény javuljon.

Az eddigiekben igen kevés tanulmány született a dinamikus értékelés alkalmazásáról a nyelvtanítás során, és ezek a tanulmányok is általában one-

to-one (egy tanár - egy tanuló) tanulási helyzeteket mutatnak be. Kivételes Lantolf és Poehner (2010) tanulmánya, amely a dinamikus értékelés osztálytermi alkalmazását írja le. Ebben a vizsgálatban egy spanyol nyelvtanár kísérletezett a módszerrel 8-11 éves nyelvtanulói csoportban. Hatnyolc mediációs lépésből álló készletet dolgozott ki a tanulókkal történő interakcióra az egyes tanulók ún. közeli fejlődési zónájában. Ezzel a módszerrel képes volt felmérni a nyelvelsajátítás aktuális szintjét, képes volt ezt a szintet emelni, valamint hozzájárult a nyelvtanulókban a nyelvvel és a nyelvtanulással kapcsolatos tudatosság kialakulásához.

A kutatás háttere

Magyarországon a felsőfokú végzettséget igazoló diploma megszerzésének előfeltétele legalább egy élő idegen nyelvből a Közös Európai Referenciakeretben (KER) meghatározott, ún. B2 szintű nyelvtudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése. Bár ez a követelmény instrumentális motivációt jelent a nyelvtanulás szempontjából, gyakori a felsőoktatásban tanuló diákok körében a nyelvtudás stagnálása, sőt zsugorodása, a nyelvvizsga sikertelensége. A sikertelenség okai számosak, amelyek közül két tényezőt érdemes kiemelni. Kérdőíves felmérések, csoportos interjúk és a tanári tapasztalat alapján elmondható, hogy a motiváció hanyatlása vagy elvesztése, valamint a tanulói autonómia hiánya mindenképpen fontos szerepet játszanak a fejlődés elmaradásában és a kudarcban (Loch - Dévény, megjelenés alatt; Nikolov, 2001). Úgy tűnik, a dinamikus mérés lehetőséget ad a motivációs szint emelésére, a saját tanulás iránt érzett felelősség erősítésére, és ezen keresztül a tanulás és a tanulási eredmények pozitív befolyásolására. Kihívást jelent azonban annak vizsgálata, vajon a dinamikus értékelés alkalmazható-e fiatal felnőttekkel is, nem kezdő vagy nem alapszintű nyelvtanulókkal, osztálytermi környezetben.

Célok és vizsgálati módszer

A kutatás célja a dinamikus értékelés potenciáljának vizsgálata volt az angolnyelv-tanulás hatékonyságának növelése szempontjából felsőoktatási kontextusban. A kutatási kérdések a következők:

- Hozzá tud-e járulni (és milyen mértékben) a dinamikus értékelés eszköztára nem kezdő szintű, felnőtt nyelvtanulók íráskészségének fejlesztéshez?
- Segít-e a nyelvtanulóknak gyengeségeik és hiányosságaik azonosításában, és a tanulási célok kitűzésében?
- Milyen mértékben teszi érzékelhetővé, nyomon követhetővé az íráskészség területén az egyéni fejlődést?

- Van-e bármilyen jótékony hatása a motiváltság, a munkaszervezés, az önállóság stb. szempontjából?

A jelen vizsgálatban az intervenciós módszert alkalmaztuk, mivel ez csoportos osztálytermi oktatás során is használható (Lantolf- Poehner, 2010). A kutatás első fázisában egy pilot-tanulmány készült a nyelvtanulók írásaiban előforduló típushibák feltérképezésére valamint egy prompt-készlet összeállítására. A prompt-készletnek olyan mediációs lépéseket kellett tartalmaznia, amelyek alkalmasak az írásos teljesítmény minőségének javítására.

A kutatás következő fázisában a pre-teszt – intervenció – posz-tteszt módszert alkalmaztuk, amelynek intervenciós szakaszában a pilot-szakaszban kidolgozott promptok segítségével történik majd a fejlesztés.

A következőkben a pilot-tanulmány ismertetésére kerül sor.

A vizsgálat

A vizsgálatra 15 turizmusszakos hallgató bevonásával került sor a Budapesti Gazdasági Főiskolán az Üzleti idegen nyelv c. kurzuson, a 2011-2012-es tanévben. A résztvevők nyelvtudás-szintje B1 és B2 szint között helyezkedett el a KER szintleírásai alapján.

Az *Üzleti idegen nyelv* c. tantárgy tananyaga magában foglalja az üzleti levelezést is. A kurzus folyamán a hallgatók megismerkednek a különböző hivatalos és üzleti levéltípusokkal, az üzleti levél formai és nyelvi követelményeivel. A tantárgyi követelményeknek megfelelően számos hivatalos levél elkészítésére is sor kerül a tantárgy keretében. A kísérleti vizsgálat alatt két esetben az elkészült levelek hagyományos tanári javítása helyett a hallgatók – mediációs lépések formájában – több szinten és több fordulóban kaptak visszajelzést, és a javítást önállóan kellett elvégezniük.

A vizsgálatban reklamáló levelek készítése volt a feladat. A korábbi tanulmányokban általában nyelvtani vagy szókincs-feladatok során alkalmazták a dinamikus értékelés intervenciós technikáját, ahol a standardizált lépések hierarchiája könnyebben felállítható. Az íráskészség esetében azonban jóval nehezebb a hibatípusok, a kommunikációs tévedések előrejelzése. Ennek ellenére korábbi tanári tapasztalatok, valamint Lantolf és Poehner's tanulmánya (2010) alapján elkészült egy prompt-készlet. A lehetséges hibák kategóriái a következők voltak: levélforma (1), összevont alakok használata (2), helyesírás (3) lexikai hiba (4) szórend (5), nyelvtani hiba, többféle altípussal (6), összekötő szavak és kohéziós eszközök (7), anyanyelvi interferencia (8), stílus és regiszter (9), értelmetlen/értelmezhetetlen kifejezés vagy mondat (10). Az intervenciós készlet első változata az alábbi promptokból állt:

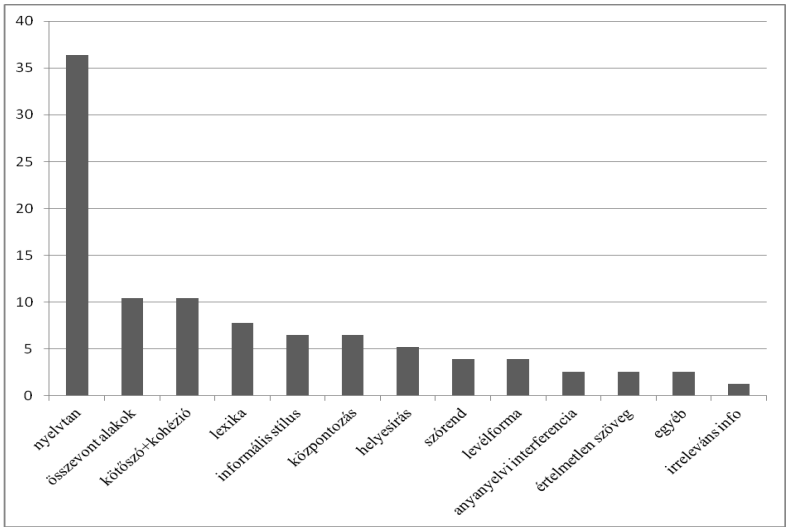
1. a hibás mondatrész aláhúzása
2. a hiba típusának jelzése
3. a hiba típusának szűkítése (a nyelvhelyességi hibák esetében)
4. a hiba magyarázata
5. a helyes megoldás megadása
6. a helyes megoldás magyarázata

A levelek első olvasásakor a tanár aláhúzta a szövegben a hibás szövegrészeket, és önkorrekcióra visszaadta az írásokat a hallgatóknak (1. prompt). A résztvevők a hibás szövegrészeket legjobb tudásuk szerint javították, majd ismét benyújtották a feladatokat ellenőrzésre. A tanár másodszor is átnézte a leveleket, és ha hibát talált, ismét aláhúzta azt, valamint jelölte a hiba típusát (2. prompt). Ez a folyamat addig tartott, amíg a helyes megoldás megszületett, akár úgy, hogy a nyelvtanuló javította önmagát, akár úgy, hogy a tanár megadta a korrekt megoldást.

Eredmények

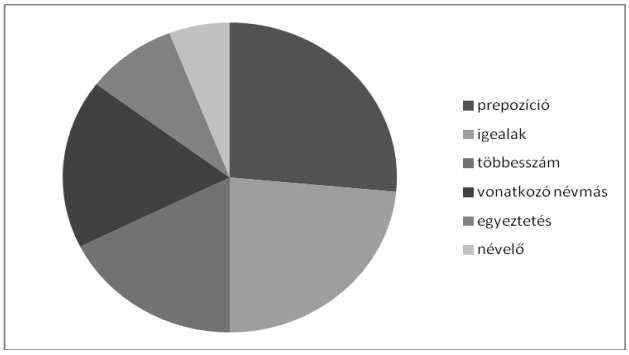
Az előre felállított hiba-kategóriák jól működtek, de három további kategóriával kellett kiegészíteni a készletet: központozás, irreleváns információ és egyéb kategória a nehezen beazonosítható tévesztésekre (1. ábra).

1. ábra
Hiba-kategóriák



A legtöbb hibát a nyelvtan kategóriában ejtették a hallgatók (36,4%). Ezen a kategórián belül két altípus volt különösen gyakori: az igealakok és a prepozíciók hibái (2. ábra). További 5%-ot meghaladó hibakategóriák voltak az összevont alakok (10,4%), a kötőszavak és kohéziós eszközök (10,4%), a lexikai hiba (7,8%), a központozás (6,5%), az informális stílus (6,5%), és a helyesírás (5,2%).

2. ábra
A nyelvtani hibák megoszlása



A levelek 8-20 hibát tartalmaztak, amelyek az első körben aláhúzásra kerültek. A legfontosabb tapasztalat az volt, hogy már az első prompt, vagyis a helytelen szövegrész aláhúzása elegendőnek bizonyult az esetek 62-88 százalékában ahhoz, hogy a hibákat a diákok kijavítsák. Néhány esetben nem találták meg a tényleges hibát és így nem javították azt ki, helyette inkább kikerülték a problémás szerkezetet vagy teljesen új szövegrészeket írtak. Átlagosan az esetek 73 százalékában elegendő volt a leginkább implicit első prompt a hiba felismeréséhez és a szöveg javításához. A hibák 27 százalékát nem tudták kijavítani, aminek több oka is lehetett. Néhányan nem ismerték fel a hibát, és más szövegrészt javítottak hibásra (10%). Mások felismerték a hibát, de a javított változat is hibás lett (5%). Ismét mások új hibákat produkáltak, miközben megpróbálták javítani az eredeti szöveget (14%).

A következő lépésekben a hiba típusát a tanár jelezte (2-3. prompt). Viszonylag kis számban volt szükséges további magyarázatot adni arra, hogy miért hibás egy adott megoldás (4. prompt). Az esetek négy százalékában a tanárnak meg kellett adnia és meg kellett magyaráznia a helyes megoldást (5-6. prompt). A hallgatók számára elsősorban a nehézkes fogalmazást vagy a nem logikus szerkezetet, a kohézió hiányát volt nehéz felismerni és javítani. A tanár-diák interakciók során az derült ki, hogy ezeket a hibákat nem annyira az idegennyelv-tudás, hanem inkább a fogalmazási készség hiányosságai okozták.

Konklúzió

A promptok igen hasznosnak bizonyultak a tanítási és tanulási folyamatban. Egyrészt a hibák elemzése segített a tanárnak a csoportszintű és az egyéni hiányosságok azonosításában. Másrészt a promptok alkalmasak voltak a meglévő tudás- és készségelemek aktiválására és kiterjesztésére. Ez az eljárás lehetővé tette az egyéni foglalkozást osztálytermi keretek között is.

A további kutatás szempontjából fontos, hogy a prompt-készletet sikerült a gyakorlatban kipróbálni. A mediációs lépések jól működtek az íráskészség javítása/javulása szempontjából, de számban kevésnek bizonyultak. Az a tény, hogy az esetek 62-88 százalékában a javítás az első prompt (a megfelelő szövegrész aláhúzása) után megtörtént, arra utal, hogy nem ez a leginkább implicit prompt, nem ez a segítségnyújtás minimum szintje. Ezért két további prompt került be a készletbe, amelyek ennél is kevesebb információt nyújtva jelzik a hibát. Így a hibák javításához nagyobb mértékben van szükség a hallgatók saját tudásának és képességeinek mozgósítására. A módosított prompt-készlet tehát a következőképpen alakult:

3. A levél visszajuttatása a diáknak egy második önellenőrzésre (hibajelzés nélkül);
4. A hibát tartalmazó mondat megjelölése;
5. A hibás mondatrész aláhúzása;
6. A hiba típusának jelzése;
7. A hiba típusának szűkítése (a nyelvhelyességi hibák esetében);
8. A hiba magyarázata;
9. A helyes megoldás megadása;
10. A helyes megoldás magyarázata.

Végül mindenképpen említésre méltó, hogy az értékelésnek ez a módja kétségkívül jelentősen erősítette a nyelvtanulók tudatosságát és felelősségérzetét saját tanulásuk vonatkozásában. A kurzus végén egy csoportos interjú során a résztvevők többsége egyetértett abban, hogy kihívást jelentett számukra ez a gyakorlat és hasznosnak ítélték azt. Egyetértettek abban is, hogy amikor tudatosították magukban, hogy írásos munkáikat rendszeresen vissza fogják kapni javításra – esetleg többször is –, munkamódszerük megváltozott: sokkal nagyobb figyelmet fordítottak a nyelvhelyességre, a fogalmazásra és a szerkesztésre, mint korábban.

A lefolytatott kísérlet alapján elmondható, hogy a dinamikus értékelés bevezetése az oktatási folyamatba egyrészt feltételezi, hogy a tanár képes az idegennyelv-elsajátítás folyamatát értelmezni, és az egyes eljárásokat a diagnózissal összhangban alkalmazni, másrészt tagadhatatlanul rendkívüli mértékben megnöveli a tanári terhelést. Bár a módszer időigényessége esetenként gátat jelenthet az alkalmazásban, a dinamikus

értékelés olyan komoly potenciált jelenthet a nyelvtanulás/nyelvtanítás hatékonyságának és eredményességének növelése szempontjából, hogy feltétlenül érdemes lenne a kutatások folytatása ezen a területen.

Hivatkozások

Bohács, K. (2010): A dinamikus értékelés. *Magyar Pedagógia*. 110/4. 311-328

Ekbatani, G. (2000): Moving toward learner-directed assessment. In: Ekbatani, G. -Pierson, H. (eds.) *Learner-directed assessment in ESL.* Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.

Ellis, R. (2008): *The study of second language acquisition*. (2nd ed.). OUP: Oxford

Gardner, D. (2000): Self-assessment for autonomous language learners. *Links and Letters*. 7. 49-60

Lantolf, J. P. - Poehner, M. E. (2004): Dynamic assessment in the language classroom. In: *CALPER Professional Development* (CPDD) 0411. The Pennsylvania State University, CALPER: University Park: PA

Lantolf, J. P. - Poehner, M. E. (2010): Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research.* 15/1. 11-33

Loch, Á. - Dévény, Á. (megjelenés alatt): Students' perceptions of efficient language learning in the classroom. In: *Best of BGF.* BGF: Budapest

Nikolov, M. (2001) A study of unsuccessful language learners. In: Dörnyei, Z. - Schmidt, R. (eds). *Motivation and second language acquisition.* The University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center: Honolulu HI

Nikolov, M. -Szabó, G. (2011): Az angol nyelvtudás diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az általános iskola 1-6. évfolyamán In Csapó, B. -Zsolnai, A. (eds.): *A kognitív és affektív fejlődés diagnosztikus mérése az iskola kezdő szakaszában.* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Oscarson, M. (1989): Self-assessment of language proficiency: Rationale and applications. *Language Testing* 6/1. 1-13

Poehner, M. (2008): *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to undestanding and promoting L2 develeopment*. Springer: Berlin

Puhl, C. A. (1997): Develop, not judge. Continuous assessment in the ESL classroom. *Forum.* 35/2. http://eca.state.gov/forum/vols/vol35/no2/p2.htm

Sternberg, R. - Grigorenko, E. (2002): *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. CUP: Cambridge

Todd, R. W. (2002): Using self-assessment for evaluation. *English Teaching Forum*, 40. 16. http://exchange.state.gov/forum/vols/vol40/no1/p16.htm

Nagano, Robin Lee
Miskolci Egyetem
Idegennyelvi Oktatási Központ

'The effect of…' or 'Effect of…'? Article Use in Research Paper Titles

This study investigates the use of the definite and indefinite article as the first word of a research article title unit. Data is based on an analysis of 3,200 titles from eight disciplines. Variations in usage were found across disciplines, with soft sciences using articles, especially the definite article, more often than hard sciences. Disciplines used the articles in different syntactic patterns. Variations were also found for different journals in the same field, indicating that editorial preferences play a role in the published title. The best advice for an author wondering whether to start off a title with 'a' or 'the' is to investigate the practices of the discipline and of the particular journal targeted for submission.

Keywords: academic writing, corpus-based study, definite article, disciplinary differences, English for Academic Purposes (EAP), indefinite article, research articles, titles

Introduction

Many language researchers have chosen to concentrate on the academic research paper, as this is perhaps the genre with the 'highest stakes', since academic careers are heavily influenced by publications. Research articles are often studied by section (introduction, abstract, etc.); the title is receiving ever more attention with its dual functions of representing the paper and attracting readers (see e.g. Haggan, 2004). In the digital age, where titles are often presented in lists (in tables of content or search results in a database), reader judgments on whether to read further are based largely on the title alone.

In studies of academic usage by discipline, disciplines are roughly divided into two groups, the soft sciences (humanities and social sciences) and the hard sciences (natural sciences and engineering), although perhaps considering them as a continuum with two extremes may be a better image (Hyland, 2000). The character of the discipline is reflected in its language use. Title studies also show considerable differences between soft and hard sciences, and different disciplines display these to different degrees. Some examples are in lexical choices, syntactic patterns, and proportion of titles with subtitles.

Articles, as determiners, are function words rather than content words, so it is not surprising that they have not been a focus of much interest in the research fields of language for specific purposes or academic purposes. Information on articles in academic writing is mainly available from corpus studies, such as that of Biber et al. (1999). Their study compares the

distribution of various language features by register: conversation, fiction, news, and academic texts. All of the written registers, but especially academic writing, make higher use of the definite article than conversation does. The indefinite article is more evenly distributed among the categories, and appears less frequently than the definite article (approximately 20,000 words per million, versus around 55,000 words per million for the definite article in academic texts).

As for context of use, Biber et al. (1999) found that cataphoric use of the definite article – where nouns are defined or specified after they appear – is especially prevalent in academic writing. In this usage, the noun is followed by a restrictive relative clause or some other form of post-modification such as a prepositional phrase. They attribute the high frequency of cataphoric reference in academic texts to the complex noun phrases used and to the ability to specify reference in a succinct manner. Other reference patterns (situational, anaphoric, indirect, etc.) in academic texts are similar in frequency to those of fiction and news texts. Regarding article use by syntactic role, in the academic register Biber et al. found that article use with a noun acting as subject was predominantly definite (85%). They attribute this to the preference of English for placing old information in the beginning of a sentence and new information later, and point out that by placing new information in the subject position with an indefinite article, "it is marked as thematically important" (Biber et al, 1999: 269).

Although the question of whether articles should be included in a title may interest those who are designing titles – for a brief moment, at least – it does not appear to have been an issue of interest to researchers. Quite a few studies exist on titles, in or across particular genres, in or across particular disciplines, and a few cross-linguistic studies as well. There is quite a long history of studies dealing with the proportion of content words, for instance. In these cases the definite and indefinite articles are discarded, along with prepositions and other function words. I am aware of only one paper dealing even briefly with article use in research article titles. Fortanet et al. (1998) found that roughly half of the linguistics and business/economics titles they examined had articles somewhere within them, and a slightly higher number was found for chemistry and computer sciences titles. The two soft sciences tended to use a larger proportion of definite articles than indefinite articles, while the proportion was quite similar for the two hard sciences. However, their study did not focus on initial use, and their corpus was rather small, with 50 titles per discipline.

In this study, a more extensive corpus with a broader range of disciplines is used to investigate the use of articles as the first word in a title unit, and to compare usage among disciplines.

Corpus

Eight disciplines are represented in the corpus: four from the soft sciences – economics, education, history, and sociology – and four from the hard sciences – botany, fluid engineering, geology, and medicine. The title corpus consists of titles of research articles published in highly regarded international journals that are judged to be general journals (publishing from across the spectrum of the field rather than within one specialization, and both theoretical and applied studies). It proved impossible to find journals covering all areas of engineering, and thus one broad engineering field, fluid mechanics, was chosen.

One hundred titles were taken from each journal, usually beginning with the final issue of 2007 and preceding back in time. Articles marked as editorials or reviews were not included in the sample, in order to limit the sample as far as possible to a single genre. For the sample titles shown in this article, sources are given by journal code (see Appendix for a list of journal names and codes). For titles that can be divided into title and subtitle, the separate units are analyzed separately, unlike the analyses found in, for instance, Haggan (2004). In sample titles in this paper, if no letter is present the unit makes up the whole title, if 'a' is included in the code it is the first unit of a multi-unit title, while 'b' denotes the second unit (the subtitle).

Each of the eight disciplines is represented by four journals (Appendix), making a corpus of 3,200 titles. The number of title units contained in the corpus is 4,507, and the running words amount to nearly 40,000.

Results

Table 1 shows the number of occurrences of definite and indefinite articles as the first word in a title unit, and gives the proportion of title units with articles in initial position. The percentages for title units using 'the' range from under 4% (medicine) to nearly 24% (history); the range is much smaller for units beginning with 'a/an', but interestingly the same two disciplines make up the extremes: history with 4.21% and medicine with 13.31%. Looking at article use in general, the discipline with the lowest percentage of use is fluid engineering, with fewer than 12% of title units beginning with an article, while the highest article use is found in economics, at 29%. If we divide the disciplines into hard and soft sciences, we can see that the soft sciences more frequently use articles, and the ratio of 'the' to 'a/an' is higher (as Fortanet et al. 1998 also found), while the opposite trend appears for most of the hard sciences.

Table 1.
Definite and indefinite articles beginning a title unit, by discipline

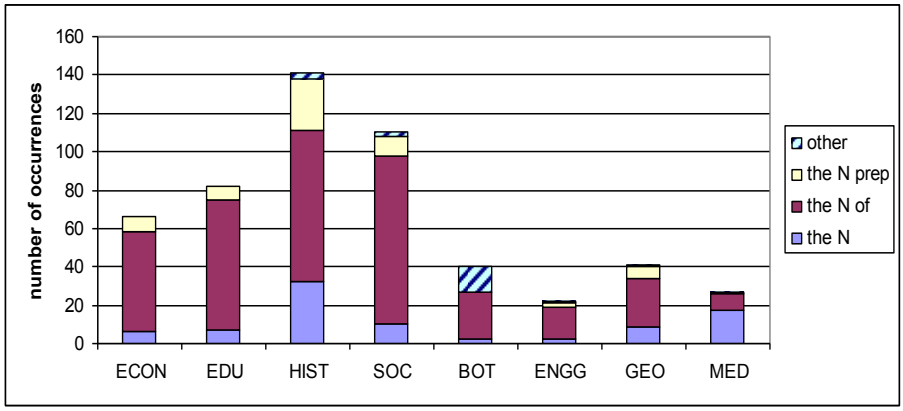
Discipline	Number of units	Occurrences of definite article	Units with definite article (%)	Occurrences of indefinite article	Units with indefinite article (%)	Units with initial article (%)
Economics	405	69	17.03	49	12.10	29.14
Education	634	83	13.09	51	8.04	21.14
History	617	148	23.99	26	4.21	28.20
Sociology	690	112	16.23	51	7.39	23.62
Botany	465	40	8.60	26	5.59	14.19
Fluid Eng'g	462	24	5.19	30	6.49	11.69
Geology	603	40	6.63	57	9.45	16.08
Medicine	631	22	3.49	84	13.31	16.80

Bearing in mind that Biber et al. (1999) were examining full text, and not just titles, it is rather difficult to compare their findings for the academic register to this more restricted sub-genre. The averaged occurrences for the whole corpus are 11.94% for definite article use, and 8.3% for indefinite article use in title units. The balance between the two types of articles is different than that reported by Biber et al., where definite articles were approximately two-and-a-half times more frequent, but we must keep in mind that all of these occurrences are in subject position, and that marking a topic as thematically important with 'a/an' would be quite appropriate to the function of a title.

Definite article usage by discipline

The number of occurrences of the definite article taking first place in a title unit varies quite a bit among disciplines, as can be seen in Figure 1. If we look at the extremes, we find that history uses 'the' as the first word six times more often than fluid engineering. On the whole, there is a clear trend towards more frequent usage in the soft sciences than in the hard sciences.

Figure 1.
Distribution of the definite article in initial position of the unit,
by discipline and by structure of noun phrase



Looking at the structure of the noun phrase, it is immediately clear that the most common structure across all disciplines is cataphoric reference pattern 'the + noun + of + noun'. Other prepositional phrases also occur, with 'in' being the next most common. The noun phrases that are not followed by a preposition (*the N* in the figure key) either make up the whole unit or, especially in the soft sciences, are joined to other noun phrases by 'and'. Included in the category *other* are nouns followed by verbs or reduced relative clauses.

Within the disciplines, some peculiarities can be observed. Medical titles often give the name of the particular study in unit b:

L-Arginine Therapy in Acute Myocardial Infarction: The Vascular Interaction With Age in Myocardial Infarction (VINTAGE MI) Randomized Clinical Trial (Med2-03).

Proper nouns are particularly common in title units in history, such as

The Black Death and the Burning of Jews (Hist1-08),

which is probably why history stands out in the figure, but proper nouns are found in titles in geography as well:

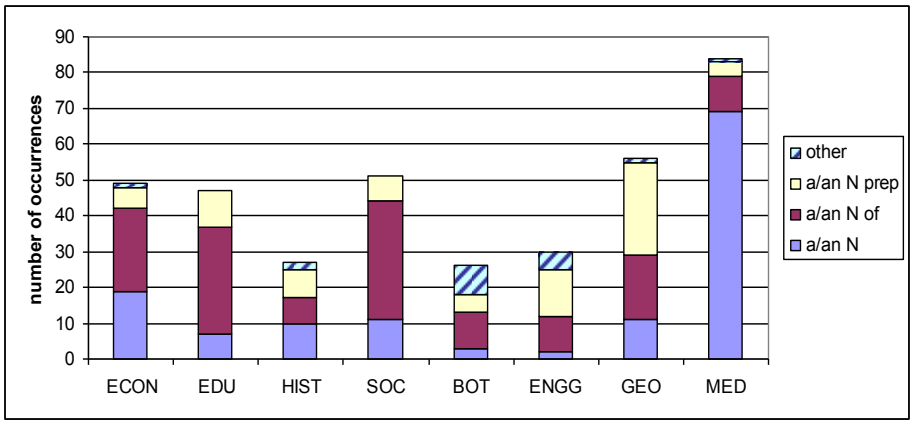
The Maya-Chortís Boundary: A Tectonostratigraphic Approach (Geo3-07).

Indefinite article usage by discipline

As can be seen from Fig. 2, the indefinite article occurs most frequently in the medical titles, and least frequently in botany and history. While three of

the soft sciences are quite similar in their profiles, history stands out for its less frequent use of 'a/an'.

Figure 2
Distribution of the indefinite article in initial position of the unit,
by discipline and by structure of noun phrase



If we look at the structures following the head noun, it is evident that the single largest group for most disciplines tends to be the head noun followed by a preposition, most notably 'of'. The major exception to this trend is medicine, in which the head noun stands alone (though it may be part of a long string of nouns). This is because the most typical use is to introduce the type of study, almost always in the second (or even third) unit of a multi-unit title, such as:

> *Effect of Rimonabant, a Cannabinoid-1 Receptor Blocker, on Weight and Cardiometabolic Risk Factors in Overweight or Obese Patients: RIO-North America: A Randomized Controlled Trial* (Med2).

The relatively large number of structures categorized as 'other' for botany is largely due to the head noun being followed by a verb, as in:

> *A protein phosphatase 2A catalytic subunit is a negative regulator of abscisic acid signalling*

(Bot1), or

> *Tailed Forisomes of Canavalia gladiata: A New Model to Study Ca2+-driven Protein Contractility* (Bot4-99).

If we look at prepositions other than 'of', we see geology tends to use a variety of prepositions, many of which have to do either with location:

> *A Case Study from the Icelandic Rift Zone* (Geo2-51b)

A deep geothermal exploration well at Eastgate, Weardale, UK (Geo4-46a)

or with making a case for more generalized implications of a specific study:

An insight from high-velocity friction experiments on siderite gouge (Geo1-19b);

A case for backarc intrusion and underplating (Geo1-14b).

As for the lexical content of the noun(s) following the indefinite article, types of investigation were very commonly introduced with a/an: 'A case/comparative/experimental/longitudinal/numerical study/investigation of…', as well as words showing the research approach: 'A measure/model/theory of…', 'A framework for…', etc. In History, the type of text was sometimes mentioned – 'An essay in…', 'A tale of…' – and formulations such as 'A problem in…' and 'A matter of…' also appeared. The discipline of Botany appears to use the indefinite article to introduce the object of study with some emphasis on it being new information to the field.

Differences among journals within a discipline

While the focus of this study has been on disciplinary differences, it is necessary to point out that significant differences can occur within a discipline, as well. In this study, each discipline is represented by four journals, all well-regarded journals that publish from a variety of topics across the discipline. However, editorial preference and policy, as well as journal conventions built up over time, can mean that the profile of titles differs among journals. A few examples of this are evident in the corpus. Figure 3 shows a quite remarkable difference between the 3rd education journal, *Journal of Educational Research*, and the other three in its field. Clearly there is some editorial policy discouraging the use of 'the' in titles, especially in unit a. Interestingly, the journal does not give any specific guidance to the authors on this point; the advice on writing titles that may be found on the website is more general and refers to all journals of that publisher. Among the advice offered is that "Your article title should be concise, accurate, and informative….Where possible avoid abbreviations, formulae, and numbers. The following should also usually be omitted: "Investigation of..."; "Study of..."; More about..."; "...revisited"" (Taylor and Francis). Nothing is specifically said about omitting articles, but 'investigation' and 'study' are presented without them.

Looking at the geology journals, we see that the 3rd is lower in definite article use, and this is probably explained by it also being a Taylor and Francis publication. The instances of usage in this corpus were all with proper names. As for the 4th journal, *Journal of the Geological Society*, definite articles are used both with proper nouns and cataphorically, as in:

The role of photosynthesis and CO2 evasion in travertine formation (Geo26a).

Journal variation is also found with the indirect article (see Fig. 4). While less extreme than with 'the', we see that the 3rd education journal once again displays fewer occurrences of 'a/an' than the others in its field. Among the medical journals, the disparity is more obvious. For the 1st medical journal, *BJM,* both examples in the corpus are from unit b and introduce the study design, as in 'a before and after study'. The 3rd journal, the *New England Journal of Medicine*, discouraged subtitles and limited titles to 75 characters for the period when the articles were published (these requirements are no longer to be found on their website), which may account for the lower incidence of indefinite article use. For the 4th medical journal, *The Lancet*, a look at the corpus shows that the study design is very frequently given in a second unit and introduced with 'a/an'.

Figure 3.
Definite article use in journals in education and geology

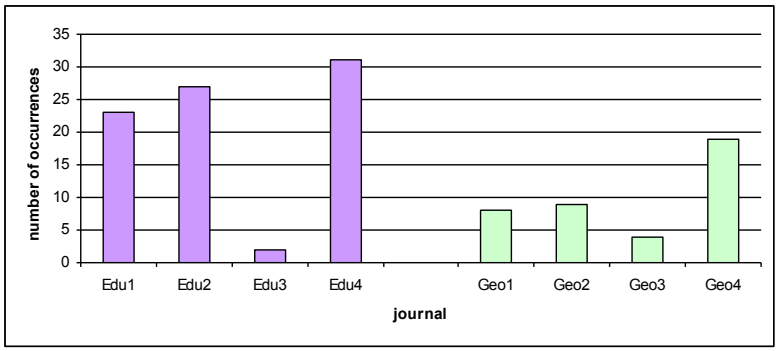
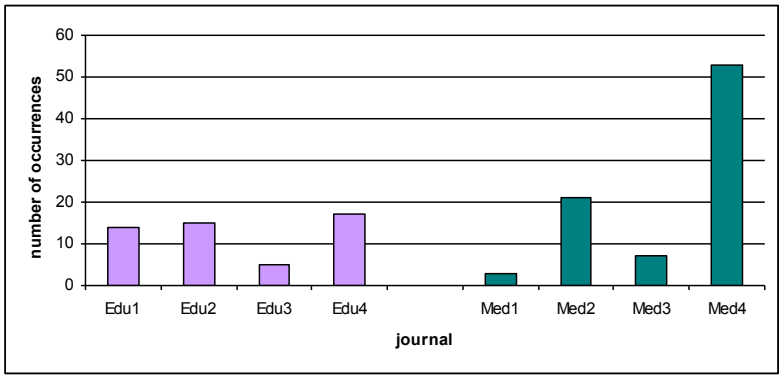


Figure 4.
Indefinite article use in journals in education and medicine



Discussion

Can we answer the question implied in the title of this paper: should an author use 'the effect of…' or should the article be dropped? And does singular or plural use make a difference? Table 2 presents the data for 'effect' as head noun from this corpus.

Table 2.
Distribution of titles by discipline (number of occurrences)

	ECON	EDU	HIST	SOC	BOT	ENGG	GEO	MED
An effect of…	0	0	0	0	0	0	0	0
Effect of…	0	1	0	0	0	9	0	29
The effect of…	6	2	0	0	3	3	1	1
Effects of…	0	20	0	0	3	5	1	9
The effects of…	2	2	0	1	0	3	0	0

We can see that this start to a title is not too frequently found in economics, history, or sociology, but occurs in 3.9% of the education title units. This, however, tells us less about the use of articles and more about the character of the disciplines; we should bear in mind that 'effect' tends to be used in the case of some sort of experiment in which variables can be singled out and controlled to some extent. This also explains why the use of 'effect' is relatively frequent in the title units of medicine (6.2%) and fluid engineering (4.3%), and less so in geology and botany. We can note, however, that the definite article is almost always left off in the medical titles. The definite article is often but not always dropped for the plural form. Dropping it has the effect of implying that the particular effects examined here are not necessarily the only effects that are possible; it is closer to 'some effects' than to 'all effects'. If an author chooses to begin his/her title with 'The effects of…' does that imply confidence? Without asking authors, we cannot be sure what the planned impression was, nor how conscious the choice was. An interview or think-aloud study could reveal more of the intentions behind title design.

While none of the titles units in this corpus began with 'an effect of', a quick Google Scholar search reveals examples of this usage as one unit of a multi-unit title. Such a title points out that the focus of the paper is on only one among several possible effects – which would seem to be a realistic approach – but which does not appear to be a very popular strategy for titles. Perhaps authors feel that it is too restrained and humble, and does not

'advertise' their topics and findings with the assurance needed to attract readers in today's crowded research world (Haggan, 2004).

It appears from the study that the most common use of the definite article is cataphoric, usually with a 'of' prepositional phrase. Since this is a relatively compact way of introducing a subject, this makes sense. However, it is clear that there are cases where, in a full sentence, the definite article would be required, although dropped in the title. For instance, one education article is titled:

Impact of an English-as-a-Second-Language Professional Development Program (Edu3-09),

while its abstract begins "The authors investigated the impact of professional development programs for English-as-a-second-language (ESL) teachers on their classroom practice..." (Eun and Heining-Boynton, 2007: 36). This usage could be classified as 'block language', which is "found in newspaper headlines, labels, notices, etc., where communicative needs strip language of all but the most information-bearing forms" (Biber et al., 1999: 263), and in which the zero article is standard. If authors and/or editors feel that every word is important, and should convey as much content as possible, they may choose this approach. The substantive word rate is raised, and if space limitations are an issue, then deleting the definite article will save space without affecting interpretation. Despite these advantages, in many journals block language is apparently not the policy.

This brings us to another issue: explicit editorial guidance is often lacking in terms of what is desired from a title, although in some cases, such as the *Journal of Educational Research*, there appears to be a clear but unwritten policy. In such cases, presumably either (1) the authors do their homework, surveying the tables of content for the targeted journal and designing a title to fit, or (2) the editors revise or suggest revisions to the title.

Conclusions

What then, as authors, teachers, tutors, proofreaders or translators, should we do when faced with the issue of article use in a title? We see that editorial advice does not seem to treat this topic, at least at the pre-submission stage. The first step seems to be to consider the discipline: in general, soft sciences show a higher tendency to start titles with definite articles followed by prepositional phrases, or for proper nouns. The second is the context: indefinite articles are often used to introduce methods or study types. The third is to consider what the journal's preferences are, either through explicit instructions or, more likely, from observation of recently published titles.

The observations reported here on article use at the beginning of title units are still somewhat incomplete, as I have focused on title units where an

article is used, but not performed a thorough and systematic survey to look at title units in which article use would be potentially possible but where articles have been omitted. The zero article has also been ignored. Furthermore, it would be useful to interview title writers in order to discover how they approach this question.

References

Biber, D. - Johasson, S. - Leech, G. et al. (1999): *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow, Essex: Longman (Pearson Education Limited).

Eun, B. - Heining-Boynton, A.L. (2007): Impact of an English-as-a-Second-Language Professional Development Program. *Journal of Educational Research*. 101/1. 36-48

Fortanet, I. - Posteguillo, S. - Coll, J.F. et al. (1998): Linguistic analysis of research article titles: Disciplinary variations. In: Vazquez, I.- Camillea, I. (eds.), *Perspectivas Praguietices en Linguistics Aplicada*, Zaragosz, Spain: Anubar. pp. 443-447.

Haggan, M. (2004): Research paper titles in literature, linguistics and science: dimensions of attraction. *Journal of Pragmatics*. 36. 293-317

Hyland, K. (2000): *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Harlow, Essex: Pearson Education.

Taylor and Francis, Author Services. Writing your article. http://journalauthors.tandf.co.uk/preparation/writing.asp

Appendix

Econ	1	*American Economic Review*	Bot	1	*The Plant Journal*
	2	*Quarterly Journal of Economics*		2	*American Journal of Botany*
	3	*Review of Economic Studies*		3	*Planta*
	4	*European Economic Review*		4	*Annals of Botany*
Edu	1	*American Educational Research Journal*	Engg	1	*Journal of Fluid Mechanics*
	2	*British Journal of Educational Studies*		2	*Journal of Fluids Engineering*
	3	*Journal of Educational Research*		3	*Journal of Fluids and*
	4	*British Educational Research Journal*		4	*Structures Physics of Fluids*
Hist	1	*Past and Present*	Geo	1	*Geology*
	2	*Journal of Modern History*		2	*Journal of Geology*
	3	*History: The J. of the Historical Assoc.*		3	*International Geology Review*
	4	*The Historical Journal*		4	*Journal of the Geological Society*
Soc	1	*American Sociological Review*	Med	1	*BMJ*
	2	*Social Forces*		2	*Journal of the American*
	3	*American Journal of Sociology*		3	*Medical Assoc.*
	4	*British Journal of Sociology*		4	*New England Journal of Medicine The Lancet*

Pálinkás Magdolna
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegennyelvi Központ

Modelling the Internal Structure of the Motivation of BME Students to Learn English

The purpose of this paper is to investigate the internal structure of the students' English learning motivation at the Budapest University of Technology and Economics (BME) in Hungary through structural equation modelling. The measuring tool contained scales measuring motivation, contact and anxiety, such as ought to self, language learning experience, motivated language learning behaviour, attitude, direct spoken contact, direct written contact, indirect contact, cultural interest, anxiety input and anxiety process. The main question of the study is how various dimensions influence Hungarian language learners' motivated behaviour, which is one of the most important factors influencing the success of language learning (Dörnyei, 2005).

Keywords:L2 learning motivation, motivated language learning behaviour, structural equation modelling, university student

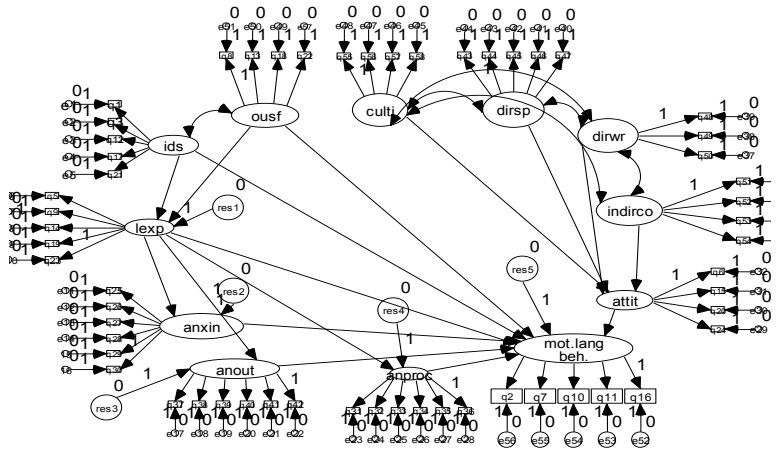
Introduction

The purpose of this paper is to investigate the internal structure of the motivation to learn English by students at the Budapest University of Technology and Economics (BME) in Hungary, through structural equation modelling. The main query of my study was how various dimensions influence Hungarian language learners' motivated behaviour, which is one of the most important factors influencing the success of language learning (Dörnyei, 2005).

The initially hypothesised model

Based on the results from factor analysis, I set out a measurement model. The model consists of eight latent variables that are labelled *ideal self, ought-to self, language learning experience, motivated language learning behaviour, attitude towards learning English, contact with native speakers of English, cultural interest,* and *language use anxiety,* with *motivated language learning behaviour* being the criterion measure. The directional links among these variables are presented in Fig.1.

Figure 1.
The hypothesized model



Dörnyei's tripartite construct of the L2 motivational self-system

Drawing on theoretical paradigms from both motivational psychology (Higgins, 1987; Marcus – Nurius, 1986) and L2 motivation research (Noelss, 2003; Ushioda, 2001) as well as his own empirical research Dörnyei (2005, 2009) proposed the L2 motivational self-system as a model that has three main dimensions, the *ideal self*, the *ought to self* and the *language learning experience*: ideal self and ought-to self are hypothesised to be directly linked to language learning experience.

Papi's theory

Papi (2010) extended this theory by two more dimensions, *Intended effort* and *English anxiety*. My model includes only *anxiety,* as my data has no such dimension as intende*d effort*. According to Papi (2010), when anxiety is examined as a distinct individual factor, it has consistently been negatively associated with L2 learning motivation. In his research, on the one hand, Papi (2010) offers validity evidence to Dörnyei's construct, and on the other hand, he also concludes that anxiety is closely related to the students' motivational behaviour.

The role of Inter-Cultural Contact

Csizér and Kormos (2008) investigated how intercultural contact influences language related attitudes and motivated behaviour in a foreign language context. The main question of their study was how various types of direct and

indirect contact situations influence Hungarian language learners' motivated behaviour. The most important feature of their model was that the criterion measure (motivated behaviour) was directly affected by only two latent concepts: language-related attitudes and perceived importance of contact. Contrary to their expectations, perceived importance of contact did not influence language related attitudes, and it had direct influence on motivated behaviour.

The initially tested model

The criterion measure of my study is *motivational language behaviour*, which is one of the most antecedents of achievement in language learning (Dörnyei, 2005).

The 15 hypothesized casual paths are shown by single headed arrows and five correlational paths are double-headed ones. The two paths from the *ideal self*, the *ought-to self*-leading to *English learning experience* are explained by the fact that as these are constituent components by sufficient evidence (e.g., Csizér and Kormos, 2008; Taguchi et al.,2009). The hypothesized path from *English learning experience* to *anxiety* is also confirmed by a number of studies (e.g., Aida, 1994; Young, 1991) which have found that L2 experiences, both inside and outside classroom, results in the change of language anxiety.

Following Marcus and Norius (1986), a hypothesized data-driven correlational path was drawn between ought-to self and ideal self, as possible selves are created under the influence of their respective sociocultural and historical contexts. The paths connecting the *contact* dimensions to *attitude* are hypothesized on the findings of Csizér and Kormos in 2008, when they also found that *attitudes* are directly linked to *motivated learning behaviour*.

Method

Participants

Studying foreign languages is voluntary at BME; however, students need to hold intermediate-level language certificates in order to be able to graduate. In selecting the students, special attention was paid to representing all the levels of English taught at BME.

Table 1

Distribution of participants according to their level of English knowledge

Level	***Number of students***	**Per cent %**
beginner	18	17.0
pre-intermediate	26	24.5
intermediate	23	21.7
intermediate level exam preparation	20	18.9
advanced	19	17.9
TOTAL	**106**	**100.0**

In total, 106 students at five levels of language competences responded to the questions with approximately twenty students per level, from beginners to advanced levels (see Table 1). Participants, 68 male and 38 female, represented all the eight faculties of BME and their age ranged between 18 and 28, though it is worth noticing that 83% of them were between 19 and 25.

The instrument

When constructing the questionnaire, the guidelines specified by Dörnyei (2007) were followed concerning format, content and administering. The four page questionnaire contained altogether 73 items in their native language, Hungarian, touching upon some of the most important factors in second language motivation such as *ideal self*, *ought to self*, *language learning experience*, *motivated language learning behaviour*, *attitude*, *contact*, *cultural interest* and *anxiety*. There were scales, closed- and open-ended items

Motivational dimensions

For items 1-59, participants had to indicate on a five point Likert scale, ranging from 'strongly agree' to 'strongly disagree', to what extent they agree or disagree with the statements. These items covered the following variables:

In the questionnaire study I intend to include items covering the following variables:

- Ideal self: represents an ideal image of the kind of L2 user one aspires to be in the future. (e.g., English has a significant role in my future.).
- Ought to self: students' perception of the various language learning related duties and obligations that are set by their immediate environment. (e.g., Learning English makes you more educated.).

- Language learning experience: concerns learner's attitudes toward second language learning and can be affected by situation-specific motives related to the immediate learning environment and experience (e.g., I never feel bored in the English classes.).
- Motivated language learning behaviour: the student's willingness to make efforts to learn the language. (e.g., Learning English is the most important thing in my life.).
- Attitude: reflects the students' attitude towards learning English. (e.g., It is very good to learn English.).
- Contact variables: the way learners have (e.g., indirect, direct spoken or written) contact with the native speaker of English. (e.g., How often do you chat via e-mail?).
- Cultural interest: the learner's attitude to second language cultural products. (e.g., How often do you read books in English?).
- Language use anxiety: is conceived as "the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening and learning" (MacIntyre - Gardner, 1994, p. 284). (e.g., I do not feel uneasy if someone speaks to me in English very fast.).

In the final part of the questionnaire students were asked to answer questions about their language learning background and to provide personal data to indicate the abilities they consider to have. (e.g., At what age did you start learning English?)

Data collection procedures

The final version of the questionnaire was personally delivered to ten English teachers at BME who were asked for the cooperation. Before distributing the questionnaires, either at the beginning or at the end of a class, the teachers explained to their students the purpose and the significance of the study and asked them to fill in the questionnaire. Most respondents were able to complete the questionnaires within a 20-minute period.

The final model

The collected data submitted to SPSS 17.0 in order to prepare them as data input usable for running the structural equation modelling (SEM) using "Analysis of Moment Structures" (AMOS). After the initial data had been submitted to evaluation using maximum likelihood estimation, I found that although the hypothetical model provided acceptable model-data fit indices (e.g., CFI = .930), there were several relations that turned out to be not significant. These were removed from the initial model and data was

resubmitted to evaluation. In addition one extra path was added to the final model linking the *English learning experience* to *cultural interest*; thus the final model contains 15 significant relations. Figure 2. contains the schematic representation of the final model with the standardised estimates.

Figure 2.
The schematic presentation of the final model

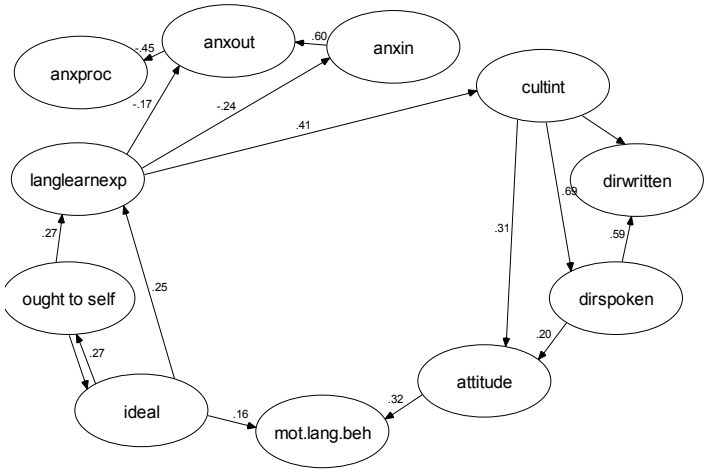


Table 2
Selected fit measures for the final model

Goodness of fit summary	
Chi Square / dif ratio	0.862
CFI	0.930
NFI	0.854
RMSEA	0.0085
Parsimony-adjusted CFI	0.862

The Chi Square/df ratio is under the usually recommended value of 2 (chi sq/df = 0.862); but it is advisable to rely on more than the fit index, therefore, I have also focused on alternative fit indices. These all indicate a good fit, and thus my model in Table 2 provides an adequate presentation of my data.

Results and discussion

As it can be seen in figure 2, the values of factor loadings and residuals, and the overall model fit indices are all acceptable.

The most important feature of my model is that the criterion measure, that is, *motivated behaviour*, is directly affected by only two latent concepts: *language-related attitudes* and *ideal-self*; Whereas in my initially hypothesised model eight factors were expected to affect the criterion measure. Interestingly enough, the model shows that *perceived importance of contact* significantly influences *language related attitudes*, and it has no direct influence on motivated behaviour. This finding seems to be in contrast with Csizér and Kormos' (2008) model, in which perceived importance of contact directly affects motivated learning behaviour. In line with the findings of Dörnyei (2005), my model also shows that there is strong correlation within the "sub-dimensions" of *perceived importance of contact,* and also within Dörnyei's tripartite construct of the L2 motivational self-system, though *ideal self*, unlike *ought-to self*, directly affects *motivated language* learning behaviour, and *language learning experience* strongly affects cultural interest.

Papi's (2010) theory can also partially be justified by my model as both *ideal self* and *ought-to self* affects *language learning experience*, which has negative effect on *anxiety*, but unlike in Papi's study, *ideal self* and *ought-to self* do not seem to directly contribute to *English anxiety*.

The most significant relationship can be seen in the case of *cultural interest* directing towards *direct spoken contact*, which means that the more students are interested in 'English' culture, the more willing they are to communicate in English. This phenomenon concerning communication might be explained by the high popularity of focusing on communicative methods in language teaching, though this assumption needs proving, therefore in future research studies some questions enquiring about language learning methods, through which students learnt English, is advisable to be included in the questionnaire.

References

Aida, Y., (1994): Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese. *The Modern Labguage Journal*. 78, 155-168.

Csizér, K., - Kormos, J. (2008): The relationship of inter-cultural contact and language learning motivation among Hungarian students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development. 29*, 30-48.

Csizér, K., - Kormos, J. (2008): Modelling the Role of Inter-Cultural Contact in the Motivation of Learning English as a Foreign language. *Applied linguistics, 30*, 1-20.

Csizér, K. - Dörnyei, Z. (2005): The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal, 89*, 19-36.

Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ
Higgins, E.T. (1987): Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review 94,* 319-340.
MacIntyre, P.D., - Gardner, R. C. (1994): *The subtle effects of language enxiety on cognitive processing in the second lamguage.* Language learning *44*, 283-305.
Marcus, H.,- Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist 41*, 954-969.
Noels, K.A. (2003). Learning Spanish as a second language: learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. In: Dönyei, Z. (Ed.): *Attitudes, Orientation and Motivations in Language Learning*. pp. 97-136. Blackwell: Oxford.
Papi, M. (2010): The L2 Motivational self-system, language anxiety, and motivated behaviour: A structural equation modeling approach. *System 38*, 467-479.
Stephan, G.W. (1987): Contact hypothesis in intergroup relations. *Review of Personality and Social Psychology 9,* 13-44.
Taguchi,T., Magid, M., - Papi, M. (2009): The L2 motivational self fytem amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: a comparative study. In: Dörnyei, Z.,- Ushioda, E. (Eds.): Motivation, Language Identity and the L2 Self. Multilingual Matters, Clevedon, pp. 66-97.
Ushioda, E. (2001): Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In: Z. Dörnyei- R. Schmidt (Eds.): *Motivation and second language acquisition 23*, 93-125. University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center: Honolulu, HI
Young, D.J. (1991): Creating a low-anxiety classroom environment: what does the anxiety research suggest*? Modern Language Journal 75*, 426-439.

Szilágyi Anikó
Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
Idegennyelvi és Kommunikációs Intézet

A kiegészítő magánoktatás mint világjelenség

A magánoktatás, amelyet az iskolai tanulás mellett vesznek igénybe a diákok, újra és újra az érdeklődés középpontjába kerül, különösen olyan időszakokban, amikor oktatási reformok, széleskörű változások vannak kilátásban. Bár a jelenség az intézményes oktatás kialakulása óta mindig is létezett, tömegessé csak a huszadik század 70-es éveiben vált, akkor is elsősorban az ázsiai országokban, ahol a gyerekek ekkor már nemcsak magántanárral ismételtek, gyakoroltak a tanórák után, hanem szervezett, csoportos és a szülők számára rendkívül költséges délutáni oktatásban vettek részt. A jelenség kutatása is ekkor kezdődött, majd több országban, széles körben folytattak vizsgálatot az iskolán kívüli oktatás feltérképezésére. Az áttörést Mark Bray (1999), a téma legismertebb kutatójának első könyve jelentette, amelyet több további összegző mű követett. Ezek az írások ráirányították a figyelmet az iskolán kívüli oktatás más formáira is, többek között a kiscsoportos vagy egyszemélyes magántanításra is, amelyek Ázsián kívüli országokban elterjedtek. A magánoktatás kérdésével elsősorban oktatásszociológusok foglalkoznak, akik a kiváltó okok vizsgálata mellett arra is keresik a választ, hogy a magántanulás miként befolyásolja az esélyegyenlőséget, hogyan viszonyulnak hozzá a kormányok és az oktatásügy, illetve hogyan hat egymásra az intézményes oktatás és a kiegészítő magánoktatás. A téma több országban megjelent a sajtóban is, ahol szakemberek, szülők és tanárok mondták el véleményüket. Cikkemben szeretném néhány nemzetközi példán keresztül bemutatni ezeket a reakciókat és a magántanítással kapcsolatos véleményeket.

Kulcsszavak: oktatás, intézményes, magánoktatás, iskolán kívül, hivatalos hozzáállás, sajtó, szakirodalom

A kiegészítő magánoktatás

Az iskolai oktatás mellett, azzal párhuzamosan folyó térítéses, magánszemélyek, alapítványok vagy profitért dolgozó cégek által szervezett tanfolyamokon vagy magánórákon zajló oktatás világjelenség. Annak ellenére, hogy magánoktatás mindig is létezett, hiszen a gyermekeket, fiatalokat már az szervezett, kötelező oktatás bevezetése előtt is tanították tudományokra, mesterségekre. Az intézményes oktatás mellett is mindig voltak olyanok, akik lemaradásuk miatt arra kényszerültek, hogy magántanár segítségét vegyék igénybe. A probléma kutatása akkor vett döntő fordulatot, amikor a kiegészítő magánoktatás az ázsiai országokban tömeges méreteket öltött. Az ilyen típusú oktatás történhet tanfolyami keretben vagy magántanár által, esetleg ezek kombinációiban.

A kiegészítő magánoktatás célja lehet a) remediálás (korrepetálás), vagyis a pótlás, lemaradás behozása, a meg nem értett tananyag újbóli megmagyarázása, gyakorlás, b) kiegészítés (enrichment) a tananyag újbóli

feldolgozása magasabb szinten, az iskolai tananyag bővítése, c) vizsgafelkészítés, azaz a vizsgakészségek gyakorlása, a vizsgafeladatok megismerése, nem ritkán pl. nyelvvizsgákra való felkészülés céljából, amire az iskola nem vállalkozik. Előfordul d) új ismeretkör vagy pl. új nyelv oktatása ebben a formában.

Japánban és Koreában, ahol a legjobb egyetemekre való bejutás meghatározza a fiatalok teljes karrierjét, emiatt óriási a verseny a bejutásért, a gyermekek délutánonként szervezett fizetős tanfolyamokon vesznek részt, hetente akár több alkalommal, a hétvégén és a tanítási szünetekben is. A leggyakrabban oktatott tárgyak a matematika, a nyelvek és a természettudományos tárgyak egy része. Ezeknek a tanfolyamoknak a hatásaira figyeltek fel az oktatásszociológusok, akik közül az árnyékoktatás (shadow education) kifejezést Baker és Stevenson (Stevenson - Baker, 1992) használta először ennek a jelenségnek a leírására. A kutatásban mégis Mark Bray professzor kutatásai jelentettek fordulatot, aki a Hong Kong-i Egyetem oktatójaként, majd az UNESCO keretein belül vizsgálta és elemezte a magántanítást, az árnyékiskola jelenségét és annak hatásait. (Bray, 1999, 2003, 2009)

A későbbiekben oktatásszociológiai művek szerzői (Baker-Akiba-LeTendre-Wiseman, 2001; Mihály, 2004; Győri, 2006) a jelenség hátrányos következményeire hívták fel a figyelmet. Amellett, hogy az ilyen típusú oktatás sok költséggel jár a családok számára és a gyerekek szabadidejét is súlyosan terheli, más jellegű hatásokkal is kell számolni. Egyrészt, az oktatásnak lehetőséget kellene biztosítania a mobilitásra, a társadalmi rétegek közötti átjárás, felemelkedés lehetőségét kellene nyújtania, így azonban a privilegizált rétegek lesznek azok, ahonnan a fiatalok egyetemre kerülhetnek. Hátrányt jelent az is, hogy az egyetemeken a társadalomnak csak bizonyos rétegei képviseltetik magukat. Az iskola szempontjából probléma lehet, hogy a kiegészítő magánoktatásban részt vevő diákok alulmotiváltakká válhatnak az iskolai oktatással szemben, az intézmények pedig úgy érezhetik, hogy a felelősségük csökken, illetve a magánoktatás teret adhat a korrupciónak is.

A nemzetközi kép

Sok ország oktatáspolitikusai a fent említett módokon reagáltak a problémára. Mark Bray (1999) szerint a hivatalos viszonyulás a következő lehet:

- A jelenség fel nem ismerése;
- Negligálás, ignorálás (Horvátország, Sri Lanka, Oroszország, Kanada, Egyesült Királyság, Magyarország);
- Tiltás (Kambodzsa, Tanzánia, Mianmar stb.);
- Laissez-faire viszonyulás;

- Monitorozás szabályozással (Hong Kong, Ukrajna, Vietnam);
- Bátorítás, együttműködés (Szingapúr, Tanzánia, Franciaország, Belgium, India, Izrael, USA);
- Ad hoc, ill. kevert viszonyulás.

A magánoktatás kérdésével nemcsak a tudományos és szakirodalom, hanem a tömegsajtó is foglalkozik, eltérő időpontokban, aktualitással és más-más szempontok szerint. A cikkek tükrözhetik a hivatalos álláspontot, illetve az érdekelt felek (hatóság, iskola, oktató szervezetek, magántanárok, szülők) véleményét.

A **tiltó hozzáállás** illusztrálására hozható egyik példa az Arab Emirátusok, Dubai, The National című online újság (http:// thenational.ae/news/uae-news/education/private-tutors-are-illegal-parents-told, Awad Mustafa, 2011. január 16, megtekintve: 2012 03.26-án) cikke. Eben az újság M. Bray kutatására hivatkozva írja, hogy annak ellenére, hogy az iskolák lehetőséget biztosítanak felzárkóztató jellegű foglalkozásokra, a tízedik osztályos diákok 60 %-a keres magántanárt, ez pedig illegális, ha munkavállalási engedéllyel nem rendelkező tanárokat alkalmaznak. Dubai szigorú törvényeket hozott a magántanítás ellenőrzésére. Bár sok szülő szeretne személyre szabott oktatást biztosítani gyermeke számára mindenki – aki magántanárt fogad – illegális cselekedetet hajt végre. A külföldi tanárok is csak akkor kaphatnak vízumot, ha tevékenységük iskolához kötődik, aki magántanárként dolgozik, törvényt szeg. Még a Koránt magyarázó imám is köteles regisztrálni az Iszlám ügyek Minisztériumánál és óráit csak mecset területén tarthatja. A szabályok annak kapcsán kerültek ismertetésre, hogy a Dubai bíróság tizenegy olyan ügyben folytatott vizsgálatot, amelyben tanítók molesztálták a gondjaikra bízott diákokat.

Ugyanilyen viszonyulást mutat a Korea Times cikke, *Private tutoring in Korea is illegal! (A magántanítás törvénybe ütközik* [ford. tőlem]*)* (Betchay, http://www.buhaykorea.com/2008/02/21/private-tutoring-in-korea-is-illegal/ megtekintve 2012. augusztus 4-én) cikke, amely arról értesít, hogy az engedély nélküli magántanárokat akár egy év börtönbüntetéssel is sújthatják, ugyanakkor nem nehéz magántanárként regisztrálni. A legtöbb magántanár angol nyelvet oktat.

A német elektronikus médiában is jelent meg a témához csak némiképpen kapcsolódó cikk, *One-to-one in Germany (*http://www.hothousemedia.com/ltm/ltmbackissues/june05web/june05spotlight.htm, megtekintve: 2012.augusztus 3-án) elsősorban az ilyen szolgáltatást nyújtó intézmények képviselőit megszólaltatva arra a megállapításra jutottak, hogy az üzleti nyelv oktatásában rendkívül gyakori oktatási forma a 1:1 oktatás, különösen a magasabb pozíciókban dolgozó nyelvtanulók preferálják

az ilyen oktatást. Az egyik fontos tényező az ilyen választásban az, hogy a vezetők nem szeretnének nyilvánosan gyengének látszani, a másik az időfaktor. Megjegyzi a cikk azt is, hogy magánúton gyorsabb a nyelvtanulás, és azt is, hogy magántanárral egy-egy feladatra vagy egyéni igényre lehet koncentrálni. Sokan, különösen külföldön – írja a cikk, – a magánoktatást úgy tekintik, mintha csoportos tanítás lenne: egy hallgatóval pedig fontos az egyéni képességekre koncentrálni.

Az oroszországi sajtó is több ízben foglakozott a magántanítás kérdésével. A cikkekből a **megengedő** magatartásról bizonyosodhatunk meg. A hivatalos hozzáállásról ugyan nem szólnak a cikkek, de a pedagógusok és a szülők véleménye szerint is szükség van a kiegészítő magántanításra. A *Право на ошибку (Pravo na osibku…* A hibázás joga [ford. tőlem]) (Зубкова, М. Право на внимание к себе. Право на выбор. Право на ошибку [Текст] : [Причины обращения учащихся крепетиторам] / М. Зубкова // Первое сент. - 2000.
А не поучиться ли нам у репетитора?, N20 (14.03). - С. (megtekintve: 2012. június 26.-án) c. cikkben Zubkova, a Первое сентября. - 2000 népszerű oktatási folyóiratban megjelent cikk írója, aki maga is tanár, védelmezi a magántanítás intézményét. Ha a gyermek nem sajátította el az iskolai oktatás keretében az anyagot, tanuljon, gyakoroljon magánúton. Szerinte az iskolában a tanulók az órákon nem szívesen kérdeznek, ha nem értik az anyagot: félnek a megszégyenüléstől és társaik gúnyolódásától. A főiskolára, egyetemekre készülők gyakran azért választanak magántanárt, mert szakadás van az iskolai tananyag és a felvételi követelmények között.

A rjazanyi Рязанские ведомости (Rjazanszkie vedomosti) a Репетитор для школьника (Magántanár az iskolások számára [ford. tőlem]) rv.ryazan.ru/news/2012/08/29/15516.html, 13 *Aug 29, 2012,* megtekintve 2013. január 15-én*)* címmel közölt írásban arról számol be, hogy az oroszországi oktatást a résztvevők mindössze tizenhárom százaléka ítélte jónak, huszonnyolc százalék úgy vélekedik, hogy nem felel meg az oktatás színvonala. Tizenegy százalékuk járt maga is magántanárhoz, és több mint negyvenöt százalék véli úgy, hogy a magánoktatás hasznos. Huszonkét százalék azonban nem engedheti meg magának, hogy ilyen módon bővítse a tudását.

Egy oroszországi rádióadó, a Свободарадио (Szvobodaradio) 2012. június 5-i programjában (*Радиопрограммы / Классный час*) adás is foglalkozott a magánoktatás témájával. Mark Bray is vonalban volt, aki elmondta, hogy a magánoktatás az egyetemi felkészülésben világjelenség, és ismertette kutatási adatait. Egyes orosz szakértők szerint az egységes felvételi bevezetésével csökkenhet az arra felkészítő intézmények száma, illetve az ilyen tanfolyamok iránti igény is. Mások azt állítják, hogy sok diáknak van

szüksége egyénre szabott segítségre, ugyanakkor etikátlannak tartják, ha az a tanár, aki nem volt képes megfelelő módon elsajátíttatni a tananyagot, iskolán kívül, magántanárként tegye azt. Problémás, hogy a magántanárpiacot nem ellenőrzi senki, hiszen sokan megfelelő végzettség nélkül tanítanak.

Nagy-Britanniában **megengedő** viszonyulással találkozhatunk, bár sok olyan hang van, amely szerint az iskolának kellene biztosítani a megfelelő oktatást, hogy ne legyen szükség magántanárra.

A New Statesman című népszerű heti magazinban 2002. április 8-án megjelent cikkében *The secret lessons, (A tikos órák* [ford. tőlem]*)* by Jenni Russell, 08 April 2002*, New Statesman* Jenny Russell arról számol be, hogy a brit iskolákban már a tízéves gyerekek is magántanárhoz járnak, ha vizsgáikra szeretnének megfelelően felkészülni. Egyes tanárok nem is adnak már házi feladatot, mert tudják, hogy diákjaik azt nem önállóan oldják majd meg. A magántanulás növeli a társadalmi különbségeket, hiszen főleg a tehetősebb, középosztálybeli szülők tudják megfizetni a tanári szolgáltatásokat.

A *Children benefit little from private tutoring (A gyerekeknek kevés hasznuk van a magántanulásból* [ford. tőlem]*)* c. cikkben *http://*www.guardian.co.uk/uk/2005/apr/08/research.school Rebecca Smithers arról ír, hogy azoknak a gyerekeknek a tanulmányi eredménye, akik az érettségire való felkészülés során magántanárhoz is jártak, alig különbözik azokétól, akik nem vettek igénybe ilyen szolgáltatást. Egy felmérés szerint a családok 27%-a nyilatkozott úgy, hogy gyermekeik magántanárhoz jártak, érettségi eredményeik azonban csak egy fél jeggyel voltak jobbak, mint társaiké.

A Guardian kritikus hangú cikket (*Tony and the tutors*, *Much ado about nothing much*
http://www.guardian.co.uk/politics/2002/jul/06/publicservices.schools,
megtekintve: 2012. március 26-án) jelentetett meg arról is, hogy az akkori miniszterelnök, Tony Blair magántanárt fogadott fiai mellé. A válaszcikkekben, olvasói reakciókban azonban az a vélemény fogalmazódik meg, hogy bár a gyerekek a legjobb iskolákban tanulnak, ott is lehetnek gyenge tanárok, és a szülőknek jogában áll minden lehetőséget megadni gyermekeiknek.

Egy Bangladeshben, Dhaka-ban íródott cikk arról szól, hogy az UNESCO által szervezett oktatási tárgyú rendezvényen oktatási miniszter bejelentette, hogy szerinte lehetetlen az országban az oktatóközpontokat egyik napról a másikra bezárni, ha az intézményes oktatás színvonalát nem emelik jelentősen. A színvonal emelését a tanárok fizetésének és elismertségének növelésével látja elérhetőnek, mert országában nemkívánatos gyakorlat alakult ki. A tanárok szerinte vesztegetés útján jutnak álláshoz, így

nincs jogalapjuk arra, hogy erkölcsös viselkedést várjanak el. (*Shutting coaching centres overnight not possible,* Daily Stars, Dhaka*,* 12 August 2011, p.2 http://bdnews24online.blogspot.hu/2011_08_11_archive.html megtekintve: 2012. június 26-án). Ezt tekinthetjük a **laissez-faire hozzáállás** példájának.

Franciaországban a Le Figaro foglakozik rendszeresen az iskolán kívüli kiegészítő oktatás témájával. Az első cikkekben (pl. *Le soutien scolaire privé s'essouffle*, Par Marie-Estelle Pech,e 30/10/2011 à 12:13, megtekintve: 2012. március 17-én): a nemzetközi és francia felmérések eredményeire támaszkodva a franciaországi helyzetet mutatják be, azaz hogy a francia gyerekek is igen magas számban vesznek igénybe magántanárt, főképpen a nagy verseny miatt. Más, későbbi cikkek arról szólnak, hogy üzleti alapon létrejött egy olyan szervezet (Acadomia), amely magára vállalja a tanárok közvetítését, illetve tanfolyamok szervezését, majd arról tudósítanak, hogy az egyik, étkezési jegyeket előállító és forgalmazó cég oktatási célú utalványait magántanítás finanszírozására is fel lehet használni, illetve arról is, hogy az ilyen célú költségeket magánszemélyek leírhatják az adóból. Franciaország jó példája a **támogató, ösztönző** hozzáállásnak.

Következtetések

A cikkek bizonyítják azt is, hogy a magántanárral való tanulás okai a következők lehetnek:

- Elégedetlenség az iskolai oktatással szemben (tanári fluktuáció, gyenge jegyek);
- Szakadás az iskolai tananyag és a felvételi követelmények között;
- Verseny a bejutásért jó minőségű középfokú iskolákba vagy a felsőoktatásba;
- Szülői gondoskodás / ösztön;
- Befektetés (olyan országokban, ahol a diplomás állások nagyságrendekkel jobban fizetnek, mint a diploma nélkül betölthetők).

A sajtóban megjelent cikkek bizonyítják, hogy a kiegészítő magánoktatás világjelenség, az ország gazdasági helyzetétől vagy földrajzi elhelyezkedésétől függetlenül jelen van az oktatásban. Számolni lehet – kell – létezésével, amit szülők és a többi érdekelt is tudomásul vesz, bár eltérő módon.

Több országban az iskolai oktatás részeként juthatnak a tanulók magánórákhoz. Többek között Indiában, az Egyesült Államokban a *No Child Left Behind* program keretében, illetve Izraelben van lehetőség arra, hogy iskolán belül, tanítási időben vegyenek részt a gyermekek ilyen órákon

(Dang, 2008), amelyeknek célja eltérő lehet, de ezzel az oktatási szakemberek és hatóságok elismerik azt, hogy az egyéni tanulás, az egyéni készségek, képességek figyelembe vételével történő foglalkozás mindenki számára szükséges lehet. A legtöbb idézett vélemény szerint az iskolának volna kötelessége a megfelelő szintű oktatást nyújtani, ugyanakkor tudomásul veszik, hogy az árnyékoktatás, a második iskola létezik és szükséges, még akár úgy is, ha ez a szülők részéről anyagi áldozatot igényel.

Hivatkozások

Bray, M. (1999): *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners.* 1st ed. (2nd ed.) (2007). Paris: UNESCO-IIEP, 97pp

Bray, M. (2003*): Adverse Effects of Supplementary Private Tutoring: Dimensions, Implications, and Government Responses.* Paris: UNESCO-IIEP, 84pp

Bray, M. (2009): *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?*. Paris: UNESCO-IIEP, 130pp. directions Asia Pacific Educ. Rev11:3-13, DOI 10.1007/s12564-009-9056-6

Dang, H-A.-Rogers, F-H. (2008): The Growing Phenomenon of PrivateTutoring: Does It Deepen Human Capital,Widen Inequalities, or Waste https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/4419/wbro_23_2_161.pdf?sequence=1

Gordon Győri, János: *Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar* www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/717

Mihály, Ildikó: *Tanulás „árnyékban", avagy a tanügyi második gazdaság működése* http://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-v

Stevenson, L. D.- Baker, D. P. (1992): Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*. 97. 6. sz. 1639ñ1657.:

Wiwczaroski, Troy Brian
Debreceni Egyetem
Agrár- és Gazdálkodástudományok Centruma

Effective English Business Communication Training: On Developing Negotiation Skills

In teaching students in applied business degree courses negotiation skills in English, a proper foundation of skill sets in oral communication / rhetoric must first be carefully trained. Beyond the common problems some students face with public speaking exercises involving the use of a foreign language as the means of communication, in-class negotiation scenarios pose additional problems of data / information retention and logical presentation, argumentation and the need to speak in an impersonal style - or a strictly representative manner - about one's company. Introducing students to these elements and training them in their usage requires putting the students through a carefully planned set of oral and written exercises. However, it is easy to overlook the importance of the learning experience itself and to try to overemphasize the need to reach a settlement in an in-class negotiation. This article demonstrates how it is the experiences themselves which evolve in the frame of these communication exercises which truly prepare students to handle negotiating in their later careers.

Key words: negotiation skills, Business Communication, pedagogy, ESP

For over a decade, I have trained negotiation skills in English to students from applied business degree courses. Experience has taught me that successful training first requires their learning to master a foundational set of skill in oral communication / rhetoric. This learning process is not without its difficulties. Beyond the common problems some students face with public speaking exercises involving the use of a foreign language as the means of communication, in-class negotiation scenarios pose additional problems of data / information retention and the ability to maintain focus when under stress, all while making logically constructed presentations of one's position(s), while needing to speak in an impersonal style - or a strictly representative manner. In other words, one must learn to subsume one's ego towards achieving a greater goal. Introducing students to all these elements and training them in their use requires putting the students through a carefully planned set of oral and written exercises. This article demonstrates how it is the experiences themselves which evolve in the frame of these communication exercises which truly prepare students to handle negotiating in their later careers.

Communication and negotiation skills are complex. As they involve layers of personal and interpersonal socio-psychological perceptions, the most daunting challenge is to bring learners to conduct a self-analysis of all the relevant conceptual schemata and mental constructs which obscure or clarify their ability to 'read' a situation and those affecting their subjective

understanding of it. Therefore, whenever an instructor develops a curriculum for teaching negotiation skills, one must start with exercises which bring learners to understand how greatly self-awareness and one's perception of one's self when interacting under stress are for their ability to learn and hone communication skill sets which can help lead them towards becoming professionally competent in negotiating. Additionally, the instructor must clarify to the learner that such training is an incremental process, based on learning through experience in planning and follow-through, the latter involving reflection, evaluation, critique, reanalysis, reworking and repetition of the entire process. At each of these stations, the burgeoning apprentice of the art of negotiation will discover that the actual negotiation will occur with him/her self.

There are therefore two sets of knowledge upon which the learner of negotiation will rely while learning, one received through instruction and one experimental. After 'trying out' these sets together in a negotiation exercise, one enters a cycle of practice and reflection, which I will call the reflective cycle, from which the learner should emerge with an improved understanding of how to conduct him/her self in a similar situation in the future. There is research on the importance of a reflective process – both for the instructor and for the learner – in transferring those cognitive abilities necessary for students to be able to negotiate effectively in their later careers. Not only skilled negotiators set aside some time after a negotiation to review it and consider what they have learned; skilled instructors should do the same in examining the efficacy of their lessons and emphasize to their students the importance of reflection as a key to the learning process.(Compare: Khoo, E.G.L. - Cowie, B., 2011)

Students enter the negotiation training classroom with preconceived ideas about the topics they are studying. These already developed naïve theories about negotiation are known as causal systems, into which concepts are embedded (Compare: Smith, J.P. *et al.,* 1993). Therefore, learning may be understood as a process of 'theory change', which the student must undergo, in order to be receptive to develop from novice to negotiator. If we understand that learning negotiation skills requires this form of theory change, then we as teachers need to expose student's existing theories and provide alternative systems in which the new concepts we are attempting to teach them can be embedded. This, of course, represents a substantial challenge. Gardner (2006) understands the necessity to revise naïve theories in learners as a process of removing the misconceptions of the uneducated mind. Gardner emphasizes the importance of eradicating the students' naïve theories before progress can occur. In its relevance in the teaching negotiation skills, this means that students need to dispel their naïve theories

about negotiation before they can become more effective negotiators. Professional negotiation is not as straightforward a process as asking one's parents for the keys to the family car. The outcome is rarely as simple as getting a 'yes or no' answer. This disparity between what students have thus far experienced as 'negotiation' in everyday life and what negotiating in the actual business world truly represents is vast. Therefore, the instructor must be mindful of the fact that for many students, an utter lack of relevant experience must be made up for through sets of in-class experiences.

Equally pertinent and vital for the success of any ability of a student to properly learn to negotiate is that instructors neutralize in themselves the assumption that students who were able to solve a problem in a classroom situation would be able to solve another, similar problem in a different context. This assumption too often seems to be taken for granted by many educators. Some researchers once held the opinion differences between the contexts of learning and use would decrease the likelihood of transfer. (Compare: Ross, 1987)

Rather than unreservedly assuming that students are able to transfer the knowledge to a future environment and solve real-life problems, I consider that they often do not recognize similarities between problems, because they over-focus on superficial aspects and are, in general, poor in noticing structural similarities. Empirical evidence also raises questions about students' ability to learn by example and to retrieve relevant knowledge when solving a problem in a new context (Compare: Reeves - Weisberg, 1994). I would argue, as do Gillespie *et al.* that a student's ability to later access and use negotiation skills greatly depends on how that individual was trained. Indeed, successful transfer of negotiation skills in the classroom involves – in a nutshell – an instructor ensuring the learner's ability to apply a concept, schema, or strategy learned in one situation to solve a problem in a different, but relevant situation.

There is an *implication* of this interpretation of what it actually means to ensure knowledge transfer for teaching negotiation, the *repercussion* of which is that instead of providing students with isolated examples and cases, *teachers should take students through a series of experiences*. We need to encourage our students to compare each experience with others and to focus on the shared aspects between them, in order to abstract a common relating structure that is uncluttered with all the irrelevant superficial information which prevents the students from realizing what they are actually learning. If we can accomplish this transformation in how the students perceive their learning experiences, they will then be able to apply the skills they *experienced* in the classroom later when negotiating in their jobs. Reading and acting on more than one case study in a given business situation is

insufficient; the key to success lies in comparing the case studies. This is the fount from which knowledge transfer will spring.

Equally important is that the instructor recognizes how *learners and experts use a different set of concepts to understand a given situation*. A student might remember a negotiation about an auto worker and his salary, whereas an expert might remember a negotiation that provided a perfect opportunity for value creation. We recognize this understanding in the research of Loewenstein and Thompson, who write that "[i]nterpreting negotiation situations in the light of their underlying structure as opposed to their contexts allows one to create categories of experiences grouped by negotiation principles"(2000: 406). The implication for the negotiation classroom is that it is more useful to remind students of a negotiation exercise with a similar structure than one in which the same context is at stake. In other words, our *students need to acquire 'portable problem-solving models'* through analogical thinking. Thus, learning by analogy means learning by comparing multiple examples – which embody the same principle.

Experience has demonstrated to me how using analogy together with observation is an effective method for teaching negotiation skills to students. Although it appears more time-consuming, this method offers the prospect of shortening the length of time needed to achieve expert levels of performance. Negotiation, being a learnable and teachable skill, requires a change and improvement in negotiation behavior in the individual, which presumes a combination of intellectual training and behavioral skill development has already occurred. Additionally, learning of negotiation entails the transfer both of 'received' and 'experiential' knowledge, which is then combined with practice, reflection and analogy. Together, all these elements ensure professional competence. Therefore, the best way to teach negotiation would be to employ the model of experiential learning.

Over 25 years ago, Kolb wrote of the nature and importance of learning through experience in the classroom. (Kolb, 1984) Kolb understood learning to be a process in which concepts, principles and ideas are integrated with the learner's cognitive processes, thus leading to changed patterns and actions. Learning by doing implies that there is the one experience or set of experiences that causes thought patterns and theory-practice connections to become altered in the student's mind.

Experience plays the central role in the learning process in the negotiation classroom. This, as Kolb also argued, differentiates experiential learning theory "from rationalist and other cognitive theories of learning that tend to give primary emphasis to acquisition, manipulation, and recall of abstract symbols and from behavioral learning theories that deny any role for consciousness and subjective experience in the learning process" (1984: 20).

In emphasizing the role of experience in the transfer process in the classroom, the instructor assumes that the student undergoes a process of confronting his/her existing ideas about how and when certain things happen, breaking them down and offering a new model or set of postulates to replace the old ones. There are three elements determining the success of using experience to ensure learning in negotiation. The first is the understanding of how the interaction between the learner and his/her social environment informs any understanding of relevant communication processes. The second emphasizes the cyclical nature of the process of the learning experiences over time. The third is drawn from cognitive psychology and sees the learner creating knowledge by resolving the cognitive conflicts which arise from a challenging experience. (Compare: Schunk, 2000, 2003) Taken together, these three elements provide the justification for the use of the experiential learning model in teaching negotiation.

Experiential learning for negotiation training must involve the transfer of two types of knowledge transfer: one involves reasoning and the other the learning of acceptable reflexive responses. While analogical reasoning is also particularly effective for supporting the ability to abstract, understand, and apply the universal principles of negotiation to different negotiation contexts, learning activities are also needed to support reflexive-type responses in the student in sufficiently similar learning conditions, without the need for deliberate application of abstract principles, in order for the student to become 'acclimatized' to adjusting instantly to a negotiation challenge.

Examples of such acclimatization techniques include the use in medicine of practice dummies in a CPR class, before young doctors are allowed to touch actual humans or the use of flight simulators in a pilot's training course (intended to prepare them to fly a real airplane). Lincoln-Douglas style debates in legal communication classes are also examples of such techniques, as these train students the need to prepare for all eventual contingencies, before they actually enter a courtroom. In any case, this type of learning transfer is most beneficial, as it allows the learner to utilize all their cognitive resources in activities that simulate real life, so that they can experience the impacts of the application of their strategies for success.

This style of transfer succeeds best when the stimulus – albeit one of the sticking points in a particular negotiation situation – is very similar to the learning context. In other words, students who would most likely share common negotiation experiences (e.g., a negotiation course for tourism and hospitality management students or a negotiation workshop for a company's sales department) would thus be confronted with similar stimuli. This form of transfer is more behavior-oriented than conceptually-oriented, so any

learning activities are designed to promote the obtaining of distinct behavioral learning goals, rather than more formal cognitive and/or conceptual learning goals.

As one example of this approach, I utilize a negotiation exercise based on a case study, in which the students do expanded in-depth research and analysis of the problem(s) laid out in the case study, develop strategies and negotiating targets, before actually assuming pre-determined roles and negotiating that strategy in a series of classes. The conditions for the success of such an exercise are primarily that the students attempt to perform a well-defined task that is challenging but achievable, that the students receive immediate and constructive feedback on their performances – especially in relation to their pre-set strategies and negotiation goals - and on the outcomes of the exercise, that they then write a self-analysis of their performances which includes and responds to the criticism received in class and, most importantly, that the students repeat the same negotiation tasks on the basis of as similar, but not identical, a negotiation case study as possible, until their corrected, appropriate performance becomes habitual.

In a negotiation course, the well-defined task might consist of a common, observable, discrete negotiation skill, such as 'reframing demands as options' or 'demonstrating active listening'. Students might, for example, attempt to apply discrete negotiation skills using instructor-prepared worksheets, in the context of viewing a negotiation exercise they have done which has been recorded. The students review these video recordings of their performances, receiving individual feedback on what they were already doing well and how they might improve, and then repeat their performances in a similar exercise until their skills improve.

While such activities oriented toward the transfer of such behavioral reflexes may be helpful in developing discrete behavioral skills, they are of course not completely sufficient for teaching students to apply behavioral skills appropriately when negotiating outside the classroom. Negotiation does not work in real life like the manual operation of a machine, such as a car or an airplane. When operating a vehicle, certain behaviors like signalling before turning, applying the brakes or doing a pre-flight check should be reflexive and nearly automatic under certain contextual triggers (e.g., approaching one's street of residence form another road or reacting to the braking signals of cars ahead).

The relational and situational nature of negotiation tends to resist universal contextual triggers, such as *when my counterpart says 'yes', I say 'no'* – because while 'yes' might be an appropriate response to a certain counterpart under certain circumstances, it may be an inappropriate response to a different counterpart – or even to the same counterpart under different

circumstances. The attitude, mood, age, gender and/or rank of one's negotiation counterpart act as determinants in every single negotiation and are never uniformly applicable in any other negotiation involving any other individual. The same applies in how a negotiator's counterpart will react in kind.

Instructors should not assume that such transfer would embody the degree to which a behavior will be repeated in any other situation. In an actual negotiation, the mere repetition of a certain behavior may actually represent the false transfer of knowledge. Therefore, effective transfer involves not only the ability to apply certain behaviors outside the classroom; it also involves the ability to recognize when those behaviors are likely to be relevant, and when they should be adapted. Even more importantly, it also involves the ability to recognize when those behaviors should not be used at all.

In conclusion, I would advise colleagues to remember that in-class assignments used in courses such as those teaching negotiation skills in English are assigned for four main reasons: 1) they allow the student to use and test their English communicative skill sets in a life-like scenario, 2) they require students to explore the impacts of objective and subjective interpretations of orally and meta-communicated responses and reactions in instantaneous discourse, 3) they allow students to develop otherwise often rudimentary negotiation skills, based on childhood experiences, in which they were usually in acquiescent roles and 4) as with most behavioral development, they allow students to develop new patterns of handling stressful and confrontational communication situations by using the tools of self-reflection and analysis, which are vital for later success in negotiating. As we can recognize from this list, without focusing on the experience of practice itself, the instructor might over-focus on strategy and thereby prevent the student from truly 'acclimatizing' to the vastly different world professional negotiations represent.

References

Gardner, H. (2006): *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.

Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning; Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Khoo, E.G.L. - Cowie, B. (2011): Cycles of negotiation and reflection: a negotiated intervention to promote online teacher development. Educational Action Research, 19(3), 345-361.

Korobkin, R. (2008): Against integrative bargaining. *Case Western Reserve Law Review* 58(4), 1323-1342.

---. (2009): *Negotiation: Theory and strategy: Teacher's manual and simulation materials*, 2nd ed. New York: Aspen.

Loewenstein, J.- Thompson, L. (2000): The Challenge of Learning. *Negotiation Journal* 4 (October 2000), 399-408.

Reeves, L. M..- Weisberg, R.W. (1994): The Role of Content and Abstract Information in Analogical Transfer. *Psychological Bulletin* 115, 381-400.
Ross, B. H. (1987): This is Like That: The Use of Earlier Problems and the Separation of Similarity Effects. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 13: 629-639.
Schunk, D. H. (2000): Motivation for achievement: Past, present, and future. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology, 6*, 161-165.
---. (2003): Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 159-172.
Smith, J.P.-di Sessa, A. A.-Roschelle, J. (1993): Misconception reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *The Journal of the Learning Science, 3*, 115-163.

Hegedűs Anita
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

C1 szintű nyelvi közvetítő készség értékelése a PROFEX szaknyelvi vizsgán

A tanulmány a PROFEX angol egészségügyi szaknyelvi vizsga C1 szintű nyelvi közvetítő készség (fordítás) értékelésének vizsgálatát tűzi ki célul, két értékelési módszer összehasonlításával. Azt vizsgálja, hogy az értékelés módszere befolyásolja-e – és ha igen, akkor milyen mértékben – a nyelvi közvetítő készségre adott pontszámot. A kutatás mintáját 115 C1 szintű vizsgadolgozat képezi. A vizsgadolgozatokat először két tapasztalt értékelő javította ki a PROFEX szaknyelvi vizsgán alkalmazott hivatalos értékelési skála szerint, amely a holisztikus és diszkrét pontos módszereket kombinálja. Ezután egy harmadik javító is értékelte a dolgozatokat kizárólag a holisztikus értékelési módszerrel. A szerző korrelációt számolt a két értékelési módszerrel kapott pontszámok között, majd korrelációt számolt a két pontszám, valamint a vizsgázóknak a PROFEX C1szaknyelvi vizsga másik két írásbeli készségén (íráskészség és írott szöveg értése) elért pontszámai között. A vizsgálat szoros korrelációt mutatott ki a két értékelési módszer között. A kizárólag holisztikus elemeket tartalmazó módszer megbízhatóbbnak bizonyult, viszont az eltérés nem volt szignifikáns.

Kulcsszavak: PROFEX, egészségügyi szaknyelv, vizsgáztatás, nyelvi közvetítő készség, értékelés, holisztikus módszer, diszkrét pontos módszer, kombinált holisztikus és diszkrét pontos módszer, korreláció, megbízhatóság

Bevezetés

A tanulmány a PROFEX angol egészségügyi szaknyelvi vizsga C1 szintű (felsőfokú) nyelvi közvetítő készség értékelésének vizsgálatát tűzi ki célul, két értékelési módszer összehasonlításával. A PROFEX szaknyelvi vizsgán C1 szinten a nyelvi közvetítő készséget egy magyar nyelvű szöveg angol nyelvre történő fordításával mérjük. Azt vizsgáljuk, hogy az értékelés módszere befolyásolja-e – és ha igen, akkor milyen mértékben – a nyelvi közvetítő készségre adott pontszámot.

A szaknyelvi értékelésben kulcskérdésnek számít, és ezért vitákra adhat okot, hogy olyan értékelési kritériumokat dolgozzunk ki, amelyek segítségével a dolgozatok minél megbízhatóbban értékelhetők (McNamara, 1996). A PROFEX szaknyelvi vizsgán a fordítást egy diszkrét pontos és holisztikus értékelést kombináló módszerrel mérjük, ezt tanulmányom következő részében fogom bővebben kifejteni. Tanulmányomban ezt az értékelési módszert hasonlítom össze a pusztán holisztikus értékelési módszerrel, azaz, amikor az értékelendő dolgozatra összbenyomás alapján egyetlen pontszámot adunk. A nyelvi értékeléssel, méréssel kapcsolatos szakirodalom tele van érvekkel és ellenérvekkel a holisztikus értékelési

módszerrel kapcsolatban (Hughes, 1997; Shaw - Weir, 2007; Weigle, 2002). A legtöbb szerző egyetért abban, hogy a holisztikus módszerrel való értékelés nagyon gyors és könnyű, ezáltal lehetővé teszi nagy mennyiségű dolgozatok gyors értékelését. Azonban mivel a dolgozatok értékelése egyetlen, összbenyomásra adott pontszám alapján történik, más értékelési módszereket (pl. analitikus vagy diszkrét pontos módszer) megbízhatóbbnak tart a szakirodalom.

Minta és módszer

A vizsgálat alapját képező mintát a 2011. novemberi PROFEX angol orvosi szaknyelvi vizsga után gyűjtöttem össze. A minta 115, magyar-angol nyelvi közvetítő készséget mérő, C1 szintű vizsgadolgozatból állt. A dolgozatokat először két értékelő pontozta a PROFEX szaknyelvi vizsga értékelésénél használt hivatalos értékelési útmutató szerint, majd a hivatalos értékelés lezárulása után egy harmadik értékelő értékelte a dolgozatokat, aki a hivatalos eredményeket nem ismerte.

A PROFEX szaknyelvi vizsgán a C1 szintű nyelvi közvetítő készség értékelésénél használt útmutató szerint a feladatra adható maximális pontszám 15. Ebből 10 pont adható öt előre kijelölt szöveghelyre, mindegyikre 2-2 pont, a fennmaradó 5 pont pedig a feladat egészére adható összbenyomás alapján, holisztikusan. Az öt előre kijelölt, általában 10-25 szó hosszúságú szöveghely mindegyike egy, az angol orvosi szaknyelvhasználatra jellemző grammatikai vagy szóhasználati szerkezetet hivatott mérni. Az öt szerkezet helyének meghatározása a szövegen belül a vizsgafeladat fejlesztésével egy időben történik, és a vizsgázók számára nem nyilvános, tehát a feladatlapon nincs feltüntetve. Az értékelés fő szempontja az információátvitel megvalósulásának mértéke. A szöveghelyek mindegyikére 2 pont adható, ha a szöveghelyekben közölt információt a vizsgázónak sikerült teljes mértékben közvetítenie, és csak legfeljebb apró nyelvtani hiba (pl. névelőtévesztés) található a szerkezetben. Egy pont adható, ha ugyan van a szerkezetben nyelvtani hiba, de az információátvitel nem sérül, és nem adható pont, ha az információátvitel részben vagy teljes mértékben sérül. A szöveghelyek értékelésén felül 5 pont adható az egész feladatra összbenyomás alapján, és a kettőnek az összege (5 szöveghely + összbenyomás) teszi ki a vizsgafeladat végleges pontszámát. A vizsgadolgozatok holisztikus értékelésénél ugyan mérjük a nyelvhelyességet, de a fő szempont ott is az információátvitel minősége, ugyanis a szaknyelvi vizsgák alapvetően kommunikatív jellegűek (Douglas, 2000). A PROFEX szaknyelvi vizsgán kettős értékelést alkalmazunk, ami azt jelenti, hogy minden vizsgadolgozatot két tapasztalt értékelő értékel egymástól függetlenül, és a kettő átlaga teszi ki a végső pontszámot. Azonban, ha a két

dolgozat között 3 vagy több pontos eltérés van, akkor a végső pontszámot a fővizsgáztató állapítja meg.

A vizsgálat első stádiumát tehát a vizsgadolgozatok hivatalos értékelése, majd azt követően a harmadik javító által történt pusztán holisztikus értékelés képezte. A vizsgálat második szakaszában a szerző korrelációt számolt a hivatalos eredmények és a holisztikus értékeléssel kapott eredmények között. A korrelációszámításhoz a szerző a Microsoft Excel Correl programját használta.

A kutatás harmadik részében a szerző korrelációt számolt a fordításra adott pontszámok és a PROFEX szaknyelvi vizsga írásbeli részének másik két feladatára (íráskészség és írott szövegértés) adott pontszámok között. Annak kiderítése érdekében, hogy melyik módszer korrelál erősebben a másik két vizsgafeladattal, a számítást a szerző elvégezte mind a hivatalos, kombinált holisztikus és diszkrét pontos módszerrel elért, mind a csak holisztikus módszerrel adott pontszámokra. A szerző előzetes hipotézise az volt, hogy erősebb lesz a korreláció a kombinált holisztikus és diszkrét pontos módszer és a másik két vizsgafeladat között, vagyis, hogy a kombinált módszer megbízhatóbb, mivel az értékelés két-harmad részben objektív szempontok alapján, diszkrét pontos értékeléssel történik. Mivel az írott szövegértésre maximum 20 pont adható a másik két vizsgafeladatra pedig maximum 15, ezért a szerző az írott szövegértésre adott pontokat 1,33-al elosztva 15-ös skálára alakította át, az osztásnál a kerekítésnél alkalmazott általános szabályok szerint járva el. Erre a műveletre azért volt szükség, hogy az írott szövegértés eredményei összehasonlíthatóak legyenek a másik két vizsgafeladat eredményeivel.

Eredmények

A vizsgálat erős, 0,972-es korrelációt mutatott ki a kombinált diszkrét pontos és holisztikus módszerrel kapott eredmények, valamint a csak holisztikus módszerrel kapott eredmények között. A szerző előzetes hipotézisének ellentmondva a pusztán holisztikus módszerrel kapott eredmények és a másik két vizsgafeladat (íráskészség és írott szövegértés) között erősebb volt a korreláció, mint a kombinált módszerrel kapott eredmények és a másik két vizsgafeladat között. Ez azt jelenti, hogy a csak holisztikus módszer a kutatás eredményeinek alapján megbízhatóbbnak tekinthető, azonban az eltérés, mint ahogy azt az 1. táblázat mutatja, nem volt szignifikáns.

1. táblázat
Korrelációs eredmények

Készség	Korreláció
holisztikusan értékelt fordítás - írott szövegértés	0,6079
holisztikusan értékelt fordítás - íráskészség	0,6549
kombinált módszerrel értékelt fordítás - írott szövegértés	0,5652
kombinált módszerrel értékelt fordítás - íráskészség	0,6219

Megvitatás

A PROFEX szaknyelvi vizsgán a nyelvi közvetítő készség (fordítás) értékelésénél a megbízhatóságot az hivatott biztosítani, hogy az elérhető pontszám két-harmada (15-ből 10) egy objektív értékelési módszerrel, a diszkrét pontos módszerrel, öt előre kijelölt szöveghely alapján adható. Mivel 5 pont adható összbenyomás alapján, ezért a vizsgafeladat minden része értékelésre kerül. Ennél a kombinált megközelítésnél a két módszerrel adható pontok aránya (5 szöveghelyre összesen 10 pont, valamint a szöveg egészére 5 pont) vitára adhat okot, mivel a vizsgafeladat egészére a pontoknak csupán egy-harmada adható. Továbbá a vizsgálat eredményei is a pusztán holisztikus értékelési módszert csekély mértékben ugyan, de megbízhatóbbnak mutatták a vizsgán alkalmazott kombinált holisztikus és diszkrét pontos módszernél, az eltérés azonban nem volt szignifikáns. A megbízhatósági probléma – a szerző véleménye szerint – kiküszöbölhető, ha az 5 előre kijelölt szöveghely megválasztása a vizsgafeladat fejlesztésénél nagy körültekintéssel történik meg.

A vizsgálat a csak holisztikus módszert csekély mértékben, de megbízhatóbbnak mutatta, mint az objektív elemeket is magába foglaló kombinált, diszkrét pontos és holisztikus módszert, azonban az eltérés nem volt olyan mértékű, hogy a kombinált módszer elvetését igényelné a fordítás értékelésénél a PROFEX szaknyelvi vizsgán. A szerző véleménye szerint, annak ellenére, hogy a pusztán holisztikus módszer nem szignifikáns mértékben megbízhatóbbnak bizonyult, a vizsgafeladat értékelésénél szükség van objektíven vizsgálható elemekre is.

A korrelációs eredményeket a pontszámokon kívül más tényezők, úgymint az 5 értékelendő szöveghely lokációja és az egyes értékelők közötti eltérések (pl. megbízhatóság, szigorúság szempontjából) is befolyásolhatta.

Konklúzió

Az előadás a PROFEX szaknyelvi vizsgán a C1 szintű nyelvi közvetítő készség értékelésénél alkalmazott kombinált, holisztikus és diszkrét pontos módszert a holisztikus módszerrel egybevetve arra a következtetésre jutott, hogy a két módszer között szoros korreláció mutatható ki. A két módszert az írásbeli vizsga másik két vizsgafeladatával összevetve arra jutott, hogy a csak

holisztikus módszer megbízhatóbb, mivel erősebb a korreláció közte és a másik két vizsgafeladat között. Az eltérés azonban nem volt szignifikáns, és nem elegendő ahhoz, hogy a kombinált módszer elvetését igényelné.

Hivatkozások

Douglas, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes.* CUP: Cambridge
Hughes, A. (1997): *Testing for Language Teachers*. CUP: Cambridge
McNamara, T. (1996): *Measuring second language performance*. Longman: London
Shaw, S.D. - Weir, C. (2007): *Examining Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing*. CUP: Cambridge
Weigle, S.C. (2002): *Assessing Writing*. CUP: Cambridge

Lukácsi Zoltán
Budapesti Gazdasági Főiskola
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Teljesítmény vs. eredmény: Adatfeldolgozási eljárások hatásai nyelvvizsgák értékelésében

A klasszikus és a modern tesztelmélet szakértői számos eljárást dolgoztak ki nyelvvizsgázók teljesítményének összehasonlítására. Tanulmányomban a magyarországi gyakorlatban alkalmazott adatfeldolgozási módszerek közül hármat vetek össze azzal a céllal, hogy bemutassam, a választott eljárás hatását a meghirdetésre kerülő vizsgaeredményre.Kutatásomban 2007. decembere és 2012. májusa között hat vizsgaidőszak során 703 B2 szintű üzleti angol nyelvvizsgát tett vizsgázó olvasott szöveg értési adataival dolgoztam. A vizsgák ismételt feladatokon keresztül közvetetten egymáshoz kapcsolt elrendezést alkottak. A kutatás rámutat, hogy az alkalmazott eljárások minden esetben statisztikai jelentőséggel bíró különbséget mutattak, ezért a vizsgateljesítmény és az eredmény között a feldolgozási módszertől függően eltérés adódott. A rögzített képességszinttel egyenértékűsített vizsgák esetében a két item-válasz elméleti eljárás azonban a gyakorlatban azonosnak tekinthető eredményekhez vezetett.A kutatás felhívja a figyelmet a határoló pontérték jelentőségére; a vizsgázói teljesítmények feldolgozásának eszköz- és módszertanában a döntések súlyára; és a feladatírásban, feladatfejlesztésben, és az adatfeldolgozás során a szakmai háttér fontosságára.

Kulcsszavak: item-válasz elmélet, klasszikus tesztelmélet, teljesítmény, eredmény, standard, határoló pontérték, egyenértékűsítés

Bevezetés és a kutatás háttere

Magyarországon a modern tesztelmélet (IRT) alkalmazása a nyelvi mérésben ma is inkább kivétel, mint szabály. A NYAT Folyamatszerű követelményei között ajánlásként szerepel ugyan probabilisztikus módszerek használata adott vizsgaidőszakban nagyszámú vizsgázó nyelvi teljesítményének értékelésekor, elvárásként azonban nem jelenik meg. Annak ellenére sem, hogy a nemzetközi hírnevű nyelvvizsga- és pedagógiai központok – köztük a Cambridge ESOL, a CITO, az ETS, és a TestDaF – mind alkalmazzák az IRT valamely formáját az adatfeldolgozás egyik vagy másik fázisában. Bachman (2000: 5-6) szerint az IRT az ezredfordulóra a nyelvi mérésben végzett kutatások széles körben elfogadott eszközévé vált, McNamara és Knoch (2012: 556) pedig a Rasch méréselmélet (MFRM) népszerűségét emeli ki.

Kutatásomban a modern tesztelméletet alkalmazó két számítógépes programcsomaggal végzett értékelést vetem össze a klasszikus tesztelmélet (KTE) alapelveinek felhasználásával. A tanulmányban elkülönítem a teljesítményt, mint a vizsgázó által adott válaszokat, és az eredményt, mint az adatfeldolgozási folyamat végén megjelenő és meghirdetésre kerülő pontértéket.

A kutatás módszere

Kutatásomban az Euro Pro nyelvvizsgán 2007 decembere és 2012 májusa között B2 szintű üzleti angol nyelvvizsgát megkísérlő 703 vizsgázó olvasott szöveg értése (Reading) vizsgarészen adott válaszaival dolgoztam. A megjelölt ötéves intervallumban hat olyan vizsgaidőszak adatait használtam fel, amelyik ismételten bevetésre került tesztlépéseken keresztül közvetetten kapcsolt elrendezést alkotott. A vizsgaidőszakok átlagos vizsgázói létszáma 117,16 (*SD* = 20,56).

A vizsgált időszakban összesen 91 tesztlépés szerepelt. Ebből öt itemet kizártam problémás működése miatt, tehát 86 item kalibrálására volt szükség. A tesztlépések a vizsgán feladatokba vannak ágyazva; az itemek ismételt bevetése ezért újra felhasznált feladatokat jelentett. Az egyes vizsgaidőszakokban használt mérőeszközök hossza eltért a 2008-ban bevezetett formátumváltás következtében, így a rövid szövegekből álló feladat csak az első vizsgált mérési időpontban jelent meg.

Az adatok feldolgozására a TiaPlus (Cito: 2012), OPLM 3.32 (Verhelst, Glas és Verstralen, 1995), és a Facets 3.22 (Linacre, 1999) programcsomagokat használtam. Az OPLM használatakor feltételes maximum likelihood eljárással dolgoztam, ahol a szükséges információt a tesztpontszám tartalmazza. A Facets a feltételhez nem kötött, együttes maximum likelihood eljárással számol.

Eredmények és megbeszélés

A modell és az itemek

A nyelvvizsga eredmények számításában a tesztpontszám átalakítását alkalmazó módszer a klasszikus tesztelmélet (KTE) alapvetéseit veszi figyelembe. Megfelelő item nehézség, item minőség, és megbízhatóság mellett a vizsgázói eredmény a tesztpontszám lineáris transzformációja úgy, hogy a teljesítmény és a maximális pontszám arányát az eredményskála maximális értékével, mint súllyal felszorozzuk. A tesztpontszám ilyen átalakításakor a vizsgaközpontok nem vizsgálják a számítási modell és az adatok közötti illeszkedést. Kutatásomban az összehasonlítás során a tesztpontszámot 0 és 100 közötti eredményként kezeltem.

A modern tesztelméletre épülő két számítási sorban az illeszkedést a módszertan elveinek megfelelően értelmeztem. Az item-válasz elmélet (IRT) szerint (Verhelst, 2004: 8) a megfigyelt adatoknak kell a modellhez illeszkedniük. Ha az illeszkedés elégtelen, változtatni kell a modellen. Az OPLM szoftver számos illeszkedésmutatóval rendelkezik, melyek közül a globális illeszkedés statisztikáját az *R1c* mutató adja meg. Az öt rosszul működő item kiemelése után azt találtam, hogy az adat – Rasch modell

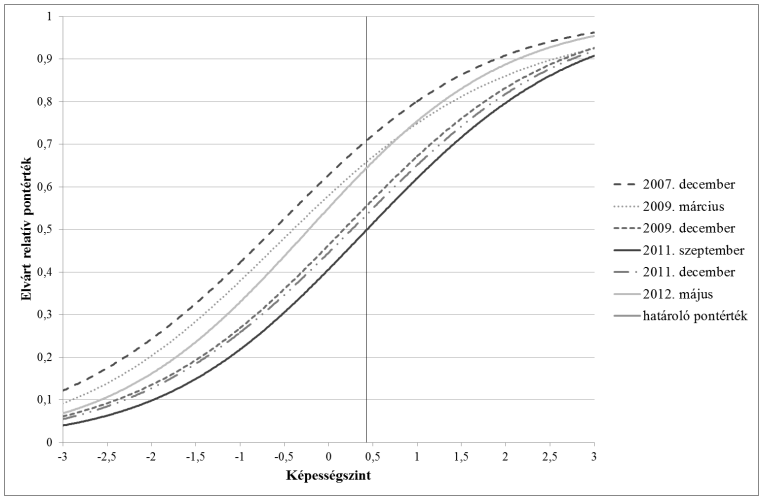
illeszkedés az eredményhirdetés gyakorlati céljára elégséges (*R1c* = 309,452; *df* = 235; *p* = 0,0006) (Hemker, 1996).

A Rasch módszertan (MFRM) a Rasch modell helyességéből kiindulva az illeszkedéspróbákban arra keresi a választ, az adatok megfelelően illeszkednek-e a modellhez (Linacre, 2009: 10). Modellálatlan item működés esetén az adatok tisztítása során tesztlépéseket, ill. válaszadókat törölnek az adatbázisból. A Wright és Linacre (1994: 370) által megadott értékek alapján kilenc nem megfelelően illeszkedő itemet találtam. Ez a teljes tesztlépés-csoportot figyelembe véve elfogadható arány a számítások összemérhetősége érdekében.
Összességében tehát a 86 megtartott item mellett a Rasch modell megfelelő narratíváját adta a vizsgázói item-válaszoknak.

A vizsgák

A KTE eredményei szigorúan mintafüggőek, és bár léteznek eljárások a vizsgák és a vizsgázók összevetésére (Livingston, 2004), eltérő feladattípusok mellett, változó mintákon az átlagos tesztnehézségek összehasonlítása problémás. Az IRT teszt-válasz görbéi ezzel szemben jól szemléltetik az egyes vizsgaidőszakok mérőeszközei közötti nehézségbeli eltéréseket (1. ábra).

1. ábra
A vizsgák egymáshoz viszonyított nehézsége és a megfelelési minimum



Az 1. ábrán az OPLM itemkalibrációja alapján a vizsgák relatív nehézségét mutatom be. Látható, hogy a görbék nem fedik egymást: A feladatsorok nem egyforma nehézségűek voltak. Az ábrán a 0,43 theta értéknél meghúzott

standard az egyes vizsgák határoló pontértékét jelöli ki. Ezzel egyenértékűsítettem a teszteket és biztosítottam, hogy azonos tudás és képességszint mellett a vizsgák nehézsége ne befolyásolja az elért eredményt. A görbék tehát azt szemléltetik, hogy a modell adott képességszintű vizsgázótól egy feladatsoron milyen teljesítményt vár el. A függőleges vonallal jelölt 0,43 theta értéken a vizsgázótól 2011 szeptemberében a vizsga 49,91%-át várja, ami a maximális 17 pont mellett 8,48 pont; míg 2007 decemberében 70,92%-ot, ami az akkori maximális 24 pont mellett 17,02 pont volt. Az 1. táblázatban összehasonlítom a három eredményszámítási módszer által elvárt megfelelési minimum pontszámokat.

1. táblázat
Az eredményszámítási módszerek megfelelési minimum pontszámai

vizsgaidőszak	tesztpontszámból	OPLM	Facets
2007. december	14,4	17,02	17,09
2009. március	11,4	12,51	12,19
2009. december	11,4	10,55	10,93
2011. szeptember	10,2	8,48	9,03
2011. december	11,4	10,16	10,03
2012. május	12	12,89	12,22

Az 1. táblázatból látható, hogy a két IRT alapú számítási sor elvárt pontszámai nagyon hasonlóak, és tendenciájukban megegyeznek. Mivel a megfigyelt pontérték mindig természetes szám, az elvárt teljesítmények között valójában csak 2011 szeptemberében volt különbség: Az OPLM itt 9, míg a Facets 10 pontot várt el. A tesztpontszám alapján, egyenértékűsítés alkalmazása nélkül végzett feldolgozás esetenként magasabb (2009. december, 2011. szeptember, 2011. december), máskor alacsonyabb (2007. december, 2009. május, 2012. május) pontszámban kifejezett teljesítményt várt el a vizsgarész sikeres elvégzéséhez.

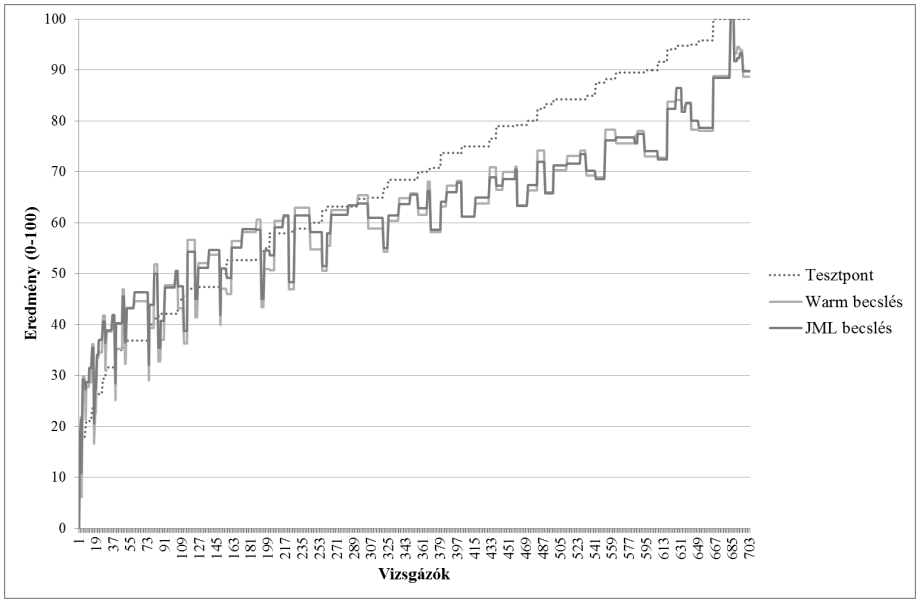
A vizsgázók

Az OPLM a Warm becslőfüggvényt használja a vizsgázói képességszint becslésére. Ez egy olyan súlyozott maximum likelihood becslőfüggvény, ami a hibátlan tesztre és a zéró pontértékre is definiálva van, és az alkalmazott súly az információfüggvény négyzetgyöke (Verhelst, 2004: 26). A Facets ezzel szemben az együttes maximum likelihood eljárást használja a képességszint becslésére is, így a szélsőséges teljesítményre becslést nem tud adni. További különbség az IRT és a MFRM módszertan között, hogy mivel az utóbbi a válaszmintázatot is figyelembe veszi az adat – modell illeszkedés vizsgálatakor, minden egyes vizsgázó illeszkedésére is statisztikát ad. Számításaim során azt találtam, hogy 11 vizsgázó válaszmintája tért el a

modell által elvárttól. Mivel jogi szabályozás írja elő, hogy minden vizsgázónak eredményt kell hirdetni, nincs mód a nem modellált válaszmintázatot adó alanyok kizárására.

Az adatfeldolgozási folyamat horgonyzási szakaszában (Baker, 2001: 135) a kalibrált itemek átlagos nehézségét állítottam be a skála eredetének. Mivel az OPLM és a Facets különböző becslőfüggvényeket és eljárásokat használ, a becsült vizsgázói képességszintek nem azonosak. Az összehasonlíthatóság lehetővé tételére lineáris transzformációt alkalmaztam úgy, hogy a legmagasabb becsült képességszint 100, a legalacsonyabb pedig 0 pontot érjen, és a standard (0,43) minden vizsgaidőszakban a 60 pontnál legyen. Így a két modern tesztelmélet alapú becsült képességszint sor és a tesztpontszám egyszerű átalakításával nyert pontszám közvetlenül összemérhetővé vált. Az eredményeket a 2. ábrán mutatom be.

2. ábra
A három feldolgozási módszer vizsgázói eredményeinek összehasonlítása



A 2. ábra *x*-tengelyén a vizsgázókat a teljesítményük szerint állítottam emelkedő sorrendbe. Az *y*-tengely a meghirdetett eredményeket jelöli egy 0 és 100 közötti skálán. Ez a Warm-becslésben és az együttes maximum likelihood eljárásban nem azonos a relatív pontértékkel. Jól látható, hogy a tesztpontból konvertált eredmények a 65 pont környékén rendre felülmúlják a modern tesztelméleti kalkulációk eredményeit.

A legnagyobb különbség a tesztpontszámból számított és a Warm-becslés között 18,92 pont volt, ami a 80-100 pont közötti spektrumban helyezkedett el. A tesztpontszám és a JML közötti legnagyobb különbség 19,18 pont volt, ugyanebben a sávban. Ezzel szemben az IRT és a MFRM közötti legnagyobb különbség 5,93 pont volt, a 20 és 40 pont közötti sávban. Az eredménysorok közötti eltérések statisztikai vizsgálatára páros *t*-próbákat végeztem. Azt találtam, hogy az eltérés mindhárom páros esetében szignifikáns volt ($t_{\text{tesztpont vs Warm}} = 18{,}499$; $t_{\text{tesztpont vs JML}} = 17{,}114$; illetve $t_{\text{Warm vs JML}} = -6{,}163$; $df = 702$; $p < 0{,}001$).

A vizsgarészen a tesztpontszám átalakítása után 461 vizsgázó felelt meg, míg a Warm-becslés konvertálásával 443, a JML becslés átalakításával pedig 445 vizsgázó volt sikeres. Összehasonlításban a tesztpontszám és a Warm-becslés között a sikeresség szempontjából 90 eltérő ítélet született ($\kappa = 0{,}721$); a tesztpontszám és a JML becslés között 60 esetben volt eltérés ($\kappa = 0{,}814$); míg a két probabilisztikus számítási módszer 30 vizsgázót ítélt meg eltérően ($\kappa = 0{,}908$).

Az eltérések a feldolgozási módszertan különbségein túl a stabil standard, ill. az ennek megfelelő határoló pontérték beállításának hiányában is rejlenek. A 2. táblázatban a kutatásban szereplő vizsgaidőszakok feladatsorain megszerezhető tesztpontszám megfelelési minimumához tartozó becsült képességszinteket adom meg.

2. táblázat
A tesztpontszám 60%-ának megfelelő becsült képességszintek

vizsgaidőszak	képességszint
2007. december	-0,031
2009. március	0,242
2009. december	0,771
2011. szeptember	1,1
2011. december	0,879
2012. május	0,203

A 2. táblázatban szereplő képességszint értékek a -0,031 és a +1,1 között változnak. Ez különös jelentőséget nyer az IRT és MFRM állandó 0,43 értékével összehasonlítva. A becsült képességszint 2. táblázatban szereplő értékeinél a Warm becslésben 50,54 és 65,45 pont közötti, a JML becslésben pedig 51,79 és 64,72 pont közötti eredményt számoltam.

Következtetések és javaslatok

Kutatásom célja annak vizsgálata volt, hogy a vizsgaközpontok körében elterjedt egyes teljesítmény feldolgozási módszerek milyen hatással vannak a meghirdetésre kerülő vizsgázói eredményekre. Számításaim során éles vizsgahelyzetben felvett adatokkal dolgoztam. Azt találtam, hogy a feldolgozási eljárások eredménysorai között minden esetben statisztikai jelentőséggel bíró különbség mutatkozott. A legnagyobb eltérés a tesztpontszám lineáris átalakításával kapott és a Warm-becslésből származó eredmények között volt, és a 80-100 pont sávjába esett. Ennek jelentősége abban áll, hogy a vizsgázó végeredményében ezek a magas értékek más vizsgarész alacsony részeredményét kompenzálhatják. Az IRT és az MFRM becsült értékei között az eltérés gyakorlati jelentőséggel nem bírt, hiszen ez a 20-40 pont közötti sávban jelentkezett, a teljesítési minimum alatt – tehát ezek a vizsgázók a többi vizsgarész eredményétől függetlenül sikertelenek voltak.

A tesztpontszám arányosítása egyszerűségéből adódóan népszerű, az eredmény értelmezése azonban keretek közé szorított. Ahogy Bachman (2004: 300) rámutat, a helyes válaszok arányai vizsgarészek között összevethetőek, de a magasabb teljesítmény nem jelent jobb képességet a feladatsorok nehézségének ellenőrzése nélkül. A tesztek egyenértékűsítése szakértői ítéletek alapján is elvégezhető ugyan, Newton (2007: 13) azonban az objektívebb, statisztikai eljárások fontosságát hangsúlyozza az ítéletek megbízhatósága érdekében. Roberts (1994: 628) a nyers pontszám arányosításában rejlő logikai hibára mutat rá: A rangskálát alkotó tesztpontszám bármely a sorrendi homomorfizmusnak megfelelő algoritmus alapján tetszőlegesen átalakítható; a transzformálás azonban az arányskálánál alkalmazott statisztikák torzulásához vezet.

A teljesítmény feldolgozásából adódó eredménybeli különbségekből, valamint a tesztpontszám arányosításának értelmével és értelmezhetőségével kapcsolatos szakirodalmi állásfoglalásokból kirajzolódó igény, hogy az adatfeldolgozás kötelezően elvégzendő szakmunkából értelmes szakértői feladattá váljon. Zieky és Perie (2006: 2) fontosnak tartja, hogy a pedagógiai értékelés többlépcsős és iteratív folyamatában a döntések oktatók és mérési szakértők részvételével és véleményének figyelembe vételével szülessenek. Ennek megfelelően Magyarországon is szükséges és elvárható a vizsgaközpontokban mérési szakemberek alkalmazása.

Hivatkozások

Bachman, L. F. (2000): Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Language Testing.* 17/1. 1-42

Bachman, L. F. (2004): *Statistical analyses for language assessment.* Cambridge University Press: Cambridge

Baker, F. B. (2001): *The basics of Item Response Theory*. ERIC: Wisconsin

Cito. (2012): *TiaPlus*. Cito: Arnhem
Hemker, T. B. (1996): *Unidimensional IRT models for Polytomous Items, with results for Mokken scale analysis.* NOW
Linacre, J. M. (1999): *Facets: Rasch measurement computer program.* MESA Press: Chicago
Linacre, J. M. (2009): *A user's guide to Facets.* Winsteps: Chicago
Livingston, S. A. (2004): *Equating test scores (without IRT).* ETS: Princeton, NJ
McNamara, T. - Knoch, U. (2012): The Rasch wars: The emergence of Rasch measurement in language testing. *Language Testing.* 29/4. 555-576
Newton, P. (2007): *Techniques for monitoring the comparability of examination standards*. Qualifications and Curriculum Authority: London
Roberts, F. S. (1994): Limitations on conclusions using scales of measurement. In: Barnett, A., Pollock, S. - Rothkopf, M. (eds.): *Operations research and the public sector* (pp. 621-671). Elsevier: Amsterdam
Verhelst, N. D. (2004): Section G: Item response theory. *Reference supplement to the preliminary pilot version of the Manual for relating language examinations to the CEFR for languages: Learning, teaching, assessment*. Language Policy Division, Strasbourg
Verhelst, N. D. -Glas, C. A. W. - Verstralen, H. H. F. M. (1995): *One-Parameter Logistic Model: OPLM*. Cito: Arnhem
Wright, B. M.- Linacre, J. M. (1994): Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions.* 8/3. 370
Zieky, M. - Perie, M. (2006): *A primer on setting cut scores on test of educational achievement*. ETS: Princeton, NJ

Tar Ildikó
Debreceni Egyetem
Agrár- és Gazdálkodástudományok Centruma
Idegen Nyelvi Intézet

Survey on Learning Skills for Students in the Faculty of Agricultural, Food and Environmental Sciences of Debrecen University

In an earlier publication we demonstrated the results of a survey on the academic competencies of L2 medical students (DEOEC, University of Debrecen) arriving mostly from non-English speaking countries and studying medical sciences in English in Debrecen. Our recent study seeks to explore the academic competencies, learning skills and competencies of the first year students of the Faculty of Agricultural, Food and Environmental Science of Debrecen University. The University is working on establishing a network of group-leaders (facilitators) from among the university lecturers who are ready to enhance their theoretical and practical knowledge on learning techniques and learning competence-related skills in the hope of raising the learners' awareness to enhance their academic skills, learning competencies and motivation maintenance strategies.

Key words**:** competencies, learner's' awareness, learning competence-related skills, learning strategies, motivation maintenance

Care and support for students to cope with a new tertiary education environment has become vital at the Debrecen University since the results of surveys reveal that students have problems with integrating themselves into a completely unknown social and academic system and have insufficiencies of basic language and learning skills (Tar, I-Tánczos, J.- Wiwczaroski, T.B, 2010). The Faculty of Agricultural, Food and Environmental Sciences attempts to create a network of facilitators (group leaders) who introduce first year students into the world of the academe, providing them with the necessary assistance in terms of integration, learning skills, strategies and methods development.

A learning skills questionnaire and focus group interviews were carried out to identify how first year students coped with learning requirements in the academic year of 2011/2012. The focus group interviews aimed to find out students' beliefs, expectations, daily practices and methods in relation to their studies, while the questionnaires aimed to explore students' habits, individual patterns of time management, preparation for learning, learning styles, memory styles, self-reported learning difficulties, opinions on testing (oral or written) and knowledge assessment at the Faculty of Agricultural, Food and Environmental Sciences, University of Debrecen.
The group interviews were carried out by the potential group leaders with questions focusing on the following issues:

1. How can students manage in a new environment and cope with everyday problems e.g. learning-time management)?
2. How do they organize their social life, programs, leisure time and recreation activities?
3. How can they manage their learning tasks (e.g. language learning, preparation for exams, unusual requirements)?
4. How can they get access to information (Internet, the help of tutors or fellow students help)?

In the questionnaire survey 159 first year students of the Faculty of Agricultural, Food and Environmental Sciences, Debrecen University were interviewed. We used the EvaSys program for the evaluation of the results. There were questions to which students could give a variety of answers. The first set of questions sought to get information about students' general interests (fields of science, potential future carrier, free time activities, whereas the second set focused on learning habits and skills (difficulties, note-taking in the classroom, preparation for exams and tests). The results are given in percentages.

The focus group interviews unveil that students have difficulties with getting used to living independently, away from their family homes. When they find themselves in a completely new academic environment with new challenges and risks, they are in dire need of assistance, advice, survival skills from group-leaders, lecturers or fellow students of higher years. The interviewed students highlighted that they had problems with **time** management (prefere watching TV, going out, wasting time through unnecessary activities) and had a significantly high level of **anxiety** when taking exams or writing tests. In relation to social life and relaxation, **inactivity** was most typical (sleeping, "doing nothing", and watching films instead of recreation, sports and trips). Most of the respondents admitted they did not tend to use **learning strategies** in a conscious way, only, perhaps, randomly.

> "…language learning strategies (are) specific actions, behaviours, steps, or techniques that students (often intentionally) use to improve their progress in developing L2 skills. These strategies can facilitate the internalization, storage, retrieval, or use of the new language. Strategies are tools for the self-directed involvement necessary for developing communicative ability." (Oxford, 1992/1993, p. 18).

Learning strategies, however, are not included in the curriculum of L2 education, especially not in a conscious way to provide students with self-reliant tools to enhance their language-related successes.

Concerning the structure of education and access to information at the university, the students revealed the disadvantages of the Bologna-type system, the lack of teachers' setting personal examples of enjoying their life-long learning efforts, focusing on the anticipated intrinsic pleasure of learning. They also complained about the unconcerned attitude of lecturers about their individual development and, very frequently, the lack of free access to Internet in the students hostel.

The evaluation of the questionnaire produced quantifiable results; the study group consisted of approximately the same number of male and female students (48.3%, 51.7%, respectively). Each of the student respondents attended BSc level programs comprising the following majors: *animal husbandry, food engineering, environmental management, agrotechnology, environmental protection and game management.* The respondents said that they gathered information on the Faculty of Agricultural, Food and Environmental Sciences mostly from the Internet (64.8%), but many attended the "open day" program organized by the Faculty to advertise its diploma courses (44%) to potential students. Also, many were encouraged by their families (28.3%) and friends (34%); the media (newspapers) proved to be the least informative for them (7.5%). They were motivated to choose our Faculty by their field of interests (58.5%), the potential marketability of their future degrees (41.5%) and the professionally renowned reputation of the University (40.9%) which was presumed to guarantee a high level of education for them. Students are mostly interested in plant protection and animal husbandry, and they seek employment later in agriculture or on family farms. In their free time, most of the respondents (66.7%) spend time with friends, doing sport activities (49.7%), trips to nature (47.8%) and only 27% devoted time to regular reading.

The next set of questions focused on learning activities (strategies, techniques). 79.3% of the students do not spend too much time learning certain study materials and only 27.9% swot the night before examinations. 85% find their note-taking skills satisfactory for their academic purposes, and only 12.7% complain about their problems with memorizing what they have learned. Similarly, merely 11.9% have difficulties with highlighting the most essential parts of a study material for making learnable summaries. However, the number of those students who prepare for examinations by randomized methods instead of conscious, well-organized schemes is 34.3%. Also, 30% of students get lost in details and end up daydreaming while reading textbooks or their own notes. The respondents dominantly list themselves into the "visual" type of learning categories, 12.9% claim to belong to auditive and 9.4% kinetic types. Many find the teachers' explanations important (83.6%), while 39.6% claim that they can easily learn from books

or from the Internet. Almost 100% (95.5%) think they have no learning difficulties whatsoever, but this positive self-evaluation is unfortunately not verified by their classroom activities. Our students prefer written exams to oral ones (deterioration of oral skills) and opt for continuous testing during the semester rather than taking exams at the end of the semesters (twice annually).

Conclusions

In the light of the above findings, our Faculty has decided to develop a facilitator focus program which aims to equip the students with the necessary study skills and competencies and, also, give them social support with their getting integrated into the life of the academe (scheme of group leaders-helpers). The group leaders will attend further training courses in the methods of promoting learner autonomy, group cohesiveness and norms, familiarizing students with culture and values and increasing the learners' goal-orientedness. Students will be educated how to become conscious and motivated learners fully aware of the strategies and techniques to be used in the learning process. In addition, they will be encouraged to take up courses in carefully selected learning strategies to ease their learning-time management and reduce test/exam anxiety, to improve their note-taking and memorising skills. The group leaders will also participate in training programs on the new partner-type role of teachers in the process of education. Warden and Lin (2000: 536) argue that 'in countries with a history of obedience to authority, a teacher is not seen as a facilitator but as a presenter of knowledge'. Luckily, Hungary sees the first steps of development in the opposite direction, in line with tendencies in well-established democracies, where "The role of the teacher is that of facilitator and guide, not an all-knowing bestower of knowledge. Students are therefore encouraged to construct meaning through genuine linguistic interaction with others." (Brown, 2000: 44-45)

References

Brown, H.D. (1980): *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 4th Edition. Harlow: Longman.

Oxford, R. (1992/1993): Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2(2), 18-22.

Tar I., -Tanczos J.- Wiwczaroski T.B.(2010): Academic difficulties for L2 medical students in Hungary. *ESP World,* Issue 30 Volume 9, 2010 1.

Warden, C.A. -Lin, H.J. (2000): Existence of integrative motivation in an Asian EFL setting. *Foreign Language Annals* 33 (5), 535-544.

Ablonczyné Mihályka Lívia

How to Translate Texts for Economic Purposes?

Many researchers have studied language for economic purposes from the point of view of translation. The aim of the present paper is to highlight some characteristics of texts for economic purposes that were published in the Italian Journal *Affari Esteri* between 2009-2012. The translations were carried out by students involved in the Translation Studies MA course.

It is assumed that translation problems are also due to cultural differences. The present paper will provide a summary of how the content of the term *realia* has changed. The findings strongly support the hypothesis that *realia* do exist in articles for economic purposes and they require various translation strategies. It is clear that realia are important for at least one reason: they show that translations, though based in language, are by no means limited to language.

Aradi András

How the Information Structure and the Syntactic Form of Source Sentences Can Change in Translations

The present paper investigates the relationship between the syntactic form and the information structure of sentences from the viewpoint of translation from English to Hungarian. The main aim of the study is to explore how and to what extent the translator keeps or changes the original syntactic form and information structure of the source sentences in the target text. The results of translation analyses show that the translator can have different strategies: s/he can keep or change both the grammatical form and the communicative structure of the source sentences in the translation, but it is also possible that s/he only changes one of these two essential characteristics of sentences. The paper describes selected types of sentence conversions in which the translation operations result in a new/different information structure of the target sentences compared to those of the source sentences. The paper also provides reasons for the translator's decisions.

Bagaméri Zsuzsanna - Németh Eszter

Neo-latin “dinner battle” An Intercultural Project by the Neo-latin Section of the Centre of Foreign Languages, BUTE

In 2011, the French, Italian and Spanish teachers of the Romance Language Section in the Centre of Modern Languages of BUTE organized and carried out a joint intercultural event motivating approximately 150 students. A fancy name, "Dinner Battle,” was given to this program, borrowed from TV cooking shows. Two of the organizers, the authors of this paper, undertake to make a brief theoretical introduction to the inter-linguistic and intercultural cooperation modalities existing among Romance cultures and languages today and to present the basic idea behind this event and how the project was accomplished. As this new initiative had its history in the different language groups, this will also be presented briefly in this part of the work. The Centre of Foreign Languages of BUTE provide students of the university's eight faculties with basic language training, specialized subjects taught in all our languages, exam preparation and translator training. All our French / Italian / Spanish groups were invited to participate. At the so-called "battle", the groups as such could take part by preparing a very typical recipe announced ahead in the three language categories. The “products” had to be submitted at the beginning of the event, and the jury composed by teachers and students chose the best players on-site. After having shared with each other all the comestible “products”, a number of cultural and intercultural shows and programs coloured this popular event, which will also be mentioned in this present paper.

Bocz Zsuzsanna

Is Petrol Green? The Figurative Meanings of the Italian Colour Name *verde* 'green'

Colourless green ideas sleep furiously

Chomsky, with his famous sentence, calls attention to the fact that syntactic structure is independent of semantic structure. If we change the lexemes which form sentences, we can be left with an acceptable sentence, for example: The little red elves are having fun. Generally, the phenomena can be observed in most languages in which 'one of the parts of a locution' is a colour expression: Eng. to feel blue Hun. sárga az irigységtől (lit. 'yellow with envy') It. essere al verde ('down and out') It.vento bianco (lit. 'white

wind'). At first, it appears that the choice of colours is accidental, but if we examine the phenomena in detail, we can see clearly that although the meaning of the unit is independent of the meaning of the components – the meaning is not componential –, the choice of colour is actually not arbitrary. The English ‘to feel blue’ does not mean that someone feels blue and, in the Hungarian language, the jealous person is not yellow. Similarly, who is down and out is not green. Vento bianco does not mean 'white wind', but the expression has a metaphorical meaning: 'gentle southerly wind which is not stormy'. In my study, I will demonstrate a possible categorization of the figurative meanings of the colour name verde 'green' in whose interpretation metonymy and metaphor play an important role.

Carloni, Giovanna

Content and Language Integrated Learning in Higher Education: Learning Content Subjects in English Online

Content and Language Integrated Learning (CLIL) courses have been implemented at the University of Urbino, Italy, for several years. The CLIL project is geared to foster multilingualism and student mobility in higher education. To scaffold the project, an online English input-rich learning environment has been created. Both autonomous and collaborative learning have been enhanced in keeping with Pedagogy 2.0.

Csapóné Horváth Andrea

Language Games in Tourism Advertisements

Tourism advertisements are permanently present in many segments of public communication. This kind of advertisement is intented to introduce the destination as a popular destination that everyone wants to visit. Advertisers say that the advertisement can suffice for this purpose, if it arouses the consumer’s desire for the given destination, because desire may be the easiest way to trigger action. The text-writer can best *catch* and keep the *recipient's attention* by creative use of language. The language game is one of the most significant forms of lingual creativity. In my paper, I examine which forms of language games can be found in headlines of tourism advertisements, what are the most effective and most common ones. The corpus of the research consists of a sample of 600 headlines taken from the 2008-2011s copies of the tourism journal "fvw Das Magazin für Touristik und Business Travel".

Dévény Ágnes

Classroom Activities and Learning Situations in LSP Courses

Large-scale questionnaire surveys involving altogether more than 4000 students at the Budapest Business School were conducted in 2005 and 2010 to explore students' expectations of language learning, their learning preferences and needs, and their perceptions of efficient language learning. The questionnaires contained 31 questions that were either closed with options provided, or statements where the intensity of agreement or disagreement was measured on a 1-5 Likert-scale; or open questions which encouraged the students to expand on their problems and suggestions. The research was complemented with a survey among the teachers in 2011.
The present paper focuses on the classroom activities and learning situations on LSP courses and shows the students' and teachers' preferences in these fields. The findings of the survey might be a source of inspiration for improvements in methodology and development of new curricula and syllabi.

Dévényi Márta

The Role of Argumentation in Business Negotiations

Argumentation plays a significant role in the bargaining phase of business negotiation; however, the differences between negotiation and rational argumentation should be discussed. Consequently, the role of argumentation in business negotiations and the similarities and differences of negotiation and rational argumentation were investigated in my theoretical research. I interpreted the argumentation of negotiation on the basis of the types of argumentation described by Margitay and Zentai, and from the standpoint of the model of critical discussion of Van Eemeren and Grootendorst.

Fogarasi Katalin - Warta Vilmos - Rébék-Nagy Gábor

National Culture-specific Features of Hungarian, Austrian and German Injury Description Terminology

National culture-specific features or stereotypes pertaining to speech communities are often to be found in the linguistic realization. In several cases, German precision is associated with the logical and exact German style. On the other hand, the Austrian language is more characterised by liberality, while the Hungarian is thought to abound with picturesque descriptions. The present study was undertaken to examine whether cultural

differences frequently expressed in general language are also to be observed in medical communication. In order to detect different ways of expression, 1,119 Hungarian, 303 Austrian and 339 German detailed injury descriptions registered in authentic medical diagnostic reports were analysed using a concordancing software and statistical methods.

Hegedűs Anita

Assessment of Language Mediation Skills at C1 Level of the PROFEX EMP Exam

This paper undertakes to investigate the evaluation of language mediation skills (translation) at C1 level in the PROFEX English for Medical Purposes (EMP) exam, by comparing two methods of assessment. The main objective of the study is to reveal whether, and to what extent, the method of assessment influences the score. The sample for the research consisted of 115 test papers at C1 level. First, the test papers were scored independently by two experienced raters according to the official marking scale of the PROFEX EMP exam. Then, holistic scoring was carried out by a third rater, who was uninformed of the official scores for the test papers. Correlations were calculated, first between the holistic scores and the official scores based on the combined holistic and discrete point approach, then between other components of the written part of the PROFEX EMP exam (reading comprehension and writing) and the holistic scores and the scores reached with the combined method, respectively. A strong correlation has been revealed between the scores achieved by the purely holistic method and those assessed with the combined holistic and discrete point approach. The holistic method was shown to be slightly more reliable than the combined approach, but the deviation was not significant.

Koltai Andrea

University Students' Language Learning Needs in an EU English Specialization Class at the BUTE

This paper reports the findings of a case study exploring student special language needs in learning EU English at the Budapest University of Technology and Economics (BME). The study focuses on the needs analysis of EU English specialisation BSc and MSc students to improve the contents of available course materials. For the purposes of the study a needs analysis questionnaire was developed for students and an interview was conducted

with a stakeholder linguist expert. These two instruments are complemented by classroom observations to also provide a context-based perspective.

Loch Ágnes

Scopes of Dynamic Assessment in Foreign Language Written Skills Development

The paper presents a pilot study into the potential of dynamic assessment in an English for specific purposes context. Dynamic assessment refers to teaching and assessment as an integrated activity whose aim is to provide learners with individual treatment in order to actively support their development. During the learning process, each learner is provided as much assistance – or mediation – as they minimally need to do the task. The mediation moves are arranged in a hierarchy, each representing a different level of support and help. The aim of the pilot study was to set up a sequence of mediation moves that may help enhance the learning process and raise learners' awareness concerning their learning. The study was carried out with students of tourism at Budapest Business School in the 2011-2012 academic year.

Mágocsi Nyina

The Development and Recent Characteristics of Russian Banking Language

Since in Russia there is active, on-going professional linguistic research, there are several dictionaries available to aid the exploration of banking and financial terminology. Based on these materials, I approach professional banking expressions from a historical-etymological viewpoint by introducing their evolution through the development of the Russian banking system. I pay particular attention to the formation of the current Russian banking terminology, and I also discuss the classification of professional terminology.

Mészáros Ágnes

The Appearance of Legal Terms in the Hungarian Healthcare Economics Vocabulary

One aspect of this diachronic research focuses on the origin and development of legal terms in the vocabulary of healthcare economics. Since healthcare

economics that emerged after the changes of 1989 comprises several fields of science, its specific terms belong to health care, economics, public administration and law.
The present study shows when and how the typical legal terms of the today field were created, e.g. igénybevétel (benefit use), igényjogosultság (entitlement), járulékfizetési kötelezettség (contribution payment obligation), igénybejelentés (claim submission), and summarises the most important results.

Mitrík Barbara

Legal English – Numbers under Scrutiny

The language of lawyers and legal professionals is no doubt considered sui generis. Long complex sentences, frequent repetitions, numerous nominalizations, unusual word order, archaic vocabulary, words of French and Latin origin, these are only some of the features typical of Legal English. If we were to make a linguistic inquiry of numbers in Legal English, one might be inclined to think that there is hardly anything to be said. Quite the contrary, numbers play a vital role in lawyer's everyday work, be it drafting of a legal document or court pleading, reference to a statute or citation of a case. The present article seeks to scrutinize several aspects of numbers in Legal English.

Muráth Judit

An international project on terminology-documentation research

Creating terminology collections or dictionaries and maintaining the existing terminology is an obvious necessity for all professionals or teachers of special language courses, translation or interpretation. It is probably much less obvious how to reduce chaos in the field of terminology and how to transfer as much information as possible to the researchers, teachers, and practicing professionals. Three terminological information and documentation centres have joined forces in the framework of an international project to further this goal. This paper intends to present this international project.

Nagano, Robin Lee

'The effect of…' or 'Effect of…'? Article use in research paper titles

This study investigates the use of the definite and indefinite article as the first word of a research article title unit. Data is based on an analysis of 3,200 titles from eight disciplines. Variations in usage were found across disciplines, with soft sciences using articles, especially the definite article, more often than hard sciences. Disciplines used the articles in different syntactic patterns. Variations were also found for different journals in the same field, indicating that editorial preferences play a role in the published title. The best advice for an author wondering whether to start off a title with

'a' or 'the' is to investigate the practices of the discipline and of the particular journal targeted for submission.

Nagy Judit - Bánhegyi Mátyás

A Cultural Reader on Aboriginal Perspectives –A Project on Culture-related Teaching Material Development

A Cultural Reader on Aboriginal Perspectives in Canada is a teaching resource pack for any teacher and student interested in Canadian Aboriginal cultures. The Reader contains 36 units exhibiting various levels of complexity, abstraction and difficulty as far as content and language are concerned. The Reader is ideal as a supplement to general-purpose EFL and Canada-related courses at numerous levels including primarily secondary and tertiary levels. For the teacher, the Reader comes with Teacher's Notes, containing hints and tips, keys, sources, background information and websites to consult. The present study touches upon the project leading up to the production of the Reader, describes the Reader and the Teacher's Notes in greater detail, and discusses the dissemination of the project.

Némethová, Ildikó

Challenges of Intercultural Communication

This paper seeks to explore the different ways in which teachers can effectively teach intercultural communication in tertiary education. There are so many different scenarios that perhaps it is not surprising that we all end up teaching in wholly different ways, with different beliefs, methodologies and practices. This paper attempts to describe an intercultural communication course which focuses on the analysis of situations in which individuals from diverse groups participate in social interaction with each other, and the discursive methods they must exploit to understand each other in those encounters which are the obvious situations of intercultural communication. The focus of such an intercultural communication course is on social interactions, on how they generate an inherent logic of their own, and how people interpret those social interactions in making decisions and in taking actions.

Pálinkás Magdolna

Modelling the Internal Structure of the Motivation of BUTE Students to learn English

The purpose of this paper is to investigate the internal structure of student English learning motivation at the Budapest University of Technology and Economics (BME), Hungary, through structural equation modelling. The measuring tool contained scales measuring motivation, contact and anxiety, such as ought to self, language learning experience, motivated language learning behaviour, attitude, direct spoken contact, direct written contact, indirect contact, cultural interest, anxiety input and anxiety process. The main question of the study is how various dimensions influence the motivation of Hungarian language learners, which is one of the most important factors influencing the success of language learning (Dörnyei, 2005).

Spiczéné Bukovszki Edit

Comparative Study of Teaching Materials in ESP Teaching of Engineering Students

One of the requirements for teaching materials used in ESP is that they should improve the foreign language skills of the language learner and introduce relevant and up-to-date professional information about the given field at the same time. There are excellent, quality English ESP books on the market which aim at that criterion. However, if we examine professional language teaching in higher education, we can see that the majority of teachers prefer using their own compiled materials. In my paper, I intend to explore some of the reasons for this paradoxical situation. I also introduce and compare some materials used for teaching engineering students at the University of Miskolc. The basis for comparison is partly provided by Hungarian experts of the area (Kurtán, Silye, Kojanitz, Zalánné and Petneki, Szőke, and others) and also by the criteria arising from everyday teaching practice. The paper also contains suggestions for further research.

Sturcz Zoltán

Innovation and Documentation in Language for Specific Purposes Research:The Porta Lingua series

SZOKOE (Hungarian Association of Teachers and Researchers of Languages for Specific Purposes) has got a double goal: on one hand to keep up with and

promote recent LSP practices, experiments, publications, on the other hand to gain publicity for LSP research and its achievements. This undertaking evidently falls into the category of innovations and at the same time – by the nature of the activity – offers possibility for multilingual cooperation between institutions and their teaching and research staff. This activity is signposted by the annual conferences and their proceedings in Porta Lingua. The series of Porta Lingua serves as an archive for publications of LSP training and research of the last 12 years and they are of historical importance in the field as regards quality and quantity of research. The documentation of conference presentations, the thematic arrangement, the high level content and form criteria, the proof-reading of the text by native speakers promote the series to become a fruitful source of innovation for language training, research and methodology. Besides its innovative merits, Porta Lingua wields an important motivational force for research and development on the institutional level, as well as promoting individual Ph.D activity. In this way, Porta Lingua has contributed significantly to the quality and success of LSP development in Hungary.

Szilágyi Anikó

Supplementary Private Education as a World Phenomenon

The fact that private lessons are taken by pupils after normal school lessons is repeatedly the focus of attention when educational reforms and wide-scale changes are planned. Although private lessons to supplement institutional education have always existed, the phenomenon became extremely common, especially in some Asian countries, where children not only practise and revise after school lessons with a private teacher, but also took part in expensive organised courses in the afternoons. It was during this period that research of the phenomenon described above became widespread and academic mapping of private education started. The breakthrough came when Mark Bray (1999) published his study on supplementary private education, which was followed by further extensive research and numerous studies worldwide. These publications also directed attention to other forms of private education (small groups, one-to-one) that were popular outside Asia.
Most of the research is conducted by educational sociologists, who, besides investigating the reasons for the phenomenon, also paid attention to how equal rights and institutional education are affected by this form of education. These questions were raised in the press in numerous countries, providing the opportunity for experts, teachers and parents to express their opinions. The present study focuses on the range and international acceptance of

supplementary private education through looking at articles published in daily press.

Tar Ildikó

Survey on Learning Skills for Students in the Faculty of Agricultural, Food and Environmental Sciences of Debrecen University

In an earlier publication we demonstrated the results of a survey on the academic competencies of L2 medical students (DEOEC, University of Debrecen) arriving mostly from non-English speaking countries and studying medical sciences in English in Debrecen. Our recent study seeks to explore the academic competencies, learning skills and competencies of the first year students of the Faculty of Agricultural, Food and Environmental Science of Debrecen University. The University is working on establishing a network of group-leaders (facilitators) from among the university lecturers who are ready to enhance their theoretical and practical knowledge on learning techniques and learning competence-related skills in the hope of raising the learners' awareness to enhance their academic skills, learning competencies and motivation maintenance strategies.

Vargáné Kiss Katalin

The Issues of Corporate Culture and LSP in the Practice of a Commercial Bank in Hungary (A case study)

Due to the economic changes that took place after the change of regime (1990), the Hungarian banking system comprises the subsidiaries of mostly European parent banks. On the basis of a case study, the paper aims to highlight how the corporate culture and the professional language use of a subsidiary depend on those of the parent bank and investigates how a global bank can meet intercultural challenges.

After giving a brief overview of the chosen bank, the visible and less visible levels of organisational cultures are described using Schein's model. In addition, the paper pays particular attention to LSP for Banking and Finance, which reflects not only the corporate culture of the chosen bank but also its attitude and approach to the country in which it is operating. The manifestation of culture-related issues is analysed on the basis of company materials and website information.

Veljanovszki, David

The Oral Academic Presentation at the Crossroads of Cultures

Oral academic presentations (OAP) tend to display a variety of culture-specific features, with differences largely corresponding to geographical areas. However, the peculiarities of an institutional setting could considerably blur the otherwise relatively distinct lines separating various academic traditions. English as a medium of instruction at universities in Hungary seems to have given rise to a number of ambiguities in this respect at a crossroads of cultures. So as to disentangle the evidently bewildering maze of expectations and norms associated with OAPs in a Hungarian EFL setting, ten students of English and three teachers (one NS and two NNSs) from Eötvös Loránd University, Budapest, were invited to express their views about prior educational experience, requirements, the use of teaching and producing OAPs from the point of view of students' future academic/professional career, as well as in relation to areas of difficulty in terms of teaching and practicing OAPs. Findings pertinent to the socio-cultural differences between Hungarian and Anglo-Saxon academic contexts include issues such as secondary school 'felelés' (recitation) being conducive to accustoming students to public speaking, the ability to synthesise information, distinguishing between relevant and irrelevant information, systematic vocabulary expansion, cognisance of stylistic shifts and the fostering of critical thinking.

Vincze András

Translation Quality in the English Translations of Hungarian Tourist Brochures

Nowadays, translation quality assessment (TQA) is in the focus of both translation studies and the translation/localization industry. Although innumerable tourist brochures appear worldwide each year, little attention is paid to the quality of the translations in them. The empirical study presented in this paper investigates a corpus of selected tourist brochures published in the English language in Hungary promoting Hungarian destinations. Their translation quality is examined applying a method that integrates error-based revision by a Hungarian reviser with error-based revision and holistic feedback by potential target readers. The quantitative and qualitative data thusly gathered provides insight into what happens to the information content and the realisation of the marketing communication functions of the publications as a result of translation.

Volek-Nagy Krisztina

The Characteristic Features of the Hungarian Technical Musical Terminology

There has been disproportionally little attention paid to study the features of the language usage among the speaking community of technical musical terminology. To explore the technical terminology of a certain field inevitably requires a closer examination of the special language usage of the speaking community and the definition of the features.
In my article, I review the system of technical musical terminology which is presently in use and consider every regulation with information or any assistance as an instruction. My aim is to systematize the instructions of the technical musical terminology concerning the function and the realization. I examine some of the research which has been conducted so far in the fields of technical musical terminology and I illustrate the functional systematization of technical musical terminology, demonstrating also the morphological features of the instructions. In addition, I mention the Italian and Hungarian technical terms, the spatial position of the instructions, the functions of the language elements, and the issue of the verbal and visual signs. The classification will contribute to giving us a more understandable picture about the musical instructions and it may serve as a useful tool and teaching methods for professional musicians.

Wintschalek Walter

Bilateral International Projects in Military Terminology Research

Dieser Beitrag behandelt die Durchführung der Terminologiearbeit am Sprachinstitut des Österreichischen Bundesheeres von den Anfängen bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Der Stellenwert der bilateralen Kooperation im Bereich der Erstellung von Wörterbüchern ist nicht zuletzt deshalb stark gestiegen, da klar erkannt wurde, dass die sprachübergreifende komparative Terminologiearbeit das wichtigste Fundament in der Vermittlung der militärischen Fachsprache bildet und auch für die gesamte Sprachmittlung unerlässlich ist. Diese Arbeit wird im Zuge internationaler Kooperationen durchgeführt, nach Möglichkeit zwischen den zuständigen militärischen Dienststellen.

Wiwczaroski, Troy Brian

Effective English Business Communication Training: On Developing Negotiation Skills

In teaching students in applied business degree courses negotiation skills in English, a proper foundation of skill sets in oral communication / rhetoric must first be carefully trained. Beyond the common problems some students face with public speaking exercises involving the use of a foreign language as the means of communication, in-class negotiation scenarios pose additional problems of data / information retention and logical presentation, argumentation and the need to speak in an impersonal style - or a strictly representative manner - about one's company. Introducing students to these elements and training them in their usage requires putting the students through a carefully planned set of oral and written exercises. However, it is easy to overlook the importance of the learning experience itself and to try to overemphasize the need to reach a settlement in an in-class negotiation. This article demonstrates how it is the experiences themselves which evolve in the frame of these communication exercises which truly prepare students to handle negotiating in their later careers.

Zrínyi Andrea

Characteristics of Terminology and Genre in a Medical Articles in the Field of Psychoanalysis

The paper primarily investigates characteristic case report features present in the majority of scientific publications. Crucial to the practice of everyday medicine, case studies aim to enhance professional communication among practicing physicians for the benefit of individual patients. The genre itself serves to transmit from one doctor to another the vital medical information regarding a patient's past medical history, present complaints, applied therapies, treatments, recovery and prognosis. The paper aims both to point out the characteristics of scientific terminology intrinsic to psychiatric case reports in connection with a medical dictionary database and also to identify a spectrum within a specific register of the case studies as a genre.

Zsubrinszky Zsuzsanna

The Role of Silence in Business Communication

This paper attempts to describe the various forms and functions of silence in business communication. The empirical data come from five personal interviews conducted with Hungarian business professionals working in different fields of business (pharmaceutical, telecommunications, marketing, bank and insurance). The semi-structured interviews have been transcribed and analysed with Laningen's (1988) three step phenomenological method: (1) listening to the recorded interviews and transcribing them verbatim, (2) data reduction, (3) thematically categorising participants' statements. The results make us realise how complex and ambiguous, yet finely-tuned the use of silence in business communication can be, which needs to be emphasized in the teaching of business communication.