

2024. 1. szám

Porta Lingua

cikkek, tanulmányok
a hazai szaknyelvoktatásról és
-kutatásról

SZOKOE

Szaknyelvoktatók és -Kutatók
Országos Egyesülete



2024. 1. szám

PORTA LINGUA



*Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról
és -kutatásról*

SZOKOE

Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Főszerkesztő:
Szabó Csilla

Szerkesztő:
Besznyák Rita

Olvasószerkesztő:
Bocz Zsuzsanna

Lektorok:
Asztalos-Zsembery Eszter, Bánhegyi Mátyás, Besznyák Rita, Bocz Zsuzsanna, Demeter Éva, Einhorn Ágnes, Fischer Márta, Furka Ildikó, Jámbor Emőke, Keresztes Csilla, Kiszely Zoltán, Kurtán Zsuzsa, Muráth Judit, Rébék-Nagy Gábor, Seidl-Pécs Olívia, Szabó Csilla

Idegen nyelvi lektor:
Nicholas Palmer

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

Tanácsadó Testület:
Einhorn Ágnes, Hamp Gábor, Hidasi Judit, Károly Krisztina

ISSN 2064-3381 (Online)

DOI-azonosító: <https://doi.org/10.48040/PL.2024.1>

Online elérhető: <http://szokoe.hu/porta-lingua/porta-lingua-2024-1-szam>

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Budapest
2024

Tartalomjegyzék

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI.....	7
CSÁK ÉVA: <i>Corporate language, avagy a vállalatspecifikus nyelvhasználat jelentősége és szerepe az üzleti nyelv oktatásának módszertanára nézve</i>	7
MARTHY ANNAMÁRIA: <i>A szülésznő-szülő nő kommunikáció vizsgálata tananyagfejlesztés céljából</i>	15
NAGY RENÁTA – EGYED CSILLA – CSONGOR ALEXANDRA: <i>Internet és telemedicina az orvos-beteg kommunikációban.....</i>	25
TERMINOLÓGIAI ÉS LEXIKOLÓGIAI KÉRDÉSEK A SZAKNYELVHASZNÁLATBAN.....	37
CSÁSZÁR JUDIT – JÁMBOR MÁRK – BARTA ANDREA – VÉGH ANDRÁS – FOGARASI KATALIN: <i>How to use History and Physical Examination (H&P) in teaching English medical terminology and documentation skills in Hungary?.....</i>	37
KOVÁCS TÍMEA: <i>Comparative analysis of lexical simplification in Hungarian-English translated and interpreted texts.....</i>	47
SÓLYOM RÉKA: <i>Utazás forrástartományú metaforák a minőségmenedzsment szakszövegeiben</i>	57
STURCZ ZOLTÁN: <i>Szily Kálmán szaknyelvi látlelete és fejlesztési terve 1879-ből</i>	65
SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS, HALLGATÓI MOTIVÁCIÓ	81
BELLÓK BERNADETT: <i>Diákok hibajavítással kapcsolatos preferenciái az angolórákon</i>	81
CSÁNYI ESZTER: <i>Frazeodidaktikai körkép</i>	89
MÁTYÁS JUDIT: <i>Gyakorlatorientált szaknyelvoktatás</i>	99
SZIGETVÁRY NÓRA: <i>Az „Üzleti készségfejlesztés francia nyelven” tantárgy tanterve, a tantárgyban rejlő lehetőségek</i>	107
A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS ÚJ ÚTJAI A SZAKNYELVOKTATÁSBAN.....	113
BAJZÁT TÜNDE: <i>Hasznos-e egy tolmácsolás kurzus jogász, közgazdász és mérnökhallgatók számára?</i>	113
MARSHALL BARBARA: <i>Az interkulturális és betegközpontú egészségügyi kommunikáció oktatásának interdiszciplináris lehetőségei.....</i>	121
PÁLINKÁS MAGDOLNA – SIROKMÁNY VIKTÓRIA – GYENES GÁBOR – GÁTOS ATTILA – FOGARASI KATALIN: <i>Assessing medical students’ specific language proficiency regarding mediation skills.....</i>	129
TÖRÖK JUDIT – BENKE ESZTER: <i>Az esetmódszer a tanteremben: egy interkulturális kommunikáció kurzus tapasztalatai.....</i>	137

Csák Éva

Budapesti Gazdasági Egyetem
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
Gazdasági Szaknyelvek Tanszék

Corporate language, avagy a vállalatspecifikus nyelvhasználat jelentősége és szerepe az üzleti nyelv oktatásában

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.1>

A gazdasági nyelvek szegmentálási lehetőségeinek, alcsoportjainak rövid áttekintését követően hangsúlyozom, hogy az üzleti nyelv önmagában nehezen meghatározható, kissé megfoghatatlan fogalom. Sajátosságai főleg egy adott intézmény, illetve vállalat kommunikációjának megfigyelése alapján írhatók le. Kimondható, hogy ahány cég, annyiféle üzleti nyelvhasználat. Arra hívom fel a figyelmet, hogy a corporate wording, illetve a corporate language fogalma viszonylag új keletű. Egyre több szakember ismeri fel, hogy a nyelvhasználat jelentős befolyást gyakorol a vállalat arculatára, így a versenytársaktól való elkülönülés, a megkülönböztethetőség fontos eszköze lehet. Konkrét német nyelvi példákat említek arra vonatkozóan, hogy a vállalatspecifikus nyelvhasználat milyen sajátosságok, nyelvi megnyilvánulások segítségével tudja kiemelni a vállalatot, a terméket vagy a szolgáltatást a többi hasonló versenytárs közül. A tanulmány néhány lehetséges módszert ismertet, amelyek arra ösztönzik a hallgatókat, hogy egy speciális esetből kiindulva saját maguk fedezzék fel a nyelvben rejlő lehetőségeket. Az eredmények azt bizonyítják, hogy egy konkrét vállalat honlapjáról történő kiinduló pontok és az aktuális írásbeli és szóbeli műfajokkal történő szembesülés nagymértékben növeli a hallgatói aktivitást.

Kulcsszavak: corporate language, vállalatspecifikus nyelvhasználat, szervezeti arculat, szaknyelvoktatás, német üzleti nyelv

Bevezetés

Az üzleti nyelv tanítása során újra is és újra felmerül a kérdés, hogy mit értünk igazán üzleti nyelv alatt. Minden kurzus elején célul tűzzük ki magunknak, hogy a képzés profiljának megfelelően a lehető legtöbb írásbeli és szóbeli műfajjal ismerkedjen meg a hallgató. De a célok megfogalmazásánál az a dilemma is a látókörünkbe kerül, hogy vajon mindazon tartalmak, amelyeket a legfrissebb kurzuskönyvek közvetítenek a nyelvtanuló számára, valóban ilyen formában jelennek-e meg a céges világ mindennapjaiban. Vajon milyen módon tudnánk közelebb hozni a valós vállalati kommunikációt a tanterem falaihoz? Ehhez a tanítási szándékhoz és a cél részbeni megvalósításához kínál tanulmányom néhány módszert példák bemutatásával.

A gazdasági szaknyelvek rendszere

A gazdasági szaknyelvekről többes számban érdemes beszélni, mivel magába foglalja nemcsak az elméleti gazdaságtudomány nyelvezetét, hanem az egyes szakterületek (kereskedelmi, pénzügyi, turisztikai stb.) szakembereinek üzleti szándékú nyelvhasználatát is. Határainak kijelölése, tipologizálása és meghatározása igen nehéz feladatnak bizonyul.

Fluck feltételezi, hogy ugyanannyi szaknyelv van a gazdaság területén, mint ahány szakterület, melynek számát 300-ra becsüli (Fluck, 1991). Ha a szaknyelvek száma a gazdaság területén sem térben sem időben nem számszerűsíthető, egyetérthetünk abban, hogy a gazdasági szaknyelvek különbözőképpen szegmentálhatók egyéb alcsoportokra. Bolten (1992) szerint magukban foglalják:

- a gazdasági jellegű szaknyelvek tudományos-elméleti szintjét,
- a gazdaság adott területeinek szakmai nyelvezetét,
- a szakirányú köznyelvet, azaz a szakmán kívüli kommunikációt.

Továbbá hangsúlyoznunk kell, hogy az ily módon elválasztott gazdasági nyelvterületek önmagukban is differenciált alrendszereket alkotnak, amelyeket bizonyos nyelvi eszközök és műfajok dominanciája és gyakorisága jellemez.

Hundt a gazdasági-üzleti nyelvhasználat még szűkebb dimenzióját különíti el az ún. intézményi gazdasági szaknyelv fogalmának meghatározásával. Az intézményi gazdasági nyelv bizonyos hatóságok, pl. bankok, biztosítók, multinacionális cégek szakmai diskurzusára és nyelvhasználatára jellemző (Hundt, 1995). Tanítványa, Helene Kurt kizárólag a Lufthansa légitársaság intézményspecifikus nyelvhasználati területeinek, pl. az elvámolásnak és a poggyászkidadásnak nyelvhasználatát térképezi fel a „*Vállalati kommunikáció az intézményi kommunikáció tükrében*” c. munkájában (Kurt, 2001). Egyet kell értenünk azzal a megállapítással is, hogy ahány vállalat, annyi nyelvhasználati szintér.

Corporate wording – corporate language – vállalatspecifikus nyelvhasználat

A fent említett megközelítés összecseng a mai vállalati kommunikáció legújabb trendjével, az ún. *corporate language* jelentőségének előtérbe helyezésével. Burel (2016) sajnálatosnak tartja, hogy az üzletemberek a nyelvhasználatot a vállalati siker szempontjából régóta csupán puha készségként, ún. „soft skill”-ként periferikusan kezelik. A növekvő verseny miatt azonban egyre több vállalat ismeri fel a vállalat nyelvhasználatának fontosságát. A vállalat központi értékeit közvetítő következetes nyelvhasználat olyan erőt hordozhat, amely egyedi módon szólítja meg a kommunikációs partnereket mind a vállalaton belüli, mind a vállalaton kívüli interakciók során. Fokozottan érzékelhetők azok a törekvések, amelyek arra irányulnak, hogy a megállapított vállalati értékek nyelvi eszközökké alakíthatók helyesírási normák, egységes megfogalmazások és stílusjegyek formájában. Jelentős lépés ebben az irányban a szövegezési építőelemek gyűjteménye, a cégen belüli szótár és/vagy nyelvi kalauz.

Hans-Peter Förster, a *corporate wording* terminus megalkotója a St. Gallen-i üzleti főiskola docense, marketing- és médiaszakértője. Az általa megalkotott terminust a használati körök rendszerezése után levédette (Förster, 1994). Az új terminus használata a német szakirodalomban azonban nem egységes. A *corporate wording* mellett a *corporate language*, illetve a natív változat, az *Unternehmenssprache / unternehmensspezifische Sprache* egyaránt megjelenik a szakmai közegekben. A két terminust ugyanazon fogalom leírására használják. Számomra a Gabler gazdasági lexikon meghatározása a mérvadó:

„Die Corporate Language ist eine einheitliche unternehmensspezifische Sprache, die ein wesentlicher Bestandteil des Corporate Behavior ist. Sie übt einen erheblichen Einfluss auf die Corporate Identity nach innen wie nach außen und damit auf das Corporate Image aus.” (A *corporate language* egy egységes, vállalatspecifikus nyelv, amely a vállalati magatartás lényeges alkotóeleme. Jelentős befolyást gyakorol a szervezeti arculatra mind befelé, mind kifelé, és ez által a szervezeti imázsra egyaránt.)¹

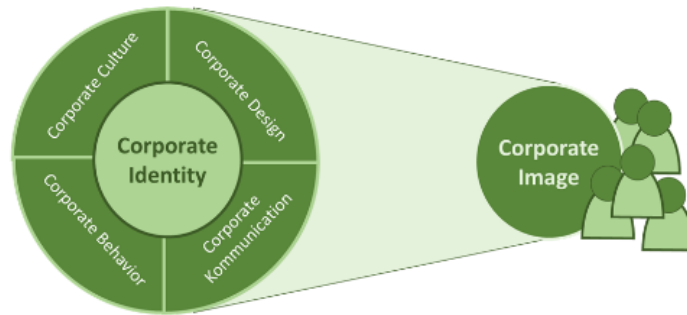
Ennek megfelelően tanulmányomban a *corporate wording* és *corporate language* esetében ekvivalensként a *vállalatspecifikus nyelvhasználat* megnevezést használom.

A vállalatspecifikus nyelvhasználat szerepe a marketingkommunikációban

A marketingszakértők egyetértenek abban, hogy a *corporate language* (CL) a szervezeti arculattal (*corporate identity* / CI) szoros kapcsolatban áll. Megoszlanak a vélemények azonban arról, hogy a CL hol helyezhető el a CI modelljében.

¹ a szerző fordításában

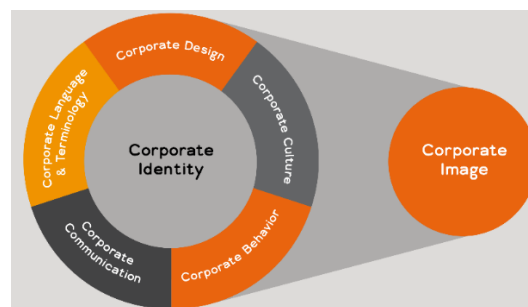
1. ábra. A szervezeti arculat komponensei (Forrás: Német Marketingintézet)



Bastian Foerster, a Német Marketingintézet munkatársa megállapítja, hogy a vállalat megjelenése, azaz a *corporate design* (CD) a szervezeti arculat (CI) legismertebb komponense, mely az egész vállalat vizuális megjelenésére vonatkozik, pl. a logóra, a névjegykártyára vagy a levélpapír tipográfiájára. A modell minden szegmensét körbejárja, és eközben megemlíti a vállalatspecifikus nyelvhasználatot. Magyarázata során azonban nem kellő alaposággal ad számot szerepéről, nem is helyezi el a modellben, bár hangsúlyozza, hogy valahol a vállalati kultúra fogalomkörének közelében helyezhető el (Foerster, 2018).

A Lionbridge szövegezési, fordítási, marketingfejlesztési szakszolgáltatói platform 2019-ben megalkotott modelljében már elkülönített helye van a vállalati nyelvhasználatnak és terminológiának. A modell az új szemléletmód kialakításának törekvéseit közvetíti.

2. ábra. A szervezeti arculat komponensei (Forrás: Lionbridge Marketingfejlesztési Platform)



A szakértő csapat leszögezi, hogy a vállalatspecifikus nyelvhasználat fontos szerepet játszik a vállalat és a márka identitásának és hatásának kialakításában. Befolyásolja a vállalati kommunikáció egészét, a belső üzenetküldéstől a webes tartalmakon, a sajtóközleményeken és az éves jelentéseken át a reklámszlogenekig.

Annika Schach, a Hannoveri Főiskola Alkalmazott PR tanszékének professzora és a német PR Akadémia tudományos vezetője a vállalat nyelvét szintén a vállalati arculat modelljébe integrálja és megállapítja, hogy a vállalat megjelenése (CD) mellett a vállalatspecifikus nyelvhasználat (CL) is fontos kommunikációs megkülönböztetési kritériumot képez. Így a vizuális megjelenés szabályozásához hasonlóan kell a vállalatspecifikus nyelvi követelményeket is meghatározni az egységes márkaimázs biztosítása érdekében. A vállalatspecifikus nyelvhasználat (CL) tehát a cég munkatársaival megismertetett, elfogadott és intézményesített nyelvhasználat, amely a stratégiai vállalatvezetés és -tervezés, továbbá a márkaépítés szerves része kell, hogy legyen (Schach, 2015).

A vállalatspecifikus nyelvhasználat legkönnyebben a reklámyelv különböző megjelenési formáiban érhető tetten. A reklámyelv fogalmán nem egy speciális szaknyelvet vagy nyelvváltozatot értünk, inkább egy kommunikációs területről beszélünk, amely az adott

témától és tartalomtól függően különböző nyelvi elemeket vesz igénybe (Krieg-Holz, 2018). A reklámyelv jól leírható jellemzőkkel rendelkezik, amelyek különlegessége inkább a gyakoriságban rejlik, mint a mindennapi nyelvtől alapvetően eltérő jegyekben (Janich, 2010).

Jó gyakorlatok és azok jellemzői – a vállalatspecifikus nyelvhasználat (CL) eszközei

A piacon igen sok hasonló terméket előállító vállalat található. A megkülönböztethetőség, a másoktól való elkülönülés elengedhetetlen feltétele a hosszú távú sikernek. A fogyasztók csak ahhoz tudnak ragaszkodni, csak azért az áruért hajlandóak többet fizetni, amelyiket egyértelműen felismerik. A megkülönböztetés alapja, hogy a gyártó olyan terméket állít elő, vagy olyan szolgáltatást nyújt, amely egyes célcsoport igényeihez specifikusan illeszkedik.

A meggyőző és hatékony kommunikációhoz olyan vállalati nyelvhasználatra van szükség, amely következetes, világos és személyes. A szakzsargonral teli webhelytartalom inkább ellenérzést vált ki az olvasóban. A befogadókra szabott egyszerű, világos nyelvezet viszont érdeklődést kelt, és bizalmat ébreszt, ezért érdemes egymásra hangolni a szövegalkotók és a szövegbefogadók tudásszintjét. A szakszerűség és a közérthetőség megfelelő arányainak megtalálása elengedhetetlen a szaknyelvi megnyilvánulásokban, közlésekben. Ahhoz, hogy egy vállalat személyes szinten kapcsolódhasson ügyfeleihez, egyértelműen meg kell határoznia a célközönségét, és következetesen meg kell szólítania azt a megfelelő hangnemben.

A Hannover Rück egy olyan vállalati szótárt és nyelvi stíluskalauzt állított össze, amely meghatározza a vállalatára és iparágára jellemző kifejezéseket. A nyelvi stíluskalauz kidolgozásáért és betartatásáért a vállalat kommunikációs osztálya felel. A szerzőknek, szerkesztőknek és fordítóknak – a vállalaton belül és azon kívül – be kell tartaniuk ezeket az útmutatókat. Fontos szempontok lehetnek a márkanevek, a valuták, az előnyben részesített szavak (ún. *love-words*), illetve a kerülendő szavak (ún. *no-words*), továbbá a szövegalkotási építőelemek egységes használata. Nem mindegy az sem, hogy a németet svájci vagy német partnerekkel felé használják, fiatal célcsoportot, vagy egy idősebb célközönséget szólítanak meg.

Az Ikeának sikerült csak rá jellemző nyelvhasználat kialakításával összetéveszthetetlené válni. A svédről különböző nyelvekre fordított szlogen, jelen esetben a német verzió: „*Wohnst du noch, oder lebst du schon?*” [Még csak laksz, vagy már élsz is?] széles közönséget ért el. Az Ikea munkatársai 2004 óta következetesen tegeződnek és a közvetlen, családias, egyszerű stílust a terméknevezések is tükrözik. A bútordarabok csupán a megnevezés által objektumokból szubjektumokká válnak és érzelmeket váltanak ki. A reklámszlogenek kialakításánál is ügyelnek a személyes hangnemre, pl. „*Der Stoff, den deine Fenster lieben*” [Az anyag, amelyet szeretnek az ablakaid], „*aufregende Bilder für gelangweilte Wände*” [Izgalmas képek unalmas falaknak], „*VIP Plätze für deine Schätze*” [VIP-helyek kincseidnek].

Megfigyelhető továbbá, hogy a BMW teljesen más hangnemben kommunikál, mint a Mercedes. Míg a BMW a vezetés örömét ragadja meg, a Mercedes az autók formáját, nagyságát emeli ki. Így közvetítenek különböző tartalmakat különböző célcsoportok felé. Mindezt teszik más-más vállalati nyelvhasználattal, hogy egymástól elhatárolódjanak. A Porsche elit márkaként pozicionálta magát. Soha nem jelennek meg Porsche-szövegek TV-ben vagy plakátokon, csakis kizárólag katalógusokban és a honlapon. Szövegeik exkluzivitást sugallnak. A világ két csoportra oszlik, a megszokottra és a különlegesre, az alkalmazkodókra és az öntudatosokra. A hirdetések fejlécein ilyen szlogenek olvashatók: „*Für die meisten bedeutet Fahrtwind Widerstand. Für Sie Morgenluft*” [A menetszél a legtöbbeknek ellenállást jelent. Önnek friss levegőt.], „*Das beste Mittel gegen alles Identische? Identität*” [A legjobb szer minden azonos ellen? Az önazonosság].

A Mediamarkt is rendelkezik vállalati nyelvi kalauzzal, stilisztikai-retorikai kézikönyvvel. Leányvállalata, a Saturn a korábbi, alacsony árak melletti, már-már agresszív érvelését követően ma már főleg az ügyfél iránti szeretetét hangsúlyozza. Az érzelmeket helyezi előtérbe, hiszen az ügyfelek nem feltétlenül egy új TV-készüléket szeretnének, hanem egy remek filmélményt: „*Hauptsache, Ihr habt Spaß*” [Lényeg az, hogy élvezitek]. Ahogy Janich és Schüller fogalmaz, napjainkban már nem a termék és annak bizonyos tulajdonságai a fontosak, hanem a hozzátartozó életstílus köztudatba emelése a márkán keresztül (Janich–Schüller, 2022).

Az üzleti nyelv oktatása vállalati honlapokból kiindulva – módszertani tippek

A fent említett törekvéseket szem előtt tartva arra a kérdésre keresem a választ, hogy milyen módon közvetítsük hallgatóink felé az üzleti nyelvet oly módon, hogy a vállalatspecifikus nyelvhasználat sajátosságai előtérbe kerüljenek. A következőkben szeretném ismertetni azokat a módszertani lépéseket, amelyeket egy konkrét vállalat honlapjának tanulmányozásából kiindulva próbáltam ki a német üzleti nyelvi órákon.

Álláshirdetések értelmezése

Az üzleti nyelvi óra megkezdése előtt tájékoztattam a hallgatókat, hogy csoportmunkában fognak dolgozni, és a munka során saját mobilkészítőt használhatnak. Bevezetésként kivetítettem a résztvevőknek a Robert Bosch AG kezdőoldalát (<https://bosch.de>). Közös felfedeztük a vállalat termékeit és szolgáltatásait, említést tettünk a telephelyekről, a forgalomról és az elérhetőségekről.

Ezt követően a hallgatók csoportokban saját mobiltelefonjuk segítségével önállóan rákerestek a vállalat történetére. Miközben kiválasztott szakaszokat olvastak a vállalat múltjáról, utánanézték javasolt online szótároldalakra az ismeretlen szavak jelentésének, és elkészítették az idegen szavak, kifejezések listáját. A szövegek értelmezése után ismertették a többiek felé az olvasottakat. Megbeszélték azt is, hogy milyen hatással volt rájuk a szöveg, milyen képet alkottak az adott vállalat arculatáról. Az előfeltételezéseket igazolhattuk, amikor már közösen elnavigáltunk a további menüpontokra.

A „Karriere”[Állásajánlatok] alpontban könnyen megtalálhatóak voltak az aktuális állásajánlatok. A hallgatói csoportoknak mindenek előtt értelmezniük kellett a kiírt pozíciókhoz, pl. *Controller im Produktfeld* [kontroller a gyártás területén], *Rollout Coordinator* [termékbevezetés-koordinátor], *Praktikant/in im Bereich Supply Chain Management* [gyakornok az ellátási lánc területén] tartozó munkaköröket, a munkáltató által meghatározott elvárásokat és követelményeket. Ezek újabb vitatémát szolgáltatott arra vonatkozóan, hogy mely álláskiírásokat pályáznák meg szívesen, milyen lépéseket kell ahhoz tenni, hogy alkalmasak legyenek az adott elvárásoknak. Végül összehasonlították a különböző munkakörökben végzett munkavégzés előnyeit és hátrányait.

A módszer kipróbálásakor a hallgatók figyelme mindvégig fenntartható volt, mert bele tudtak helyezkedni a vállalat mindennapjaiba, elgondolkodtak azon, hogy ők személy szerint milyen feladatot tudnának vállalni, elegendő-e ehhez szaktudásuk, egyéb kompetenciáik és nyelvtudásuk.

Reklámszlogenek megfigyelése

A stilisztikai vizsgálatok elemzése során megállapították, hogy a reklám nyelvezetére szintaktikai tekintetben a legjellemzőbb az elliptikus, azaz hiányos mondat, lexikai tekintetben pedig a szójáték (Kegyes–Kovács, 2012).

A Porsche reklámyelvére jellemző egyszavas mondatok akár kezdő szinten is bevethetők: „*All die Rennsiege. Die Träume. Unsere Fans. Tausende von Ideen. Bewahren wir in unseren Herzen.*” [Az összes futamgyőzelem. Az álmok. A rajongóink. Ötletek ezrei. A szívünkben őrizzuk őket.] De az összefüggő szövegek is jól értelmezhetők voltak alacsonyabb szintű nyelvtudás segítségével is, és sokat elárultak az adott cég szakspecifikus nyelvhasználatáról: „*Es geht um alles. Um einen unverrückbaren Maßstab. Um einen Sportwagen, den es in dieser Form nur ein einziges Mal gibt. Der seit Generationen fasziniert. Dem unser Herzblut gehört. Unser Blick geht dabei nach vorn. Nicht zur Seite, niemals zurück. [Mindent jelent. Egy mozdíthatatlan mércét. Egy sportautót, amely ebben a formában csak egyszer létezik. Amely generációkat bűvöl el. Amelyhez szívünk-vérünk tartozik. Előre tekintünk. Nem oldalra és sosem hátra.]*” A hallgatói csoportok kis kártyákra írt szlogeneket húztak, majd közösen online szótárak segítségével megpróbálták értelmezni azokat. Következtettek a vállalat profiljára, a termék vagy szolgáltatás minőségére. A csoportmunka során kitértek a reklámüzenetek nyelvi megformálásának lehetőségeire, pl. a főnevek, a felsőfokú melléknevek és az anglicizmusok dominanciájára, mint a reklámhatást fokozó nyelvi eszközökre. Megállapították, hogy a Porsche reklámüzenetei azt sugallják, hogy autóik nem csupán egyszerű közlekedési eszközök, hanem saját akaratuk, harcos kedvük van, és mindig előre tekintenek.

Egy adott reklámszlogen értelmezésekor nemcsak új kifejezések, hanem kisebb történetek, országismereti jellegű szociokulturális elemek is kiegészítették a nyelvórai beszélgetéseket. Amikor a *Mediamarkt* honlapján és menüpontjaiban előforduló reklámfogásokból indultunk ki, egy egész csokorra való reklámszlogen kínákozott feldolgozásra. A „*Tiefpreisschicht*” [Alacsony árszint] kapcsán felelevenítettük a *Frühschicht*, *Spätschicht* munkaröpiaci témából már ismert szakszavakat, és következtethettünk a reklámüzenetre. A homonímiától („*Frohes Nest*” [Boldog ünnepet, boldog fészket], „*EM schon, denn schon*” [Ha már EM, akkor legyen], „*HaushALT mach neu*” [Régiből újat], „*Hin&Web*” [Elragadtatva], „*Auf zum großen Sparathon*” [Indulhat a nagy spórolás-maraton]), az alliteráción át („*Das Mega-Marken-Sparen*” [mega-márka-megtakarítás], „*Das große Euro Osterhasenrasen*”) [A nagy európai húsvéti nyuszi-futi] eljuthattunk a *Frühshoppen* szójátékig. Felidéztük a délnémet és osztrák *Frühshoppen* hagyományát, a vasárnapi istentisztelet utáni késő délelőtti összejöveteleket kisvendéglők törzsasztalainál. A szlogen erre a szokásra utal, a vasárnap délelőtti vásárlást reklámozva.

A szlogenek gyűjtése és értelmezése során egyértelművé vált, hogy a reklámszlogenekkel végzett szövegmunka nemcsak lexikai és grammatikai jelenségek tudatosítására kínál lehetőséget, hanem alkalmas kultúrtörténeti, országismereti jelenségek megismerésére és felelevenítésére is.

Termékbemutató elemzése

A Dezyon GmbH elektromos autók töltésére szolgáló töltőállomást kínál családi házakba. A másfél perces termékbemutató kiválóan alkalmas a vállalat profiljának megismerésére és a reklámyelv egyes sajátosságainak megismerésére. A nyelvóra elején bevezetéképpen az új termék rövid leírását értelmeztük:

Dezony – Mehr als eine Wallbox. Hole Dir Freiheit für Deine Mobilität nach Hause! Wer sein Elektroauto zuhause optimal laden möchte, benötigt eine zukunftssichere Lösung. Deine dezony IQ passt sich herstellerunabhängig den Gegebenheiten Deines Zuhauses an. Auch nach der Inbetriebnahme entwickelt sie sich weiter, um zukünftigen Bedürfnissen gerecht zu werden und neue Dienstleistungen anzubieten. Starte erfolgreich mit Deiner dezony IQ in die Welt der E-Mobilität!

[Dezony - Több, mint egy wallbox. Szerezz szabadságot az otthoni mobilitáshoz! Ha elektromos autót optimalisan szeretnéd otthon tölteni, akkor jövőálló megoldásra van szükséged. A Dezony IQ a gyártótól függetlenül alkalmazkodik az otthoni körülményekhez. Még az üzembe helyezés után is folyamatosan fejlődik, hogy megfeleljen a jövőbeli igényeknek és új szolgáltatásokat kínáljon. Indulj el sikeresen az e-mobilitás világában Dezony IQ-val!]

Ezt követően a nyelvtanulók 2-3 fős csoportokban meghallgatták a termékbemutatóvideót. A hallgatók előzetes ismereteik alapján önállóan felismerték a reklámlevelek és termékbemutatók tipikus stílusjegyeit. Egyértelmű volt a felszólító módú alakok gyakorisága (*Hole Dir Freiheit...*, *Starte erfolgreich...*[*Szerezd meg a szabadságot, kezdj sikeresen!*]). Szembetűnő volt továbbá a biztonságot és a kényelmet kifejező lexikai egységek megléte (*zukunftssicher* [jövőálló], *Licht ins Dunkel* [fény a sötétben], *ausgestattet mit einzigartigen Features* [egyedi jellemzőkkel ellátva]) és a tegező módban elhangzó kérdő mondatok hatásossága (*Du möchtest zuhause den Strom aus der Photovoltaik-Anlage kontrolliert in dein E-Auto laden? Du möchtest einen Überblick über alle Ladungen incl. Kostenübersicht? Du denkst darüber nach, wie z. B. eine Dienstwagenabrechnung zuhause funktionieren kann?*) [*Szeretnéd otthon, ellenőrzött módon feltölteni a fótovoltaikus rendszerből származó villamos energiát az e-autódban? Szeretnél áttekintést az összes töltésről, beleértve a költségeket is? Gondolkoysz-e azon, hogyan működhetne például a céges autó otthoni töltése?*]. Megtalálhatók voltak termékbemutatóban a szűkítő jelentésű (*Sie müssen nur..*) és az akár-akár (*ob... oder...*) szintaktikai szerkezetek is.

Az elemzési munkaszakaszt követően a hallgatói csoportok azt a feladatot kapták, hogy egy általuk kiválasztott terméket vagy szolgáltatást ismertessenek a leggyakoribb lexikai, grammatikai és stilisztikai jegyek alkalmazásával. A kész bemutatókat telefonjaikra is felvehették vagy bemutathatták helyben a többi csoport részére. A személyre szabott módszer azért volt hatékony, mert ahogyan Mészáros is megállapítja, a hallgató saját érdeklődési körének megfelelően saját maga választ ki tartalmakat, saját elképzelése szerint nyomoz és az eredményt saját felfedezésként mutatja be (Mészáros, 2019).

Sandra Reimann (2020) is autentikus írásbeli és szóbeli műfajok megismertetését tűzte ki célul a szemináriumi munka során. Javasolja, hogy vizsgáljuk meg konkrét vállalatok hírleveleit, olvassuk át sajtóközleményeit. Figyeljük meg a vállalatok lerakatainak Facebook-oldalán a kommentelőkkel történő párbeszédnek sajátosságait. Rendkívül hasznos lenne továbbá a munkatársi újságok, belső e-mailek elemzése is, de az ezekhez való hozzáférés sajnos mind nyelvoktatóként mind nyelvtanulóként igen korlátozott.

Konklúzió

A *corporate language*, azaz a vállalatspecifikus nyelvhasználat napjainkban egyre inkább előtérbe kerül, mivel tagadhatatlan szerepe van egy adott cég egyedi arculatának kialakításában. Mára számos szakember felismerte, hogy a nyelvhasználat külön figyelmet érdemel a

márkapozicionálás, értéképítés és az imázskampányok szempontjából, mert növeli a cég ismertségét, kiemeli a márkát a többi hasonló ágazati termék közül, és pozitív attitűdöket alakít ki a vállalattal szemben. Ez a tény a szaknyelv oktatója számára azzal a tanulással jár, hogy érdemes az üzleti nyelvet az egyes vállalatok perspektívájából tolmácsolni a hallgatók felé. Egy adott vállalat honlapjáról származó kiindulópontok egyértelműen a corporate language, a vállalatspecifikus nyelvhasználat medrébe terelik a nyelvtanulót, és nem utolsó sorban aktuális tartalmakkal bővítik szakmai és szaknyelvi ismereteit.

Hivatkozások

- Burel, S. (2016): Angewandte Unternehmenskommunikation aus linguistischer Perspektive in Forschung, Praxis und Lehre. In: Karstens, I. – Busch, A. (Hrsg.) *Handbuch Wirtschaftskommunikation: Interdisziplinäre Zugänge zur Unternehmenskommunikation*. Francke Verlag: Tübingen. 561–577
- Bolten, J. (1992): Fachsprache oder Sprachbereich? Empirisch-pragmatische Grundlagen zur Beschreibung der deutschen Wirtschafts-, Medizin- und Rechtsprache. In: Bungarten, Th. (Hrsg.) *Beiträge zur Fachsprachenforschung*. Bd. 1. Attikon: Tostedt. 57–72
- Fluck, H-R. (1991): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. Gunter Narr Verlag: Tübingen.
- Foerster, B. (2018): *Corporate Identity – Definition und Einordnung*.
<https://www.marketinginstitut.biz/blog/corporate-identity/> (hozzáférés: 2023.01.21.)
- Förster, H-P. (1994): *Konzepte für eine unternehmerische Schreibkultur*. Campus Verlag: Frankfurt–New York
- Hundt, M. (1995): *Modellbildung in der Wirtschaftssprache: Zur Geschichte der Institutionen- und Theoriefachsprachen der Wirtschaft. Reihe Germanistische Linguistik*. Band 150. Gunter Narr Verlag: Tübingen. <https://doi.org/10.1515/9783110954685>
- Janich, N. (2010): *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Gunter Narr Verlag: Tübingen.
- Janich, N. – Schüler, D. (2020): Werbekommunikation und Werbesprache. In: Niehr, Th. – Kilian, J. – Schiewe, J. (Hrsg.): *Handbuch Sprachkritik*. Metzler: Stuttgart. 343–352. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04852-3_43
- Kegyés, E.– Kovács, M. (2012): Logisztikai szolgáltatások kommunikációja. *GÉP–A Gépipari Tudományos Egyesület műszaki, vállalkozási, befektetési, értékesítési, kutatás-fejlesztési, piaci információs folyóirata*. LXIII. évf., 4. szám. Miskolci Egyetem: Miskolc. 43–47
- Krieg-Holz, U. (2018): Werbesprache. In: Deppermann, A. –Reineke, S. (Hrsg.) *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. De Gruyter: Berlin–New York. 295–319.
<https://doi.org/10.1515/9783110538601-013> (hozzáférés: 2023.10.26.)
- Kurt, H. (2001): *Unternehmenskommunikation im Horizont der Institutionenkommunikation – das Unternehmen Lufthansa als Institution*. Grin Verlag: München.
- Mészáros, Á. (2019): Önálló szakszókincsfejlesztés idegen nyelven. *Porta Lingua*. SZOKOE: Budapest. 111–121
- Reimann, S. (2020): Unternehmenskommunikation heute und interkulturell. Angewandte Linguistik am Beispiel. Deutsche Sprache in Unternehmen in Ungarn. *Filologi*. ELTE: Budapest.
<http://ojs.elte.hu/filologi/article/view/460> (hozzáférés: 2023.01.21.).
<https://doi.org/10.37588/filologi.2020.1.460>
- Schach, A. (2015): *Advertorial, Blogbeitrag, Content. Strategie. Neue Texte der Unternehmenskommunikation*. SpringerGabler: Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05492-2>

Internetes hivatkozások

- Bosch-Gruppe. <https://www.bosch.de/>
- Mediamarkt. <https://www.mediamarkt.de/>
- Német Marketingintézet (Deutsches Institut für Marketing). https://www.marketinginstitut.biz/ueber_uns/
- Lionbridge Marketingfejlesztési Platform. <https://www.lionbridge.com/blog/content-creation/how-do-you-define-and-manage-your-corporate-language/>
- Dezony GmbH– termékbemutató. <https://www.youtube.com/watch?v=A6mH3D15Rpk>
- Hans-Peter Förster weboldala. <https://hans-peter-foerster.de>
- Gabler Wirtschaftslexikon. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/corporate-language-27814/version-251456>
- Corporate Design Manual, a Hannover-Rück csoport fogalomtára. <https://corporate-design.hannover-rueck.de/404563/corporate-wording>

Marthy Annamária

Semmelweis Egyetem
Szaknyelvi Intézet

A szülésznő–szülő nő kommunikáció vizsgálata tananyagfejlesztés céljából

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.2>

A szüléset–nőgyógyászat az egyetlen olyan orvosi szakterület, ahol minden páciens és a velük közvetlenül együttműködő szakdolgozó (szülésznő) azonos nemű. Speciális terület a szakember–páciens interakció idejét figyelembe véve is, mivel nincs még egy olyan műtéti beavatkozás, kórházban végzett eljárás, melynek során az egészségügyi szakember és a páciens akár 8-10 (vagy ennél lényegesebben több) órát töltenének szoros együttműködésben, folyamatosan kommunikálva. Tervezett kutatásomban szülésznő–szülő nő között zajló interakciókat rögzíték majd diktafonnal, melyek átírt változatát elemzem a konverzációelemzés módszereivel. Az elvégzett szakirodalmi kutatás tanúsága szerint még nem került középpontba az együttműködés vizsgálata a szülésznő–szülő nő párbeszédekben. A tanulmány célja, hogy bemutassa a szakember–páciens kommunikáció egy speciális területének lehetséges elemzési szempontjait. A konverzációelemzés módszerével elvégzett interakcióelemzés adatai még feldolgozásra várnak. A kapott eredmények várhatóan hozzájárulnak majd az egészségügyi kommunikáció egy speciális területének alkalmazott nyelvészeti elemzéséhez.

Kulcsszavak: konverzációelemzés, orvos–beteg kommunikáció, szaknyelv, szaknyelvoktatás, tananyagfejlesztés

Bevezetés

Az egészségügyi kommunikáció kutatása az 1960/70-es években kezdődött és azóta a nyelvészeti vizsgálódások dinamikusan fejlődő területévé vált. Az egészségügyi kommunikáció a szakma képviselői (orvosok, egészségügyi szakemberek) és a laikusok közötti társas cselekvések mentén szerveződő nyelvi érintkezés, amely az orvos–beteg kapcsolat korai szakaszától kezdve létrehoz egy sajátos nyelvhasználatot és számos beszédeseményhez kötődő, hagyományozódó cselekvési és nyelvi mintázatot, azaz diskurzusműfajt (Jakusné Harnos, 2016:383; Kuna, 2020).

A szakember–páciens viszony, a köztük zajló kommunikáció befolyásolja a kezelés sikerességét, a gyógyítás kimenetelét, ezért is különösen fontos az orvos–beteg interakciók empirikus nyelvészeti vizsgálata. A szülésznői ellátás minősége befolyásolja legnagyobb mértékben a szülés kimenetelét. A szülésznők teljesítménye és intézkedései ebben a döntő időszakban nemcsak az anya mentális és érzelmi egészségére, hanem az újszülöttek egészségére is jelentős hatással vannak (Hosseini, 2005). Az anya és a szülésznő közötti bizalom, az a kellemes érzés, hogy szerető emberek veszik körül, akik mellette maradnak, pozitív szülésélményt biztosít (Sehati et al., 2009). Az anyák a pozitív szülésélmény átéléséhez nélkülözhetetlennek tartják a szülésznők teljes körű támogatását. Különböző kulturális háttérű nők – köztük indiai, jamaicai és mexikói – csoportjain végzett keresztmetszeti vizsgálatok megerősítették ezt a megállapítást (Kordi et al., 2014). A hatékony kommunikáció és a folyamatos érzelmi támogatás javítja a szülés kimenetelét, például csökkenti a szülés időtartamát, a császármetszés gyakoriságát, az érzéstelenítést.

Bár számos hazai kutatás foglalkozik a szakember–páciens kommunikáció vizsgálatával (Hambuchné Kőhalmi, 2014; Kuna, 2016a, 2016b, 2020; Kuna–Kaló, 2014; Kránicz, 2015; Pilling, 2018; Sárkányiné Lőrinc, 2015; Sárkányiné Lőrinc et al., 2017; Varga, 2011) a szülésznő–szülő nő kommunikáció elemzése még nem feldolgozott terület, ennek vizsgálata fontos adatokkal járhat hozzá az orvos–beteg kommunikáció nyelvészeti vonatkozásainak bemutatásához. A kapott eredmények hozzájárulhatnak egy, az Egészségtudományi Karon tanuló szülésznő, védőnő hallgatók számára kidolgozandó tananyag létrehozásához, melynek segítségével a szülő nőkkel való hatékonyabb együttműködésre, sikeresebb munkavégzésre

tudjuk felkészíteni a Kar hallgatóit. Kutatásomban a konverzációelemzés módszerével szeretnék a szülészeti osztályon hanganyagokat rögzíteni, majd nyelvészeti szempontból elemezni a hanganyagok átiratait.

Tanulmányomban ismertetem egy tervezett empirikus kutatás elméleti keretét, az orvos–beteg kommunikáció, ezen belül a szülésznő–szülő nő kommunikáció sajátosságait, felvázolom a kutatás anyagát, módszerét, a kutatási kérdéseket és a várható eredményeket.

Az orvos–beteg kommunikáció kutatása

Az orvos–beteg kommunikációhoz kapcsolódó első nagymintás elemzések az 1970-es években az Egyesült Államokban születtek. Korsch és Negrete (1972) kutatócsoportja abból kiindulva, hogy az orvos–beteg kommunikációt mindkét fél részéről elégedetlenség jellemzi, nyolcszáz akut gyermekgyógyászati orvos–beteg konzultációt figyelt meg és elemzett. A másik nagy felmérést Byrne és Long (1976) végezte 2500 hangfelvétel alapján. A nemzetközi szakirodalomban már az 1980-as évek közepétől kezdve jelen vannak azok az empirikus kutatások, amelyek az orvos–beteg kommunikációt a konverzációelemzés eszközeivel vizsgálják (Frankel, 1983; Heath, 1982, 1986). A kutatások elsősorban az alapellátások körében folytak (Heritage–Maynard, 2006a; Maynard–Heritage, 2005), de az egészségügy olyan speciális területeire is kiterjedtek, mint a sürgősségi ellátás (Mondada, 2003) vagy az AIDS-betegek vizsgálata (Peräkylä, 1995; Silverman, 1997). Drew és munkatársai (2001) kutatásaik során a páciensek interakcióba való bevonódásának mértékét vizsgálták. Ezek a kutatások elméleti és gyakorlati szinten is hozzájárulnak az egészségügyi kommunikáció mélyebb megismeréséhez és alkalmazási lehetőségeinek bővítéséhez. Így jelentősen növelhetik a terápiás kapcsolat eredményességét, például az orvosi egyetemeken folyó oktatásban tananyagok részeként, orvosi tréningeken stb.

Az elmúlt évtizedekben hazánkban is számos pszichológiai (Józsa, 2011; Málovics et al., 2009; Varga, 2008, 2011, 2021; Varga–Diószeghy, 2008), orvosi (Bálint, 2011; Odent, 2010) és alkalmazott nyelvészeti (Boronkai, 2014; Hambuchné Köhalmi, 2014; Hambuch et al., 2019; Kuna–Kaló, 2014; Kuna 2016a, 2016b; Kránicz, 2015; Pilling, 2018; Sárkányiné Lőrinc, 2015; Sárkányiné Lőrinc et al., 2017) munka állította kutatásának középpontjába az orvos és a beteg közötti viszonyt és annak változásait. A hierarchiaviszonyokat vizsgáló kutatások (Byrne–Long, 1976; Klemperer, 2005) a szakember–páciens kapcsolat tekintetében három alapvető döntéshozatali típust különítettek el: paternalisztikus, fogyasztói (informatív) modell és a közös döntés (*Shared Decision Making, SDM*). A kutatások azt mutatják, hogy az orvosok alábecsülik azoknak a betegeknek az arányát, akik szeretnék részt venni a kezelésükkel kapcsolatos döntésekben. A 2000 utáni kutatásokban 71% azon páciensek aránya, akik a kölcsönösségi modellt preferálják (Pilling, 2018). Tanulmányában Klemperer (2005) is megerősíti, hogy a paternalisztikus, illetve az informatív modellt kevés beteg igényli, többségük arra vágyik, hogy megfelelő információkkal ellátva az orvos bevonja őket a döntési folyamatba. A nemzetközi kutatások (Chewning et al., 2012) szerint ez a modell segíti elő leginkább a megfelelő diagnózisalkotást és az eredményes kezelést, ezért a legtöbb orvos–beteg kapcsolatban ennek a modellnek az alkalmazása ajánlott.

Az orvos–beteg kommunikációra irányuló kutatások az interakciók célját is vizsgálják. A kutatók három, egymással szorosan összekapcsolódó fő kommunikatív célt azonosítottak: a terápiás együttműködés (rapport) kiépítését, az egészségügyi szakember és páciense közötti információcserét, illetve a terápiás döntéshozatalt (Bigi, 2006; Heritage–Maynard, 2006a, 2006b). A nyelvészeti megközelítés kiemelten fontos mindhárom funkció szélesebb körű feltárásában, mivel ezek számos nyelvi jellemző, illetve kommunikatív cselekvés által jelennek meg az interakcióban (Kuna, 2022).

A szülésznő és a szülő nő közötti kommunikáció hazai nyelvészeti vizsgálata elhanyagolt kutatási terület. Nyelvészeti szempontból történő tanulmányozása különösen fontos, mivel a szülésznő kommunikációs stílusa meghatározhatja a szülés kimenetelét. Nemzetközi kutatások (Asemani, 2011; Pascali-Bonaro–Kroeger, 2004; Thatchuk, 2007; Yeh–Nagel, 2010) azt mutatják, hogy a gyógyító kapcsolat jellege és a kezelés során alkalmazott kommunikációs stílus jelentősen befolyásolja a terápia hatásosságát és eredményét.

A szülésznő és a szülő nő közötti kommunikáció kutatása

Bár az orvos–beteg kommunikációs kutatások száma jelentősen megnövekedett az elmúlt húsz évben, kevés figyelem irányult a szülésznő–szülő nő kommunikáció vizsgálatára. A nemzetközi szakirodalom elsősorban a szülő nő–szülésznő kapcsolatára (Attarha et al., 2016; Dahlberg, 2013; Dahlberg et al., 2016; Kordi et al., 2014; Pascali-Bonaro–Kroeger, 2004; Rossiter, 2008; Sharpe, 2004), a nők részéről a szülésznővel és a szüléssel kapcsolatos elvárásokra (Sengane, 2013; Yeh–Nagel, 2010), valamint a szülésznő–szülő nő közötti negatív kommunikáció következményeire (Rijnders et al., 2008; Rowe et al., 2001) fókuszál. A szülészeti ellátás, szülésvezetés az egészségügy olyan területe, ahol kiemelten fontos a megfelelő kommunikáció a felek között. A nők szülészeti ellátással kapcsolatos elégedettségére irányuló kutatások (Garcia et al., 1998) kimutatták, hogy a felek közötti jó kommunikáció meghatározza, hogy mennyire elégedettek a nők a szülés alatti ellátással.

A jó kommunikációs készségekkel rendelkező egészségügyi szakemberek, számtalan pozitív eredményhez segíthetik a betegeket, mint például a tünetek enyhítése, fájdalom, szorongás, bűntudat csökkentése, megnövekedett lelki nyugalom, betegségük elfogadása, együttműködés az orvosi csapattal, és az orvosi hibák megelőzése is megfigyelhető (Asemani, 2011). Az orvos–beteg interakcióra vonatkozó tanulmányok megerősítik, hogy a kommunikáció túlmutat az információcserén. Azok az orvosok, akik kommunikációs képességük során elsajátították az ismeretek átadásának készségét, valamint alkalmazták a betegek bevonását a konzultációba és a döntéshozatalba, a betegek testi és lelki egészségi mutatóinak javulásáról számoltak be (Asemani, 2011; Rowe et al., 2002). A jó szakember–páciens interakció kulcsfontosságú a sikeres gyógyítási folyamatban és a további ellátás szükségességének megszüntetésében, a kórházi költségek, a betegközpontú ellátás és a betegelégedtség javításában. A páciens azon képessége, hogy szabadon fejezze ki nézeteit, érzéseit, aggodalmait, részt vegyen a döntéshozatali folyamatban és saját kezelésében, jobb eredményekhez és nagyobb elégedettségérzethez vezet (Yeh–Nagel, 2010). Az Egyesült Királyság Egészségügyi Minisztériuma már 2000 előtt bejelentette azon szándékát, hogy új kommunikációs készségeket tanítson a National Health Service (NHS) összes szakemberének (Hargie et al., 1998). Kutatások bizonyítják, hogy a betegek és az őket ellátó szakemberek közötti interakció minősége jelentős hatással van a páciensek egészségének különböző aspektusaira (Rowe et al., 2002).

Az egészségügyi rendszeren belül a szülészeti ellátás olyan terület, ahol az optimális kommunikációnak kiemelt szerep jut. A szülésznő az anya támogatója, segítője a szülés során, aki kiemelten fontos feladatot végez. A megfelelő kommunikáció alkalmazása elősegíti a nők önbizalmának erősítését és lehetővé teszi számukra az egészségügyi ellátásukkal kapcsolatos döntések meghozatalát (Thachuk, 2007). Az alacsony kockázati csoportba tartozó nők, akik szülésznői segítséggel szülnek, bizonyítottan számtalan pozitív eredményt tapasztalnak, mint például az önbizalom javulása (Parrat–Fahi, 2003), csökken a kórházi tartózkodás időtartama és a szülési beavatkozások száma.

Hunter (2006) szerint a szülésznő–szülő nő kapcsolatot a partneri viszonyoknak kell jellemeznie, ami egyenlőségen, megosztott felelősségen, folyamatos gondoskodáson, egyéni döntéseken és tájékoztatáson, illetve az ezt követő választáson és beleegyezésen alapul.

Hasonló eredményeket kapott Sengane (2013) a szülő nők szülésznőkkel szemben kialakított elvárásainak vizsgálatakor. Kvantitatív, feltáró, leíró kutatást végzett a dél-afrikai Gauteng kórház szülészeti osztályán. A kutatás alanyai, a szülészeti osztályon fekvő nők (egy nappal a szülés után) kb. egyórás interjúkban számoltak be a szülés közbeni ellátással kapcsolatos elvárásaikról. Sengane arra az eredményre jutott, hogy a fizikai ellátáson kívül a szülésznőktől az érzelmi támogatást és egyértelmű kommunikációt várják. Attarha és munkatársai (2016) egy iráni kórházban végeztek kvalitatív, mélyinterjúkon alapuló kutatást 16 szülésznő és 16 szülő nő részvételével. A 30-45 perces hangfelvételeket átírták, majd a MAXQDA szoftver segítségével a következő területeket azonosították a szülésznő–szülő nő kapcsolatban: a szülés körüli segítségnyújtás, pozitív tapasztalatok, mentális egészség elősegítése, az életminőség növelése. A korábbi kutatásokhoz hasonlóan megállapították, hogy a jó szülésznő–szülő nő kommunikáció a szülés pozitív kimeneteléhez vezet. Pascali-Bonaro és Kroeger (2004) eredményeivel megegyezően arra a következtésre jutottak, hogy a szülő nő támogatása a szülés közben enyhíti a szülési fájdalmat, gyorsítja a szülés folyamatát, 28%-kal csökkenti a fájdalomcsillapító gyógyszerek igénybevételét a kontrollcsoportéhoz képest.

Dahlberg és munkatársai (2016) arra hívják fel a figyelmet, hogy a szülésznő–szülő nő kapcsolat alapjaiban különbözik az általános orvos–beteg kapcsolattól (mivel ezen a szakterületen a páciensek egészséges emberek), szükségesnek tartja a szülés és a terhesség „*demedikalizálását*”, ami a kommunikációban való változtatást is magában foglalja. Norvég nők körében végzett kvalitatív, mélyinterjúkon alapuló kutatást: 5-6 héttel a szülés után irányított interjúk során nyitott kérdésekre kapott válaszokat rögzített, majd elemzett. A nők kiemelték a szülésznő szerepét a szüléstámogatásban, a pozitív kommunikáció megerősítette őket saját erejükben, kitartásukban, mely nagy mértékben hozzájárult a problémamentes szüléshez.

Számos kutatás (Bálint, 2011; Józsa, 2011; Kekecs, 2011; Rákóczi, 2011; Varga, 2011) irányul a szuggesztív kommunikációra és a rapport szerepére a gyógyítás, kórházi kezelés során. Az orvostudomány különböző területein (onkológia, szülészeti, fizioterápia, sürgősségi ellátás) végzett kutatások arra az eredményre jutottak, hogy a szuggesztíók alkalmazása hatékony a fájdalom és a szorongás csökkentésében, lerövidíti a beavatkozáshoz szükséges időt. A szülés felgyorsítását és megkönnyítését célzó szuggesztíókat vizsgáló kutatók (pl. Brown-Hammond, 2007) kimutatták, hogy a szuggesztíók következtében megnövekedett a természetes szülések száma, magasabb volt az anyai elégedettség, csökkent a gyógyszerigény a szülés során, kevesebb volt a műszeres szülésbefejezés és a kórházban töltött idő, a született gyerekek egészségesebbek voltak (magasabb Apgar értékkel kimutathatóan), a szülés időtartama is csökkent.

A hazai kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy a szülés során részt vevő segítők, szakemberek feladata, hogy a fókuszban ne a fájdalom, hanem a szülés folyamata legyen, ezért érdemes olyan szuggesztív eszközöket alkalmazniuk, amelyek segítenek a vajúdo anyának abban, hogy a természetes fájdalomcsillapítás mechanizmusai kibontakozhassanak (Bálint et al., 2021). Varga (2011:26-32) összegyűjtötte a főbb szuggesztíóképzési elveket és szabályokat, melyek a következők:

- pozitívitás (*Lazítsa el!, Engedje el!*)
- ismétlés (minden fontos üzenetet érdemes többször ismételni)
- önkéntelenség (*Hagyja, hogy ellazuljon!*)
- motiválás (*Ahogy előrébb jön a fej, egyre jobban érzi, hogy miként tud segíteni neki..*)
- jövőorientáció (*Születésnap van ma! Egy év múlva ott lesz a gyertya a tortán...*)
- átkeretezés (ugyanazt a jelenséget pozitívan értelmezzük).

Pilling (2018:101) a fentebb felsoroltakat a következőkkel egészítette ki:

- javaslatok a tiltások helyett (ahelyett, hogy mit ne tegyen a beteg, hasznosabb arról beszélni, hogy mit tegyen: *Ne kapkodja a levegőt!* helyett *Lélegezzen nyugodtan!*).
- célra összpontosítás (a páciens számára elérendő célt kommunikáljuk, rábízva azt, hogy hogyan valósítja ezt meg: *Lazítson!*)
- hasznosítás (a környezeti ingerek beépítése a szuggesztív kommunikációba: *Ahogy a gyermekének egyetlen szívhangjait hallja a készüléken át, ez is jelzi, hogy minden rendben van.*)

A szuggesziók alkalmazásának fontos alapfeltétele, hogy megelőzze a kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolatot, azaz ennek a kialakítása. A kutatók kiemelik a szakember–páciens között létrejövő együttműködés fontosságát (Bálint et al., 2021; Józsa, 2011). Ha valaki szül, figyelme elsősorban önmagára, a testére irányul. A fájdalom, a félelem, a szorongások nehezíthetik, illetve meg is akadályozhatják, hogy a szakemberek szavai eljussanak a szülő nő tudatába. A szülésznő–szülő nő kapcsolat első lépése a megfelelő kapcsolat, az úgynevezett rapport kialakítása. A rapport során két ember egymásra figyel, egymásra hangolódik és a közös célok érdekében együttműködik. „A megfelelő kapcsolat kialakítása minden orvos–beteg kapcsolatban fontos, különösen jelentős azonban a szuggesztív kommunikáció terén, mert ennek hiányában a szuggesztív kommunikációs technikák akár hatástalanok is lehetnek.” (Pilling, 2018:103). A rapport kialakításának három szakasza van (kapcsolatfelvétel, követés, vezetés). A kapcsolatfelvételi lépésben a szülésznőnek azt kell elérnie, hogy a szülő nő odafigyeljen rá. A második lépés a követés módszere, amelyben a szülésznő belehelyezkedik a szülő nő saját élményvilágába, jelzi számára, hogy érti, hogy a nő mit él át. Ha sikerült elérni a követést, akkor megkezdődhet a harmadik szakasz, melyben a szülésznő a kívánt irányba próbálja vinni a szülő nőt.

A konverzációelemzés

A kutatás elméleti hátterét a konverzációelemzés (KE) adja. A konverzációelemzés a verbális interakció szerkezetét, hétköznapi beszélgetéseket vizsgál empirikus módon (ten Have, 2005). A nyelvészet legtöbb tudományterületével ellentétben nem a hagyományos nyelvtudományban gyökerezik, hanem egy szociológiai diszciplína, a nála kb. 10 évvel korábban megjelent etnometodológia (EM) egyik ágának, az etnometodológiai konverzációelemzésnek a továbbfejlődése (Iványi, 2001).

Az 1950-es évektől kezdve számos szemlélet, illetve vizsgálati és elemzési modell jelent meg, amelyeket a szakirodalom jellemzően két fő megközelítésbe sorol (Kuna, 2022). Az egyik a folyamatelemzés, a másik a diskurzusok mikroelemzése (Heritage–Maynard, 2006b:357). Csabai és munkatársai (2009:21–28) harmadikként említik a fenomenológiai megközelítést az orvos–beteg kapcsolathoz kötődően, amely a terápia közösen észlelt, illetve megélt, megosztott jellegéből indul ki és az érzelmi ráhangolást, a testi érzékelés szerepét hangsúlyozza. A folyamatelemzések célja az orvos–beteg kommunikáció folyamatának egészében való bemutatása, illetve jellemzése. Bales (1950) interakciós folyamatelemzési modelljét veszik alapul az ilyen szempontú elemzések. Ez a modell módszertani és elméleti keretet biztosít az interakciók leírásának társas-érzelmi és feladatorientált dimenziók mentén. Ennek megfelelően a társas-érzelmi interakciókhoz sorolható, ha az interakció résztvevői szolidaritást, feszültséget, egyetértést vagy véleménykülönbséget fejeznek ki. A feladatorientált interakciók csoportjához tartozik a javaslat, a véleménynyilvánítás, az útmutatás, vagy az ezen nyelvi aktusokra vonatkozó kérés (Kuna, 2022). Bales interakciós modelljének korlátait felismerve (túl általános kategóriák jellemzik, illetve a feladatorientált és a társas-érzelmi dimenziók szigorú dichotómiája) számos új, kimondottan az egészségügyi szakember–páciens közötti

kommunikáció leírására alkalmas modellt hoztak létre. Ezek közül a legismertebb a RIAS (*Roter's interaction analysis system*) (Roter–Larson, 2002), amely 39 elemzési kategóriát szerepeltet (24 feladatközpontút és 15 társas-érzelmi alapút). Ez a modell az egészségügyi kommunikációs kutatások sorát indította el különböző nyelveken és különböző orvosi szakterületeken: onkológia, szülészet-nőgyógyászat, háziorvosi vizsgálatok (Kuna, 2022).

Az egészségügyi szakember–páciens kommunikáció kutatásának másik fő elemzési megközelítése a mikroelemzések végzése. Az ilyen típusú elemzéseket kezdetben a folyamatelemzések ellenpontjának tekintették. A folyamatelemzésekkel szemben ez a szemlélet azokat a tényezőket is vizsgálja, amelyek nincsenek jelen nyelvileg expliciten a szakember–páciens közötti verbális diskurzusban (pl. csend, együttbeszélés, nonverbális jelzések). Az orvos–beteg kommunikáció etnográfiai vizsgálatai teremtik meg a mikroelemzések alapjait, amelyek elsődleges célja az orvosi konzultációkon zajló szokások, egyéni tapasztalatok, megértési folyamatok rendszerezése (Kuna, 2022). A mikroelemzést mint megközelítési módot számos kritika érte. Bírálói szerint ezekben a vizsgálatokban nem érvényesül a tudományos kutatás több kritériuma, mint például a reprezentativitás, a megbízhatóság, az ismételhetőség és az általánosíthatóság (Heritage–Maynard, 2006b:361).

A két megközelítés összehangolása a nyelvészeti módszerek és a pragmatika segítségével megoldást jelenthet az ellenük megfogalmazott kritikákra. Az elmúlt évtizedekben bebizonyosodott, hogy a nyelvészeti kiindulópontú vizsgálatok eredményei sikeresen alkalmazhatóak az egészségügyi kommunikáció elemzésében is. A nyelvészeti szempontú mikroelemzések a diskurzus szerveződését, annak szisztematikus, szekvenciális, szerkezeti és szemantikai jellemzőinek a leírását kísérik meg, amelyben fontos szerepet kap a társalgáselemzés, illetve a szociolingvisztikai és pragmatikai kiindulópont. Az orvos–beteg kommunikáció leírásában bekövetkező szociolingvisztikai és pragmatikai fordulat a mai napig meghatározó jelentőségű (Kuna, 2022). A szemléletváltás eredményeképp a kutatások előterébe kerültek a közös és társas jelentésképzés és az ezekkel megvalósított cselekvések, illetve a diskurzus szekvenciális jellemzői (Boronkai, 2014; Hambuchné, 2014; Kránicz, 2015).

A legújabb kutatások rámutatnak, hogy a pragmatikai szemlélet átfogó elméleti kiindulópontja lehet a kontextus és a résztvevők által megosztott közös tudás, az egyes cselekvéstípusok, beszédaktusok, valamint ezek dialogikus és szekvenciális megvalósulásának kutatása, illetve az egyes funkciók jellemző nyelvi megvalósulásának leírása (Kuna, 2022). Az orvos–beteg kommunikáció nyelvészeti megközelítésű elemzésének másik fő irányát a makroelemzések képviselik, melyek középpontjában valamilyen makrotársadalmi tényező, illetve a társadalomból, annak makrostruktúrájából kiinduló problémafelvetés áll (Menz, 2011). Makroelemzésekkel vizsgálják például a társadalmi nemek szerepét és a hierarchiaviszonyok hatásait az egészségügyi kommunikáció területén. Ide tartoznak a félbeszakítások és státuszviszonyok összefüggéseire, az orvosi közegben való kommunikációs együttműködésre irányuló kutatások is, melyek többek között arra mutattak rá, hogy a nők orvosi közegben együttműködőbben kommunikálnak, mint a férfiak (Menz–Al-Roubaie, 2008:659).

Az egészségügyi kommunikáció kutatását és eredményeinek gyakorlati felhasználását sürgeti Bálint Sándor (2011), a Magyar Orvosi Kamara egyik Etikai Bizottságának korábbi tagja is, aki munkája során azzal szembesült, hogy a panaszosok legtöbbször nem szakmai hiányosságot kifogásoltak, hanem a hangnemet, az információközlés módját.

Anyag, módszer, kutatási kérdések

A tervezett kutatás anyagát kórházi szülészeti osztályon szülésznő–szülő nő közötti kommunikáció diktafonos rögzítésével, felvett hanganyag átírt párbeszédei alkotják majd. A felvételek rögzítése még nem kezdődött meg, jelenleg a kutatáshoz szükséges engedélyek begyűjtése zajlik. 10-15 szülés rögzítését tervezem, amennyiben a szülő nők hozzájárulását is

sikerül megszerezni a kutatáshoz. A születeket a szülőszobára kerüléstől a vajúdási szakasz végéig tervezem rögzíteni. A szoftver az érzelmeket is képes azonosítani, ami segítheti a különböző társas-érzelmi interakciók azonosítását (résztevők közötti szolidaritás, feszültség, egyetértés stb.), illetve a résztvevők közötti kapcsolati modell jellegének meghatározását. A hanganyag átíratán kvalitatív elemzéseket végzek a társalgáselemzés hagyományaival összhangban. A nyelvészeti szempontú mikroelemzések eszközeit használom a nyelvben expliciten jelen nem lévő tényezők vizsgálatához (együttbeszélések, csend), illetve a diskurzus szerveződésének, szekvenciális, szerkezeti jellemzőinek leírásához. Makroelemzésekkel próbálok megfigyelni a szülésznő–szülő nő közötti hierarchiaviszony meglétét.

Kutatási kérdéseim a következők:

- Milyen kapcsolati modell figyelhető meg a szülésznő–szülő nő interakcióban?
- Mennyire jellemző a paternalisztikus vs. betegcentrikus modell a szülésznő–szülő nő interakcióban? Ez a kapcsolat milyen nyelvi eszközökkel írható le?
- Az interakció során a páciens vagy a szakember dominanciája figyelhető-e meg a beszédlépések számában?
- Melyik fél kezdeményezi a kommunikációt a szülésznő–szülő nő interakcióban?
- Milyen arányban kezdeményezi a kommunikációt a szülésznő, illetve a páciens? Milyen szuggesztív stratégiák alkalmazása figyelhető meg a szülésznő részéről szülésznő–szülő nő interakcióban (verbálisan és nonverbálisan)?
- Hogyan alakít ki rapportot a szülésznő a szülésznő–szülő nő interakcióban?
- Milyen nyelvi és társas cselekvések valósulnak meg az interakcióban?

Konklúzió

Mint ahogy tanulmányomban már bemutattam a szülészeti ellátás több tekintetben is különbözik az orvostudomány más területein végzett vizsgálatoktól mind a résztvevők nemének, mind az ellátás időtartamának tekintetében. A szülés abban is eltér a kórházban végzett beavatkozástoktól, hogy ebben a szituációban nem beteg, hanem egészséges ember a folyamat alanya.

A tanulmány célja az volt, hogy áttekintést nyújtson a szülésznő–szülő nő kommunikációra vonatkozó kutatásokról. A hazai és nemzetközi szakember–páciens interakciót vizsgáló kutatások ismertetése után saját kutatási tervemet vázoltam fel, melynek megvalósítása folyamatban van. A kutatás kivitelezésének során a következő nehézségek merülhetnek fel: a szülés egy olyan intim életesemény, amelybe nem szívesen engednek bepillantást a résztvevők, nagyon nehéz alanyokat bevonni a kutatásba. A szülésznőválasztás lehetőségének megszűnésével nincs olyan hosszú, hónapokon keresztül formálódó kapcsolat a szülésznő és a terhes nő között, mint korábban, ami szintén megnehezíti a résztvevők bevonását a vizsgálatba. Mivel a konverzációelemzés kritériuma, hogy kizárólag olyan interakciós folyamatok, képi, illetve hangfelvételek elemezhetők, melyek semmilyen szempontból nem csonkíthatók, nem változtathatók meg (Iványi, 2001), ezért nagyon hosszú felvételekkel kell dolgozni. Egy-egy szülés során akár változhat a szakember résztvevők személye is, amennyiben műszakváltásra kerül sor, így számolni kell azzal, hogy a szakember elutasítja a kutatásban való részvételt, ami megakadályozza a teljes interakció rögzítését.

A szülésznő–szülő nő kommunikáció nyelvészeti jellemzőinek megismerése, a kutatás eredményei elősegíthetik a Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Karán tanuló szülésznő hallgatók számára kidolgozandó szaknyelvi tananyag létrehozását, melynek célja a hallgatók gyorsabb, sikeresebb felkészítése arra, hogy a kórházi szakmai gyakorlatukhoz nélkülözhetetlen szakember–páciens kommunikáció birtokában legyenek, később pedig gyakorló szülésznőként hatékonyabban tudjanak hozzájárulni a szülési folyamathoz.

Hivatkozások

- Asemani, O. (2011): A Review of the Models of Physician-Patient Relationship and Its Challenges. *Iranian Journal of Medical Ethics and History of Medicine*. 5. 44–57
- Attarha, M. et al. (2016): The Outcome of Midwife-Mother Relationship in Delivery Room: A Qualitative Content Analysis. *Health*. 8. 336–343. <https://doi.org/10.4236/health.2016.84035>
- Bales, Robert F. 1950. Interaction process analysis: A method for the study of small groups. Addison-Wesley, Reading, MA.
- Bálint, S. (2011): Szuggesztív kommunikáció a szülészet-nőgyógyászatban. In: Varga, K. (szerk.)(2011): *A szavakon túl. Kommunikáció és szuggesztió az orvosi gyakorlatban*. Medicina Kiadó: Budapest. 134–155
- Bálint, S. – Bálint, B. – H. Kondor, K. (2021): Szuggesztív kommunikáció a szülészetben. In: Varga K.(szerk.) (2021): *A szülési fájdalom kezelése – nem farmakológiai módszerek*. Medicina Könyvkiadó: Budapest
- Bigi, S. (2016): *Communicating (with) Care. A Linguistic Approach to the Study of Doctor Patient Interactions*. IOS Press
- Boronkai, D. (2014): A konverzációelemzés alkalmazása az orvos–beteg kommunikáció kutatásában. In: Bocz, Zs. (szerk.)(2014): *Szaknyelvi regiszterek és használati színterek*. Porta Lingua. 2014. SZOKOE: Budapest, 17–34
- Brown, D. C. – Hammond, D. C. (2007): Evidence-based clinical hypnosis for obstetrics, labor and delivery, and preterm labor. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis for Researchers*. 55. (3), 355–371. <https://doi.org/10.1080/00207140701338654>
- Byrne, P. S.– Long, B. E. L. (1976): *Doctors talking to patients: A study of the verbal behaviours of doctors in the consultation*. HMSO: London.
- Chewning B. et al. (2012): Patient preferences for shared decisions: a systematic review. *Patient Education and Counselling*. 90/2. 207–212. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2011.02.004>
- Csabai, M. et. al. (2009): *A gyógyító kapcsolat élménye. Kézikönyv és oktatólemez a kapcsolati készségek fejlesztéséhez*. Oriold és Társa Kiadó.
- Dahlberg, U.I.A. (2013): The Woman’s Birth Experience—The Effect of Interpersonal Relationships and Continuity of Care. *Midwifery*. 29. 407–415. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2012.09.006>
- Dahlberg, U. et al. (2016): How can midwives promote a normal birth and a positive birth experience? The experience of first-time Norwegian mothers. *Sexual and Reproductive Healthcare*. Mar.7. 2–7 <https://doi.org/10.1016/j.srhc.2015.08.001>
- Drew, P. – Chatwin, J. – Collins, S. (2001): Conversation analysis: a method for research into interactions between patients and health-care professionals. *Health Expectations*. 4. 58–70 <https://doi.org/10.1046/j.1369-6513.2001.00125.x>
- Frankel, R. (1983): The laying on of hands: aspects of the organization of gaze, touch and talk in a medical encounter. In: Fisher, S. – Todd, A. D. (eds.) (1983): *The Social Organization of Doctor-Patient Communication*. Center for Applied Linguistics: Washington D.C.
- Garcia, J. et al. (1998): *First Class Delivery. A National Survey on Women’s Views on Maternity Care*. London: Audit Commission
- Hambuchné Kóhalmi, A. (2014): *Szubjektív betegség-elképzelések nyelvészeti elemzése hipertóniás beteg-háziorvos konzultációkban*. PTE: Pécs (doktori értekezés)
- Hambuch, A. et al. (2019): Ki dönt? Közös döntéshozatal interakcionális megvalósulása orvos–beteg konzultációkban. In: Besznyák, R. (szerk.)(2019): *Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. Porta Lingua. 2019. SZOKOE: Budapest. 373–389
- Hargie, O. et al. (1998): A Survey of Communication Skills Training in UK Schools of Medicine: Present Practices and Prospective Proposals. *Medical Education*. 32. 25–34 <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.1998.00154.x>
- Heath, C. (1982): Preserving the consultation: medical record cards and professional conduct. *Social Health Illness*. 4. 56–74. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11345612>
- Heath, C. (1986): *Body Movement and Speech in Medical Interaction*. Cambridge University Press: Cambridge <https://doi.org/10.1017/CBO9780511628221>
- Heritage, J. – Maynard, D. W. (2006a): Problems and prospects in the study of physician-patient interaction: 30 years of research. *Annual Review of Sociology*. 32/1. 351–74. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.082905.093959>
- Heritage, J. – Maynard, D. W. (eds.) (2006b): *Communication in medical care. Interaction between primary care physicians and patients*. Cambridge University Press: Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511607172>
- Hosseini, F. (2005): Effect of the One-to-One Midwifery Care during Labor on Modes of Delivery. *Iran Nursing Journal*. 18. 71–81

- Hunter, B. (2006): The importance of reciprocity in relationships between communitybased midwives and mothers. *Midwifery Journal*. 22 (4). 308–322. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2005.11.002>
- Iványi, Zs. (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*. 125. 74–93
- Jakusné Harnos, É. (2016): A szaknyelvi szövegek tipologizálásának lehetséges szempontjai. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.)(2016). *A szaknyelv rétegződése a szakmában, az oktatásban és a kutatásban*. Porta Lingua. SZOKOE: Budapest. 381–390
- Józsa, E. (2011): A rapport fogalma és szerepe az orvosi kommunikációban. In: Varga, K. (szerk.)(2011): *A szavakon túl. Kommunikáció és szuggesztió az orvosi gyakorlatban*. Medicina Kiadó: Budapest.
- Kececs, Z. (2011): Kutatási eredmények a pozitív szuggesztiók hatásáról a szomatikus orvoslásban. In: Varga, K. (szerk.)(2011): *A szavakon túl. Kommunikáció és szuggesztió az orvosi gyakorlatban*. Medicina Kiadó Zrt: Budapest.
- Klemperer, D. (2005): Partizipative Entscheidungsfindung in Deutschland – Handlungsfelder zur Verbesserung der Entscheidungsqualität". In: Härter, M. – Loh, A. – Spies, C. (Hrsg.)(2005): *Gemeinsam entscheiden – erfolgreich behandeln. Neue Wege für Ärzte und Patienten im Gesundheitswesen*. Deutscher Ärzteverlag: Köln.
- Kordi, M. – Bakhshi, M. – Tara, F. (2014): The Effect of Continuous Support during Labor on Labor Progress in Primigravida Women. *The Iranian Journal of Obstetrics, Gynecology and Infertility (IJOGI)*. 14. 7–14
- Korsch, B. M. – Negrete, V. F. (1972): Doctor-patient communication. *Scientific American*. 277/2. 66–75
<https://doi.org/10.1038/scientificamerican0872-66>
- Kránicz, R. (2015): *Kórházpedagógus tanóráinak interakciós vizsgálata*. PTE: Pécs (doktori értekezés)
- Kuna, Á. (2016a): Személydeixis és önreprezentáció az orvos-beteg találkozásokon. Az első személyű deiktikus elemek mintázatai az orvosi kommunikációban. *Magyar Nyelvőr*. 140. 316–32
- Kuna, Á. (2016b): Hogy tetszik lenni? Hogy vagyunk, hogy vagyunk? *Magyar Orvosi Nyelv*. 16/2. 75–9
- Kuna, Á. (2020): Változás az orvos–beteg kommunikációban: Változó szemlélet, módszer és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr*. 144 (3). 280–303. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2020.3.280>
- Kuna, Á. (2022): Az orvos-beteg kommunikáció kutatása és a nyelvészet. In: Deme, A. – Kuna, Á. (szerk.)(2022): *Tanulmányok a nyelvészet alkalmazásainak területéről*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest
- Kuna, Á. – Kaló, Zs. (2014): Az orvos-beteg kommunikáció a családorvosi gyakorlatban. In: Veszelszki, Á. – Lengyel, K. (szerk.)(2014): *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Éghajlat: Budapest. 117–30
- Málovics, É. – Vajda, B. – Kuba, P. (2009): Paternalizmus vagy közös döntés? Páciensek az orvos–beteg kommunikációról. *Szolgáltatások világa*. 250–264
- Maynard, D. – Heritage, J. (2005): *Conversation analysis, doctor-patient interaction, and medical communication*. *Medical Education*. 39. 428–35. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02111.x>
- Menz, F. (2011): Doctor-patient communication. In: Wodak, R. – Johnstone, B. – Kerswill, P. (eds.)(2011): *The Sage Handbook of Sociolinguistics*. SAGE: Los Angeles/California. 330–44
<https://doi.org/10.4135/9781446200957.n24>
- Menz, F.– Al-Roubaie, A. (2008). Interruptions, status and gender in medical interviews: the harder you brake, the longer it takes. *Discourse & Society*. 19. (5) 645–666
<https://doi.org/10.1177/0957926508092247>
- Mondada, L. (2003): Working with video: how surgeons produce video records of their actions. *Vis. Stud*. 18. 58–73. <https://doi.org/10.1080/1472586032000100083>
- Odent, M. (2001): New reasons and new ways to study birth physiology. *International Journal of Gynecology and Obstetrics*. 75. (suppl 1) 39–45. [https://doi.org/10.1016/S0020-7292\(01\)00512-4](https://doi.org/10.1016/S0020-7292(01)00512-4)
- Parratt, J. – Fahy, K. (2003): Trusting Enough to Be Out of Control: A Pilot Study of Women’s Sense of Self during Childbirth. *Australian Midwifery*. 16. 15–22. [https://doi.org/10.1016/S1031-170X\(03\)80011-9](https://doi.org/10.1016/S1031-170X(03)80011-9)
- Pascali-Bonaro D. – Kroeger M. (2004): Continuous female companionship during childbirth: a crucial resource in times of stress or calm. *Journal of Midwifery and Women’s Health*. 2. Jul-Aug. 49. (4 Suppl 1)19–27
<https://doi.org/10.1016/j.jmwh.2004.04.017>
- Peräkylä, A. (1995). *AIDS Counselling: Institutional Interaction and Clinical Practice*. Cambridge University Press: Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511597879>
- Pilling, J. (2018): *Orvosi kommunikáció a gyakorlatban*. Medicina: Budapest.
- Rákóczi, Á. (2011): Pár-beszéd: üzenetek egy gyermek születése körül. In: Varga, K. (szerk.)(2011): *A szavakon túl. Kommunikáció és szuggesztió az orvosi gyakorlatban*. Medicina Kiadó Zrt.: Budapest
- Rijnders M. et al. (2008): Perinatal factors related to negative or positive recall of birth experience in women 3 years postpartum in the Netherlands. *Birth*. 2008 Jun. 35. (2). 107–16
<https://doi.org/10.1111/j.1523-536X.2008.00223.x>
- Rossiter, L. (2008): *The Development Midwife-Mother Relationship Questionnaire (MMRQ)*. PhD Thesis. Faculty of Graduate Studies and Research, University of Regina: Regina.

- Roter, D. – Larson, S. (2002): The Roter Interaction analysis System (RIAS): Utility and flexibility for analysis of medical interaction. *Patient Education Counseling* 46/4: 243–51. [https://doi.org/10.1016/S0738-3991\(02\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0738-3991(02)00012-5)
- Rowe, R. et al. (2001): Does Poor Communication Contribute to Stillbirth and Infants Death? A Review. *Journal of Public Health*. 23. 23–34. <https://doi.org/10.1093/pubmed/23.1.23>
- Rowe, R. et al. (2002): Improving Communication between Health Professionals and Women in Maternity Care: A Structured Review. *Health Expectations*. 5. 63–83. <https://doi.org/10.1046/j.1369-6513.2002.00159.x>
- Sárkányiné Lőrinc, A. (2015): *A családorvos – akut beteg kommunikáció nyelvészeti vonatkozásai*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Doktori Iskola; Pécs (doktori disszertáció)
- Sárkányiné Lőrinc, A. et al. (2017): Az egészségügyi intézményi kommunikáció változása és a párbeszéd szekvenciális mintázata. In: Besznyák, R. (szerk.) (2017): *Szaknyelvhasználat: A tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása*. Porta Lingua. SZOKOE: Budapest. 407–414
- Sehati, F. et al. (2009): The Effect of Continuity of Midwifery Care during the Length of Labor and Delivery. *Nursing & Midwifery Journal*. 4. 13–18
- Sengane, M. (2013): Mothers’ expectations of midwives’ care during labour in a public hospital in Gauteng. *Curationis*. 2013. 36(1). E1–9. <https://doi.org/10.4102/curationis.v36i1.320>
- Sharpe, M. (2004): *Intimate Business: Woman-Midwife Relationships*. Dissertation Abstracts International: Ontario.
- Silverman, D. (1997): *Discourse of counselling: HIV counselling as social interaction*. Sage: London.
- ten Have, P. (2005): *Doing conversation analysis. A practical guide*. Sage: London.
- Thachuk, A. (2007): Midwifery, Informed Choice, and Reproductive Autonomy: A Relational Approach. *Feminism and Psychology*. 17. 39–56. <https://doi.org/10.1177/0959353507072911>
- Varga, K. (szerk.) (2008): *Szuggesztív kommunikáció a szomatikus orvoslásban*, VL Sugár Bt: Budapest.
- Varga, K. (szerk.) (2011): *A szavakon túl. Kommunikáció és szuggesztió az orvosi gyakorlatban*. Medicina Kiadó Zrt.: Budapest.
- Varga, K. (szerk.) (2021): *A szülési fájdalom kezelése-nem farmakológiai módszerek*. Medicina Könyvkiadó: Budapest.
- Varga, K. – Diószeghy, Cs. (2008): A szuggesztíók jelentősége az orvos–beteg kommunikációban. In: Pilling, J.(szerk.)(2008): *Orvosi kommunikáció*. Medicina Könyvkiadó: Budapest. 147–163
- Yeh, J. – Nagel, E. E. (2010): Patient Satisfaction in Obstetrics and Gynecology: Individualized Patient-Centered Communication. *Women’s Health*. 3. 23–32. <https://doi.org/10.4137/CMWH.S5870>

Nagy Renáta^{1,2} – Egyed Csilla^{1,2} – Csongor Alexandra¹

¹Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

²Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar
Egészségtudományi Doktori Iskola

Internet és telemedicina az orvos–beteg kommunikációban

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.3>

Az orvos–beteg kommunikáció napjainkban jelentős átalakuláson megy keresztül a digitális technológiáknak köszönhetően. Az internet, a közösségi média, illetve egyéb digitális eszközök orvosi célú felhasználásának térhódítása miatt új készségek elsajátítására van szükség. A tanulmány célja a Pécsi Orvostudományi Egyetem Általános Orvostudományi Karának Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézetében meghirdetett, „Internet és telemedicina az orvos–beteg kommunikációban” című új kurzus tapasztalatainak a bemutatása. A kurzus célja, hogy bemutassa az internet hatását az orvos–beteg kapcsolatra, illetve az orvostanhallgatóknak lehetőségük legyen kipróbálni nyelvi kommunikációs stratégiákat szimulációs betegekkel végzett helyzetgyakorlatok során. Jelenleg az oktatás két programon angol és német nyelven folyik 4-4 oktató, illetve szimulációs páciensek bevonásával. Az eddigi visszajelzések alapján a hallgatók újszerűnek, hasznosnak és a pandémia utáni időszakban relevánsnak ítélték meg a kurzuson szerzett tudást.

Kulcsszavak: telemedicina, orvos–beteg kommunikáció, nyelvi kommunikációs stratégiák, internetbetegek, szimulációs betegek

Bevezetés

A tanulmány célja a Pécsi Orvostudományi Egyetem Általános Orvostudományi Karának Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézetében meghirdetett egyik legújabb kurzus tapasztalatainak a bemutatása. 2022 februárjában az *Internet és telemedicina az orvos–beteg kommunikációban* című kurzus tervezete beadásra került a PTE ÁOK Kurrikulum Bizottságához magyar, angol és német nyelven. A Bizottság elfogadta, így 2022 szeptemberében a kurzus elindulhatott angol és német nyelven. Miután pozitívak a tapasztalataink a magyar programon tanuló hallgatók angol és német programos kurzusainkba integrálásával kapcsolatban, ezért amellet döntöttünk, hogy magyar nyelvű kurzust jelenleg még nem indítunk.

A kurzus fő célja, hogy bemutassa az internet hatását az orvos–beteg kapcsolatra és a kommunikációra vetítve, majd az első, teoretikus rész után a kurzus második felében az elméletet felváltja a gyakorlat. A kurzus második részében a hallgatók megismerkedhetnek a távkonzultáció jellegzetességeivel, azaz az első részben felhalmozott teoretikus háttéranyag felhasználásával az orvostanhallgatóknak lehetőségük nyílik kipróbálni a digitális platformokon releváns kommunikációs stratégiákat adott szituációkban, alkalmanként szimulált páciensekkel is, felkészítve őket az internet által generált kommunikációs kihívásokra.

A telemedicina háttere

A kurzus során kiemelten törekedtünk arra, hogy a hallgatókkal megismertessük a telemedicina hátterét, eddigi történetét és az orvos–beteg kommunikációval kapcsolatos vonatkozásait. A ma embere, csakúgy, mint az egészségügy és az orvostudomány, a digitális forradalom kellős közepén találja magát. A kommunikáció új módszerei jelentek és jelennek meg folyamatosan, ami új készségeket és nagyfokú alkalmazkodást igényel. A legtöbb orvos egyetért abban, hogy

a korábban alkalmazott kommunikációs stratégiák, illetve kompetenciák mellett, a mai digitális forradalom során új kihívásokkal kell szembenézniük. Ezek a kihívások nemcsak az orvosokra hatnak, hanem a páciensekre is.

A kurzus fő témája a telemedicina, másnéven távgyógyászat, amely az „*egészségügyi ellátás és az infokommunikációs technológiák egyfajta kapcsolódásaként*” határozható meg (Bán, 2017). Annak ellenére, hogy a telemedicina már több mint 100 éve jelen van (Strehle, 2006), és elsősorban a területi egyenlőtlenségekből adódó különbségek leküzdése érdekében fejlesztették ki és használták, a COVID-19 világjárvány alatt sok orvos és beteg szembesült azzal, hogy milyen kihívásokat tartogat az orvosi munka végzésének ezen, eddig kevésbé ismert formája, valamint e kihívások megoldásainak keresésével.

A telemedicina a COVID-19 világjárvány előtt is jelen volt már a világ számos országában, de még azokon a helyeken sem volt jelentős, ahol a környezeti katasztrófák (Ausztrália), járványok (Kína), valamint a nagy földrajzi távolságok (Amerikai Egyesült Államok) miatt szükség lett volna rá (Gyórfy et al., 2020). Az Egyesült Államokban és Ausztráliában 15 éve van jelen az egészségügyi ellátási rendszerben a telemedicina, az Egyesült Államokban praxislicenchez, míg a többi államban szakvizsgálóhoz kötötten lehet végezni (Kránicz et al., 2022).

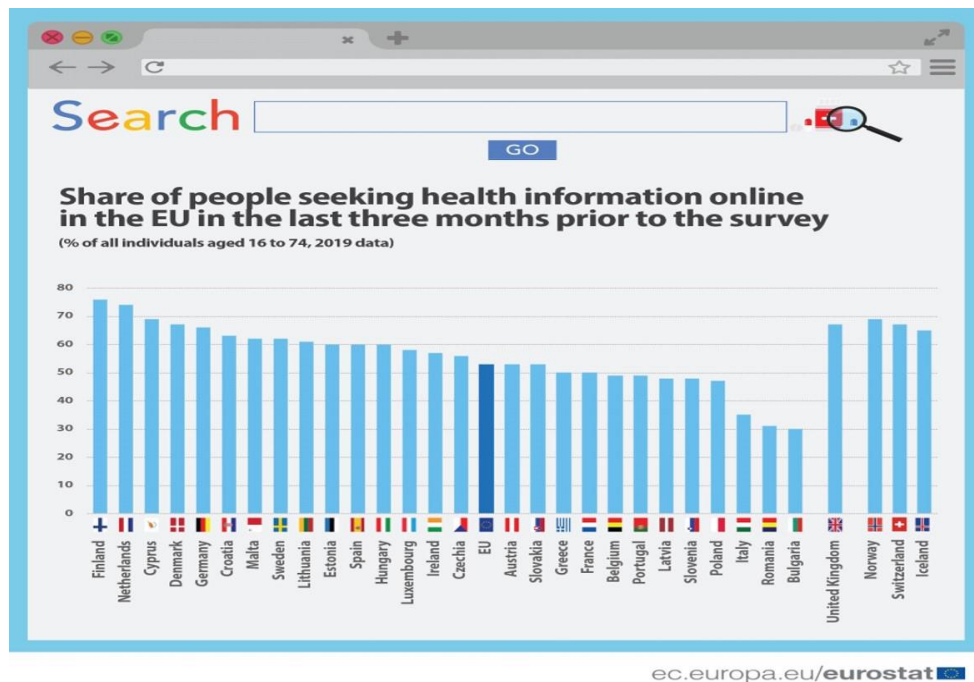
A kurzus során arra törekedtünk, hogy ne csak a megfelelő orvosi szókinccs álljon a hallgatók rendelkezésére, hanem a gyakorlati részben a telemedicinához szükséges készségeket is elsajátíthassák és gyakorolhassák, hiszen a telemedicinát ma már nemcsak külföldön, hanem hazánkban is alkalmazzák. Magyarországon a pandémia előtt már számos területen alkalmazták a távgyógyítást, mint például a kardiológián, dermatológián, pszichiátrián és patológián, de a pandémia miatt az egészségügyi ellátás és szolgáltatások átszervezése is elindult. Miniszeri utasítások, rendeletek, járványügyi szabályok sora jelent meg, amelyek a legkülönbözőbb csatornákon jutottak el a címzettekhez. Az ellátórendszernek rendkívül rövid idő alatt kellett alkalmazkodnia a kialakult helyzethez (Vajner et al., 2020).

A telemedicinával kapcsolatos kutatások

A kurzus folyamán fontosnak tartottuk az IKT (információs és kommunikációs technológiák) használatával kapcsolatos felmérések bemutatását is. Egy, az IKT használatával kapcsolatos kutatásról szóló 2019. évi felmérés szerint minden második állampolgár online keresett egészségügyi információt. Mi több, egy új, a millenniumi korosztály körében végzett felmérés szerint a válaszadók közel 70%-a használta ezt a médiumot az egészséggel és betegségekkel kapcsolatos információk megszerzésére. Ez nem jöhetett volna létre az internet 1980-as évek végi indulása, majd azt követően az 1990-es évek elején elinduló World Wide Web alkalmazás nélkül, amely grafikus felületet kínál a felhasználók számára (Szűts, 2014).

Ahogy az alábbi ábrán (1. ábra) látható, az IKT háztartásokban és magánszemélyek által történő használatáról szóló 2020-as felmérést megelőző három hónapban minden második, 16–74 éves uniós polgár (55%) jelezte, hogy keresett online egészségügyi információkat sérülésekkel, betegségekkel, táplálkozással, egészségi állapot javításával vagy hasonló kérdésekkel kapcsolatban. Ez két százalékponttal magasabb, mint az előző évben (53%), és 21 százalékponttal magasabb, mint 2010-ben (34%).

Az online egészségügyi tájékoztatás Finnországban és Hollandiában a legnépszerűbb, Romániában és Bulgáriában a legkevésbé népszerű. A magánjellegű egészségügyi információkat online keresők aránya az egyes uniós tagállamokban eltérő volt. 2020-ban a legmagasabb arányt Finnországban regisztrálták, ahol a 16–74 évesek 77%-a keresett online egészségügyi témában a felmérést megelőző három hónapban, majd Hollandia (76%), Dánia (72%) és Németország (70%) következik. Ezzel szemben a legalacsonyabb arányt Romániában (28%), Bulgáriában (29%), Olaszországban (35%; 2019-es adatok) és Lengyelországban (43%) figyelték meg.

1. ábra. Az egészségügyi információkat *online* keresők aránya az EU-ban

Forrás: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20210406-1>

Magyarországon is születtek tanulmányok a pandémia ideje alatt bevezetett távkonzultáció tapasztalatairól. A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának Alapellátási Intézete a Magyar Általános Orvosok Tudományos Egyesületével és a Magyar Orvostársaságok és Egyesületek Szövetségével, 2020 őszén a távkonzultáció során használt eszközökről végzett felmérést. A használati eszközökkel kapcsolatban minden megkérdezett említette a telefont, 85,5%-ban az e-mailt, 40%-ban pedig a közösségi média alkalmazásai is bekerültek a felsorolásba. A tanulmány eredményei alapján a telemedicinális témákat tekintve elsősorban a gyógyszerfelírás és az adminisztrációs feladatok kerültek előtérbe (Papp-Zipernovszky et al., 2020).

Módszerek

A kurzusnak nincsen előfeltétele, bármely évfolyam hallgatói felvehetik, akik az orvos–beteg kommunikáció, illetve az internet, a közösségi média, illetve egyéb digitális eszközök orvosi célú felhasználása iránt érdeklődnek. A kurzusra az első meghirdetett szemeszterben az angol és német programra beiratkozott, elsősorban másodéves hallgatók jelentkeztek. A következőkben nagyobb hangsúlyt fogunk fektetni arra is, hogy a hallgatók szélesebb körben értesüljenek az új kurzusról.

A kurzus tematikájában 2 előadás és 10 szemináriumi óra szerepel. A magyar szakirodalom mellett az angol programon angol, a német programon német szakirodalmat is beépítettünk a tematikába. A kurzus elején megvitatjuk a Google-páciens és e-páciens közötti különbségeket, valamint azokat a lépéseket, amelyek segíthetik a laikusokat, hogy e-beteggé váljanak. Fontos témakör a tájékozódási források és hitelességük. Az órák során megmutatjuk a hallgatóknak, mely honlapokat tudják a betegeknek ajánlani, annak érdekében, hogy hiteles információkhoz jussanak a betegségükkel kapcsolatban. A legtöbb nyelven és a legtöbb országban már elérhetők olyan hitelesített weboldalak, amelyek megbízhatóak és ellenőrzött információt tartalmaznak. Németországban például az Orvosi Kamara közzétette a hiteles

oldalakat, hiszen mint ismeretes, számos olyan honlap található az interneten, amely egy kis egészségügyi problémából akár rögtön végzetes betegségre következtet (Kránicz et al., 2022).

A mai, 21. századi oktatás szerves részét képezi az internet használatának elterjedésével a digitális kompetenciák és készségek fejlesztése. Németh et al. (2019) szerint olyan korban élünk, amelyben sok idegennyelv-, valamint szaknyelvtanár szembesül azzal a kérdéssel, hogy használjunk vagy ne használjunk digitális technológiát az oktatás során (Németh–Hild–Csongor, 2019). Ennél a kurzusnál ez nem volt kérdés. A kurzus hallgatói maguk is „digitális bennszülöttek”, nekik már szinte a születésük óta természetes a digitális világ jelenléte, így a telemedicina is az életük része.

A kurzus másik fontos témája a távkonzultációra jellemző kommunikációs stratégiák elsajátítása. Ehhez szóbeli helyzetgyakorlatokat használtak a hallgatók, és így, a teoretikusan már megszerzett tudásukat átültethették a gyakorlatba. A kurzus tematikájába beépítettük a szimulációs betegek kikérdezését is, ami az egyik leghasznosabb gyakorlat a hallgatóknak. A pandémia indikálta szükséghelyzetben világossá vált, hogy teljesen más kommunikációs készségek fejlesztésére van szükség. Az orvosi konzultáció ezen formája ugyanakkor idő- és költséghatékony, jó szervezés esetén a túlterhelt egészségügyi rendszert mentesíti, „*segítséget nyújthat a burnout mérséklésében*” (Moazzami et al., 2020, in: Györffy et al., 2020:986).

A kurzus első részében számos weboldalt, videó- és hanganyagot tanulmányoztunk a telemedicina vonatkozásában, ezzel is felkészítve a hallgatókat a második, gyakorlati részre. Többször hivatkoztunk a „*Kommunikációs stratégiák a távgyógyításhoz*” című táblázatra, amely a Primary Care Development Corporation (PCDC) honlapján¹ található (1. melléklet). A hallgatók a táblázat segítségével, egy előre meghatározott és felépített beszélgetést folytattak a beteggel, jelen esetben a hallgatótársaikkal. Ez a feladat segített nekik elképzelni és kialakítani egy strukturált és a jelen esetben fókuszban lévő *online* metódusra koncentrálni.

A kurzus egyik szemináriumának témája a telemedicinális konzultáció pontos menetének elsajátítása. A hallgatók egy ellenőrző lista alapján dolgoztak, amit a beszélgetések során végig használhattak. Az ellenőrző lista a következő részekből áll:

1. *Általános rész:* ehhez tartozik, hogy milyen ellenőrzések szükségesek a beszélgetés megkezdése előtt: pl. az internetkapcsolat, valamint a mikrofon és a kamera ellenőrzése. Nagyon fontos, hogy minden konzultációt dokumentálni, azaz rögzíteni kell.
2. *Felkészülés a konzultációra:* ebben a részben arra hívja fel a figyelmet a lista, hogy hogyan kell felkészülni a konzultáció előtt a betegről kapott információkból a beszélgetésre.
3. *A beszélgetés megkezdése:* ennél a résznél is különbséget kell tenni abban, hogy első találkozásról van szó vagy az orvos már találkozott korábban a beteggel.

A következő kérdéseket mindenképpen fel kell tenni a betegnek:

- Jól hall engem? Jól lát engem?

Ezután az orientáló kérdések, illetve az anamnézis felvétele következik. Ebben a részben történik a beteg megerősítése is. Egyik esetünkben például meg kellett próbálnia az orvosnak rábeszélni a beteget, hogy menjen be vizsgálatokra a rendelőbe. A beszélgetés lezárásánál tisztázni kell a következőket:

- a következő ellenőrző konzultáció időpontja,
- az esetleges állapotromlás esetén a betegnek tudnia kell, hogy mikor kell korábban felvenni a kapcsolatot az orvossal / mikor kell hívni a mentőket,

¹ <https://www.pcdc.org/resources/communication-strategies-for-telehealth-2>

- mindent megértett-e a páciens, vagy van még kérdése,
- van-e még valami más, aggodalomra okot adó kérdése.

Szükséges készségek a telemedicina alkalmazása során

Minden szakterületnek megvannak az elengedhetetlenül szükséges készségei. Amikor készségeket említünk, beszélhetünk *tudásalapú és szociális készségekről*, amit az angol nyelvű irodalom *hard and soft skills*-ként említ. Számos tanulmány született a különböző készségekről, illetve az utóbbi időben az internet térhódítása miatt a távgyógyítás elterjedésével kapcsolatban is teret nyerő telekommunikációval kapcsolatos készségekről, valamint azok gyakorlatáról, elsajátításáról és nehézségeiről. Az orvostudomány területén egyre gyorsabban végbemenő változások szükségessé teszik a technikailag képzett orvosok képzéséhez szükséges készségek újraértékelését.

A mai orvosoknak képesnek kell lenniük a betegekkel való személyes kapcsolatok összetett kérdésének kezelésére is. A közelmúlt pedagógiai vitái az úgynevezett *szociális készségekre* összpontosítottak, amelyek elsajátítása a szakirodalomban az orvosi tanulmányok meglehetősen új keletű kiegészítőjeként jelenik meg. Sőt, a 19. század közepétől a hippokratészi esküig visszanyúló deontológiai szövegek történeti vizsgálata azt mutatja, hogy az orvostudomány mindig is tárgyalt arról, hogy az orvosi technikai szakértelmét integrálni kell a sajátos személyes és kapcsolati készségekkel (Iorio et al., 2022).

Egy 2010-ben publikált tanulmány (Gill et al. 2010) egyik táblázata a hatékony kommunikációt elősegítő vagy akadályozó általánosan ismert tényezőkről informálja az olvasót (2. ábra).

2. ábra. A hatékony kommunikációt elősegítő vagy akadályozó ismert általános tényezők (Gill et al. 2010)

<i>Behaviours Which Enhance Effective Communication While Seeing Patients:</i>	<i>Behaviours Which Obstruct Effective Communication While Seeing Patients:</i>
* Empathy	* Lack of privacy and exclusivity
* Friendliness	* An awkward and un-comfortable seating
* Courtesy	* Repeated interruptions
* Explanations	* Not being attentive to the non-verbal cues
* Psychosocial conversation	* An Anxious and preoccupied doctor
* Good eye to eye contact	* To eat/drink or attending phone calls
* Relax while listening	* Behaving as tired and yawning
* Forward lean and head nodding	* Selective listening
* Give notice to non-verbal cues	To look down patient and behaving as a superior
* Use of minimal prompts.	
* Direct body orientation	
* Listen and respond to feelings	
* A genuine reassurance and support	
* Clarification and summarisation	

Amint a fenti listából is kiderül, a megfelelő kommunikációt segítő szociális készségek közé tartozik az empátia, a kedvesség, az udvariasság, a megnyugtató magyarázatok megadása, a pszichoszociális beszélgetések, a megfelelő szemkontaktus fenntartása, a beteg nyugodt végighallgatása, az orvos megfelelő testhelyzete, a nonverbális kommunikációs eszközök alkalmazása, a rövid felszólítások használata, a közvetlen testorientáció, a beteg érzéseinek megfigyelése, a beteg megnyugtató és támogatása és végül a beszélgetés tisztázása és összesítése.

Amint a második oszlopban olvashatjuk, előfordulnak olyan orvosi kommunikáció és magatartásformák, amelyek akadályozzák a hatékony kommunikációt a betegek fogadása során. Ezek lehetnek a következők: a magánszféra hiánya, kellemetlen vagy kényelmetlen

ülőhelyzet, többszöri közbeszólás az orvos részéről, szelektív figyelem vagy olyan még súlyosabb esetek, amikor az orvos felsőbbrendűségét érezteti a beteggel.

Ami a tudásalapú készségeket illeti, Fajt (2019) szerint ezeket a készségeket könnyebb felmérni, mert egy munkahelyen egy adott pozícióra pályázó jelölt vagy rendelkezik a megfelelő képzettséggel, vagy nem. A tudásalapú készségek természetesen rendkívül fontosak az egészségügyben is, a jelen tanulmány azonban a szociális készségekre fókuszál.

Szimulációs betegek a telemedicina oktatásában

A kurzus során kiemelt szerepet kaptak a szimulációs betegeink. A szimulációs beteg projekt 2019 óta van jelen az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézetben. A projekt 2020-ban a PTE PotePillars Oktatásmódszertani Versenyen 1. helyezést ért el. A programban jelenleg 10 szimulációs beteg-képző tréner vesz részt, akik magyar, angol és német anyanyelvű szimulációs betegeket képeznek ki. A szimulációs betegek elsősorban a szaknyelvi órákon a kommunikáció oktatása során, illetve a klinikai tárgyak oktatásában vethetők be. A szimulációs betegek nemcsak a kommunikáció gyakorlásához adnak nekünk hatalmas segítséget, hanem a visszajelzéseikkel is támogatják a munkánkat. Visszajelzést adnak a hallgatók kommunikatív viselkedéséről, valamint a beteg perspektívájából értékelik a hallgatók verbális és nonverbális kommunikációját. Különböző nyelvi megoldásokat is nyújtanak adott kommunikációs helyzetekre és problémákra. A szimulációs betegek célja elsősorban a szakmai tartalom mellett a betegközpontúság javítása és a betegközpontú megközelítés gyakorlása az interakciókban.

A hallgatóknak külön orvos és fogorvos szerepeket kellett írunk, hiszen a telemedicinális beszélgetés nem egyezik meg teljesen a személyes orvos–beteg konzultációval. A 2.számú mellékletben egy ilyen szerep olvasható. Ezek a szerepek jóval rövidebbek, és kevesebb szakmai információt tartalmaznak, mint egy általános szerep, amit az oktatás során használunk, hiszen a hangsúly itt a kommunikáción van. A szimulációs beteg eredeti szerepeit is át kellett dolgozni, hiszen bele kellett foglalnunk a telekommunikációra jellemző fordulatokat, pl. „*Hol nézett utána a betegségének?*”; „*Milyen gyógyszert írjak fel önnek?*”; „*Mit olvasott az interneten?*”. A szituációkat az óra előtt feltöltöttük az MS Teams felületére, hogy a hallgatóknak legyen idejük a megadott irodalom alapján felkészülni a szimulációs betegekkel történő beszélgetésekre.

Amíg az egyik hallgató kikérdezte a beteget, addig a többi hallgató feladata az volt, hogy a társuk által eljátszott szerepjátékot egy megfigyelőlap segítségével értékeljék (3. melléklet). Ez a szerepjáték megfigyelőlap a Calgary Cambridge modell alapján készült, mi azonban lerövidítettük azt, ugyanis az órán a hallgatóknak 5 percen kellett kikérdezni a beteget. A megfigyelőlap bal oldalán találhatóak a szempontok, amiket értékelni kell és a jobb oldalon lévő kérdések alapján kell ezeket megválaszolni.

Eredmények

A kurzus végén visszajelzést kértünk minden hallgatótól, aki részt vett az órákon. A kurzus során a személyes tapasztalatunk az volt, hogy a hallgatók nyitottan álltak a témához, pozitívan fogadták az interaktív módszereinket, illetve a szimulált betegekkel való gyakorlás során szerzett tapasztalatok alapján magabiztosabbá váltak. Ez utóbbit a hallgatók is észrevették, ugyanis a második beszélgetésnél már sokkal magabiztosabbak voltak, mint az elsőnél. Számunkra is meglepő tapasztalat volt az, hogy a hallgatók egyedi beszélgetésvezetési stílusa már a kurzus első óráiban kialakulóban volt. A fő tapasztalatunk az volt, hogy a szakmai tudás hiánya ellenére a hangsúlyt a kommunikációra helyezték.

A kurzus végén nemcsak szóbeli visszajelzést kértünk a hallgatóktól, hanem egy kérdőív kitöltését is. A kérdőívben 8 kérdés szerepelt, 4 Likert-skálás és 4 nyitott kérdés.

A hallgatói visszajelzések eredményeiből azt a konklúziót vontuk le, hogy a kurzust, a tananyagokat, a kiegészítő elemeket, a dialógusok gyakorlását és a szimulációs betegekkel való párbeszédet is pozitívan értékelték a hallgatók. A visszajelzésükben hasznosnak találták a kurzust a tanulmányaik szempontjából, illetve azt is láttuk, hogy az elhangzottak megfeleltek az elvárásaiknak.

Diszkusszió

A fentiek tükrében világossá vált számunkra, hogy szükséges kapcsolódnunk az egyre inkább teret nyerő digitális platformokhoz és kihívásaikhoz, így ez a kurzus nemcsak szükséges, de hiánypótló is a területén. A jelenség, miszerint egyre több beteg fordul az internetes megoldásokhoz információszerezés céljából, a páciensek hozzáállására, egészségügyi szokásaira, szófordulataira és kommunikációjára is hatással van. A kurzus során időt fordítottunk arra is, hogy az eddigi tapasztalatok alapján a hallgatókkal tanulmányozzuk a betegek magatartását, attitűdjét és kommunikációját az internethasználat orvosi vonatkozásában.

A beteg–web–orvos hármasság jelentősen befolyásolja az orvos–beteg kapcsolat dinamikáját. Az internet használata számos előnnyel járhat, ugyanakkor kihívásokat is jelenthet az orvos számára. Egy kutatás szerint a magyar orvosok jelentős része problémásnak tartja a betegek internethasználatát. A negatív hozzáállást elsősorban a félretájékoztató, rosszul informált betegekkel magyarázzák, akiknek irreális elvárásaik vannak az orvosokkal szemben (Györffy – Meskó, 2012). Az orvos feladata tehát az, hogy segítsen eligazodni az információk között, és megbízható forrásokat ajánljon a betegeknek, amelyekre támaszkodva hatékonyabb és gyorsabb konzultációra van lehetőség.

Csongor szerint az internethasználat elterjedésével a korábbi orvos–beteg kapcsolati modell megváltozik. A tudással „felhalmozott” betegek inkább arra törekszenek, hogy egyfajta partnerséget alakítsanak ki az orvossal. Bizonyos esetekben az orvosok több konfliktussal szembesülhetnek, amikor olyan betegekkel kommunikálnak, akik nem megfelelően tájékozottak, vagy akik magabiztosabbak és határozottabbak (Csongor–Németh–Hild, 2019). Az új kapcsolati modellben azonban a jól tájékozott beteg segítségével közös döntéshozatal és proaktív kommunikáció alakítható ki. Az együttműködő kapcsolati modell előnyei a hatékonyabb kommunikáció és időgazdálkodás, a közös döntéshozatal, az egészséggel kapcsolatos információk jobb felhasználása és az egészségtudatosság (Wald et al., 2007).

Az internet, a Google és az e-páciensek elterjedésével megjelentek a tájékozott vagy félretájékoztató betegek, akik új kihívások elé állítják az orvosokat. A Google-páciens az interneten gyűjti az információkat, úgy érzi, hogy többet tud, mint az orvosa, diagnosztizál és felülbírálja az orvost, míg az e-páciens együttműködésre törekszik (Kazai, 2014). Az új modellben rendkívül fontos a beteg tájékoztatása és részvétele a kezelés kialakításában.

Az orvos–beteg együttműködés, illetve kommunikáció elengedhetetlen eleme a szaknyelv. Kurtán (2003) szerint a szaknyelv magában foglalja a mindennapi nyelv elemeit, egy meghatározott szókinés közös készletét és egy adott terület meghatározott specifikus szókinését, aminek jelen esetben olyan vonatkozásai vannak számunkra, hogy mind az orvosoknak, mind a betegeknek a nyelv azon módját kell választaniuk a kifejezéshez, amin megértik egymást. Az orvosi szakzsargon gyakran nehezíti a betegek számára a megértést, így az orvosnak az online kommunikáció esetében is oda kell figyelnie arra, hogy a beteget a neki megfelelő módon, a megfelelő nyelvezettel tájékoztassa az állapotáról, kezeléséről stb. Warta (2005) ezt a következőképpen magyarázza: „*A szaknyelv különbözik az úgynevezett általános nyelvtől a lexikai, szemantikai, grammatikai, stilisztikai, szövegbeli, szociolingvisztikai és pragmatikai attitűdök tekintetében. A speciális szókinés csak egy része a speciális kommunikációs célok eléréséhez szükséges nyelvi és nyelvi repertoárnak.*” (Warta, 2005:28).

Konklúzió

A digitális eszközök, e-egészségügyi technológiák használata a páciensek kezelésében új jelenségnek mondható. A kurzus során bemutattuk azokat a lehetőségeket, amelyek ezen eszközök által elérhetők, illetve bemutattuk az ezekben a lehetőségekben felmerülő nehézségeket is. A technológia fejlődése által biztosított információforrások felhasználása több szempontból is meghatározó a gyógyítás sikeressége szempontjából. Fontos, hogy a beteg megérti-e és megfelelően használja-e az általa megszerzett vagy az orvos által nyújtott információkat. Ezt a megértést jelentősen befolyásolja az úgynevezett „egészségügyi műveltség”. Mindennek következtében nemcsak az orvos–beteg kapcsolat változik minőségileg, hanem az alapvető kommunikációs sémák és platformok is: az orvos feladata nemcsak az információátadás és a beteg felvilágosítása, hanem a beteg elvárásainak és a betegséggel és kezeléssel kapcsolatos elképzeléseinek megismerése is. A fentiekben ismertetett kurzusunkon a felsorolt kommunikációs sémákat, platformokat, nehézségeket, illetve azok megoldásait kínáltuk és kínáljuk a jövőben is a hallgatóknak azért, hogy a jövő orvosgenerációja ne csak élőszóban, hanem az internet adta számtalan lehetőség egyikén keresztül is képes legyen a hatékony gyógyításra.

Hivatkozások

- Bán, A. (2017): *A telemedicina potenciális szerepe a háziorvosi ellátás hozzáférhetőségének és minőségének javításában*. Válogatott tanulmányok a társadalomtudományok köréből. Sturvo.
- Csongor, A. – Németh, T. – Hild, G. (2019): Új kihívások az orvosi szaknyelvoktatásban. In: Bocz Zs. – Besznyák R. (eds.) *Porta Lingua 2019: Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Budapest. 167–173
- Fajt, B. (2019): Aspects of improving 21st century skills in tertiary education: cognitive flexibility and complex problem solving. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (eds.) *Porta Lingua 2019: Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Budapest. 19–27
- Gill, K. – Hussain, F.N. – Husnain, A. – Khan, S. (2010): Communication skills of specialist doctors: Assessment with SKAF scale a new tool. *Pakistan Journal of Medical Sciences*. 2010;26(4):753–758
- Gyórfy, Zs. – Meskó, B. (2012): *E-doktorok és e-páciensek Magyarországon – Kvalitatív vizsgálat a magyarországi orvosok gyógyítással kapcsolatos internethasználatáról és attitűdjeiről*. LAM (Lege Artis Medicinae): Budapest.
- Iorio, S. – Cilione, M. – Martini, M. – Tofani, M. – Gazzaniga, V. (2022): Soft Skills Are Hard Skills – A Historical Perspective. *Medicina* 2022. 58/8, 1044. DOI: <https://doi.org/10.3390/medicina58081044>
- Kazai, A. 2014. *Egészségtudatosság, e-gészség, health literacy*. <https://kazaianita.wordpress.com/2014/07/08/egeszsegtudatosság-e-geszseg-health-literacy/#more-319>
- Kránicz, R. – Hambuch, A. – Halász, R. – Makszin, L. – Sárkány Lőrinc, A. (2022): Háziorvosi és szakorvosi távkonzultációk nyelvi-kommunikatív vizsgálata. *Porta Lingua*. 2022/2. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.1>
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai Nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Németh, T. – Hild, G. – Csongor, A. (2019): Szaknyelvoktatás 2.0. In: Bocz Zs. – Besznyák R. (eds.) *Porta Lingua 2019: Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Budapest. 2019. 323–333
- Papp-Zipernovszky, O. – Náfrádi, L. – Schulz, P. J. – Csabai, M. (2016): „Hogy minden beteg megértse!” – Az egészségműveltség (health literacy) mérése Magyarországon. Orvosi Hetilap: Budapest. DOI: <https://doi.org/10.1556/650.2016.30498>
- Strehle, E. M. – Shabde, N. (2006): *One hundred years of telemedicine: does this new technology have a place in paediatrics?* Archives of Disease of Childhood. DOI: <https://doi.org/10.1136/adc.2006.099622>
- Szűts, Z. (2014). *Egyetem 2.0*. www.kodolanyi.hu/images/tartalom/File/kiadvanyok/szuts-zoltan-egyetem-2.0.pdf
- Vajer, P. et al.: (2020): *Háziorvoslás a COVID–19-járvány idején*. Orvosi Hetilap. 161/40. 1699–1705. DOI: <https://doi.org/10.1556/650.2020.31954>

- Wald, H.S. – Dube, C.E. – Anthony, D.C. (2007): *Untangling the Web—the impact of internet use on health care and the physician-patient relationship*. Patient Educ Couns: DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2007.05.016>
- Warta, V. (2005): *Szerzői hang: Angol nyelvű orvosi esetismertetések műfajelemzése korpusznyelvészeti módszerekkel*. PhD értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem: Pécs.

Internetes hivatkozások

- Eurostat (Európai Statisztikai Adatok): <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20210406-1>
- Primary Care Development Coropration: <https://www.pcdc.org/resources/communication-strategies-for-telehealth-2>
- Herz Medicine (Információk orvosoknak és szakembereknek) www.kardiologie.org
- Physiopedia szaklap: https://www.physio-pedia.com/Calgary-Cambridge_Guide_to_the_Medical_Interview_-_Initiating_the_Session

Mellékletek

1. melléklet. Kommunikációs stratégiák a távgyógyításhoz

<https://www.pcdc.org/resources/communication-strategies-for-telehealth-2>

Steps	Strategies
Introduction	<ul style="list-style-type: none"> • Introduce yourself and your role as it relates to the patient. • Explain what will happen in the session. • Provide an affirmation such as: <ul style="list-style-type: none"> – “You showed dedication to your health using this new technology.” – “I noticed you haven’t been here for a while and you logged in today. I am happy to talk to you again.”
Establish Rapport with Patient	<ul style="list-style-type: none"> • Acknowledge the technology, empower the patient in using it: <ul style="list-style-type: none"> – “I know this may be a new kind of experience - we’ll work out the kinks together.” – “This is your 15 minutes, and this is your time to share with me what is going on. How can I help?”
Start Appointment	<ul style="list-style-type: none"> • Begin with an open-ended question: <ul style="list-style-type: none"> – “How are you today? What brings you to this visit?” – “How can I help you?”
Encourage More Sharing	<ul style="list-style-type: none"> • Adapt listening skills for the platform. Even with video, patients may not see as much of your movement. • Convey that you are listening with intention. • Verbal cues: <ul style="list-style-type: none"> – “mmm, interesting,” “tell me more,” “ah-ha” • Body language (if there is a camera): <ul style="list-style-type: none"> – Eye contact, nodding head, and arms unfolded, thumbs-up and other positive/reinforcing gestures.
Look for Barriers and Challenges	<ul style="list-style-type: none"> • Reflective listening: <ul style="list-style-type: none"> – “It sounds like ... is happening.” – “You appear confident using the technology.”
Empower Patients in Decision Making	<ul style="list-style-type: none"> • Summaries: <ul style="list-style-type: none"> – “So, from what you have told me.... What would be the best outcome for you?” – “Is it alright if we continue to meet virtually for the time being?”
Care Plan	<ul style="list-style-type: none"> • Person-centered approach: <ul style="list-style-type: none"> – “From what we have discussed, this would be what I would suggest..., how do you feel about it?” – “How would you like to keep in touch while we are virtual?” [secure message, calls, video calls, etc.]
Teach-back	<ul style="list-style-type: none"> • Teach-back: <ul style="list-style-type: none"> – “Sometimes with virtual visits it’s easy to miss things - can you repeat back the plan we’ve discussed?” – “I just want to make sure that I did a good job explaining how to take your medication. Can you tell me how you will take it?”
Summarize & End the Visit	<ul style="list-style-type: none"> • Affirmation: <ul style="list-style-type: none"> – “I know this is a different way to have an appointment, it seems you’ve been able to connect, sign on and share your concerns.”
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Open-ended question: <ul style="list-style-type: none"> – “Tell me how having an appointment using telehealth worked for you.” – “What would you change or do differently?”

2. melléklet. Szerepjáték: Az orvos szerepkártyája

Egy aggódó középkorú hölgybeteg felhívja Önt mint háziorvosát, családja nyomására. Igaz, hogy régóta nem érzi jól magát, nem igazán tudja megmondani, mi az oka a rosszulléteinek. Most már nagyon aggasztják a tünetek, eddig azonban halogatta az Ön felhívását, mivel új háziorvos. Első „találkozásuk” telefonos konzultáció, amelyben

- A. tisztázza a fő- és kísérő tüneteket,
- B. megkérdezi, mit gondol a beteg a tüneteiről,
- C. megkérdezi, hogy milyen félelmei vannak,
- D. megnyugtatja a beteget és megbeszéli vele a további kezelést.

3. melléklet. Megfigyelőlap

https://www.physio-pedia.com/Calgary-Cambridge_Guide_to_the_Medical_Interview_-_Initiating_the_Session

Szerepjáték MEGFIGYELŐ LAP a Calgary-Cambridge modell alapján

ORVOS szerepében:

Eset (betegség/tünet):

I. Konzultáció kezdete	Megtörtént? Mit emelnél ki?	
üdvözlés	nem	igen:
bemutatkozás	nem	igen:
panaszok megszakítás nélküli végighallgatása	nem	igen:
II. Információgyűjtés		
Felismerte-e a beteg perspektíváját?	nem	igen:
Mik a beteg félelmei, aggodalmai?	nem	igen:
Meg tudta nyugtatni az orvos a beteget?	nem	igen:
III. Kapcsolatépítés		
empátia kifejezése <u>non-verbálisan</u>	nem	igen:
beteg véleményének elfogadása	nem	igen:
beteg bevonása, partneri viszony felajánlása	nem	igen:
IV. Konzultáció lezárása		
Van-e még kérdés?	nem	igen:
elköszönés	nem	igen:

Judit Császár¹ – Márk Jámor² – Andrea Barta¹ – András Végh³ – Katalin Fogarasi¹

¹Department of Languages for Specific Purposes, Semmelweis University

²Department of Emergency Medicine, Semmelweis University

³Department of Ophthalmology, Semmelweis University

How to use History and Physical Examination (H&P) in teaching English medical terminology and documentation skills in Hungary?

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.4>

History and Physical (H&P) is a genre for clinical documentation in Anglo-Saxon countries, which serves the detailed recording of patient history and physical examinations to facilitate medical decision-making. It is used in any medical field either as a template or as a digitalized text following a set of rules. In teaching Medical English and Terminology, it can be applied to demonstrate the use of terms in context and lexico-grammatical patterns typical of English-speaking countries. At Semmelweis University, we have started to involve this genre for LSP and Terminology instruction, especially examples created at emergency departments (ED), because these include extensive vocabulary related to all organ systems. These medical records (MR) also serve a didactic purpose as they contain general information on the diagnosed problems. In our case study, we compared ten Hungarian and ten American ED medical records to reveal generic, structural, and terminological discrepancies. We found differences in structure, terminology, abbreviations, and contents, which students should be made aware of. Clinicians involved in our pilot research suggested the introduction of didactic ED documentation also for the instruction of Hungarian students and residents as this genre might be a gap-filling tool for practicing concise documentation skills in emergency care.

Keywords: *H&P, medical documentation, emergency care, teaching Medical English, Medical Terminology, genre analysis*

Introduction

H&P, or History and Physical Examination, is a formal and complete assessment of the patient and the presented medical problem. It is shorthand for the formal document that physicians produce through the interview with the patient, the physical examination, and the summary of the testing, either obtained or pending. It is a requirement that H&P be completed on a new patient or on admission to hospital. As it is created for the purpose of the first assessment, H&P is also used in emergency care.

In Hungary, this genre does not exist as such; however, similar documentation is applied in emergency care, where emergency documentation (ED) serves a similar purpose in recording the first assessment and supporting medical decision-making. Accordingly, the use of a similar genre can be observed at the Emergency Department of Semmelweis University.

Based on the definition of genre by Swales (1990) and Bhatia (1993), H&P in the USA and emergency documentation in Hungary share the same communicative purpose, discourse community, and functional pragmatic characteristics. Bhatia (2002) later observes that language use typical of genres may be described as dynamically changing. This case study features a contrastive structural and terminological analysis of both the American and Hungarian versions, from an interprofessional aspect, and with the cooperation of two medical experts, who are also co-authors of the present article.

At Semmelweis University, the instruction of Medical English to the students of the Hungarian, English and German study programs is provided in elective courses through which students acquire the appropriate oral and written medical communication skills based on authentic scenarios following the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology (cf. Jámor et al., 2021) in a patient-centered way. With particular regard to the

development of written communication skills, students are presented with original medical documentation from the USA and other English-speaking countries. Students are required to compare these English-language documents with their nearest Hungarian equivalents in each field of medicine. In this way, students have the possibility to learn the genre-specific terms used in English language cultures.

When teaching Medical English – usually for students further advanced in their academic studies – instructors at Semmelweis placed special emphasis on emergency documentation since it belongs to the basic assessment and management skills applied in written communication among professionals. Students must also be aware that there is no - uniform system of documentation across Hungary: even within the same institution, individual departments may have different documentation strategies. In this article, we compare the documentation policies of a Hungarian and a US emergency department.

Genre-based teaching is an increasingly favored method in teaching languages for specific purposes, especially in medical settings (Keresztes, 2013; Halász–Fogarasi, 2018; Hild et al., 2021) as well as in interpreting and translation (Horváth, 2021). Certainly, written genres play an essential role in foreign language instruction, mainly in English classes (León Pérez–Martín-Martín, 2016; Plastina, 2016). However, teaching documentation skills in the native language of medical doctors is often missing in medical education (Bechmann, 2017) and doctors acquire genre-specific written communication skills during their practical work, as part of their instruction in history taking, based on the traditions of the respective ward they start working (Keifenheim et al., 2015).

Accordingly, several universities in the USA have recognized the need for documentation to be taught as a skill in its own right (Niedermier, 2017). Insufficient documentation may result in difficulties and misunderstandings in patient care, and incorrect use of data might also have legal consequences (Fogarasi–Schneider, 2017; Niedermier, 2017). Additionally, non-native physicians unfamiliar with genre-specific English collocations and terms might find it harder to integrate into the medical community (Halász–Fogarasi, 2018).

To give our Hungarian and foreign students the opportunity of acquiring and practicing authentic English language documentation skills, we integrated into the course material sample reports used for teaching documentation to American medical students at an American university. As samples of the genre of H&P created for educational purposes are available as authentic sources, they seemed as an obvious choice for the teaching of Medical English to students in all language study programs as well as in the instruction of Medical Terminology in the English study program. The reports involve the most commonly encountered medical cases for which we would like to prepare our students to make them self-confident in these situations. Comparing them with their Hungarian counterparts allows our students to become aware of both structural and genre-specific collocational and terminological differences.

Materials and methods

In the present case study, we compared ten anonymized sample American H&P reports with ten Hungarian medical documents, namely *Ambuláns lap* (outpatient medical report, OMR) (Varga et al, 2022) and *Zárójelentés* (discharge summary) (the genre was analyzed by Keresztes, 2002). An *Ambuláns lap* is issued when the patient is discharged or transferred to another department within six hours of arriving at the ER, and a *Zárójelentés* is issued after six hours of stay, or on the following day, after midnight. (For simplicity, this article will use the umbrella term *medical records* or *MR* when referring to these Hungarian language documents.) These reports were obtained from the Department of Emergency Medicine (DEM) of Semmelweis University with the permission of the Clinical Center. The anonymized American

documents we used were written by university students during their inpatient clerkship rotations at the University of North Carolina and are freely available online.

As methods, we used contrastive manual genre analysis and concordance analysis with the help of Sketch Engine. We performed a word frequency list, keyword analysis, n-grams (2,3,4,5 grams), and concordance analysis in the individual sections.

Results

Comparison of structure

In our study, we found that H&P records have a clear-cut, rigid, template-like structure, with every subsection organized in a different paragraph; in contrast, the MRs are less clear-cut in structure: different types of information are merged into one paragraph, thus making a continuous flow of text. Moreover, the MRs were found to be less detailed than the H&P records: certain pieces of information were, in some cases, found to be missing from MRs, e.g., past surgeries; which might be due to the restricted time available in emergency departments for diagnosis and treatment, obliging the physician to prioritize the most relevant information in documentation. The H&P records may thus be observed to present advantages over the MRs in terms of accessibility and efficiency for medical caregivers trying to locate particular information when the patient is handed over. In agreement with our physician expert, we established that, despite their differences, H&P and MR can be considered parallel genres.

We observed numerous differences in structure – and several ones in content – between the two types of documents. As Table 1 (see Appendix 1) shows, the individual sections in the two types of documents do not present a complete match. However, we observed more similarity in terms of content, as most categories of information on the patient can be found in both H&P and MR, with the main differences being the length and order of the individual sections.

When comparing H&P and MR in terms of content, we found differences in the way drug allergies and medications were handled. In the MR, the patient’s medications and allergies are mentioned in the *Anamnézis* (Anamnesis) section using the Latin word *CAVE* (sic, Lat. ‘avoid’), whereas H&P devotes a longer, more detailed section to both in a later part. As opposed to the MR, the H&P details the reactions caused by the allergens. As for medications, the H&P details the dosage in each case, using Latin abbreviations (see Appendix 1, Table 2); however, only three out of the ten MRs provide this information.

The next main difference in structure was found in the Review of Systems and Physical Examinations sections. These sections provided further proof that H&P is both more detailed and more clear-cut in structure, with information divided into separate sections, in contrast to the Hungarian records, where all the information was written as a continuous text; the results of the tests, whether they were expressed as numbers or verbally explained, were not separated by any method. In MR, Imaging test results formed a separate paragraph, whereas in H&P they formed part of the Physical Examinations section.

The part that follows in structural order is the Problem list and *Diagnózis(ok)* (Diagnosis/-es) sections, respectively. In H&P, eight out of the ten reports had a separate Problem list for further assessment, where all the medical problems detected during the physical examinations were listed as a differential diagnosis. In the Hungarian MR, the separate and easy-to-spot *Diagnózis(ok)* section contained the one or more diagnoses that the physician had established, complete with BNO ¹(ICD) codes. The difference here, in comparison with the H&P, is that the diagnosis in the MR is mostly not differential: only the most likely diagnosis

¹ BNO (Betegségek Nemzetközi Osztályozása) is the Hungarian version of the ICD (International Classification of Diseases) used to code and classify morbidity data.

– or in some cases, diagnoses – is mentioned, and usually question marks indicate any doubt on the part of the physician.

The final part of the medical records was found to be markedly different in the two types of documents. In H&P, all the diseases mentioned in the Problem List section were addressed in the Assessment and Plan section, in the form of a differential diagnosis, together with a treatment plan for the patient; the *Epikrízis*² (Case summary), contained a complete but short summary of the case, together with the doctor's suggestion about whether to discharge the patient or refer them to another clinic for further treatment. The Assessment and Plan section is addressed solely to the medical caregiver, while the *Epikrízis* is both for the medical caregiver and the patient.

Comparison of terminology

The aim of the terminological analysis was to detect discourse-specific word patterns or phraseologisms. First, we used SketchEngine to conduct a keyword analysis in both types of documents to see the central phrases around which the individual units are structured. We found that the most frequent word was *nem* 'no / not' in the Hungarian reports, while in the H&P (immediately after *and*, *of*, and *the*) it was the word *no/not*, which corresponds with previous research (Fogarasi, 2018). This does not come as a surprise, as during both the interview with the patient and the physical examination the doctor tries to rule out certain symptoms and other factors.

The most frequent keywords found in the History of Present Illness and *Jelen panasz* (Present complaint) sections were the words *pain* and *fájdalom* ('pain'), respectively. We observed that with both terms, the most common collocations were their (quasi) equivalents, e.g. *hasi fájdalom / abdominal pain*, *erős fájdalom / severe pain*; *a fájdalom jelentkezett / the pain began*, etc. In both languages, we found a high number of adjectives in connection with pain, together with terms describing intensity, location, time frame and reaction to treatment (see Appendix 2, Figures 1 and 2). In the case of the most prevalent adjective *present* and the verb *present* we observed the concordances with both the adjective and the verb form: e.g., *present symptom*, *the patient presented with* (Appendix 2, Figure 3). We also noticed that in the *Jelen panaszok* section, the words and phrases used were more varied; consequently, there were fewer if any patterns observed, with the exception of the word *fájdalom* ('pain'), which we discussed earlier (see Appendix 2, Figure 3).

The most central words in the History of Present Illness section were *deny* (e.g., *denies hemoptysis*) and *stated* (*that*). We also observed a prominent use of nominal structures: *no other episodes of diarrhea*, *no fever*, *no rash*, etc. It is also worth noting that the Hungarian transitive verb *negál* was observed as a genre-specific parallel term to the English *deny* (see Appendix 2, Figure 4). Also of special importance was the word *symptom*, which showed great variety in concordances representing all parts of speech, e.g., *present symptom*, *relieve symptoms*, *temporary symptom*, etc. (see Appendix, Figures 4 and 5).

A particular contrast we observed during our study was between the *Anamnézis* (Anamnesis) section – where the keywords were mostly lifted from previous reports from the EESZT³, and many acronyms were used – and the Chief Complaint section, where merely a concise phrase or sentence represented the patient's complaint.

² In this paper, the individual sections of H&P will be mentioned in English, whereas those of the MRs in Hungarian.

³ Elektronikus Egészségügyi Szolgáltatási tér – National eHealth Infrastructure, <https://e-egeszseguy.gov.hu/web/eeszt-information-portal/home>

In the Medications section of the H&P, the largest number of concordances were found with the word *medication*, and with verbs providing the most variance. This section also contains a large number of acronyms (e.g., *A[ngiotensin]-C[onverting] E[nzyme] I[nhibitors]*, *P[roton] P[ump] I[nhibitor]*), while addictions are also mentioned here (e.g., *nicotine dependence*).

In H&P, a separate section is rendered to the Review of Systems, which in the Hungarian documents in every case is merged with Státusz (Status). While reviewing the different body systems, the physician asks differential-diagnostically relevant, detailed questions. The verb *deny* also turns up frequently in this section, similarly to the History of Present Illness section (see Appendix 2, Figure 4). Sketch Engine identified a significant number of collocations with *deny* – all of these were related to questions asked specifically by the physician (see Appendix 2, Figure 4).

The next H&P section, Physical Examinations, involves diagnostic tests, which comprise a separate section in the Hungarian counterpart. Here, verbal structures were scarce; we did not observe predominant structures other than the abundance of nominal structures with *no*: *no erythema*, *no edema*, etc. In the Hungarian medical records, the phraseme *eltérés nélkül* ('without deviation') presented the most varied collocations.

Regarding the diagnoses, the main difference between the Hungarian and English documents was the absence of ICD codes in the English documents. As opposed to the English examples, the Hungarian reports did not contain tentative diagnoses.

In H&P, treatment must be proposed in the Assessment and Plan section for each problem listed following a short summary of the case, whereas the Hungarian *Epikrízis* provides only a concise summary without mentioning specific problems itemized. Phraseotermes found in this section are very useful for our students to prepare an argumentative summary and a well-grounded treatment plan.

Comparison of abbreviations

We observed many different kinds of abbreviations throughout both the English and the Hungarian language documents in line with previous research on Hungarian medical documentation (Ludányi 2012, Varga et al., 2022). We found more abbreviations in H&P, which matched our expectations, as using abbreviations in the English language is a typical phenomenon. On closer examination, among the abbreviations used in both types of documents we found examples of several kinds: acronyms, shortened words, and Latin abbreviations in connection with the dosage of medications (see Appendix 1, Table 2).

In the Review of Systems section, we found mostly acronyms: *HEENT* (*head, ears, eyes, nose, throat*), *CV* (*cardiovascular*), *GI* (*gastrointestinal*), *GU* (*genitourinary*), *MSK* (*musculoskeletal*). We only found one difference between the two types of documents concerning Latin-based abbreviations: *hypertension* was recorded as HT in the MR, whereas in the H&P it was recorded as HTN.

As Tables 2, 3 and 4 (see Appendix 1) show, we also found examples of non-Latin-based words abbreviated in different ways in both types of documents. With regard to medications, dosage information containing numbers is given in capital letters, e.g., *BID*, (*bis in die* 'twice a day'); the other abbreviations are written in lowercase letters, like *prn* (*pro re nata*, 'when needed'). As for the abbreviations of words of English origin, it is worth mentioning that only the acronyms are written in capital letters (e.g., *NAD* 'nothing abnormal detected'). The words *history* and *treatment* are abbreviated with the help of the letter 'x' (*hx* and *tx*, respectively) despite the fact that neither word contains that letter; we concluded that it most probably follows the pattern of the abbreviation of recipe, Rx.

In the MRs, the scenario appears to be diverse, lacking a specific rule or trend governing the technique of abbreviation. Inconsistencies are noticeable in the case of acronyms: they can be either capitalized, e.g., *UM* (*utolsó menstruáció* ‘last menstrual period’), or lowercase, e.g., *k.m.n.* (*külön megnevezés nélkül* ‘without specification’). The latter example was the sole instance we found in the MR that also utilized dots to separate the letters.

We also observed shortened versions of words, not marked with a period, in both types of medical records. In MR, the most frequently used examples were *doh* (*dohányzás* ‘smoking’), *alk* (*alkalmanként* ‘occasionally’), *anamn* (*anamnézis* ‘anamnesis’), *norm* (*normál* ‘normal’), *repol* (*repolarizáció* ‘repolarization’), *neg* (*negatív* ‘negative’), *felv* (*felvétel* ‘image’), *ir* (*irányú* ‘direction’), *path* (*pathológiás* ‘pathological’), *mérs* (*mérsékelt* ‘moderate’). In H&P, we found fewer examples of this kind of abbreviation: *approx* (*approximately*), *met*s (*metastases*), *rad* & *chemo* (*radiation and chemotherapy*), *psych* (*psychologist/psychiatrist*), and *rec* (*records*).

In H&P, the Medications section contained the information on dosage using the Latin abbreviations (cf. Ehrlich-Schoeder, 2013). In Hungary, physicians in every specialty use the Hungarian language for the same purpose (with one exception: *p.o.* *per os* ‘orally’). Since the Latin abbreviations are widely used in Anglo-Saxon countries, integrating them into the English-language curriculum is essential.

Conclusion

Based on the results of our case study, it can be stated that there are marked differences between the genres of MR and H&P regarding structure, phraseology, terminology, and also abbreviation. Our aim is to contrastively integrate these genres into the instruction of Medical Terminology for students taking part in the English-language medical training programs and the medical English courses for both our Hungarian and international students. It is imperative that students be made aware of the genre-specific use of terms and collocations as well as intercultural characteristics. Moreover, on the basis of the detailed information content of H&P for didactic purposes revealed in our study, introducing H&P to teach Hungarian medical students English documentation skills should be considered.

The main results of this research, such as structural and terminological differences, particularly observed in medication and abbreviations, highlight the need for further exploration in the field to enhance the education of our students. This involves comparing various medical document genres on one hand and comparing document types from specific fields on the other, in order to integrate the acquired findings into the education of our students.

References

- Bechmann, S. (2017): Die Sprache der Arztbriefe: Ethnomethodologische Ansätze in der Fachtextanalyse klinischer Arztbriefe. In Bechmann, S. (ed.) (2017): *Sprache und Medizin. Interdisziplinäre Beiträge zur medizinischen Sprache und Kommunikation*. Frank & Timme: Berlin.
- Bhatia, V. K. (1993): *Analysing Genre – Language Use in Professional Settings*. Longman: London.
- Bhatia, V. K. (2002): Applied Genre Analysis: A Multi-Perspective Model. *Ibérica*. 4. 3–19
- Ehrlich, A. – Schoeder, C. (2013): *Medical Terminology for Health Professions, 7th Edition*. Cengage Learning: Delmar.
- Fogarasi, K. (2018): A diagnózis jelentése és jelentősége a beteg szemszögéből. In: Dombi, J. – Farkas, J. – Gúti, E. (szerk.) (2018): *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok*. SZAK Kiadó: Bicske.
- Fogarasi, K. – Schneider, Ph. – Patonai, Z. (2019): Die Rolle von Diagnosen im medizinischen Fachsprachenunterricht: Eine interdisziplinäre Analyse deutscher, österreichischer und ungarischer klinischer Diagnosen. In: Vičič, P. – Gajšt, N. – Plos, A. (eds.) (2019) *10th International Language Conference on »The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication*

- between Cultures», 20 and 21 September 2018, Celje, Slovenia: Conference Proceedings. E-publication: Online. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-252-7.9>
- Gledhill, Ch. (2011): The ‘lexicogrammar’ approach to analysing phraseology and collocation in ESP texts. *Asp la revue du GERAS*. 59. 5–23. <https://doi.org/10.4000/asp.2169>
- Gréciano, G. (2006): Zur Textrelevanz von Phraseologie im Bereich Medizin. In Häcki Buhofer, A. – Burger, H. (eds.) (2006): *Phraseology in Motion I. Methoden und Kritik. Akten der Internationalen Tagung zur Phraseologie (Basel, 2004)*. Schneider Verlag: Hohengehren.
- Halász, R. – Fogarasi, K. (2018): Arztbrieftexte im medizinischen Fachsprachenunterricht. *Journal of Languages for Specific Purposes*. 5. 87–102
- Hild, G. – Németh, T. – Csongor, A. (2021): Magyar orvostanhallgatók angol nyelvi kommunikációs hajlandóságának fejlesztése szaknyelvi órákon. *Porta Lingua*. 2021/1. 147–160 <https://doi.org/10.48040/PL.2021.12>
- Horváth, Á. (2021): Developing Genre Awareness in Medical Translation Training – Introducing a Genre Typology and Translation Guide. *Working Papers in Language Pedagogy*. 16. E-publication: Online. <https://doi.org/10.61425/wplp.2021.16.1.17>
- Jámbor, M. et al. (2021): Native Speaker Playing Simulated Roles in ESP Courses. In: Kaščáková, E. (ed.) (2021): *FORLANG: Foreign Languages in the Academic Environment*. Technická Univerzita v Kosiciach: Kosice.
- Keifenheim, K. E. et al. (2015): Teaching history taking to medical students: a systematic review. *BMC Medical Education*. 15. E-publication: Online. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0443-x>
- Keresztes, Cs. (2002): Mégis kinek a feladata?: Műfajok és diskurzusok a szaknyelvtanításban In: Kurtán, Zs. – Rébék-Nagy, G. – Heltai, P. (szerk.) (2002) *Porta Lingua: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum: Debrecen.
- Keresztes, Cs. (2013): Genre-based teaching of medical translation. *Jahr: Annual of the Department of Social Sciences and Medical Humanities*. 7/4. 535–543
- Kühtz, S. (2007): Phraseologie und Formulierungsmuster in medizinischen Texten. Narr: Tübingen.
- León Perez, I. K. – Martín-Martín, P. (2016): On the importance of a genre-based approach in the teaching of English for Medical Purposes. *Language Learning in Higher Education* 6/1. 95–117. <https://doi.org/10.1515/cercles-2016-0005>
- Ludányi, Zs. (2012): Rövidítések a magyar orvosi nyelvben: szemészeti kórlapok rövidítéseiről és helyesírásukról. In: Drávucz, F. et al. (szerk.) (2012): *Félúton 8. A nyolcadik Félúton konferencia (2012) kiadványa*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola: Budapest.
- Plastina, A. F. (2016): Genre-knowledge Transfer in English for Medical Purposes: A Genre Activity-based Research Study. In: Garzone, G. – Heaney, D. – Riboni, G. (eds.) (2016): *Focus on LSP Teaching: Development and Issues*. LED: Milano. <https://doi.org/10.7359/791-2016-plas>
- Swales, J. M. (1990): *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. University Press: Cambridge
- Varga, É. K. – Fogarasi, K. – Patonai, Z. (2021): A kórházi ellátás dokumentumai. In: Fóris Á. – Bölskei A. (szerk.) (2021): *Tartalomefejlesztés és dokumentáció. Nyelvészeti kutatások*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó: Budapest.
- Varga, É. K. – Gyenes, G. – Fogarasi, K. (2022): A státusz terminológiai jellemzői. *Porta Lingua*. 2022/2. 7990. <https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.8>

Appendices

Appendix 1. Tables

Table 1. Structural similarities and differences of H&P and ED (final medical reports)

H&P	Outpatient Medical Records (OMR)/Discharge summary
Chief complaint (CC) presenting complaint – brief, concise	Anamnézis (Anamnesis) (present illnesses , medications taken , allergies , surgeries)
History of present illness (HPI) patient particulars, continuous text, not separately like in the H. document	Jelen panasz (Chief complaint) short, continuous text; sometimes <i>Jelen panasz</i> and <i>Státusz</i> are united in one paragraph
Past medical history (PMH)	
Past surgical history (PSH)	
Medications + dosage	
Allergies + reactions to allergens	
Family history (FH)	
Social history (SH)	Státusz (Status) Review of systems, physical examination
Review of Systems (ROS) observation + questions detailed;	
Physical examination (PE) + diagnostic tests , separately (CT, lab, X-ray, if applicable)	
	Képkalkító eredmények (Imaging test results)
Problem list (PL) in 7 out of 10 as separate sections, in others: included in AP	Diagnózis(ok) (Diagnosis/-es) BNO codes, Hungarian description
Assessment and Plan/Recommendation (AP) assessment of the patient's condition, on the basis of differential diagnosis ; treatment plans	Epikrízis (Case summary) (short summary of the case – examinations, tests, referral/discharge

Table 2. Latin abbreviations in connection with medication in H&P

qday (quaque die)	every day
BID (bis in die)	twice a day
TID (ter in die)	three times a day
QID (quater in die)	four times a day
prn (pro re nata)	when needed
qhs (quaque hora somni)	every bedtime
po (per os)	orally, by mouth

Table 3. Non-Latin-based (English) abbreviations in H&P

pt	patient
NAD	nothing abnormal detected
SOB	shortness of breath
h/o	history of
hx	history
w	with
NKDA	no known drug allergy
PE	physical examination
ROS	review of systems
tx	treatment

Table 4. Non-Latin-based abbreviations in the Hungarian language documents

mko	mindkét oldali/oldalon (<i>on both sides</i>)
kp	közepesen (<i>moderate/ly</i>)
rtg	röntgen (<i>X-ray</i>)
SBO	Sürgősségi Betegellátó Osztály (<i>Emergency Department</i>)
tb	tabletta (<i>tablet</i>)
UM	utolsó menstruáció (<i>last menstrual period</i>)
k.m.n.	külön megnevezés nélkül (<i>without specification</i>)
NSAID	non-steroidal anti-inflammatory drug
fvs	fehérvérsejt (<i>white blood cells</i>)
vsz	valószínű(leg) (<i>probably</i>)
HO	házi orvos (<i>general practitioner</i>)
MVT	mélyvénás trombózis (<i>deep-vein thrombosis</i>)

Appendix 2. Visualization by Sketch Engine

Figure 1. Collocations with the noun *pain*

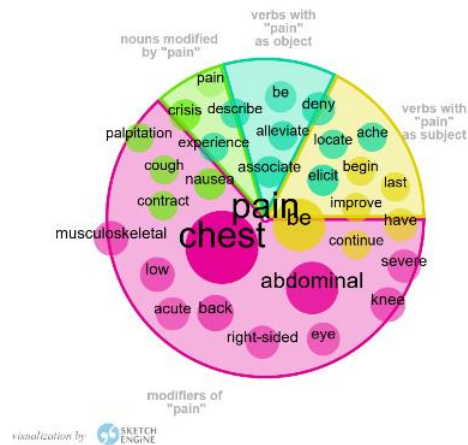


Figure 2. Collocations with the noun *fájdalom* ('pain')

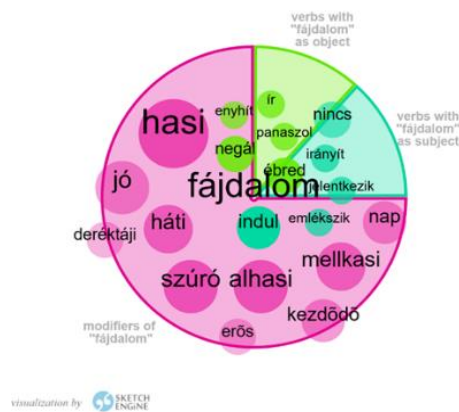


Figure 3. Collocations with the adjective/verb *present*

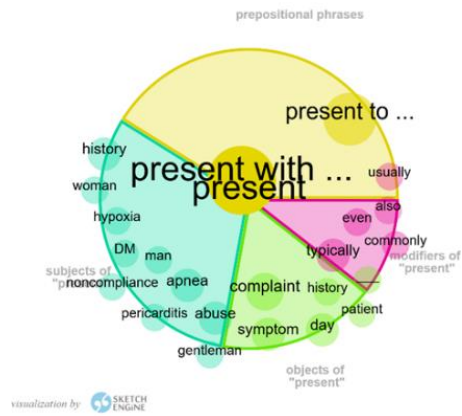


Figure 4. Collocations with the verb *deny*

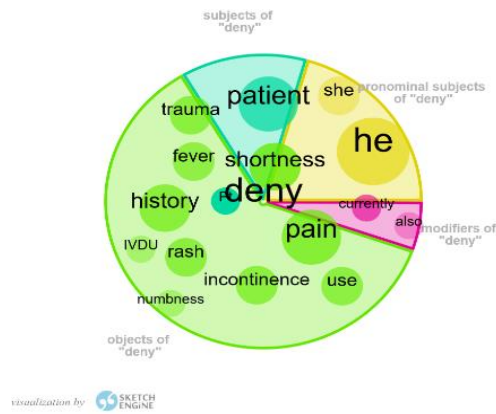
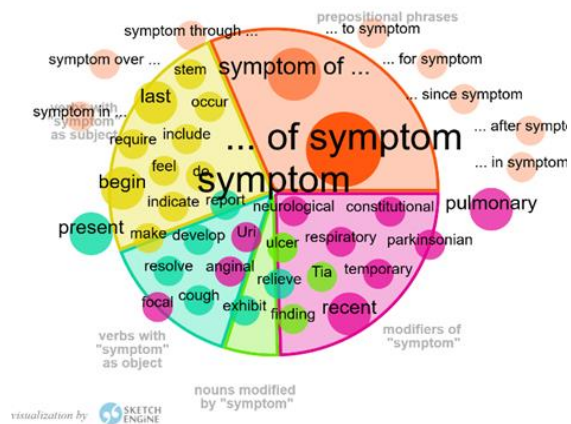


Figure 5. Collocations with the noun *symptom*



Tímea Kovács

Institute of English Studies, Department of English Linguistics
Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary

Comparative analysis of lexical simplification in Hungarian-English translated and interpreted texts

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.5>

Although research on translation and interpreting activities have different focuses, the importance of corpus linguistics in both disciplines has been highlighted over the last few decades. Nonetheless, relatively few intermodal corpora, including written and spoken texts and their (simultaneously) interpreted and translated counterparts, have been devised. The development of the EPTIC corpus was started by Bernardini et al. (2016) to fill this gap in the field of Corpus Linguistics. In the scope of their research, a multilingual intermodal corpus was built including the original speeches of European Parliamentary sessions in 2011, their verbatim (written) reports, the translations of the source language texts as well as the simultaneously interpreted texts. The aim of the EPTIC project is to examine and compare lexical simplification (Laviosa, 1998a, 1998b), in translated and interpreted texts in different language pairs and directions. In a similar vein, I aim to explore whether the texts interpreted in Hungarian–English directions are lexically simpler than the translated ones through the analysis of a bilingual intermodal sub-corpus.

Keywords: *intermodal sub-corpus, interpreted texts, translated texts Hungarian-English, simplification, morpho-syntactic differences*

Introduction

The importance of corpus linguistics in the field of translation studies was first highlighted by Mona Baker (1993, 1995) in two papers during the early and mid-1990s. A few years later, Shlesinger (1998) stressed the importance of corpus-based research in the field of interpreting. Over the last two decades, the relevance of corpus linguistics in both disciplines has been reinforced (Baker, 2000; Mikhailov–Cooper, 2016; Moratto–Li, 2023).

The basic aim of corpus linguistics is to establish regularities in the functioning of languages based on corpus-based or corpus-driven observations of large amounts of text available in electronic form, using computer analysis tools. There are abundant examples of different types of corpora, but inter-modal corpora, containing both translated and interpreted texts in the source and target languages, have hitherto received less attention. Although intermodal corpora have already been compiled (Schlesinger, 2009; Kajzer-Wietrzny, 2012), a relatively novel project, EPTIC (European Parliament Translation and Interpreting Corpus, 2016) is the first compilation that encompasses both a monolingual comparable and an inter-modal perspective (Bernardini et al. 2016). EPTIC is an intermodal corpus, as it includes source language spoken texts, their verbatim transcriptions, and the texts simultaneously interpreted and translated into the target language from the written texts (Bernardini et al., 2018). Therefore, it is a parallel and comparable multilingual corpus. EPTIC started as the continuation and extension of the EPIC (European Parliament Interpreting Corpus) corpus, which was compiled by Russo et al. (2006).

In an effort aimed at extending the EPIC project, Bernardini and her colleagues started the EPTIC project in 2016. EPTIC research and corpus compilation is carried out in collaboration with several universities (University of Bologna, University of Belgrade, the Université Catholique de Louvain, Adam Mickiewicz University, University of Ljubljana). The EPTIC corpus contains the speeches recorded during the 2011 European Parliament plenary sessions, their verbatim source-language transcriptions, target-language translations of

verbatim transcriptions and simultaneous interpreted target-language translations of the speeches in five languages so far: English, French, Italian, Polish, and Slovenian.

The aim of their research was to investigate the phenomenon of lexical simplification introduced by Laviosa (1998a, 1998b) in a comparable and parallel multilingual corpus. Based on their findings, Bernardini et al. (2016) and Ferraresi et al. (2018) established that in both translated and interpreted texts, simplification can be observed, but interpreters tend to simplify more than translators. The degree and nature of simplification is influenced by the languages activated in the language mediation and the direction of mediation.

Research on Lexical Simplification with Hungarian as a Pivot Language

Chesterman (2004) claims that simplification is a translation universal, so target (mediated) language texts, irrespective of the language pairs and the direction of mediation, are always simpler than original (non-mediated) texts. Lexical simplification as one of the translation universals proposed by Baker (1993) is also a feature of Hungarian-English mediation. According to Heltai “*the vocabulary of translated texts is more limited, and the average sentence length is shorter than that of non-translated texts*” (Heltai, 2002: 126). Nevertheless, relatively little focus has been given to the different salient linguistic tendencies in the process of translation and interpreting from Hungarian to English.

The recent period has witnessed an increase in the number of studies in the field of interpreting to or from Hungarian. Bakti has compiled a spoken (interpreting) learner corpus based on the recordings of practical examinations of interpreting students (2010). Márta Puklus (2019) has audio-recorded and analysed the texts of 5 court hearings. Henriette Szegh (2021) examines in her doctoral thesis the characteristics of interpreting texts. She conducted research in a French-Hungarian and Hungarian-French intermodal sub-corpus of the Pannonia corpus (Robin et al. 2017). Based on her findings, she concluded that interpreted texts in the investigated language pairs are lexically simpler. Her findings converge with those of other researchers who found that different lexical, grammatical, and stylistic tendencies can be observed in interpreted and translated texts (Shlesinger–Ordan, 2012; Defrancq et al., 2015; Bernardini et al., 2016; Ferraresi et al. 2018).

Research aims

The aim of this research is to examine whether texts interpreted from Hungarian to English display the same degree of simplification than translated ones and to highlight the most salient differences between interpreted and translated texts. The uniqueness of this research lies in the fact that the process of simplification in translation and interpreting has been subject to analysis involving languages belonging mainly to the Indo-European language family. Nevertheless, Hungarian and English are more distant language pairs in terms of their morpho-syntactic and lexical structure than typologically more related languages. With English belonging to the Indo-European language (Germanic) family and Hungarian belonging to the Finno-Ugric language family, the lexical and grammatical systems of the two languages differ in several aspects. English is characterised by analytical morpho-syntactic and lexical structuring, a synthetic sentence structure, an SVO-based word order, the rightward expansion of noun word structures, e.g. ‘*the girl standing in the corner*’, and subject prominence. Hungarian, however, can be characterised by different features, such as synthetic morphological and lexical structuring, an analytical sentence structure, a predominantly SVO-based word order with topic prominence, and the leftward expansion of noun word structures e.g. ‘*sarokban álló lány*’ (Kovács, 2020a; Heltai, 2021).

Furthermore, the paper will also seek to examine whether interference has a stronger impact on translated or interpreted texts. According to Toury (1995), the law of interference as a translation universal stemming from the source text impacts the output of the translation process.

Presumably, the findings of this research will reveal more details about the linguistic forces governing the process of translation and interpreting in the interaction of two structurally and typologically distant languages, Hungarian and English. Hence, relying on quantitative data obtained by analysing an intermodal sub-corpus of original Hungarian (source language) and English (target language) written, spoken, and translated and interpreted texts with the help of Sketch Engine, the process of (lexical) simplification in Hungarian-English language direction will be examined. The process of simplification will be discussed from aspects such as word count, mean sentence length, the use of keywords, and the use of grammatical words versus content words, more particularly the use of personal pronouns. In addition to lexical simplification, the effect of interference stemming from structural differences between the Hungarian and English languages will also be investigated. The impact of interference will be examined in such structural differences such as the use of the general subject and the use of personal pronouns. Hence, in this paper, answers will be sought to the following questions:

- (1) Are texts interpreted from Hungarian into English (lexically) simpler than translated ones?
- (2) Is the impact of interference more observable in translated or interpreted texts?

Methodology

The present research is corpus-based, complemented by a comparative analysis of quantifiable data found in the original (source) Hungarian written and spoken texts and texts translated and (simultaneously) interpreted into the target (English) language. A total of four sub-corpora are used for the analysis. The corpus analysed is part of the Pannonia Corpus that has been compiled by the Research group of the Translation Studies Programme at Eötvös Loránd University (Robin et al. 2017). Its intermodal sub-corpus contains English and Hungarian European Parliamentary speeches (a total of 55 speeches), their verbatim written reports, their translations, the actual spoken texts in English or Hungarian, and their (simultaneously) interpreted versions. As the original sub-corpus contains no metadata as to the mode of delivery of the original speeches, whether the speeches were read out and delivered impromptu, the impact of the mode of delivery on lexical simplification will be excluded from the scope of analysis.

In a quest to find the most salient differences in translated and interpreted Hungarian-English texts, it is worth taking a look at the general characteristics of the four sub-corpora.

As can be inferred from Table 1, more similarities can be observed between the target language (English) texts irrespective of the modes of mediation (translation or interpreting) than in their source language counterparts.

Table 1. General corpus information

	HU_WR	HU_EN_TR	HU_SP	HU_EN_INT
tokens	17,068	21,190	15,546	18,142
words	14,417	19,058	14,294	16,483
documents	55	55	53 ¹	55
sentences	795	774	780	740
words/sentences	18.1	24.6	18.3	22.3

¹ The transcription of the spoken Hungarian text is not available.

Sentences both in the English translated (HU_EN_TR) and interpreted (HU_EN_INT) sub-corpora contain more, respectively 19,058 and 16,483, words than the Hungarian source language texts. In the verbatim Hungarian (written) texts of the speeches (HU_WR), there are 14,417 words, while in the spoken Hungarian language texts (HU_SP), there is a total number of 14,294 words. This difference in the number of words in the original and mediated texts could be due to the morphologically analytic nature of the English language versus the synthetic nature of Hungarian. English is an inflectional language with isolating tendencies, hence, each morpheme tends to be a separate word, while in Hungarian, being an agglutinative language, suffixes and prefixes are “glued” to the root morpheme changing its original lexical meaning (Heltai, 2021: 209). Therefore, one whole Hungarian sentence (e.g. *Kerestelek*) could include one single word, while its English counterpart would be *I have been looking for you*, including six separate morphemes (Heltai, 2021: 200).

Nevertheless, there is a sizeable difference between the number of words in the English translated (19,058) and interpreted (16,483) corpora. This difference cannot be solely explained by the structural differences of the source and target languages, but rather by the different linguistic characteristics of translated and interpreted texts. This difference suggests that interpreted texts tend to be shorter or “*more reduced*” (Szegh, 2021) than translated ones.

One of the most relevant indicators of lexical simplicity is mean sentence length. As general corpus information in Table 1 suggests the mean sentence length seems to be more convergent in the same languages. English translated texts are characterised by the highest mean sentence length (24.6) followed by interpreted ones (22.3). Hungarian sentences in the original, non-mediated sub-corpus tend to be shorter. The Hungarian spoken sub-corpus shows a relatively higher mean sentence length (18.3) than its written counterpart (18.1).

Findings

As the above comparative general corpus information suggests, in terms of word count and mean sentence length, interpreted texts show a greater degree of simplification than translated texts, as they contain fewer words and shorter sentences. Sentence length, however, it is not a valid measure for spoken discourse, as spoken discourse contains sentence-like utterances but not ‘full’ sentences.

The comparative analysis of the use of single keywords could also suggest some salient tendencies. It shall be noted here that keywords for the scope of this analysis are defined “*as words which occur with unusual frequency in a given text [...] by comparison with a reference corpus of some kind*” (Scott, 1997: 236) and not in the sense of ‘keyness’ as introduced by Gabrielatos (2018). In the Hungarian language sub-corpus, keywords have been extracted based on the frequency of their use compared to the Hungarian Web 2012 (huTenTen12) corpus, while for the extraction of English keywords, the general English corpus (enTenTen20) has been used as a reference corpus with the help of Sketch Engine. In view of the data included in Table 2, a more relevant difference can be observed in the use of keywords in texts mediated into English (translated and interpreted) and the original Hungarian written and spoken texts.

Table 2. The most frequently used words in the examined corpora

HU_WR	HU_EN_TR	HU_SP	HU_EN_INT
<i>jelentéstevő</i> (‘ <i>rapporteur</i> ’)	<i>madam</i>	<i>jelentéstevő</i> (‘ <i>rapporteur</i> ’)	‘ <i>ehm</i> ’
<i>progress-program</i>	<i>barroso</i>	‘ <i>ö</i> ’ (‘ <i>er</i> ’)	<i>madam</i>
<i>wto</i>	<i>rapporteur</i>	<i>progress-program</i>	<i>eib</i>
<i>vízumentesség</i>	<i>eib</i>	<i>wto</i>	<i>rapporteur</i>

(<i>'visa free'</i>)			
<i>gabonaár</i> (<i>'grain price'</i>)	<i>visa-free</i>	<i>vízummentesség</i> (<i>'visa-free'</i>)	<i>epp</i>
<i>dohai</i> (<i>'from Doha'</i>)	<i>inter-country</i>	<i>dohai</i> (<i>'from Doha'</i>)	<i>orbán</i>
<i>posting</i>	<i>roma</i>	<i>posting</i>	<i>euro-zone</i>
<i>špidla</i>	<i>orbán</i>	<i>špidla</i>	<i>smes</i>
<i>képviselőtárs</i> (<i>'fellow Member of Parliament'</i>)	<i>transposition</i>	<i>képviselőtárs</i> (<i>'fellow Member of Parliament'</i>)	<i>barroso</i>
<i>csomagterv</i> (<i>'package plan'</i>)	<i>špidla</i>	<i>csomagterv</i> (<i>'package plan'</i>)	<i>'eeehm'</i>

Table 2 shows that the ten most frequently used keywords in the English interpreted text include *'ehm'* and *'eeehm'*, which are filled pauses, typical of spoken language production and interpreting labelled as 'speech disfluencies' by Bakti and Kusztor (2017:1). Hence, they are absent in the written texts. In the Hungarian spoken text, the filled pause 'ő' is also in the group of the ten most frequently used keywords, also a salient feature of spoken language production. In line with the above definition of keywords, filled pauses are listed among keywords as they are used with relatively more *frequency* in the speech production sub-corpus than in the reference corpus. In the section below, the actual number of single keywords will be examined.

Table 3. The actual number of single keywords

HU_WR	HU_EN_TR	HU_SP	HU_EN_INT
3,178	2,479	3,175	2,095

Table 3 shows that the sub-corpus of Hungarian written texts contains the largest number of single keywords (3,178), closely followed by the Hungarian spoken corpus (3,175). The English translated corpus contains a relatively higher number of keywords (2,479) as opposed to its interpreted counterpart (2,095). Words, functioning as 'fillers' with no substantial meaning can only be found in the spoken texts. Hence, it can be presumed that the number of actual keywords without fillers in the English interpreted corpus is even lower than what the quantitative set of data shows. It also seems to reinforce the assumption that interpreted texts are lexically simpler than translated ones.

Table 4. Wordlists and their frequencies

HU_WR	FRQ	HU_EN_TR	FRQ	HU_SP	FRQ	HU_EN_INT	FRQ
<i>a</i> (<i>'the'</i>)	1,296	<i>the</i>	1,360	<i>a</i> (<i>'the'</i>)	1,270	<i>the</i>	1,008
<i>az</i> (<i>'the'</i>)	541	<i>of</i>	596	<i>az</i> (<i>'the'</i>)	682	<i>to</i>	605
<i>hogy</i> (<i>'that'</i>)	428	<i>to</i>	591	<i>hogy</i> (<i>'that'</i>)	534	<i>of</i>	483
<i>és</i> (<i>'and'</i>)	360	<i>and</i>	528	<i>és</i> (<i>'and'</i>)	419	<i>and</i>	480
<i>is</i> (<i>'also'</i>)	213	<i>in</i>	395	<i>is</i> (<i>'also'</i>)	354	<i>that</i>	403
<i>nem</i> (<i>'no'</i>)	180	<i>is</i>	375	<i>nem</i> (<i>'no'</i>)	211	<i>we</i>	389
<i>európai</i> (<i>'European'</i>)	115	<i>that</i>	371	<i>európai</i> (<i>'European'</i>)	176	<i>in</i>	296
<i>ez</i> (<i>'this'</i>)	105	<i>a</i>	312	<i>ez</i> (<i>'this'</i>)	112	<i>is</i>	284

The use of personal pronouns

In line with previous expectations, relying on data in Table 4, it can be concluded that grammatical words are the most frequently used in the translated and interpreted texts as well (such as *of*, *to*, *and*, *in*, *of*, *that*, *a*). Nevertheless, a conspicuous difference can be observed. In the English interpreted text, the personal pronoun of *we* occurs 389 times, while in the translated sub-corpus it is not among the ten most frequently used words.

Taking a closer look at the original Hungarian written and spoken sub-corpus, it can be discerned that the Hungarian equivalent (*mi*) of the English *we* does not appear. A plausible explanation of that phenomenon can lie again in the divergent morpho-syntactic nature of English and Hungarian. In Hungarian, the subject can be omitted in a sentence, while in English, the use of a subject is obligatory in any sentence (Heltai, 2021:211).

It should be noted here that in English the singular second-person personal pronoun *you* is used as the general subject, while in Hungarian, the plural first person form *mi* (*we*) is used. Looking at the use of the personal pronoun, *mi* (*we*) in the original, translated and interpreted texts can give further ideas about the different linguistic patterns that emerge in translation and interpretation. Going into more detail about the use of *we* in mediated texts, the use of other subjective personal pronouns has also been subject to investigation. Comparative data in Table 5 display the use of personal pronouns in Hungarian and English translated and interpreted sub-corpora:

Table 5. The use of subjective personal pronouns in Hungarian-English sub-corpora

	HU_EN_TR	HU_EN_INT
I	196	216
you	58	159
he	5	8
she	5	2
we	265	389
they	58	57

As can be inferred from data shown above, there are significant differences in the use of *you* and *we* in the translated and interpreted sub-corpora. In the corpus of interpreted texts, *you* appears 159 times, while in translated texts, only 58 times. This finding seems to reinforce previous findings demonstrating that pronouns are used more frequently in interpreted than in translated texts (Shlesinger, 2008; Szegh, 2021). A plausible explanation for this is that spoken texts contain more situational, deictic expressions, including pronouns. In the section below, the most frequently used n-grams containing *you* are examined.

Table 6. The most frequent n-grams containing *you* in the examined corpora

HU_EN_TR	FREQUENCY	HU_EN_INT	FREQUENCY
Thank you	30	Thank you	78
Thank you for	7	you very	21
you for	7	you very much	21
Thank you very much	5	Thank you very	19
you very	5	Thank you very much	19
you very much	5	you President	12
Thank you very	5	if you	12
you for your attention	4	Thank you President	11
you for your	4	you Madam	9
Thank you for your	4	Thank you Madam	8

The most frequently occurring linguistic unit in which ‘you’ is used is ‘Thank You’ in both corpora. Nevertheless, in the interpreted corpus, it appears 78 times, while in the translated one, 30 times. As this expression is a common way of opening and ending an official speech and can also function as a speech filler, it might be repeated more often in an interpreting situation than in translation.

Upon comparing the above set of data to the original Hungarian written and spoken sub-corpora, i.e. the frequency of the Hungarian equivalent of ‘Thank you’ (‘Köszönöm’), a similar tendency can be observed. It should be noted here though that in the Hungarian equivalent term of ‘Thank you’, no personal pronoun is used. It can be explained by the fact that in the Hungarian language, the subject is omitted unless particularly emphasised, as derivational suffixes attached to the main verb (‘köszön’) (‘to say thank you’) determine the subject. Furthermore, Hungarian is a pro-drop language (Heltai 2021: 211), as opposed to English, so ‘you’ as the object complement of the English verb ‘Thank’ is also absent in the Hungarian expression.

Nevertheless, in the Hungarian written corpus, ‘köszönöm’ (Thank you) is mentioned 41 times, while in the spoken corpus 81 times. The difference emerging in the use of ‘Thank you’ and ‘Köszönöm’ seems to converge more in the dimension of written and spoken texts than in the same language corpus. Hence, the more frequent emergence of the word ‘thank you’ in the interpreted corpus. In spoken texts, repetitions tend to appear more often than in written texts, especially if they are part of a set of linguistic expressions regularly used in public speeches. As has been shown in Table 5, subjective personal pronoun ‘we’ is also used more frequently in the interpreted (389) than in the translated corpus (265). In terms of the use of other subjective personal pronouns, no relevant deviations can be found.

The use of subjective personal pronouns

It is worth examining the use of subjective personal pronouns in the source language (Hungarian) texts to see whether the salient differences in written and spoken speech production could have an impact on their distribution in the Hungarian written and spoken corpora as well. Data regarding the use of subjective personal pronouns are included in Table 7:

Table 7. The distribution of subjective personal pronouns in the Hungarian sub-corpora

	HU_WR	HU_SP
<i>Én</i> (‘I’)	25	25
<i>te</i> (‘you’)	-	-
<i>ő</i> (‘he’/‘she’/‘it’)	2	2
<i>mi</i> (‘we’)	26	27
<i>ti</i> (‘you’)	-	-
<i>ők</i> (‘they’)	4	4

The most conspicuous characteristic regarding the use of personal pronouns is the total absence of ‘you’ (the second-person singular and plural personal pronouns, in Hungarian ‘te’ and ‘ti’) in the Hungarian sub-corpora. It is partly due to the different use of subjects in English and Hungarian, as in Hungarian, the use of the subject is not obligatory. There is another syntactic phenomenon that might offer some potential explanation to this phenomenon. While in English the general subject is expressed by the subjective personal pronoun ‘you’, in Hungarian, verbal structures with derivational suffixes of first-person plural inflection (‘we’) are used.

Qualitative analysis

The qualitative analysis of examples taken from the sub-corpus (Example 1) could also highlight the different lexical patterns arising due to the relatively huge linguistic distance between English and Hungarian rather than the rules governing written and spoken speech production.

Example 1

- (1) a
HU_WRITTEN
... azt gondolom, hogy *köszönettel tartozunk* Berés képviselő asszonynak, hogy kezdeményezte, lehetővé tette részben azt, hogy *rácsatlakozzunk* az ILO kezdeményezésére, ...
- (1) b
HU_SPOKEN
Azt gondolom, hogy *köszönettel tartozunk* Berés képviselő asszonynak, hogy kezdeményezte lehetővé tette részben azt, hogy *rácsatlakozzunk* az ILO kezdeményezésére, ...
- (1) c
HU_EN_TR
I believe *thanks are due* to Mrs Berés for initiating it, enabling *us* to join the ILO initiative, on the one hand ...
- (1) d
HU_EN_INT
I think that *we've* got to thank Madam Berés for having initiated this debate and here I mean that *we* should join the initiative of ILO ...

As can be inferred from Example 1, in the translated Hungarian-English text (1 c), the personal pronoun 'we' is not used at all, while in the interpreted extract (1 d), it appears two times. In the Hungarian source language written and spoken texts (1 a and b), no subjective personal pronouns are used at all. Nevertheless, the derivational suffixes of the verb, '*tartoz+unk*' in the collocation '*köszönettel tartozni*', imply that the subject of this verbal structure is 'we'. However, as the subject is omitted in the Hungarian sentence, the main verb containing information comes at the end of the phrase ('*hogy köszönettel tartozunk*'). Therefore, the interpreter probably waits to identify the actual subject relying on the derivational suffixes attached to the root morpheme to start the English sentence. To reduce this source-target language lag (Gile, 2001) in decoding the actual subject of the Hungarian sentence, the interpreter uses fillers such as '*we've got to*' and repeat the subject 'we' that is expressed in writing with the use of an impersonal finite structure ('*thanks are due*') without reference to the actual person involved in the action. This example demonstrates that in addition to the different nature of written and spoken discourse, the structural distance and the morpho-syntactic differences between Hungarian and English interfere more in the process of interpreting with the target language output than in translation.

Conclusions

In view of the findings of research conducted on an intermodal Hungarian and English sub-corpus, it can be stated that Hungarian-English interpreted texts are simpler on the basis of quantitative data gained through the analysis of the corpus, including word count, mean sentence lengths, the actual number of keywords, and the distribution of grammatical words.

It should be noted that in the Hungarian spoken corpus fewer relevant differences emerge as in the English interpreted corpus as compared to their respective written counterparts. More simplifying tendencies seem to emerge in the examined interpreted English corpus due to the specific interpreting strategies in mediated speech production determined by structural differences between the activated languages. The findings of the quantitative analysis, complemented by the qualitative analysis of one example taken from the corpora, suggest that interpreted English texts are simpler with regard to the number of words and keywords, and the relatively more frequent use of grammatical words and speech fillers. It is partly due to the salient characteristics of spoken speech production that contains more repetitions, false starts, and standard sets of expressions required by the given interpreting situation. However, interpreting strategies activated to overcome the difficulties arising due to the structural and typological distance between Hungarian and English languages also seem to impact lexical simplification.

The scope of this research covers the process of lexical simplicity in Hungarian-English translated and interpreted texts. Nevertheless, in view of the limited set of data, findings of this analysis can only suggest some salient tendencies but not significant results. With a view to understanding the process of simplification, more research should be done comparing translated and interpreted languages in view of the morpho-syntactic differences and structural distance between the activated languages.

References

- Baker, M. (1995): Corpora in Translation Studies. An Overview and suggestions for Future Research. *Target*. 7/2. 223–245. <https://doi.org/10.1075/target.7.2.03bak>
- Baker, M. (1993): Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications. In: Baker, M. – Francis, G. – Tognini-Bonelli, E. (eds.) (1993): *Text and Technology: In honour of John Sinclair*. 233–250. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.64.15bak>
- Bakti, M. (2010): *Disharmonies in the target language output of simultaneous interpreters*. Unpublished PhD dissertation, Eötvös Loránd University. Online elérhető: <https://doktori.btk.elte.hu/lingv/baktimaria/thesis.pdf>
- Bakti, M. – Kusztor, M. (2017): Speech errors in simultaneously interpreted German target language texts. A descriptive analysis. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. 17/2. 1–17. Online elérhető: <http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/bakti.pdf>
- Bernardini, S. – Ferraresi, A. – Petrovic, M. M. (2016): From EPIC to EPTIC — Exploring simplification in interpreting and translation from an intermodal perspective. *Target*. 28/1. 61–86. <https://doi.org/10.1075/target.28.1.03ber>
- Bernardini, S. – Ferraresi, A. – Russo, M. – Collard, C. – Defrancq, B. (2018): Building Interpreting and Intermodal Corpora: A How-to for a Formidable Task. In: Russo, M. – Bendazzoli, C. – Defrancq, B. (eds.) (2018): *Making Way in Corpus-based Interpreting Studies*. 21–41. Springer: Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6199-8_2
- Chesterman, A. (2004): Hypotheses about Translation Universals. In: Hansen, G. – Malmkjær, K. – Gile, D. (eds.) (2004): *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies: Selected Contributions from the EST Congress, Copenhagen 2001*. 1–13. Benjamins Translation Library. <https://doi.org/10.1075/btl.50.02che>
- Defrancq, B. – Plevoets, K. – Magnifico, C. (2015): Connective items in interpreting and translation: Where do they come from? In: *Yearbook of corpus linguistics and pragmatics*. 195–222. Springer: Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17948-3_9
- Ferraresi, A. – Bernardini, S. – Petrović, M. – Lefer, M.A. (2018): Simplified or not simplified? The different guises of mediated English at the European Parliament. *Meta*. 63/3. 717–738. <https://doi.org/10.7202/1060170ar>
- Gabrielatos, C. (2018): Keyness Analysis: nature, metrics and techniques. In: Taylor, C. – Marchi, A. (eds.) (2018): *Corpus Approaches to Discourse: A critical review*. 225–258. Oxford: Routledge. Online elérhető: https://www.academia.edu/34302240/Gabrielatos_C_2018_Keyness_Analysis_nature_metrics_and_tech

- [iques In Taylor C and Marchi A eds Corpus Approaches to Discourse A critical review Oxford Routledge 225 258](#)
- Gile, D. (2001): Consecutive vs. simultaneous: Which is more accurate? *Interpretation Studies*. 1/1. 8–20. <https://doi.org/10.50837/istk.0103>
- Heltai, P. (2002): “Claims, Changes and Challenges”. EST 3rd Congress in Copenhagen. 30 August–1 September 2001. *Fordítástudomány*. 4/1. 123–133.
- Heltai, P. (2021): *Hungarian–English Contrastive Linguistic Studies*. L’Harmattan: Budapest.
- Kajzer-Wietrzny, M. (2012): Interpreting universals and interpreting style. Unpublished PhD dissertation. Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland. Online elérhető: [https://www.academia.edu/2440862/Interpreting Universals and Interpreting Style doctoral dissertation](https://www.academia.edu/2440862/Interpreting_Universals_and_Interpreting_Style_doctoral_dissertation)
- Kovács, T. (2020a): Interferenciajelenségek összehasonlító vizsgálata nem fordított magyar és angolról magyarra fordított jogi szaknyelvi szövegekben (A comparative study of linguistic interference phenomena in non-translated Hungarian and English- Hungarian translated legal texts). In: Szabóné Papp, J. (ed) (2020): *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, Interdiszciplináris tanulmányok. Publications of the University of Miskolc*. 13/2. 150–165. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó. Online elérhető: https://matarka.hu/koz/ISSN_1788-9979/vol_13_no_2_2018/ISSN_1788-9979_vol_13_no_2_2018_150-164.pdf
- Kovács, T. (2020b): Korpusznyelvészet és tolmácsolás (Corpus Linguistics and Interpreting). In: Adorján, M. – Kovács, T. (eds.) (2020): *Korpusznyelvészet és nyelvi közvetítés (Corpus Linguistics and Interlinguistic Mediation)*. 73–91. L’Harmattan: Budapest.
- Laviosa, S. (ed). (1998a): Special issue – The corpus-based approach: A new paradigm in translation studies. *Meta*. 43/4. 474–479. <https://doi.org/10.7202/003424ar>
- Laviosa, S. (1998b): Core patterns of lexical use in a comparable corpus of English narrative prose. *Meta*. 43/4. 557–570. <https://doi.org/10.7202/003425ar>
- Puklus, M. (2019): A bírósági tolmácsolás nyelvi és nyelven kívüli tényezői, a bírói elvárások és a tolmács szerepe (Linguistic and extra-linguistic factors in court interpreting, judicial expectations and the role of the interpreter). Unpublished dissertation. Eötvös Loránd University.
- Robin, E. – Götz, A. – Pataky, É. – Szegh, H. (2017): Translation Studies and Corpus Linguistics: Introducing the Pannonia Corpus. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. 9/3. 99–116. <https://doi.org/10.1515/ausp-2017-0032>
- Russo, M. – Bendazzoli, C. – Sandrelli, A. (2006): Looking for Lexical Patterns in a Trilingual Corpus of Source and Interpreted Speeches: Extended Analysis of EPIC. *Forum*. 4/1. 221–254. <https://doi.org/10.1075/forum.4.1.10rus>
- Scott, M. (1997): PC analysis of key words – And key key words. *System*. 25/2. 233–245. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00011-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00011-0)
- Szegh, H. (2021): *Harmadik kód a tolmácsolásban. Vajon létezik-e tolmácsolási szöveg? (The third code in interpretation. Is there an interpreting text?)*. PhD Dissertation. Eötvös Loránd University. Online elérhető: https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/63576/dissz_szegh_henriett_fordtud.pdf?sequence=1
- Shlesinger, M. (1998): Corpus-based Interpreting Studies as an Offshoot of Corpus-based Translation Studies. *Meta*. 43/4. 486–493. <https://doi.org/10.7202/004136ar>
- Shlesinger, M. (2008): Towards a definition of Interpretese. An Inter-modal, corpus-based study. In: Hansen, G. – Chesterman, A. – Gerzymisch-Arbogast, H. (eds.) (2008): *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research. A tribute to Daniel Gile*. 237–253. Amsterdam: Benjamins Translation Library. <https://doi.org/10.1075/btl.80.18shl>
- Toury, G. (1995): *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.100>

Sólyom Réka

Károli Gáspár Református Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Magyar Nyelvtudományi Tanszék

UTAZÁS forrástartományú metaforák a minőségmenedzsment szakszövegeiben¹

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.6>

A tanulmány a minőségmenedzsment szaknyelvében található UTAZÁS forrástartományú fogalmi metaforák megvalósulási formáit elemzi kognitív nyelvészeti keretben. UTAZÁS forrástartományú metaforák gyakran jönnek létre a költői nyelvben és a hétköznapi nyelvhasználatban, és a szerző korábbi kutatásai alapján elmondható, hogy a szaknyelvi nyelvhasználatban is sokszor megjelennek. Az elemzések korpuszát egy minőségügyi alapfogalmakat tárgyaló szótár, minőségügyi szabványok fogalmai, az Európai Parlament és a Tanács néhány irányelvének és rendeletének szövegeiben található alapfogalmak, a termékek forgalomba helyezéséről szóló európai uniós határozat (Az Európai Parlament és a Tanács 768/2008/EK határozata), valamint a termékek piacfelügyeletéről szóló törvény (2012. évi LXXXVIII. törvény) adják. A tanulmány bemutatja egy-egy termék „életének” az UTAZÁS forrástartomány segítségével metaforikusan megjelenített állomásait a szakszövegekben onnantól kezdve, hogy a termék előállításának alapelveit meghatározzák (pl. útmutató), a termék piacra kerülésén (pl. forgalomba hozatal) át a minőségügyi ellenőrzési lépésekig (pl. nyomon követés) egészen a termék életének a végéig (pl. forgalomból történő kivonás).

Kulcsszavak: terminológia, szaknyelvtanítás, szaknyelvkutatás, szakfordítás, lexikográfia

Bevezetés

A tanulmány a minőségmenedzsment szaknyelvének metaforikáját vizsgálja funkcionális kognitív elemzés keretében. Az elemzés célja az UTAZÁS forrástartományú² fogalmi metaforákhoz tartozó metaforikus kifejezések bemutatása és elemzése néhány, az elemzett szakterület szempontjából tipikus szakszövegben. A tanulmány az előállítási és értékesítési folyamatok egymásutánosságában áttekinti, hogy egy-egy termék vagy szolgáltatás „életét” milyen, az UTAZÁS forrástartományhoz tartozó metaforikus kifejezéseket segítségével írják le a vizsgált szakszövegek a termék vagy szolgáltatás „születésétől” kezdve a „haláláig”.

Elméleti keret, előzetes kutatások

Az elemzések elméleti keretét a George Lakoff és Mark Johnson nevéhez köthető „standard” metaforaelmélet (Lakoff–Johnson, 1980) adja. Támaszkodnak az elemzések továbbá Kövecses Zoltánnak a kognitív metaforáról szóló alapvető megállapításaira (Kövecses, 2005:19-44, 2010:3-31), illetve a *Kognitív nyelvészet* című könyv vonatkozó fejezetére (Kövecses–Benczes, 2010:79-94).

Lakoff és Johnson fontos megállapítása, hogy hétköznapi gondolkodásunk, fogalmi rendszerünk alapvetően metaforikus (Lakoff–Johnson, 1980:6, 56). Elméletükben a hagyományos metaforafelfogásokkal ellentétben a következőket fogalmazták meg: „(1) a

¹ A tanulmány megjelenését a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara kutatási pályázata támogatta „A magyar nyelv és a szakmai kultúra. Magyar nyelvészeti kutatások a tartalomfejlesztés és a dokumentáció területén” címmel.

² A tanulmányban a kognitív nyelvészeti hagyománynak megfelelően a fogalmi metaforákat kiskapitális szedéssel jelöljük.

metafora elsősorban a fogalmak, és nem a szavak jellemző tulajdonsága; (2) a metafora funkciója az, hogy segítse bizonyos fogalmak megértését, és nem csupán művészi vagy esztétikai célokat szolgáljon; (3) a metafora gyakran nem hasonlóságon alapszik, (4) a metaforákat a köznap emberek is a legkisebb erőfeszítés nélkül használják (...); (5) a metafora nem egy fölösleges, bár kellemes nyelvi díszítőeszköz, hanem az emberi gondolkodásnak és megértésnek elengedhetetlen kelléke” (Kövecses, 2005:14). Erre utal Kabán Annamária is, amikor hangsúlyozza: a metafora „(...) nemcsak a költői nyelv sajátja, hanem a nyelvhasználat alapeleme, tehát a köznyelvben, a tudományos nyelvben is megtalálható. Nem dísz, hanem szükségképpen része az emberi gondolkodásnak” (Kabán, 2001:126).

A metafora kognitív elméletében történő elemzések során kiemelt szerepet kap egy-egy fogalmi metafora esetében a forrás- és a céltartományok vizsgálata. A forrástartomány fogalomköre az a konkrétabb, a befogadók számára feltehetőleg jól ismert terület, amely által képesek a céltartomány elvontabb tartalmát konceptualizálni; ennek segítségével történik meg a céltartomány fogalmainak megértése (Kövecses, 2005:20). A céltartomány pedig az a tartomány, amelyet a forrástartomány használata révén kívánunk megérteni (Kövecses, 2005:20).

Jelen tanulmány az UTAZÁS forrástartományú metaforikus kifejezések vizsgálatára vállalkozik a minőségmenedzsment magyar nyelvű szakszövegeiben. A jelen elemzéseket megelőzően a szerző végzett már előzetes kutatásokat a témában: ezeknek összefoglalását adja a „*Szaknyelvi szemantika. Funkcionális kognitív elemzések*” című könyv (Sólyom, 2020). A kötet elemzései kimutatták: több minőségügyi szakszövegtípus – szótár, szabványok, rendeletek – esetében megtalálhatók a prototipikus forrástartományú metaforák között az UTAZÁS forrástartományhoz tartozók, azonban ezek szisztematikusan, egymásra reflektálva nem szerepelnek ott. A jelen tanulmány célja egyfelől az, hogy ezeket a példákat összegyűjtve, kifejezetten az UTAZÁS forrástartományú fogalmi metafora keretében tárgyalja, másfelől pedig az említett forrásokhoz hozzávesz további szakszövegeket is forrásként, amelyeket a korábbi elemzések nem tekintettek még át.

Metaforák a hétköznapi és a szaknyelvi nyelvhasználatban

A metaforahasználat nemcsak a hétköznapi vagy a szépirodalom nyelvében van aktívan jelen, hanem a szaknyelvek terminusaiban is. A kreativitásnak, a szemléletességnek a szaknyelvi terminusok kialakulásában, kialakításában is fontos szerepe van, és a metaforák, valamint a jelentéskiterjesztés és a figyelemáthelyezés más formáinak (vö. Tolcsvai Nagy, 2013:241) jelenléte a szaknyelvi nyelvhasználat területén is számottevő (Temmerman–Van Campenhoudt, 2014).

Megállapítható továbbá a szaknyelvi metaforákkal kapcsolatban, hogy „(...) általában használatos metaforákról, metaforikus jellegű állandósult szókapcsolatokról van szó, nem pedig egyedi, egyéni alkotásokról, mint a költészetben. A metafora használata konvención alapul, mivel a szaknyelvi metafora általában szaknyelvi fogalmakat takar, tehát érthetősége kevésbé függ a szövegkörnyezettől, a beszédhelyzettől. Ebből az a következtetés vonható le, hogy jelentése állandóbb, időtállóbb, mint irodalmi társaié” (Kegyessné, 2001:135).

A szaknyelvi metaforahasználattal kapcsolatban fontos kérdés, hogy miért használnak fogalmi metaforákat és metaforikus kifejezéseket a nyelvhasználók ahelyett, hogy szó szerinti magyarázatot vagy körülírást adnának a megnevezendő entitásra (Sólyom, 2020:50). A szaknyelvi metaforaalkotás esetében is érvényesül az az elv, hogy egy-egy terminus metaforikus megnevezésének a segítségével jobban használható, képszerűbb, sok esetben rövidebb terminus jön létre, mintha nem metaforikus körülírással élnének a terminusalkotók. Ez fontos lehet a gyártási, előállítási folyamatok során egy-egy szabvány, folyamatleírás, munkafolyamat-ismertetés vagy használati utasítás esetében, ahol a cél az, hogy a befogadó

(például mérnök, ellenőr, technikus) ne értse félre az olvasottakat, és ne tévedjen a munkavégzés során (Sólyom, 2019:207).

Az UTAZÁS mint forrástartomány a metaforaalkotásban

Az UTAZÁS forrástartomány a fogalmi metafora működésén keresztül sokfajta céltartományt képes elérni, vagyis nagy hatókörrel (Kövecses–Benczes, 2010:84) rendelkezik. A hétköznapi nyelvhasználatban is gyakran találkozunk például AZ ÉLET UTAZÁS, A SZERELEM UTAZÁS, A DROGHASZNÁLAT UTAZÁS stb. fogalmi metaforák megvalósulásával. Ezekben az esetekben a céltartományokat az UTAZÁS fogalmán keresztül értelmezzük (Kövecses–Benczes, 2010:80), gyakran megjelennek az ezen a fogalmi metaforán alapuló metaforikus kifejezésekben az *utazók*, az *úti célok*, az úton felmerülő *akadályok*, vagy éppen azok a *döntések*, amelyeket az utazás során meg kell hoznunk.

Jól ismert tény tehát, hogy a köznyelvben gyakran használjuk ezt a fogalmi metaforát: *a szakutcába jutottunk, útelágazáshoz érkeztünk, merre tovább, elindulunk egy irányba* stb. metaforikus kifejezések mind ezen alapulnak. A szerző előzetes kutatásai alapján pedig az is elmondható, így hipotézisként is megfogalmazható, hogy ezekhez a köznyelvi kifejezésekhez hasonlóan a szaknyelvi nyelvhasználatban, így a jelen tanulmányban elemzett minőségmenedzsment témaköréhez tartozó szakszövegekben is gyakran megjelennek terminusok, amelyek az UTAZÁS forrástartományon alapulnak.

A minőségmenedzsment metaforái, különös tekintettel az UTAZÁS forrástartományra – előzetes kutatások

A tanulmány a minőségmenedzsment (más megnevezéssel *minőségügy*, régebbi terminussal *minőségbiztosítás* vö. Balogh–Földesi, 2019:195–196) magyar szaknyelvében megjelenő metaforák közül mutat be példákat az UTAZÁS forrástartományúakra (l. még Sólyom, 2020, 2022).

Jelen elemzés célja az, hogy a korábbi vizsgálatokra alapozva, de az elemzett szakszövegek körét bővítve további magyar nyelvű minőségügyi szakszövegeket is bevonva bemutassa, hogy az UTAZÁS forrástartományú metaforákhoz kapcsolódó szaknyelvi metaforikus kifejezések milyen módon írják le egy-egy termék vagy szolgáltatás „életét” a létrejöttétől, piaci forgalomba kerülésétől kezdve az esetleges problémakezelésen keresztül egészen a termék forgalmazásának megszűnéséig. Az elemzett példák közlésekor a tanulmány nem törekszik arra, hogy a szövegekben fellelhető összes vonatkozó metaforikus példányt részletesen bemutassa; az elemzés célja az, hogy felvázolja az említett „ívet”, a termék vagy szolgáltatás forgalmazásában eltöltött „életét” az UTAZÁS forrástartományú metaforikus kifejezések tekintetében.

Az elemzés korpusza, a csoportosítás módszere

Az elemzés korpuszául tíz, minőségmenedzsmenthez köthető szakszöveg szolgál. Az egyik egy minőségügyi alapfogalmakat tárgyaló szótár, Balogh Albert és Földesi Tamás munkája, „*A minőségügy nemzetközi értelmező szótára*” (2003). A szótár magyar és angol nyelven adja meg a minőségügyi fogalmakat, majd magyarul közli a terminusok meghatározását. A jelen elemzés a szótár magyar terminusai közül emeli ki az UTAZÁS forrástartományhoz köthető metaforákat. Sor kerül továbbá két minőségügyi szabvány: az „*MSZ EN ISO 9001:2015 (Minőségirányítási rendszerek. Követelmények)*”, illetve az „*MSZ EN ISO 13485:2016 (Orvostechikai eszközök. Minőségirányítási rendszerek. Szabályozási célú követelmények)*” szabványok vonatkozó terminusainak elemzésére is. A tanulmány összefüggő szövegrészleteket nem elemez a

szabványokból, kizárólag a tárgyalt típusú metaforákat tartalmazó terminusokat emeli be az elemzések körébe. A negyedik elemzett forrás „*A termékek forgalomba helyezéséről szóló, az Európai Parlament és a Tanács 768/2008/EK határozata*”; a tanulmány a határozat fogalommeghatározásait tekinti át, és ezek közül emeli ki a téma szempontjából releváns metaforikus terminusokat. Az ötödik elemzett forrás „*A termékek piacfelügyeletéről szóló törvény (2012. évi LXXXVIII. törvény) értelmező rendelkezései*”, ezen belül ismét az UTAZÁS forrástartományú metaforikus kifejezések kiemelését végzi el az elemzés. Az elemzett források közé tartozik továbbá öt, az Európai Parlament és a Tanács által kiadott irányelv és rendelet – ezeknek a fogalom-meghatározásait vizsgálja a tanulmány. Ebbe a csoportba az alábbi források tartoznak: „*Az Európai Parlament és a Tanács 2017/745 rendelete az orvostechnikai eszközökről*”; „*Az Európai Parlament és a Tanács (EU) 2016/426 rendelete a gáz halmazállapotú tüzelőanyag égetésével üzemelő berendezésekről és a 2009/142/EK irányelv hatályon kívül helyezéséről*”; „*Az Európai Parlament és a Tanács (EU) 2016/424 rendelete a kötélpálya-létesítményekről és a 2000/9/EK irányelv hatályon kívül helyezéséről*”; „*Az Európai Parlament és a Tanács 2014/53/EU irányelve a rádióberendezések forgalmazására vonatkozó tagállami jogszabályok harmonizációjáról és az 1999/5/EK irányelv hatályon kívül helyezéséről*”; „*Az Európai Parlament és a Tanács (EU) 2016/425 rendelete az egyéni védőeszközökről és a 89/686/EGK tanácsi irányelv hatályon kívül helyezéséről*”.

Látható, hogy mindegyik forrásszöveg témája kötődik valamilyen módon vagy az előállítási, vagy a forgalmazási, értékesítési folyamatokhoz: meghatározzák a vonatkozó alapfogalmakat, előírják a vonatkozó minőségirányítási elveket, vagy a piaci, forgalmazási jellemzőket szabályozzák; kiválasztásukra és a jelen tanulmányban történő elemzésükre ezért került sor.

Mivel a korpusz szövegei mind kapcsolódnak valamilyen módon az előállításhoz és az értékesítéshez, gyakran fordulnak elő bennük azonos vagy hasonló metaforikus kifejezések a vizsgált fogalmi metaforán belül. Összességében elmondható, hogy az elemzett források közül a szótárban hat, a két szabványban nyolc, a rendeletek fogalom-meghatározásaiban 24, a határozat fogalom-meghatározásaiban 14, a törvény értelmező rendelkezéseiben pedig 11 típus, összesen tehát 57 típusú metaforikus kifejezés fordul elő, amelynek a vizsgált forrástartomány, az UTAZÁS adja alapját. Ezek között a terminusok között előfordulnak szócsaládok is (például *forgalom, forgalmaz, forgalmazás, forgalmazó*).

A korpuszból gyűjtött terminusokat az elemzés céljának értelmében nem érdemes listaszerűen közölni, mivel sok az egyezés a különböző dokumentumokban (pl. a *forgalmazás* vagy a *visszahívás* terminus szinte mindegyik dokumentumban megjelenik). Érdemesebb az egyszerű csoportosítás helyett szemantikai csoportosítást végezni, mintegy végigkísérni a termék vagy szolgáltatás útját onnantól kezdve, hogy „megszületik”, egészen addig, amíg „meghal”. A tapasztalatok alapján elmondható, hogy a termék vagy szolgáltatás „életét” – amely egy szintén gyakori metafora a gyártással, előállítással és értékesítéssel foglalkozó szakszövegekben – gyakran az UTAZÁS forrástartománnyal írják le a szakszövegek.

Elemzések

Az elemzés a fentiek értelmében a jellemző szemantikai csoportokat adja meg, az elemzett terminusokat pedig szövegkörnyezetben (néhány szavas kontextusban) közli, így mutatva be az elemzett metaforikus kifejezés megjelenését a szakszövegekben. A bemutatást a metaforát tartalmazó terminus megadásával kezdjük, ezt követi a rövid szövegkörnyezet megadása (ez a fogalommagyarázatok esetében egy-egy rövid definíció, más esetekben a terminus szűk kontextusa), majd a forrás pontos megnevezése zárójelben. (Elképzelhető, hogy más metaforák is találhatóak a közölt szövegrészekben, de – a tanulmány fókuszából adódóan – ezeket a jelen dolgozat nem elemzi.)

A termék, szolgáltatás „születése”: az út kezdete

A forgalmazás, egy termék vagy szolgáltatás piacra kerülése, egy másik metaforával élve: születése gyakran konceptualizálódik az UTAZÁS forrástartomány segítségével. Mivel a termék vagy szolgáltatás, amelyet az adott gyártó és forgalmazó nyújt, a folyamat során a legtöbb esetben megszemélyesítődik, gyakran találkozunk a *születés-élet-halál* típusú, emberi élethez hasonló úttal ezeknek az élettelen entitásoknak az esetében is.

Megfigyelhető, hogy az elemzett szakszövegekben gyakran megjelenik a *forgalom* terminus, amely a termék vagy szolgáltatás létrejötte esetében tipikusan a *forgalomba hozatal* szókapcsolatban jelenik meg (rendelet a gáz halmazállapotú tüzelőanyag égetésével üzemelő berendezésekről, 10. o.). Látható, hogy ebben a terminusban megjelenik a *forgalom* szó, amely metaforikusan felidéz egy, az UTAZÁS forrástartományhoz tartozó fontos jelenséget. A közlekedési forgalomhoz hasonlóan ugyanis a termékek, szolgáltatások piacra dobásuk után bekerülnek egy olyan folyamatba, ahol sok másik termékkel és szolgáltatással együtt valamilyen célt szolgálnak valakik számára – hasonlóan a közlekedési eszközökhöz, amelyeknek a segítségével egy kiindulási pontból eljuthatunk az úti célunkhoz.

Szintén ehhez a metaforikus forrástartományhoz köthető a *használatbavétel* definícióban olvasható alábbi szókapcsolat: *rendelkezésre bocsátanak* (rendelet az orvostechikai eszközökről, 17. o.). A *bocsát* szó szemantikája felidézi az *utazás*, az *utazás kezdete* képet, ilyen módon felhasználva forrástartományként az UTAZÁS-t.

A termék, szolgáltatás „élete” I.: pontszerű események a minőségbiztosítás útján

A forgalmazott termék vagy szolgáltatás életével kapcsolatban az alatt az időszak alatt, amíg elérhető a piacon, megkülönböztethető kétfajta metaforikus kifejezés-típus az UTAZÁS forrástartományú metaforán belül: az első típus pontszerű eseményeket ír le, amely a terméknek vagy a szolgáltatásnak a minőségbiztosítási folyamat során elért állomásait, állapotait mutatja be.

Az első, tehát a pontszerű eseményeket leíró kategóriába az elemzett források közül több kifejezés is tartozik. Ilyen az átvizsgálás *bemenetei* (ISO 13485, 21.o.), amely metaforikusan olyan pontokat határoz meg, amelyek a megjelölt folyamat, az átvizsgálás kezdetét jelzik. Az átadó *kockázati pontja* (ÁDP) (Balogh–Földesi, 2003) és az átvevő *kockázati pontja* (ÁVP) (Balogh–Földesi, 2003) terminusok pontszerűen határozzák meg a termék életének útját, azokat az állomásokat, amikor akár az átadó, akár az átvevő részéről kockázat jelentkezik. Az előző szemantikai körhöz tartozik az *ellenőrzési pont* (Balogh–Földesi, 2003), amely a minőségügy fontos állomása, hiszen itt zajlik a termék vagy szolgáltatás minőségügyi ellenőrzése. Amennyiben hibát találnak a folyamat során, azt *ellenőrzőponti hiba* (Balogh–Földesi, 2003) terminussal jelzik. Az egyik minőségügyi szabvány szövegében szerepel az angol *output* szó tükörfordításaként a *kimenet*: „(...) a *kimenetek*, amelyek nem felelnek meg a követelményeknek (...)” (ISO 9001, 42.o.). Ez a terminus ismét felidézi a mozgást, a „folyamatban lévő” termék haladását a forgalmazás útján.

A kiemelt terminusokról összefoglalóan elmondható, hogy egy folyamat pontjait írják le: a kezdettől (bemenet) a különféle állomásokon (ellenőrzésen, kockázati pontokon, esetleges hibákon át) egészen a végső fázisig (kimenet) jellemzik a folyamatot.

A termék, szolgáltatás „élete” II.: folyamatjellegű események a minőségbiztosítás útján

A másik típusú folyamatleírás a termék vagy szolgáltatás „életében” a folyamatjellegű események megjelenése a gyűjtött terminusokban. Ezekben az esetekben hosszabb-rövidebb eseményt, folyamatot foglalnak magukban a metaforikus kifejezések.

Az első példa erre a típusú metaforikus kifejezésre a korpuszban az *utazó etalon* (Balogh–Földesi, 2003). Maga az *utazó* jelző közvetlenül utal a folyamatra mint utazásra, a kifejezés metaforizálódására.

„*A szervezetnek figyelemmel kell kísérnie a vevők észleléseit*” (ISO 9001, 43.o.) tagmondatban a *figyelemmel kísérés* folyamatában tűnik fel a *kísérés* főnév, amely utal egyrészt arra, hogy az úton valamit (jelen esetben a vevői észleléseket) kell monitorozni, másfelől arra is, hogy van(nak), aki(k) ezt a folyamatot elvégzik a szervezetnél: ebből a két szerepből tevődik össze a ’kísért entitás és kísérő’ jelentés, amely metaforikusan felidéri az UTAZÁS forrástartományt.

A termék nyomon követhetősége (ISO 13485, 30.o.) kifejezés a *nyom* főnév és a *követ* ige származékának segítségével utal az elemzett forrástartományra, hiszen mindkét szó szemantikája, valamint a belőlük létrejövő *nyomon követ* kifejezés is felidéri az úton levéshez kapcsolódó asszociációkat.

A vevőközpontúság előmozdítása (ISO 9001, 25.o.) kifejezésben az *előmozdítás* utal a mozgásra, helyváltoztatásra. Mivel tudjuk, hogy termék forgalmazásáról van szó, egyértelmű, hogy elmozdulás kívánatos a vevőközpontúság növelése érdekében; a metaforikus kifejezés ezt egy skálán, a valahonnan valahová haladás képével dolgozza ki.

A betegség (...) megelőzése (rendelet az orvostechnikai eszközökről, 15.o.) kifejezésben megjelenő *megelőzés* főnév gyorsan és képszerűen idézi fel a közlekedést mint forrástartományt, így éri el a begyakorlottnak, jól ismertnek tekinthető ’előtte jár, kiküszöböl’ jelentést.

A szándékolt hatását (...) nem is az anyagcsere útján éri el (rendelet az orvostechnikai eszközökről, 15.o.) kifejezésben az *elér valamit valamilyen úton* utal egyértelműen arra, hogy a folyamat során valahonnan elindul egy változás, amely valahová tart, és ideális esetben el is jut oda. Az UTAZÁS forrástartomány ebben az esetben tehát egy folyamathoz biztosít bementet.

A visszahívás (rendelet az orvostechnikai eszközökről, 19.o.) terminus egy mozgásban lévő entitás képét idézi fel, amelynek az „utazását” valamilyen minőségügyi probléma miatt meg kell szakítani; ilyen módon ismét a vizsgált forrástartományból merít ennek a szónak a szemantikája.

Az eljárás (768/2008/EK határozat, 8.o.) mint minőségügyi terminus szintén a ’valahonnan valahová jutás’ jelentést tartalmazza, eredetileg tehát egy mozgást leíró igéből (*eljár*) alakult ki a folyamatot bemutató, metaforikusan ábrázoló, a vizsgált forrástartományhoz tartozó szó.

A használati és kezelési útmutató (2012. évi LXXXVIII. törvény, 2.o.) kifejezésben szereplő *útmutató* főnév az ’úton levés, útbaigazítás’ elaborálódik: az említett szakszöveg olyan információkat tartalmaz a felhasználók számára, amelyek segítségével a termék használatának folyamata során (metaforikusan az *úton*) tájékozódhatnak, eligazodhatnak.

A termék, szolgáltatás előállításának vagy „életének” vége: az út vége

A vizsgált minőségügyi szakszövegekben megtalálhatóak a termékek vagy szolgáltatások előállítási vagy forgalmazási folyamatának végéhez kapcsolódó terminusok is. Ezek jellemzően pontszerűek: a termék vagy szolgáltatás „élete” során egy-egy konkrét eseményhez (például ellenőrzéshez vagy a termék megszüntetéséhez) kapcsolódnak.

A végellenőrzés etalon (Balogh–Földesi, 2003) kifejezés a *vég* előtaggal utal egy fizikai térben megjelenő helyre, amelyet elért a termék vagy a szolgáltatás. Olyan módon jeleníti ezt meg, mintha egy út során ért volna el a szóban forgó entitás ehhez a ponthoz.

A végfelhasználó (rendelet a rádióberendezések forgalmazásáról, 10.o.) terminus az előző kifejezéshez hasonlóan szintén az út végét, még pontosabban az út végén álló felhasználót

jeleníti meg metaforikusan: ő az a személy vagy szervezet, aki felhasználóként a célt, még pontosabban a végcélt jelenti a forgalmazott termék vagy szolgáltatás számára.

A *forgalomból történő kivonás* (rendelet az orvostechnikai eszközökről, 20.o.) terminus egyrészt a fentebb már elemzett *forgalom* képéhez kapcsolódik, másrészt tovább is lép, hiszen megjelenik benne a *kivonás* is, amely egy tárgynak a mozgását (például húzását) idézi fel szó szerinti jelentésével. Ez a kifejezés a termék vagy szolgáltatás „életének”, a tanulmányban vizsgált metaforával élve: útjának a végét is jelöli egyben.

Konklúzió

A tanulmány az UTAZÁS forrástartományú metaforákhoz kapcsolódó magyar nyelvű metaforikus kifejezéseket, terminusokat mutatott be egy speciális terület: a minőségmenedzsment (minőségbiztosítás) szaknyelvében.

Az elemzések a kognitív metaforaelmélet keretében történtek: az elemzett szakterülethez kapcsolódó változatos szakszövegekben, a szövegek fogalom-meghatározásaiban, illetve értelmező rendelkezéseiben megjelenő terminusok esetében kimutathatóvá vált, hogy a tervezés – gyártás – forgalmazás – forgalomból történő kivonás során zajló ellenőrzési és minőségügyi folyamatok esetében sok példa található a magyar nyelvű szakszövegekben az UTAZÁS forrástartományt felmutató fogalmi metaforához kapcsolódó metaforikus kifejezésekre. A tanulmány hipotézise tehát beigazolódott: számos olyan metaforikus kifejezés található az elemzett szövegekben, amely az UTAZÁS forrástartományból merít. Elmondható továbbá, hogy ezek a terminusok kijelölik, képszerűvé teszik egy-egy termék vagy szolgáltatás gyártásának és forgalmazásának útját a létrehozásától kezdve bemutatva az életét az esetleges problémamegoldásokkal, intézkedésekkel együtt egészen a termék visszavonásáig vagy a szolgáltatás megszűnéséig.

Hivatkozások

- Balogh, A. – Földesi, T. (2003): *A minőségügy nemzetközi értelmező szótára*. EOQ Magyar Nemzeti Bizottság: Budapest.
- Balogh, A. – Földesi, T. (2019): A minőségügy magyar terminusainak értelmezése. In: Fóris, Á. – Bölcskei, A. (eds.) (2019): *A szabványosítás fordítási és terminológiai vonatkozásai*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó: Budapest.
- Kabán, A. (2001): Metaforák a tudományos nyelvben. In: Kemény, G. (ed.) (2001): *A metafora grammatikája és stilisztikája*. Tinta Könyvkiadó: Budapest.
- Kegyesné Szekeres, E. (2001): Metaforahasználat a szaknyelvekben. In: Kemény, G. (ed.) (2001): *A metafora grammatikája és stilisztikája*. Tinta Könyvkiadó: Budapest.
- Kövecses, Z. (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex Kiadó: Budapest
- Kövecses, Z. (2010): *Metaphor. A Practical Introduction* (Second Edition). Oxford University Press: New York
- Kövecses, Z. – Benczes, R. (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- Lakoff, G. – Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press: Chicago, London.
- Sólyom, R. (2019): Fogalmi metaforák és metonimiák egy minőségirányítási rendszerekkel foglalkozó szakszövegben. In: Fóris, Á. – Bölcskei, A. (eds.): *Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó: Budapest.
- Sólyom, R. (2020): *Szaknyelvi szemantika. Funkcionális kognitív elemzések*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó: Budapest.
- Sólyom, R. (2022): Metaforák a minőségügy magyar–angol terminusaiban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. 15/3. 137–147
- Temmerman, R. – Van Campenhoudt, M. (2014): Introduction. In: Temmerman, R. – Van Campenhoudt, M. (eds.) (2014): *Dynamics and Terminology. An Interdisciplinary Perspective on Monolingual and Multilingual Culture-Bound Communication*. John Benjamins: Amsterdam, Philadelphia.
<https://doi.org/10.1075/tlrp.16>
- Tolcsvai Nagy, G. (2013): *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó: Budapest.

Források

- A termékek piacfelügyeletéről szóló törvény (2012. évi LXXXVIII. törvény) értelmező rendelkezései. <https://njt.hu/jogszabaly/2012-88-00-00> (Letöltve: 2022. augusztus 3.)
- Az Európai Parlament és a Tanács 2017/745 rendelete az orvostechikai eszközökről. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/%2083bdc18f-315d-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-hu/format-PDF> (Letöltve: 2019. december 14.)
- Az Európai Parlament és a Tanács 768/2008/EK határozata (2008. július 9.) a termékek forgalomba hozatalának közös keretrendszeréről, valamint a 93/465/EGK tanácsi határozat hatályon kívül helyezéséről. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32008D0768> (Letöltve: 2022. augusztus 3.)
- Az Európai Parlament és a Tanács 2014/53/EU irányelve (2014. április 16.) a rádióberendezések forgalmazására vonatkozó tagállami jogszabályok harmonizációjáról és az 1999/5/EK irányelv hatályon kívül helyezéséről. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014L0053&from=EN> (Letöltve: 2020. február 24.)
- Az Európai Parlament és a Tanács (EU) 2016/426 rendelete (2016. március 9.) a gáz halmazállapotú tüzelőanyag égetésével üzemelő berendezésekről és a 2009/142/EK irányelv hatályon kívül helyezéséről. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/%20PDF/?uri=CELEX:32016R0426&from=EN> (Letöltve: 2020. február 24.)
- Az Európai Parlament és a Tanács (EU) 2016/425 rendelete (2016. március 9.) az egyéni védőeszközökről és a 89/686/EGK tanácsi irányelv hatályon kívül helyezéséről. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0425&from=EN> (Letöltve: 2020. február 24.)
- Az Európai Parlament és a Tanács (EU) 2016/424 rendelete (2016. március 9.) a kötélpálya-létesítményekről és a 2000/9/EK irányelv hatályon kívül helyezéséről. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0424&from=HU> (Letöltve: 2023. január 28.)
- MSZ EN ISO 9001:2015 (Minőségirányítási rendszerek. Követelmények) szabvány
- MSZ EN ISO 13485:2016 (Orvostechikai eszközök. Minőségirányítási rendszerek. Szabályozási célú követelmények) szabvány

Sturcz Zoltán

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar

Szily Kálmán szaknyelvi láttelepe és fejlesztési terve 1879-ből

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.7>

Szily Kálmán (1838–1924) műegyetemi tanár, dékán, rektor, akadémiai főtitkár, szakmája szerint fizikus, természettudós, tudománytörténész és nyelvész. 1879-ben 17 oldalas tanulmányt írt a magyar szaknyelvről, amelynek címe „A természettudományi műnyelvről a magyar irodalomban”. A címhez – a XIX. század sajátos felfogása és fogalomhasználata miatt – három eligazító megjegyzést tehetünk: a) a természettudomány gyűjtőfogalom, a reáltudományok összességét takarja; b) a műnyelv egyenlő a szaknyelvvvel; c) az irodalom fogalmába és egységes felfogásába a szépirodalom és a tudományos irodalom egyaránt beletartozott. A szerző a tanulmány bevezető részében nyelvtörténeti áttekintést ad, tekintettel a szókincsfejlődésre, majd a következő részben megállapítja, hogy nyelvünkben műnyelvi, azaz szaknyelvi válság van. A továbbiakban feltárja ennek okait: a XIX. század szaknyelvi túlkapásait, nyelvészeti tévedéseit, sokszínűségéből fakadó pontatlanságát. Az 1870-es évek újortológus és neológus vitához kapcsolódva leszögezi, hogy a műnyelvi megállapodottság, a szakszókincs stabilizálódása, a nemzetközi trendekhez, az európai színvonalú szaknyelvi világhoz való szókincsbeli és stilisztikai felzárkózás: szakmai és tudományos érdekeink. A záró részben mindehhez négy tételben fejt ki, hogy mi a járható és nyelvtörténetileg igazolható nyelvészeti megoldás, illetve szaknyelvfejlesztési, szókincs-stabilizálási alkalmazott nyelvészeti technológiákat javasol.

Kulcsszavak: *szaknyelvtörténet, szakszókincs, szaknyelvi stílus, nyelvfejlődés, nyelvművelés*

*„Elegendő ok nélkül sem az óságon, sem az újságon nem tanácsos kapkodnunk.”
Szedes Fábrián*

Bevezetés egy rendkívüli kettős pályáivhez

A Természettudományi Közlöny hasábjain 1879-ben szokatlan módon, a címlapról indítva megjelent egy hosszú, tizenhét oldalas nyelvtörténeti, műnyelvi, azaz szaknyelvi kérdésekkel foglalkozó tanulmány. Szerzője Szily Kálmán a folyóirat főszerkesztője, a címe pedig így hangzik: „A természettudományi műnyelvről a magyar irodalomban”. E szaknyelvtörténeti szempontból nagy jelentőséggel bíró tanulmány megjelenési körülményeinek bemutatása, tartalmi elemzése és utóéletének feltárása előtt előbb ismerjük meg a szerzőt és annak nem mindennapi pályafutását.

Szily Kálmán 1838-ban született az alföldi Izsák nevű településen és hosszú életpálya után 1924-ben halt meg Budapesten. Tanulmányait szülőföldjén kezdte, majd Pesten a piaristák gimnáziumában fejezte be. 1856-57 között a József Ipartanodában, majd a bécsi műegyetemen folytatott tanulmányokat, ahol diplomát szerzett. Szakmai pályafutását 1862-ben a Műegyetemen tanársegédként kezdte, majd egyetemi tanárként, tanszékvezetőként, dékánként, rektorként folytatta. Tanári pályafutása elején 1863-65 között két tanévet Zürich, Berlin és Heidelberg egyetemeken töltött azzal a szándékkal, hogy szakmai ismereteit tovább bővítse a reáltudományok, főleg a fizika, azon belül a termodinamika területén. Az Akadémiának 1865-től levelező, 1873-tól rendes tagja, 1883-tól pedig igazgatósági tagja is. 1889-ben az Akadémia főtitkárává választják, és ezt a tisztséget 1905-ig töltötte be, innentől 1921-ig az Akadémia főkönyvtárnoki posztján dolgozik. Megjegyezhetjük, hogy ő volt az Akadémia Műegyetemről választott első és egyben szintén első természettudós, pontosabban fizikus főtitkára. Életrajzi adatai szerint az Akadémia főtitkári posztjára történt megválasztásakor lemondott műegyetemi tanári állásáról, hogy teljes energiájával szolgálhassa az Akadémia ügyeit. (Magyar Tudóslexikon, 1997; Magyar Nagylexikon, 2004)

Már műegyetemi pályafutása alatt is foglalkozott nyelvészeti kérdésekkel, nyelvtörténeti és egyben tudománytörténeti feltárásokkal, cikkeket írt, de az akadémiai évei alatt teljes erővel a nyelvészet felé fordult, bár a reáltudományok világától sem szakadt el teljesen. Még élete utolsó éveiben is foglalkozott matematikai és fizikai problémákkal. Ez utóbbiakról Vekerdi László nagy tudománytörténeti tanulmányából tudhatunk meg részleteket, meg arról is, hogy akadémiai főtitkárként a századforduló körül milyen dinamikus irányította a dualizmuskori kutatásokat (Vekerdi, 1996). A fellelhető rövidebb-hosszabb szakmai életrajzok és méltatói is elfogadják, hogy két tudományterületen is tevékenykedett, de többnyire mereven kettévágják az életpályát egy műegyetemi fizikusi életszakaszra, majd az akadémiai főtitkári korszaktól kezdve egy nyelvész életszakaszra (Magyar Írók Élete és Munkái, 1909:938-943; Magyar Nagylexikon, 2004:763; Új Magyar Életrajzi Lexikon, 2007:447-448; Wikipédia, 2023). A Magyar Tudóslexikon szócikkírója szintén ehhez a felfogáshoz hasonlóan fogalmaz Szilyvel kapcsolatosan: „*Tudományos életpályáját természettudósként kezdte és nyelvészként fejezte be.*” (Magyar Tudóslexikon, 1997:779). Sajátos és sajnálatos az is, hogy a József Műegyetem rendkívül részletetekbe menő történetének írója, Zelovich Kornél említést sem tesz Szily nyelvész attitűdjéről, pedig méltatásában sokoldalú, rendkívüli tehetségű és kivételes munkabírású – szavai szerint – „*hangvaszorgalmú*” tanárként, tudósként, továbbá a „*műegyetem nagyszerű rektoraként*” mutatja be (Zelovich, 1922:124, 170). Mindez így nem szerencsés és nem is helytálló, mivel egyértelműen egy kettős és egyben párhuzamos pályáivról beszélhetünk, hiszen az ötszáznál is több hosszabb-rövidebb nyelvészeti tárgyú írásmű a teljes életpálya – részben a kimondottan fizikusi tevékenysége – alatt íródott meg. Nem sokkal Szily halála (1924) után a pályájára visszatekintő egyik méltatója a kettős pályáivet és az igazságot megközelítve így fogalmaz: „*A kiegyezéstől a világháborúig terjedő félszázad alatt a magyarság jövőjébe vetett erős bizalomtól lelkesítve dolgozik: tudományos kutatásokat végez két tudományban is, folyóiratokat alapít, intézményeket szervez, irányít; buzgalmát mindenütt lendület követi, siker koronázza.*” (Sági, 1926:30)

Szily több mint hat évtizedes tudományos és közszolgálati pályájából bő három évtizedet a műegyetemi, nagyobb súllyal a reáltudományi; további három évtizedet pedig az akadémiai, jórészt társadalomtudományi szolgálatban töltött el. Így az elfogadható, hogy életpályájában az akadémiai szerepvállalással egy erőteljes változás és határozott hangsúlyeltolódás következik be: természettudományokról – az akkori kifejezéssel élve – a szellemi tudományok, történetesen a nyelvtudományok irányába. A kettős és párhuzamos, mondhatni polihisztóri életpálya szakmai elismerését jelzi az a tény, hogy a Tudományegyetem bölcsészkarára már 1894-ben tiszteletbeli bölcsészdoktorrá, a Műegyetem pedig 1917-ben tiszteletbeli műszaki doktorrá avatta.

Grétsy László a Szily Kálmán Műszaki Középfiskola 2002-es iskolai ünnepségén szintén megteszi a helyreigazítást abban a tekintetben, hogy az életpálya „mechanikusan” nem szedhető szét két szakaszra, hanem egy párhuzamos és kivételes kettős pályáról és tevékenységről van szó. Ezzel kapcsolatban így fogalmaz:

„Aki Szily Kálmánról ír vagy szól, nehezen tud ellenállni a kísértésnek, s szinte készletét érez arra, hogy eltöprengjen azon, hogy vajon mi is elsősorban Szily Kálmán: természettudós vagy nyelvész. Nagyon is érthető ez a készletés, mivel Szily azon igen kevesek közé tartozik, akik mindkét területen maradandót, sőt igen jelentőset voltak képesek alkotni. Nos, én máris kijelentem: nem megyek bele ebbe az utcába. [...] Hadd kezdjem egy kiigazítással! A róla írók több helyütt is hangoztatják, hogy Szily csak az 1890-es évek végétől, azaz úgy hatvanéves korában tért rá a nyelvtudomány művelésére, akkor, amikor szinte lezárhatta természettudományi tevékenységét. Ez a megállapítás nem állja meg a helyét. Még csak harmincéves volt, amikor a Természettudományi Közlöny szerkesztésével bízták meg, s ő már kezdettől fogva igyekezett az 50-60-as évek magyartalan, szinte érthetetlen természettudományos műnyelvét magyarosabbá, érthetőbbé tenni. A hetvenes évektől kezdve jó néhány nyelvtudományi vonatkozású cikke található a Természettudományi Közlönyben;” (Grétsy, 2002:550).

Indítékok, motivációk, módszertani alapok, irányok a nyelvészet felé fordulásban

Fel kell tenni a kérdést, hogy egy rendkívüli képzettséggel, hatalmas tudással rendelkező sikeres természettudóst milyen indítékok, motivációk késztetnek arra, hogy nyelvészeti kérdésekkel foglalkozzon. Ha messziről indulunk és visszanyúlunk Szily pesti középiskolás éveire, akkor fel kell idézni, hogy irodalmi próbálkozásai is voltak. 1854-ben Garay János költő halála után megjelent egy támogató kötet, amelynek a bevételeivel a Garay-árvákat kívánták megsegíteni. Ebben a kötetben Szily két munkát is megjelentet: egy három versszakos költeményt „Kérdés” címmel és egy huszonöt oldalas beszélt „Kedvest kedvesért” címmel. Mindkét mű romantikus stílusban írt alkotás, különösebb irodalmi érték nélkül. Azt mondhatjuk viszont, hogy ezek igen jó stílusú és nyelviileg jól megformált önképzőkori próbálkozások. A nyelvi játék, a nyelvi humor, olykor a nyelvi szatíra sem állt tőle messze, sőt ezek néha a szakmai írásaiban is megmegvillannak. Már műegyetemi tanári pályája során, amikor 1865-ben Heidelbergben bővítette ismereteit, egy előadás kapcsán hosszú verset ír az elemek rendszeréről „*Chemiai-versemény*” címmel, amiben az addig ismert összes elem rímekbe, de mondjuk, hogy inkább könnyen tanulható rigmusokba szedett leírását adja meg. Ebből idézzük a bevezető versszakot: „*Bunsen szerint fémek negyvenheten vannak / Ha tudná, örülne Török János annak / Negyvenheten és tizenkét nemzetségben, / Szent szám, minthogy ott áll az ó-szövetségben / Egy nemzetségben több, másokban kevesebb / Hadd írjak – új dolog – örölk éneket.*” – majd az elemek tételes számbavétele és megverselése után a befejező sorok így szólnak – „*Elhallgat a lantos, elzöndül az ének, / Ajánljuk magunkat hős Wartha Vincé-nek. – Szilyczium.*”¹ – azaz a Műegyetem akkori jeles professzorának szól az ajánlás.

A fentiek alapján úgy gondolom, hogy ki kell emelni az anyanyelv, különösen a szakmai anyanyelv, akkoriban a műnyelv fogalommal illetett szaknyelv iránti elkötelezettségét és igényességét. A nyelvi igényesség, mondhatni a nyelvi tudatosság a tanári és tudósi nyelvhasználatában kezdetektől fogva jelen volt. Ezzel kapcsolatban néhány véleményt idézhetünk: egy korabelit és egy jóval későbbit: „*Élénk, szép és szabatos előadásáért, a fölötté rokonszenves modoráért, hallgatói – kik egy részénél nem sokkal volt idősebb – annyira megszerették, hogy 1863 őszén, mikor pár héttel az előadások megkezdése után az intézettől egy időre megvált, tanítványai sírva búcsúztatták*” (Vasárnapi Újság, 1880:65). Bő egy évszázaddal később, 1992-ben a fizikusra emlékező és a tudóst is méltató „későbbi tudóstárs,” Vasvári Béla a BME Fizikai Intézetének tanára a fellelhető írásos emlékek és dokumentumok alapján így fogalmaz: „*Előadásainak tartalmi és formai összeállításával, meglepően szép nyelvezetével tanári népszerűségét, kutatási eredményeivel tudósi tekintélyét igen rövid idő alatt alapozta meg*” (Vasvári, 1992:295).

De nemcsak a természettudósra, hanem a nyelvészre is jellemző ez az igényes és fegyelmezett nyelvhasználat. Szily nyelvészeti tevékenységét elemző kortárs is kiemeli egy méltató írásában a természettudós precizitását, pozitívista hozzáállását, stílusa kifinomultságát. „*...alapos matematikai készségénél fogva szabatos ítélet jellemezte. A lényegét gyorsan el tudta különíteni a lényegtelenről és gondolatainak találó kifejezése miatt nem kellett időt pazarolnia. Stílusa finomul választékos, gördülékeny és világos*” (Hosvay, 1924:139).

Mindeddig inkább Szilynek a nyelvhez, a tudományokhoz viszonyuló attitűdjeit vagy mondjuk úgy, hogy viszonyulását vettük sorba. Szilyt tevékenységében alapvetően az a XIX. századi felfogás mozgatta, miszerint a nemzeti irodalom és az irodalomtörténet egységét a szépirodalom és a szakirodalom egysége adja. Egyéni és sajátos szóhasználatával élve több helyen is kifejti azt, hogy a „*szép irodalom: két ága a költészet és a műpróza; ez utóbbi része a tudományos irodalom*” (!) is. Egyszerűen fogalmazva a tudományos műveket a magyar prózairodalom részeként kell elfogadni. Ez a gondolkodás egybeesik Toldy Ferenc széles körben elfogadott irodalomtörténeti felfogásával, amit Szily is magáénak vallott. De idézhetjük

¹ Forrás: www.eternus.hu

Szinnyei József „*Magyar írók élete és munkái*” című hatalmas művének felfogását is, amiben a szépírók és a tudományos írók együtt és egyenrangúan szerepelnek. Szilynek az ezzel az alapállással kapcsolatos gondolatait egy 1888-ban megjelent tanulmányából idézhetjük fel:

„Az irodalom-történet szokásos beosztása nemzeti irodalom- és tudományos irodalom-történetre, az osztályozások rendes hibáján kívül, két nagy igaztalanságot is foglal magában. Ellentétbe akarja állítani a tudományost a nemzetivel, s a szépirodalomnak mintegy kizárólagos szabadalmat biztosít a nemzeti jelző használatára. Igazságtalan mind a kettővel szemben, ennél túlbecsüli, amannál letagadja azt a jellemvonást, a mi mindkettőjüket megilleti. A népek érzésvilága, individuális sajátosságai: felfogása, gondolkodásmódja, szóval mindaz, a miknek összegét nemzeti szellemnek nevezzük, nemcsak költészetükből, tudományos irodalmukból is kisugárzik. [...] Minden irodalom-történet, mely csak az egyikről – akár szép literatúráról, akár a tudományról – ad bármely képet mégis mindig csak homályos és csonka marad, melyből a nemzeti szellem irodalmi megnyilvánulásait a maga egészében megismerni soha nem lehet” (Szily, 1888:169).

Ebből a tanulmányából és más írásaiból is kitetszik, hogy az „irodalmi egység” mellett a történetiséget, a nyelvi igényességet, a tisztaságot, az érthetőséget is fontosnak tartja. A tudományos irodalom is a prózairodalom – említett fogalmával élve a „műpróza” része – az ő felfogásában ugyanúgy alkotás, mint a „szép literatúra”, azaz a szépprózai darabok vagy akár a költészeti művek.

Már műegyetemi tanárként és a Természettudományi Társaság elnökeként, továbbá a Természettudományi Közlöny sikeres szerkesztőjeként egyaránt foglalkozott tudománytörténeti feltárásokkal – főleg a természettudományok területén –, de itt sem tagadja meg az irodalomtörténeti egységről szóló felfogását, amikor szépirodalmi és tudománytörténeti kérdésekkel is foglalkozik. Erről egyik méltatója így ír:

„Nagy kedvteléssel foglalkozott tudomány- és irodalomtörténeti tárgyakkal. [...] Szily Kálmán a természettudományok népszerűsítése által szerzett babérjait újakkal gyarapította a természettudományi műnyelv érdekében végzett kutatásaival. Kezdetben nyelvészeti tanulmányai csak mellékcélt szolgáltak; később főcélá változtak, s nemsokára nevét a magyar nyelvtudomány hivatott művelőinek nevével együtt emlegették” (Ilosvay, 1924:146).

Szily korán kibontakozó nyelvészeti tevékenysége összefüggött azzal az 1870-es években kibontakozó – a Magyar Nyelvőr által vezérelt – nyelvművelő, nyelvápoló tevékenységgel, amit az új ortológia néven tartunk számon. A jelenségről a nyelvészeti korszak egyik feltárója így fogalmaz:

„Az 1870-es évekkel kezdődő időszak több szempontból is fontos a magyar nyelvtudomány és a magyar nyelv életének történetében. Ekkor kezdődik az az időszak, melyet az új ortológia korának neveznek. 1872-ben indul meg a Magyar Nyelvőr című folyóirat, s vele kezdődik meg a nyelvújításra történő visszahatás. A magyar nyelvtudomány új korszakát a 70-es évektől számítjuk” (Láncz, 1987:8).

Előre kell bocsátani azt a gondolatsort, ami Szilynek az új ortológián belüli, mondhatni egyéni és mérsékelt, a túlzóan harcoss ortológiával szembenálló véleményét tükrözi. A Magyar Nyelvőrbe beküldött egyik szövelemzéssel foglalkozó cikkében rendkívül szép és szimbolikus megfogalmazásban így ír:

„A törvénytelen alkotású szók is tagjai annak az élő szervezetnek, amelyet nyelvnek nevezünk. Nekik is, hiszen élnek, megvan a maguk élettörténete. A társadalom nem állapít meg külön eljárást a törvénytelen születésű honpolgárok számára, miért tegye ezt a nyelvtudomány? [...] A fattyú is élni akar, és ha annyi lenézés közt bírt élni, fel bírt nőni, helyet bírt foglalni az igazi ágyban születettek közt, még akkor is külön törvény alatt álljon és a cigánysoron lakják? Tessék elhinni, hogy a magyar neológizmusoknak keservesen kellett kiküzdenie a létjogot. [...] Vajjon nem méltóbb feladat-e a nyelvtudomány számára, azt vizsgálni, miért élt meg ez vagy az az új szó, mi vélelmezte meg az elpusztulástól a természetes kiválás során” (Szily, 1896:120-121).

Ugyanilyen mérsékelt álláspont jellemzi a századvégi ún. névmagyarosítási divatban – az idegen nevek magyarra fordításában, magyaros átírásában, egyben helyesírási kérdésében is –, amikor némi humorral azt írja a Mikszáth által szerkesztett Országos Hírlapban, hogy: „*Hadd tombolja ki magát a furor phonetics egészen*” (Szily, 1898:6). Kifejtésében azt állítja, hogy majd ezekben az ügyekben az idő és a józan közmegállapodás a túlzásokat úgyis lefaragja.

A műnyelv vagy a szaknyelv felől nézve – ezt a toleráns hozzáállást – Szily munkásságának egyik későbbi elemzője, Sági István a Nyelvtudományi Közlemények egyik 1926-os számában értékeli. A következő mondatokkal illeszti bele Szily és fóruma, a Természettudományi Közlöny szerepét a hetvenes évekbeli szélesebb új ortológiai folyamatba:

„A folyóirat szerkesztésében meg kellett küzdenie a hagyományos, de szinte érthetetlen Bugát-féle természettudományos műnyelvvél. S a fiatal természettudós valóban filológiai érzékkel a magyar természettudomány műnyelvének történeti tanulmányozásával jutott a helyes megoldáshoz. Megtisztította ezt a műnyelvet a nyelvújítás szertelenségeitől s így alkalmassá tette arra, hogy az ismereteket szélesebb körben is elterjessze. Ez a maradandó hatású műnyelvi reform mély érdeklődést kelt benne a nyelvtudományi problémák és a velük kapcsolatos filológiai kérdések iránt. Amikor 1889-ben megválik a Műegyetemtől és a M. Tud. Akadémia főtitkára lesz, már lelkes művelője a magyar nyelvtudománynak” (Sági, 1926:309).

A programadó tanulmány

Szily a Természettudományi Közlöny 1879. szeptemberi számában jelenteti meg 17 oldalas tanulmányát „*A természettudományi műnyelvről a magyar irodalomban*” főcímmel. A tanulmánynak figyelemfelkeltő, ugyanakkor szerény alcímet is ad „*Történeti vázlat és javaslat*”. Tanulmánya sokkal több, mint *történeti vázlat*: ez egy alapos nyelvtörténeti feltárás; és a *javaslat* szó is túl egyszerűnek tűnő megjelölés. Már a sokatmondó és kulcsszavas kettős címmel és persze majd a teljes tartalommal igazából „*történeti feltáró, műnyelvi szembenéző, műnyelvi programadó és reformhirdető*” tanulmánnyá avatja művét. Érezve a dolog súlyát, a tanulmány teljes szövegét még ugyanebben az évben különnyomatként is közzéteszi a szerző.

Szily a tanulmányt további alcímek nélküli négy egységre tagolja. Az alcím- és számjelölés nélküli első rész (4 oldal) bevezetesként egy helyzetjelentés és állapotrajz a XIX. század második felének műnyelvi, főleg lexikai állapotáról. A római I. szám alatt (5 oldal) nyelvtörténeti, tudománytörténeti feltárást olvashatunk a XVIII. század végének és a XIX. század elejének a műnyelv szempontjából is kiemelhető nyelvészeti útmutatásiról és nagy egyéniségeiről. A római II. szám alatti részben (3 oldal) a század első felének kémiai, orvosi, természettudományos szaknyelvének elemzését, kritikáját írja meg a szerző. Végül a római III. számmal jelölt részben (5 oldal) az aktuális műnyelvi teendőket, nyelvészeti irányelveket fogalmazza meg. Elemzésemben és a kiemelt részek közlésében a szerző e négy részes tagolását követem, azzal a kiegészítéssel, hogy a négy részt – a jobb követhetőség miatt – az általam adott tematikus, kulcsszavas alcímekkel is kiemeltem, illetve jelöltem.

Egyáltalán mi készítette a szerzőt egy ilyen műnyelvi „vázlat és javaslat” megírására? Szily 1868-tól a Természettudományi Társulat elnöke, majd 1869-től az általa indított és szerkesztett Természettudományi Közlöny legfőbb mozgatója. Tanárként, akadémikusként, szerkesztőként nagyon jól érzekelte, hogy mind a magyar szakmai életben, mind az oktatásban, mind a nagyközönség előtt a természettudományok hátrányban vannak a szellemi tudományokkal szemben. Ennek két okát látta: 1.) a hazai természettudományok fejletlensége a nyugati mintákhoz, eredményekhez viszonyítva; 2.) a természettudományos műnyelv kifejlletlensége és olvashatatlanságig rossz minősége, aminek erősen elidegenítő és zavaró hatása volt. Ezt a negatív hatást több gondolatmenetében is végzetesnek ítélte meg. Legjobban a magyar természettudományok történetét áttekintő cikkében foglalta össze ezt, amit majd egy későbbi és nyilvános akadémiai előadásában meg is ismételt:

„A túlságig űzött nyelvújítás kinövésai és erőszakoskodásai irodalmunk egyik ágában sem tettek annyi kárt, mint a természettudományokban. Bugát Pálnak és követőinek vad purismusa és minden törvényt lábbal taposó soloecismusi a természettudományi műnyelvet érthetetlen szavakkal és éktelen germanismusokkal mételyezték meg; széttépték a szükségszerű kapcsolatot a magyar műnyelv és az internationalis műnyelv között, s csak a hatvanas évek végén kezdtük belátni, hogy nem a nemzet, a melyet annyit korholtunk idegenkedéséért, hanem mi magunk voltunk a hibásak” (Szily, 1888:177).

Első, bevezető rész: A tanulmány műnyelvi állapotrajza az 1870-es évekről

Az 1870-es évek műnyelvhasználatának néhány példasorával, és a műnyelvhasználók vagy éppen a korabeli műnyelvalkotók tipizálásával kezdi tanulmányát. Példáival az elfogadhatatlan és mind a tudományos életet, mind pedig a tanítást zavaró, de egyben bénító állapotot mutatja be. (A négy típus kiemelését a cikk írója jelölte meg csillagokkal).

„Ez a mi szegény természettudományi műnyelvünk csak nem bír megállapodásra verődni. Tájékozatlanság, ingadozás, személyes önkény tűnik élénk minden lépten-nyomon. Az egyik iskola egészen más műnyelven beszél, mint a másik. Sőt mi több, ugyanazon az egy iskolán az egyik tanár emilyen, a másik meg amolyan műkifejezéseket ver egyazon tanuló fejébe. *Az egyik szittya purista, mint mondja elvből; a Toldy-Gregussféle Tudományos Műszótár a bibliája s a salycil-t fűszöly-nek, a carbol-t szénöly-nek, a caprin, capron és capril-t gedelék-, gedöny- és gedöly-nek hívja. **A másik még németbe ótott impurista: nem mondja, hanem cselekszi csupa gondatlanságból: ez a bort nem fejt, hanem decantirozza, a német Pumpe és Skizze neki nem szivattyú és vázlat, hanem pumpa és skicza. ***A harmadik, s hála az égnek, most már ide tartozik a többség, nem nézi a nyelvet Csáki szalmájának és szeretne is a keskeny középúton megmaradni, de tájékozatlanságból hol erre hol arra botlik. ****Végre az aggodóbb természetű, a „skrupulosusabb”, mielőtt útnak indul, körültekint egy kissé hazája természettudományi irodalmában is, legalább a műnyelvre nézve keresvén benne okulást. – Lássuk, talál-e? Ez ám még csak az igazin tarka-barka kép, mi itt tárul élénk!” (Szily, 1879:329).

A további részben, a tarkaságot szemléltető példatárában az *elektromosság* fogalmával, illetve annak megnevezéseivel foglalkozik, immár konkrét XVIII. és XIX. századi műveken keresztül szakmatörténeti vagy tudománytörténeti áttekintésben. Egyetlen fogalom feltárása miatt nyolc szakmunka vizsgálatát végezte el. Itt is egyfajta „megnevezési kavalkáddal” találkozunk, és arra a megállapításra jut, hogy a magyar tudományosság gyengeségei, szakmai anyanyelvünk lexikai sokszínűsége és ugyanakkor jelentős hiányosságai szerzői összevisszaságot és bizonytalanságot szülnek. A tömör történeti feltárás után sajátos példával és ugyanakkor fanyar humorral így összegez:

„Mondja hát valaki, hogy a mi természettudományi műnyelvünk nem bámulatosan gazdag! A mire az egész angol, francia, német és olasz irodalom csak egy-egy szó találkozik, arra a mi irodalmunk mindjárt egy tuczzettel szolgál: berzegényes, berzes, elektrikai, elektrikus, elektromos, gerjedő, gyántás, menyköves, tűztartó, villamos, villámos, villanyos. Sőt nem is kell oly messzire visszamennünk, még a jelen évtized irodalmában is ötféle, teljesen egyértelmű kifejezést találhatunk, u. m. elektrikus, elektrikai, villamos, villámos és villanyos. Válogathatunk tehát bennök! [...] De félre a tréfával! – Ebből az egy példából is kitetszik, hogy a mely irodalomban még a legegyszerűbb tudományos műkifejezés körül is ilyen szózavar, ilyen határozatlanság uralkodik, a hol az egyéni önkény így mer garázdálkodni, ott bizony a tudományos élet még vajmi gyöngy láncon állhat” (Szily, 1879:330).

Majd leszögezi, hogy: „**A mostani válság, melybe nyelvünk a múlt század végén és a jelen század elején jutott, nem áll egyedül történetünkben;**” (Szily, 1879:332). A honfoglalást követő évszázadokban a letelepedéssel, a kereszténység felvételével, az új életformák bevezetésével – szerinte nyelvünk nagyobb válságban volt, amit jól meg tudott oldani. Jelenleg egy szűkebb és más természetű válság állt elő nyelvünkben. „**Most a tudomány, művészet és**

technikai ipar körébe tartozó temérdek sok műnevet és műszót kell nyelvünkben megpolgárosítani, akkor pedig a keresztény vallás, a földművelés és a kézművesség fogalmait és tárgyait kellett magyarul megnevezni” (Szily, 1879:332).

Második rész: Történelmi és nyelvtörténeti áttekintés

A következő gondolatsorban a honfoglalás kori általános válság és a jelenkori – a XIX. század 70-es és 80-as éveinek – szaknyelvi, szerinte műnyelvi válságának rövid összevetését végzi el. Megállapítja, hogy a helyzet eltérő, amiből most a gyorsaság és a mesterséges beavatkozás segíthet ki bennünket. Egy későbbi gondolatában azt is hozzáteszi, hogy a tudós társadalomnak – a szakmai, a nyelvi és a szakmai kommunikáció szempontjait figyelembe véve – öntevékeny módon kell megoldania a műnyelvi válságot, úgy, hogy közben ne sértsék meg anyanyelvünk szabályait, szokásrendszerét.

*„A mostani válság – nevezzük röviden **műnyelvi válságnak** – mint már említettem, nem oly nagy terjedelmű és a nyelv életében nem is oly mélyreható, mint a 800 év előtti volt, s mégis a megoldása némi tekintetben sokkal nehezebb. Most t. i. már nem igen bízhatjuk az ellentétek kiegyenlődését és a hézagok lassankénti kitöltését, úgy mint eleink tették, a minden sebre irt hozó időre. A XIX. században az irodalmi nyelv nem várakozhatik, mint a népnyelv az árpádi királyok korában tette még vagy 300 esztendeig a végleges megállapodásra. A kiegyenlődés folyamatát siettetni kell, ha másképp nem megy, **mesterségesen** is. Különben el nem érhetjük, sőt meg sem közelíthetjük soha a külföldi irodalmakat, melyekben a műnyelv már rég átesett ezeken a kezdeties nehézségeken” (Szily, 1879:333-334).*

Szily természettudósként jól ismerte, és mint nyelveket jól tudó ember eredetiben olvasta a külföldi szakirodalmat. Így tisztában volt azzal, hogy az általa többször is „*nyugati példának*” emlegetett vagy minősített német, francia, angol, olasz szaklapok, szakkönyvek műnyelve mind lexikai, mind pedig stilisztikai formáját tekintve már jórészt megállapodott. Ezt az állapotot, vagy kiegyensúlyozott helyzetet mintának és követendőnek tekintette, ami szerinte mind a tudományos és kulturális haladás, mind pedig a nyelvi haladás szempontjából elérendő célnak tekintendő.

Visszanyúlt a magyar nyelvészet azon alakjaihoz, akik a XIX. század elején a műnyelvalkotás, a műszóalkotás vagy egyszerűen a szóalkotás szempontjaival is foglalkoztak, és akiknek véleményét szerinte „*józan határozottság és bámulatos egyértelműség*” jellemezte. Erről, illetve ezekről így ír:

*„Századunk első negyedéből **négy idevágó nyilatkozatot** találtam. Mind a négy nyilatkozó nagy tekintély a maga korában, és maiglan kimagasló alak irodalom-történetünkben. A nyilatkozók ezek: **Révai Miklós**, a történeti nyelvtudomány megalapítója; **Kis János**, a költő és műfordító; Gf. **Teleki József**, utóbb a m. tud. Akadémia elnöke; **Verseghy Ferencz**, Révai hatalmas ellenfele” (Szily, 1879:335).*

Hosszú idézeteket közöl műveikből, majd megállapítja, hogy a négy szerző véleménye, állásfoglalása a századelőn nem talált meghallgatásra: részben azért, mert a nyelvésztársak nem figyeltek kellően ezekre a munkákra; részben azért, mert a 10-es és a 20-as évek nem alkottak jelentős magyar nyelvű szakirodalmat. Leszögezi, hogy: „*Nem volt író, ki a bölcs tanácsokat követhette, és nem volt könyv, a mely a foganatosítást a közönségnek bemutatta volna. A szó elhangzott a pusztába!*” (Szily, 1879:338). Később pedig a nyelvújítás harcai és az azt követő évek már homályba takarták a „négyek” ezen munkáit, elveit, és a szakirodalmi szerzők szerinte „*műnyelvi tévutakon*” jártak. Ennek bemutatására tanulmánya következő részében két természettudományos szerző – Schusztter János kémikus és Bugát Pál orvos – reformkori munkásságát hozza fel sajnálatos és nem követendő példának.

Harmadik rész: A műnyelvalkotás reformkori próbálkozásai, tévútjai két példázattal bemutatva

A kémiai szaknyelv és a tágabb természettudományi szaknyelv területéről két szerzővel foglalkozik részletesen. A kémiai szaknyelv területéről Schuster János szaknyelvi munkásságát elemzi, mint sikertelen és használhatatlan példát. Idéz is fogalmaiból néhány elrettentő darabot példaként: „*zöldlőgyulatsavas súlyag, ketted férjagsavas hamag, alfojtósavas bátrag, kénsavas rézagos húgyag*” (Szily, 1879:339). A Szily által idézett példákból kiderül, hogy a sokszavas, körülírással és rettenetesen nehézkes szóalkotás kombinálva egy rendkívül szabad, mondhatni inkább szabados vagy szertelen képzőhasználattal sem a tudós társadalom, sem az oktatás, sem pedig a közönség számára nem volt befogadható. A magyaritás és a szókinccsformálás ezen útja valóban sikertelen próbálkozásnak minősíthető.

Szily másik példája Bugát Pál, akiről, mint a Természettudományi Társaság lelkes megalapítójáról és minden magyar nyelvi ügy áldozatkész támogatójáról nagy tisztelettel nyilatkozik. De elismerő sorai után közli; nem teheti meg azt, hogy: „...*nyilvánosan is el ne ítéljem azt az irodalmi nagy botlást, mely, már hiába, az ő nevéhez fűződik.*” [...] miszerint: „*kiirt műnyelvünkből minden idegen származású vagy kissé hosszabb, nehezebb kiejtésű szót*” (Szily, 1879:339). A továbbiakban így ír Bugátról: „*Lelke egész hevével, agitátori talentoma teljes erejével fogott a szörnyű munkához. Gyűjtötte, halomra csinálta és csináltatta a szem nem látott, fül nem hallott szavakat, s mint tanár, mint fordító és mint szerkesztő terjesztette azokat kollégái, tanítványai és olvasói körében*” (Szily, 1879:339).

Elítéli Bugát mindkét módszerét: 1.) „*koholt gyökerekhez koholt szóképzőket ragaszt, (öv / övönöz)*”; 2.) „*vesz egy vagy két ép magyar szót, levágja a fejöket, vagy lábukat, vagy mindkettőt s aztán egymáshoz ragasztja a torsokat. (betvegy = betegségi vegyület)*” (Szily, 1879:340). Bugát a maga első körös 8.000 szóból álló gyűjteményét 40.000-re duzzasztja, és 1843-ban ki is adja „*Természettudományos Szóhalmaz*” címszó alatt. Erről némi iróniával és az úttörő törekvést sem kímélő keménységgel így vélekedik Szily:

„*Valami csodálatos munka ez a Szóhalmaz! Sok, régóta ismert, becsületes magyar szó mellett néhány szerencsés talpraesett ötlet: a többi pedig kifecamított, porrá zúzott és aztán imígy-amígy összeragasztott magyar szavak szájalomra méltó nyomorékja [...] Ha valaki most lépne fel ilyen keserves szófaragásokkal, mekkora hahota támadna a Kárpátoktól az Adriáig!*” (Szily, 1879:340).

Ezért vagy ezekért a tévutakért részben az Akadémiából hiányzó szigort, másrészt a korabeli „*délihábos nyelvészkedésre*” hajlamos tudósokat, szerzőket – példaként felhozva Horvát Istvánt – is hibáztatja Szily. Gondolatsorát, egyben a történelmi példaelemzést a következő „*béketeremtő*” mondattal zárja: „*De ne feszegessük a már megtörtént dolgokat, ne rekrimináljunk, vessünk fátyolt a multakra!*” (Szily, 1879:341). Teheti ezt annál inkább, mivel a tanulmánya következő részében a korábban már felemlített nyelvészek állásfoglalásából és az elrettentő példák tanulságaiból megfogalmazza a saját tétéleit.

Negyedik rész: Szaknyelvfejlesztési alapelvek, tézisek és megoldási javaslatok

A történeti, nyelvtörténeti elemzés, majd a tévutak példatára után – amelyek még az 1850/60-as, az önkényuralom alatti években is romboló utóhatásként működnek –, joggal teszi fel a szerző a latinul megfogalmazott kérdést: „*Quid nunc?*” – azaz szabad fordításban, illetve szabad értelmezésben: Most mi van? / Most mit tegyünk? Iránymutató tétéleinek a bevezető gondolatai az alábbiak szerint hangzanak:

„*Quid nunc? Természettudományi műnyelvünk megalkotására megkísértettünk már, miként a főntebbi vázlatból látjuk, minden lehetetlen módot, tanultunk is a magunk kárán eleget. Most már*

akarva, nem akarva is rá kell térnünk az ösvényre, a mely elejétől fogva az egyetlen lehetséges, az egyetlen célhoz vezető útnak mutatkozott. Ezt az utat Teleki és Verseghy már 50-60 esztendővel oly világos formulával jelölték ki, hogy azon valóban lehetetlen eltévedni. Lássuk most, miként kell ezen formulát nyelvünk mai állapotában gyakorlatilag alkalmaznunk. A könnyebb áttekintés kedvéért foglaljuk a különböző eseteket külön pontok alá” (Szily, 1879:341).

Tézisei megfogalmazásában leginkább a fentebbi idézetben említett Teleki és Verseghy hosszas gondolatmenetére és az ebből kihámozható megállapításaira hagyatkozik, amiket a saját korára nézve is változatlanul időszerűnek és nyelvészetileg használhatónak tart. Négy tézist fogalmaz meg, a negyediket két, a.) és b.) részre bontva. Ezeket az alábbiakban – érthetőségük, világos és tömör megfogalmazásuk alapján – minden kommentár nélkül szó szerint idézem, vastagon jelezve a leglényegesebb részeket; továbbá bemutató példatárából néhány esetet is kiemelek. Előtte megjegyezhetjük, hogy Szily szaknyelvfejlesztési, szaknyelvalkotási javaslatai – mondhatni nyelvtechnológiai eljárásai – a mai szaknyelv alakítása szempontjából is elfogadható eszköztárnak bizonyulnak. (Téziseit a könnyebb olvashatóság miatt normál betűrenddel közöljük!)

„1. A mely természettudományi fogalomnak vagy tárgynak nincs internacionális elnevezése, jelöljük azt mi is a magunk nyelvéből való műszóval. – Ha arra eddigi irodalmunkban többféle helyes alkotású szót használtak volna, szemeljük ki közülök és válaszszuk meg egy akarattal azt, melyik a leghatározottabb, legvilágosabb és az illető tudományszakban leghasználatosabb. – **Ha ellenben ugyanarra sem általánosan ismert szavunk, sem alkalmas tájszavunk még nem volna, alkossanak a hozzáértők új szót, a magyar nyelv törvényeinek és a magyar ésjárásnak megfelelőleg”** (Szily, 1879:341-342).

„2. Ha valamely tudományos tárgyra helyesen alkotott, határozott értelmű és világos magyar szavunk már van, ne polgárosítsuk meg az idegen szót, még ha az internacionális kelendőségű volna is, hanem őrizzük meg és használjuk közakarattal a magunkét. Így pl. az accomodation, axis, contans, cylindrus [...] s .a, t. internationalis műszók helyére bátran odaállíthatjuk a magunk nyelvéből való: alkalmazkodás, tengely, állandó, henger [...] s. a. t. szavainkat, minthogy ezek helyes alkotású, határozott értelmű és már minden literátus előtt világos jelentésű szavak” (Szily, 1879:342).

„3. Ha valamely rosszul alkotott magyar műszó az eddigi folytonos és általános használattal már egészen érthető és határozott értelmű szóvá lett, és ha a kiirtás megkísértése, előre láthatólag sok nehézséggel járna s a megállapodást megint sokáig késleltetné, még az ilyen magyar műszót is tartsuk meg szoros kivételképen és használjuk ezentúl is. Ilyenek például: alap, anyag, elem, elemzés, elv [...] gép, gyár, higany, lényeg, mérnök, sav, szerv ” (Szily, 1879:342).

„4. Ha valamely internationalis műszó helyébe nem tudunk helyesen alkotott, határozott értelmű és világos magyar szót állítani, fogadjuk el mis is (a 3. alá tartozó csekély számú kivételekkel) az internacionális műszót és nemzetesítsük meg, ha szükséges, úgy, hogy a magyar szóképzőknek és ragasztékoknak elfogadására alkalmasabb legyen, anélkül mindazonáltal, hogy azt nevetségesen megkorcsosítsuk.

E pontnál nyilván való, két esetet kell megkülönböztetnünk, a szerint, a mint a befogadandó műszó családtalan, avagy családós; jelöljük az elsőt 4.a-val, a másodikat 4.b-vel.

4.a Mikor a befogadandó internationalis műszó afféle **családtalan név**, melyből származékok, legalább ma még, nem sarjadzanak ki, az ilyen szót tartsuk meg változatlanul azon alakjában, a melyben előttünk, magyarok előtt, legismeretesebb; legfőlebb az orthographiáján magyarosítsunk annyit, a mennyi a helyes kiejtésre okvetlenül szükséges. Péld. logarithmus,

elliptikus, ellipszis, / barométer, rezonátor, / oxygen, / artéria, véna, / spóra, zsiráf, kaktusz [...] Az idegen szavak magyar orthográfiájában ma még ne keressen senki következetességet. Ingadozik az még lépten-nyomon s nem igen tehet másképp. [...] E század elején még sokan írtak nálunk Christus-t, Chronicá-t; ma már kinek jutna ilyesmi eszébe. [...] Az ilyesmit a legjobb az időre bízni.

4.b Több nehézséggel jár a **családos műszók** befogadása. Ezek t. i. nem maguk jönnek, hanem mindjárt egy egész sereg ivadékokat hozzák magukkal. Ilyenek például: krystall, krystallinisch, krystallisiren, krystallisation; [...] Gondolják meg uraim mit tesznek! Őseink is befogadták, igenis, az idegen szót: de azután magyar képzőkkel fejlesztették tovább. Ugyanerre tanították kortársaikat a Telekiek és Verseghiek. [...] Vajon ki járt igaz úton, a jó Zay Sámuel-e, ki már a múlt században kristályos-t, kristályosodik-ot, írt, vagy az a mai mineralógus a ki a krystallinikus structura és a krystallisationális processus felé bandzsalít.” (Szily, 1879:342-343)

A tanulmány hatása, utóélete, önértékelése, értékelése

Megvizsgálandó az a kérdés, hogy Szily tanulmánya milyen hatással volt a XIX. század utolsó harmadának természettudományos műnyelvére, de általában a tudományos szaknyelvre. Le kell szögezni, hogy a hatás lemérhető azon a változáson, amit maga a szerző, egyben a Természettudományi Társulat főtitkára néhány év múlva beszámolójában rögzít. A Társulat működését elemző 1883-as beszédében a műnyelven írók tevékenységét és a műnyelv fejlődését érzékeltető folyamatról, továbbá a tanulmánya hatását is „önértékelő” módon az alábbiak szerint fogalmaz. Ebben a gondolatsorban a műnyelvi új ortológia, egyben mozgalma indoklását is megadja.

*„...sok van, nagyon sok van olyasmi is, a mit e Társulat fele vagy kétharmada nem élvezhet, mert meg nem érthet, vagy tárgyánál fogva, mely a tudomány elvontabb régióiba tartozik, vagy az illető előadásánál és stílusánál fogva; noha másfelől nem lehet tagadni, hogy az utolsó 10-15 év alatt akár a tárgyak megválasztását, akár feldolgozását és előadását tekintjük, jelentékeny haladást tapasztalhatunk s hogy **ma már a természettudományi íróink sokkal jobban tudnak előadni és írni is, mint 10-15 évvel ezelőtt,**” (Szily, 1883:50).*

Néhány évvel később, az évtized végén még határozottabban fogalmaz a szándékokról: *„...ha azt akarjuk, hogy irodalmunknak hatása legyen a nemzetre s az ismereteket mind szélesebb és szélesebb körökben terjessze el, akkor annak, mit írunk, nemcsak, éppen magyarul, hanem magyarosan és magyar szellemben kell megírva lennie” (Szily, 1888:177).*

Mint a programadó tanulmány elemzésekor láttuk Szily negatív példáival mintegy antiteziseket és az ebből kivezető megoldásként alkotásra buzdító téziseket fogalmaz meg, elveket szögez le a szakszövegek legfőbb elemének, a szókincsnek a letisztulásához, annak stabilizálódásához, ezzel együtt a stílus javulásához. De hogyan hatottak ezek a tézisek, hogyan jutottak el az érintett alkotókhoz. Szily a Természettudományi Közlöny megindításával, a Társulat létszámának emelésével, de legfőképp a Közlöny munkatársi körének kialakításával, a lap előfizetőinek akkori méreteken példátlan felszaporításával (több mint ötezer fő) széles tábor alakított ki. Tanulmánya mind terjedelmében, mind pedig tartalmában, de mondhatjuk céljaiban is elfogadottá vált tudós író társai, szerző társai körében. Azt se feledjük el, hogy tanulmányát – jó szervezői, itt éppen nyelvmenedzseri képességekkel megáldva – különnyomatban is terjesztette. A Közlöny egyszerre volt a szerzők számára szakmai fórum és nyelvi, igazából műnyelvi műhely, sokak számára pedig minta is. Ráadásul Szily és szerkesztőtársai is rendkívül vigyáztak a minőségre: kettős értelemben a szakmaira, meg a nyelvire. Ez utóbbi esetében az „olvasható szöveg” volt a legfőbb kritérium. Tudjuk, hogy Szilytól nem állt távol a kettős – az idegen nyelvi és az anyanyelvi – lektori szerep, mivel több idegen nyelvből fordított tanulmánynak, nagyobb munkának szakmai és anyanyelvi lektora is

volt. 1898-ban pedig az „*Adalékok a magyar nyelv és irodalom történetéhez*” című gyűjteményes kötetébe is bevalogatja – elveit megerősítendő és fenntartó szándékkal – ezt a tanulmányát több tudománytörténeti és egyben szaknyelvtörténeti tanulmánya között.

Ezt a kötetbeli újabb megjelenést követően egy évtized múltán még egyszer előkerül a munka, amikor 1910-ben vitába keveredik Apáthy Istvánnal, a kolozsvári egyetem természettudós, zoológus, orvos, nyelvész professzorával, aki az erdélyi Múzeumi Füzetek szerkesztőjeként írt tanulmányt a műnyelvhasználatról, és szerzőitől elvárta, hogy kövessék „nyelvészeti irányelveit”. Igaz, hogy Szily válaszában ekkor, 1910-ben nem a teljes tanulmányt, hanem csak a műnyelvre vonatkozó tételait – más témákkal is kiegészítve – publikálja, két helyen is: a Magyar Nyelv áprilisi és a Természettudományi Közlöny májusi számában. De mi volt a vita tárgya? Erre magyarázatként hívjuk elő Apáthy tanulmányának egy részletét, amiben az ún. „visszalatinosító és visszagörögösítő”, egyben németellenes műszóhasználati elveit hirdeti meg. Szerkesztői bevezetőjében az alábbiakat írja:

„Nem látom át, miért kelljen csak nekünk, magyaroknak abban a csonkított formában használnunk a latinból, görögből vagy más nyelvből átvett, illetőleg a latin vagy görög szókból alkotott műkifejezéseket, a melyben azokat a német irodalom, a német nyelv szokásnak vagy a német visszaélésnek megfelelően használja. Ugyanazokat a műkifejezéseket minden nemzet irodalma megfelelően átídomítva alkalmazza: másképpen a francia, az angol és az olasz. De velünk el akarják hitetni, hogy azok, németes formájukban, nemzetközi műszók. [...] ...nekünk az idegen műszókat csak vagy latinos, illetőleg görögös alakjukban, vagy, ha a műszót az illető tudomány egy más nyelv szavai közül vette, az illető nyelvben használatos formában szabad használni” (Apáthy, 1906:VII).

Szily ezzel kapcsolatban a következő gondolatmenetben fogalmazza meg véleményét és válaszát: „*A Bugát-féle műnyelv kipusztulása óta lassanként egy új, a nemzetközi (tudniillik az angol, francia, német) műnyelvvél lehetőleg egyező, magyar műnyelv fejlődött ki, mely a féktelen magyarkodással szemben a következő elvekre van fölépítve:*” (Szily, 1910:369). E bevezető mondat után – rövidítve és tömören összefoglalva – felidézi a korábbi fejezetünkben már itt is ismertetett négy tételét, majd leszögezi, hogy: „*...a mindennapi gyakorlatból lassanként és hallgatólag oly közmegegyezés alakult ki, mely már-már biztosítani látszott, hogy a magyar természettudományos műnyelv végre-valahára megállapodott irányban fog most már fejlődni*” (Szily, 1910:369).

Ellene van az önkényes visszalatinosításnak, helytelennek tartja az olyan példákat, amikor a már megszokott és elfogadott alakokról visszalatinosított alakokra térnénk vissza: **positív** / *positivus*, **negatív** / *negativus*, **oxid** / *oxida*, **chlorid** / *chlorida*, **hidrogén** / *hydrogenum*, **jód** / *iodaeum* stb. Ezeket sem írott, sem ejtett alakjukban nem kívánja visszlatíni. Ráadásul nem minden németes formából került át a magyar nyelvbe, de szerinte a latin-német-magyar út is elfogadható. Erre a *templum* / *Tempel* / *templom* példát hozza fel. Leszögezi, hogy a visszalatinosító irány ellenkezik a „közmegegyezéssel” és bizonyos már rögzült tradíciók elutasításával újabb zavart keltene a műnyelvhasználatunkban, annak beszélt és írott változatában.

A későbbi időkben Szily 1879-es tanulmányát, némelyek csak annak 1910-es rövidített tételváltozatát sokan értékelték vagy méltatták, főleg a szaknyelvi kérdésekkel is foglalkozók közül (Ilosvay, 1924; Trócsányi, 1924; Gombocz, 1925; Sági, 1926; Németh, 1960; Fábrián, 1984; Balázs, 2001; Gazda, 2002; Grétsy, 2002; Éder, 2005; A. Szála–Gazda, 2008). Ezek közül leginkább talán Tolnai Vilmost érdemes idézni, aki „*Nyelvújítás*” című művében a magyar nyelvújítás teljes XIX. századi történetét – benne az új ortológia harcait és Szily tevékenységét is – feldolgozza. Szily 1879-es tanulmányát a magyar műnyelv fejlődéstörténete szempontjából „*korszakos értekezésnek*” nevezi, ami szerinte a műnyelvi világban „*megindítja a reformot*”, ennek indoklásaként a következőket írja: „*A természettudományok műnyelvében és műszavain rontott legtöbbit a féktelen szócsinálás. Bennük érvényesült először a józan ortológia javító és tisztító hatása. Ennek érdeme Szily Kálmán nevéhez fűződik, ki a*

Természettudományi Közlöny megalapításával (1869) oltárt állított a műveltségnek s a magyarságnak.” (Tolnai, 1929:121)

Németh G. Béla a XIX. századvégi új ortológia elemzésekor szintén megállapítja, hogy Szily tézisei és a szaknyelvi mozgalommá tágult, több évtizedes tevékenysége kiverte a zsákutcából a műnyelvet, és megmutatta a modern szaknyelv felé vezető helyes lexikai és stilisztikai utat (Németh, 1960). Ezekkel a gondolatokkal az értékelők többsége egyetért. Szily máig tartó hatását pedig Balázs Géza szavaival idézhetjük fel: „*A nyelvújító mozgalomnak, részben Szily Kálmánnak köszönhetően ma magyar nyelven minden tudomány anyanyelven is művelhető – a világon csak néhány tucat ilyen fejlett nyelv van. Pszichológus, villamosmérnök, sugárbiológus, informatikus, mérésügyi szakember stb. fáradozik azon, hogy ez így is maradjon.*” (Balázs, 2001:202)

Ehhez még annyit tegyünk hozzá, hogy Grétsy (2002) ismert felvázolásában a magyar nyelvi infrastruktúra ötelemű, miszerint egyszerre él és működik: a köznyelv, a szépirodalmi nyelv, a csoportnyelv, a népnyelv és a szaknyelv. Szily e teljes értékű nyelvi struktúra szaknyelvi elemének reformjához, újraépítéséhez, ápolásához nagyban hozzájárult.

A nyelvészet és a nyelvtudományi menedzselés csúcsain

Az előző fejezet utolsó mondataival le is zárhatnánk a témát, de nem lenne egész a Szilyről alkotott kép, ha nem beszélénk pályája második szakaszáról, akadémiai korszakáról, amit teljes mértékben a nyelvészetnek, a nyelvtudomány szolgálatának szentelt.

Már akadémiai éveit alatt, 1889-ben adta ki az „*Adalékok a magyar nyelv és irodalom történetéhez*” című 480 oldalas és igen jelentős gyűjteményes kötetét. Ennek első felébe 21 nyelv- és tudománytörténeti tanulmányát, köztük az itt elemzett tanulmányt is; második részébe pedig 80 kisebb, többnyire szótörténeti, etimológiai írását szerkeszti bele. Az Irodalomtörténeti Közleményekben névtelenül megjelenő és a kötet, illetve az eddigi nyelvészpálya lényegét megfogalmazó recenzióból idézhetünk: „*Műnyelv és stílus helyes reformja csak nyelvtörténeti vizsgálódás útján eszközölhető. Szily ezt az utat járja,...*” (Szerzői név nélkül, 1889:124). Ezen írások többnyire korábban – még műegyetemi tanári, illetve fizikusi korszakában – változatos helyeken és néha írói álneveken jelentek meg: Ezek között található a következő jelentős fórumok: Természettudományi Közlöny, Irodalomtörténeti Közlemények, Magyar Nyelvőr, Akadémiai Értesítő, Budapesti Szemle, Magyar Könyvszemle. Ez a kötet is bizonyítja azt, hogy Szily pályája kezdetektől fogva kettős életpálya, csak a közepén egy erőteljes hangsúly-áthelyeződés történt a nyelvészet javára.

Ebből a hangsúly-áthelyeződéssel jellemezhető második korszakból nem kívánunk itt minden nyelvészeti tevékenységet méltatni – így például a különböző bizottságokban: szótári, nyelvemlékfeltáró, helyesírási, oktatási, kiadási szerzői jogi stb. végzett tevékenységét –, de elengedhetetlen, hogy kiemeljünk néhány, a magyar nyelvtudomány szempontjából jelentős eseményt. Az egyik a Magyar Nyelvtudományi Társaság megalapítása 1903-ban, a másik a Magyar Nyelv című – azóta is folyamatosan élő és működő – folyóirat megalapítása.

Szily munkásságát értékelők mindannyian kiemelik, hogy rendkívül sikeres ember volt, bármihez nyúlt is. Miben rejlett ez a sikeresség? Először is hallatlan finom diplomáciai érzékében, kommunikációs készségében; másodsor rendkívüli szervezőképességében; harmadszor hihetetlen munkabírásában, állhatatosságában, szorgalmában. Ezek a tulajdonságai mind a tudományos, mind pedig a tudományszervezői munkájában érvényesültek. Ez utóbbinak a magyar nyelvtudományi élet is jó hasznát látta! Szily közzéteszi a Magyar Nyelvtudományi Társaság alapítására szóló felhívását a Magyar Nyelvőr 1903. novemberi számában, ügyesen, 30 tudóstárs – nyelvészek és más tudományterületek jeles képviselőinek – aláírói támogatásával. 1904 elején meg is alakul és már működik is a Társaság. Sőt 1905-ben megalapítja a Magyar Nyelv címmel a Társaság folyóiratát, és hihetetlen egyéni előfizetői

példányszámra tornázza fel a lapszámot, továbbá minden jelentős tudományos és oktatási intézményt, iskolák hosszú sorát, könyvtárakat is beszervez az állandó megrendelők körébe. Mindez valóban menedzseri képességeit és hallatlan szorgalmát, rendkívüli munkabírást és szívós kitartását dicséri.

Szily a társaságnak elnöke, a folyóiratnak főszerkesztője volt. A magyar nyelvvel és a nyelvtudománnyal kapcsolatos állásfoglalását két idézettel mutatjuk be. Az egyik az egymondatos kivonat a Magyar Nyelvtudományi Társaság alapszabályaiból, amit a Magyar Nyelv hátlapján, mint társasági és szerkesztői célt egyben hitvallást rendre ott szerepeltet: „2.§ *A magyar nyelvnek teljesebb átkutatása, a nyelvészet eredményeinek népszerűsítése és a közönségben a magyar nyelvtudomány iránti érdeklődés felkeltése.*” A másik idézetet a Magyar Nyelvbe írt főszerkesztői előszavából emeltem ki. Ez jól mutatja Szily mérsékelt, józan és a természettudósra emlékeztető pragmatikus állásfoglalását:

*„Meg akarjuk a művelt közönséggel ismertetni a magyar nyelvtudomány eredményeit, mind a jelentéstan és szófejtés, mind a hang- és mondattan terén; lehetőleg magyar példákon be akarjuk vezetni a nyelvészeti kutatások megbízható módszereibe; **le akarjuk szoktatni a nálunk még oly gyakori délibábos nyelvészkedésről** s rá akarjuk szoktatni a **nyelvtények helyes felfogására**. [...] **Mi nem leszünk sem „orthologusok”, sem „neologusok”, s nem fogjuk elátkozni a nyelvújítást, mivel egy-két fát, egy-két bokrot nem kellő helyre ültetett.**” (Magyar Nyelv előszó, 1905:1)*

Nyelvészeti irányú alkotó és tudományszervező tevékenységét végig ez a kiegyensúlyozott és mérsékelt álláspont, továbbá a tények alapos feltárása, vizsgálata, mélységes tisztelete jellemezte.

Végül szólni kell a több évtizedes kutatómunka alapján megszülető, két kötetben 1902-ben (első kötet) és 1908-ban (második kötet) megjelenő főművéről „*A magyar nyelvújítás szótára*” című – nyugodtan mondhatjuk – életművéről. Sokan ezt tartják nemcsak Szily, hanem a magyar szótáriródalom és a nyelvújítás-történet legjelentősebb alkotásának. Egy biztos, hogy feldolgozási módszertana, adatkezelése és tartalma miatt mind a szókutatás, mind a nyelvtörténet, mind pedig a szaknyelvkutatás szempontjából megkerülhetetlen munkáról van szó. Ez utóbbival kapcsolatban meggyőző vagy megnyerő erőként elég csak annyit tenni, hogy az első és bámulatosan izgalmas, *ábra* szócikket, de inkább szakszócikket felütjük és végigolvassuk a szótárában...

Záradék az életpályája kapcsán

Az első fejezetcímbe egy „rendkívüli kettős életpályát” említettem, de el kell mondani, hogy ennek a kettős pályáivnek mindkét ága igen összetett és sokféle ágazó volt. Tanulmányomban a nyelvész pálya egy elemét, egy művét vizsgáltam, illetve az előző fejezetben ennek a nyelvészpályának a csúcsteljesítményeit is kiemeltem. Mivel a nyelvész szakmai életút is szerteágazó volt, erre való utalásként két érdekességet kívánok megemlíteni. Szily foglalkozott például a szépirodalmi világba tartozó Mikessel is (Szily, 1906). Tanulmányt írt nyelvhasználata különlegességeiről, de példaként említhetjük azt is, hogy „*A rovás-írás él-e még a magyar nép között?*” címmel – az általa indított kutatómunkákból – tanulmánykötetet szerkesztett (Szily, 1903).

Gazda István és mások is kiemelik Szily tevékenységéből azt a vonalat, amit tudománytörténészként végzett. Mi ebből kiemelhetjük a nyelvtörténészi vonalat, mivel a nyelvész bemutató, elemző munkáján túl az általa feltárt múltbeli tudományos munkák, nemcsak kiemelést jelentettek a szakmai múltból, hanem szaknyelvtörténeti fejlődésünk és örökségünk szempontjából is felbecsülhetetlen értéket jelentenek, és további kutatási területet adnak a szaknyelvtörténeti elemzésekhez. Szily sokoldalúságát több forrásból is megismerhetjük. Ezek közül emelek ki két kötetet: „*Szily Kálmán emlékezete*” (Gazda, 2002),

„*Id. Szily Kálmán, a tudománytörténész*” (A. Szála–Gazda, 2008). Ezeken túl a tájékozódás és a sokoldalúság bemutatására leginkább Gazda István 2019-es e-forrását ajánlhatjuk, ami a következő címet kapta: „*Id. Szily Kálmán (1838-1924) akadémiai főtitkár tudománytörténeti írásainak bibliográfiája. Kitekintéssel nyelvtörténeti munkásságára.*”²

Befejezésül ennek a teljes tevékenységet átfogó és több száz tételt tartalmazó és felsoroló, a Szily életpálya hallatlan gazdagságát bemutató elektronikus összefoglalónak a tematikus címszavait idézzük: *Matematikatörténet / Fizikatörténet / Csillagásztörténet / Régi magyar reálművelődési művekről / Technikatörténet / Perszonáliák / A MTA történetéhez / A Műegyetem történetéhez / A Társadalomtudományi Társulat történetéhez / Magyar Orvosok és Természettudományi Vándorgyűlései / Nyelvtörténeti írások / A természettudományi szaknyelv történetéhez / Sajtótörténet / Régi magyar megfigyelések.* A címsorhoz és a benne felsorolt tételeihez annyi megjegyzést még tegyünk hozzá – amint azt a címben az összeállító is jelzi –, hogy annak minden tétele „direkt vagy indirekt módon” nyelvészeti megközelítésből is értékelhető, vizsgálható. Több mint egy évszázad távlatából a kutatható témák közé tartozhat még akár Szily különlegesen szép és élvezetes, de mindig pontos, no meg tényeken alapuló nyelvezete, stílusa is, de nemcsak a nyelvészek, hanem a szakírók számára is...

Hivatkozások

- A. Szála, E. – Gazda, I. (2008): *Id. Szily Kálmán, a tudománytörténész.* Szily Kálmán Alapítvány – Magyar Tudománytörténeti Intézet: Budapest.
- Apáthy, I. (1906): Előszó. *Múzeumi Füzetek.* (Az Erdélyi Nemzeti Múzeum Természettáraitak és az EME Természettudományi Szakosztályának Értesítője) 1-2. füzet, I-X.
- Balázs, G. (2001): Műnyelvi válság egykor és ma. *Természet Világa.* 2001. május. 201–202
- Éder, Z. (2005): Szily Kálmán emlékezete (1838–1924). (Recenzió Gazda István 2002-es Szily kötetéről) *Magyar Nyelv.* 2005/2. 244–246
- Fábián, P. (1984): *Nyelvművelésünk évszázadai.* Gondolat: Budapest.
- Gazda, I. (szerk.) (2002): *Szily Kálmán emlékezete.* Akadémia Kiadó: Budapest.
- Grétsy, L. (2002): Szily Kálmán mint nyelvész. *Természet Világa.* 133/12. 550–551
- Gombocz, Z. (1925): Szily Kálmán mint nyelvész. *Magyar Nyelv.* 21/ 5-6. 77–84
- Ilosvay, L. (1924): Szily Kálmán. *Budapesti Szemle.* 197. kötet, 568. szám. 138–149
- Láncz, I. (1987): *Az új ortológia korának általános nyelvészet nézetei.* (Értekezések, monográfiák 14.) A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete: Újvidék.
- Magyar Nagylexikon (2004): Szily Kálmán. *Magyar Nagylexikon 16. kötet.* Magyar Nagylexikon Kiadó: Budapest. 763
- Magyar Tudóslexikon A-tól Zs-ig (1997): Szily Kálmán id. Better – MTE SZ – OMIKK, 779–780
- Németh G., B. (1960): A századvégi Nyelvőr-vitához. In: Pais Dezső (szerk.): *Dolgozatok a magyar irodalmi nyelv és stílus köréből.* Akadémiai kiadó: Budapest. 227–261
- Országos Hírlap (1898): Szily Kálmán jelentése. (beszámoló szerzői név nélkül) 1898. május 9. 128. szám. 6
- Sági, I. (1926): Szily Kálmán 1838–1924. *Nyelvtudományi Közlemények.* 46. kötet, 2. füzet. 309–312
- Szerzői név nélkül (1889): Szily Kálmán összegyűjtött dolgozatok. (Recenzió) *Irodalomtörténeti Közlemények.* IX. évf., 1. füzet. 124–125
- Szily, K. (1879): A természettudományi műnyelvről a magyar irodalomban. *Természettudományi Közöny.* XI. kötet, 121. füzet. 329–345
- Szily, K. (1883): III. Elnöki megnyitó beszéd a Királyi Magyar Természettudományi Társulat Közgyűlésén, 1883. január 17-ikén Szily Kálmántól. *Természettudományi Közöny.* XV. kötet, 162. füzet. 49–52
- Szily, K. (1888): Magyar természettudósok száz évvel ezelőtt. *Természettudományi Közöny.* XX. kötet, 225. füzet. 169–178
- Szily, K. (1896): Gyám, jog, ügyvéd. *Magyar Nyelvőr.* XXV. évf., 3. szám. 120–123
- Szily, K. (1898): *Adalékok a magyar nyelv és irodalom történetéhez.* Hornyánszky Viktor Kiadása: Budapest.
- Szily, K. (szerk.) (1903): *A rovás-írás él-e a magyar nép között?* (A M. Tud. Akadémia I. Osztálytól véleményezésre küldött bizottság elé terjesztett jelentés.) Hornyánszky Könyvnyomdája: Budapest.

² Forrás: <http://www.kaleidoscopehistory.hu/>

- Szily, K. (1906): Mikes Törökországi levelei nyelvi szempontból. *Magyar Nyelv*. II. 336–347. (Több tanulmánnyal együtt a Mikes díszkötetben is megjelent a tanulmány: Mikes Törökországi levelei (1906). Franklin: Budapest.
- Szily, K. (1910): A magyar természettudományi műnyelvről. *Természettudományi Közlöny*. XLII. kötet, 505. füzet. 369–374
- Szinnyei, J. (1909): *Magyar Írók Élete és Munkái*. XIII. kötet. Hornyánszky Viktor Kiadása: Budapest. 938–943
- Tolnai, V. (1929): *A nyelvújítás. A nyelvújítás elmélete és története*. M.T.A.: Budapest
- Trócsányi, Z. (1924): Szily Kálmán (1838–1924). *Nyugat*. 5-6. szám. 277–280
- Új Magyar Életrajzi Lexikon (2007): Szily Kálmán. (szerzői név nélkül) *Új Magyar Életrajzi Lexikon VI. kötet*. 447–448
- Vasárnapi Újság (1880): Szily Kálmán. 1880. február 1. 65–66
- Vasvári, B. (1992): Szily Kálmán (1838–1924). *Fizikai Szemle*. 1992/8. 295
- Vekerdi, L. (1996): *A Tudománynak háza vagyon*. Budapest Projektiroda: Budapest.
- Zelovich, K. (1922): *A Magyar Királyi József Műegyetem és a hazai technikai felsőoktatás története*. Pátria Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság: Budapest.

Internetes hivatkozások

- Szily Kálmán (fizikus) Wikipedia (2023). www.wikipedia.org
- Szily Kálmán: Chemiai-versemény. www.eternus.hu
- Művelődés- Tudomány- és Orvostörténeti Kiadványok. Gazda István (szerk.) Kötet: 2019/10. <http://www.kaleidoscopehistory.hu/>

Megjegyzés: *A bevezető mottó Szeder Fábán (1784-1859) bencés paptanár, nyelvész, író, etnográfus: Magyar Grammatika című kéziratban maradt és Pannonhalmán őrzött írásából kiemelt idézet.*

Bellók BernadettKároli Gáspár Református Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Angol Nyelvészeti Tanszék**Diákok hibajavítással kapcsolatos preferenciái az angolórákon**<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.8>

A nyelvtanulók hibáinak javítása elengedhetetlen ahhoz, hogy nyelvi és kommunikációs kompetenciáik fejlődhessenek. Ezzel szemben viszont az is elmondható, hogy a túlzott mértékű és túl gyakori hibajavítás demotiválhatja a nyelvtanulókat, aminek az eredményeként a tanulók jobban szoronghatnak és kevésbé szívesen szólalnak meg a nyelvórákon. A tanulmány célja, hogy feltárja a tanulók hibajavítási preferenciáit. Jelen pilotvizsgálatban 75 angolul szaknyelvet tanuló középiskolás diákot vontam be, akiktől kvantitatív kutatás keretében, kérdőíves formában tettem fel kérdéseket. Az adatgyűjtéshez egy saját készítésű kérdőívet használtam, amely a háttérkérdéseken kívül a hibajavítással kapcsolatos preferenciákat, attitűdöket igyekezett feltárni. Eredményeink azt mutatják, hogy a különböző hibajavítási módszerek közül legnagyobb mértékben a késleltetett javítást, és kisebb mértékben az azonnali hibajavítást, valamint az óra végén történő javítást preferálják a résztvevők.

Kulcsszavak: idegennyelv-tanulási motiváció, hibajavítás, kvantitatív kutatás, pilotkutatás, tanulói preferenciák

Bevezetés

A nyelvhasznált során mindenki, még az anyanyelvi beszélők is követnek el hibákat. Ahogy a kisgyermek tanulja a saját anyanyelvét, úgy sajátítja el fokozatosan a környezetében élőtől az adott közösség által használt nyelvet. Nyelvhasználat közben szükségszerűen hibázik is, amelyek egy részét javítják a környezetében élők, másik részét pedig a sok visszajelzés és interakció hatására saját maga javítja ki és tanulja meg a helyes formát. Nincs ez másképp az idegennyelv-tanulási folyamatban sem, amely során a nyelvtanulók éppúgy hibákat követnek el, mint ahogy ezt kisgyermek korban tették a saját anyanyelvük esetében (Truscott, 1996).

Ugyan a hibajavítás elengedhetetlen része a nyelvtanulási és nyelvitanítási folyamatnak, Park (2010) szerint tanárként mégis érdemes óvatosnak lenni, hogy a nyelvtanulók mely hibáit javítjuk ki, mert a hibajavításnak a pozitív mellett negatív hatásai is lehetnek. Ilyen negatív hatás lehet az, hogy a hibajavítás következményeként negatív érzelmek gyülemlenek fel a nyelvtanulóban, amely hosszabb távon idegennyelv-tanulási szorongáshoz és az idegennyelv-tanulási motiváció csökkenéséhez is vezethet, valamint a tanulók tartózkodását és órai inaktivitását eredményezheti a nyelvórákon (Donald, 2010). Ennek tükrében tanulmányom igyekszik feltárni angolul szaknyelvet tanuló középiskolások általános hozzáállását a hibajavításhoz, valamint annak típusaihoz. Tanulmányom elején körülhatárolom a hiba fogalmát, majd pedig bemutatjuk a különböző nyelvtanári hibajavítási stratégiákat. Ezután ismertetjük a kutatási módszereinket, amelyet az eredményeink ismertetése követ.

Hibajavítás

A nyelvoktatásban elengedhetetlen a visszacsatolás a nyelvtanulók részére, hiszen a tanulók így reflektálhatnak a saját célnyelvi produktumaikra. A visszacsatolás egyik formája a hibajavítás, amely egyrésztől történhet a nyelvtanár által, de a nyelvtanuló saját maga is javíthatja a saját hibáit. Az idegen nyelv használata közben számos beszédhelyzettel találkozhatnak a tanulók, ahol különböző helyzetek eltérő hibákat eredményezhetnek, így az idegennyelv-tanulásban

többféle hibadefiníció létezik (Salikin, 2011). Bárdos (2000) és Corder (1967) is felhívja a figyelmet a hibákkal kapcsolatos terminológiai problémákra és elhatárolja egymástól a (1) tévesztés (*mistake*) és a hiba (*error*) fogalmát. Előbbit egyfajta nyelvbtlásként értelmezi, amely fáradtság vagy figyelmetlenség hatására történik és nem jellemző rá, hogy ismétlődne. Az is jellemző a tévesztésekre, hogy a tanuló ismeri és tudja a szabályt, de egy adott pillanatban valamiért nem tudja megfelelően alkalmazni azt. Ezzel szemben a hibák az adott szabályok ismeretének hiányából erednek vagy egy berögzült helytelen forma helyesnek vélt használatát jelentik. A hibák éppen ezért jellegükből fakadóan többször is megismétlődnek.

Folyamatosságon és pontosságon alapuló feladatok

A szóban történő értékelés és visszajelzés nagyon fontos szóbeli feladatok során, így a tanároknak sok külső tényezőt kell figyelembe venni és döntést hozni arról, hogy mikor és hogyan adjanak visszajelzést. Ahogyan azt Wieczorek (1991) is megállapította, a nyelvtanulók hibáit régebben negatív szemlélettel közelítették meg, ezzel ellentétben ma már azon van a hangsúly, hogy a tanulókat beszédhajlandóságra neveljék a célnyelven. Kevés olyan tanár van, aki teljesen figyelmen kívül tudja hagyni, ha a tanulók hibáznak beszéd közben, ezért érdemes a beszédhelyzet körülményeit és a hibák súlyosságát feltérképezni. A teljesítmények értékelése függ az óra szakaszától, a feladat céljától, a hiba típusától, valamint a hibát elkövető tanulótól is. Éppen ezért a hibajavítás előtt öt alapkérdést érdemes átgondolni: (1) szükséges-e javítani a hibákat, (2) ha igen, mikor, (3) mely hibákat szükséges javítani, (4) hogyan kell a hibákat javítani, illetve, hogy (5) ki javítsa a hibákat (Hendrickson, 1978). Azt is fontos szem előtt tartani, hogy a kommunikáció célja a beszéd folyamatosságán (*fluency based exercise*), vagy a beszéd pontosságán (*accuracy based exercise*) alapul.

A folyamatosságon alapuló tevékenységek során nem szükséges minden hibára visszajelzést adni, mert ha egy dialógus közepén a tanár megszakítja a tanulót és rámutat egy nyelvtani, vagy kiejtésbeli hibára, könnyen megszakad a beszéd gördülékeny áramlása és ez csökkentheti a tanulók sikerélményét. A folyamatosságon alapuló feladatok lényege az, hogy a tanuló kifejezze saját gondolatait és nehézségek nélkül megértesse magát másokkal. Ha a tanár ezt nem támogatja, mert belejavít a tanuló beszédprodukciónak, és a tanuló kommunikatív tevékenységét folyamatosan korrigálja, a tanuló frusztrálttá válhat, valamint szorongás és demotiváltság alakulhat ki benne. A kommunikációs tevékenységek közben nem hatékony, ha a tanár a hibák létrejöttékor azonnal beavatkozik és szembesíti a tanulókat, hogy hol és mit hibáztak (Harmer, 1983). Alwright és Bailey (1991) amellett érvel, hogy a kommunikatív feladatoknak nagyobb arányban kell foglalkozniuk azzal, hogy a tanulók ki tudják fejezni gondolataikat, mint azzal, hogy ezt képesek legyenek tökéletesen, nyelvtani hibák nélkül megtenni. Ugyanakkor a hibajavítás rendkívül egyéni eseteket von maga után, így minden egyes eset teljesen egyedi, hiszen minden tanuló más, mindenki más módszert részesít előnyben. Ha a tanár végső soron úgy dönt, hogy kijavít egy hibát, akkor döntenie kell róla, hogy mire összpontosít és melyik elemeket javítja.

A pontosságon alapuló beszédgyakorlatoknál a cél az, hogy a tanulók konkrét szintaktikai, morfológiai vagy szemantikai struktúrákat helyesen tudjanak alkalmazni. Ekkor a beszéd pontosságának fejlesztése a cél, így a hibajavítás alkalmazása is rendszeresebb (Allwright–Bailey, 1991). Ahogy azt már korábban említettem, ha a beszéd javítás miatt félbeszakad, szorongás, illetve negatív attitűd alakulhat ki a tanulóban a célnyelv irányában. Ehelyett a tananyagot ajánlott kisebb részekre bontani, kevesebb tananyagot, de pontosan gyakoroltatni a tanulókkal. Ilyen például a nyelvtani szerkezetek limitált formában történő gyakorlása (*controlled practice*), vagy a hallottak többszöri ismétlése (*drill*). Az efféle gyakorlatok során a tanulókat arra sarkalljuk, hogy egy helyes nyelvtani formát többször, változtatás nélkül ismétljenek meg. Ezáltal a helyes forma adott nyelvtani szerkezeteknél

rögzülni fog. Azonban a beszéd pontosságán alapuló feladatok végső soron a beszéd folyékonyágához vezetnek, és a két típus egymásra hatást gyakorolva együtt fog fejlődni. Ha a tanulók biztosak abban, hogy hogyan alkossanak nyelvtani szerkezeteket, úgy a beszéd folyamatossága is gyorsabban fejlődik, mert a tanulók nem akadnak el a folyamatossághoz szükséges előzetes tudás képzésénél (Ellis–Shintani, 2013). Ezáltal a pontosság és a folyamatosság közötti kapcsolat a leglényegesebb nyelvi működés a tanításban (Huang, 2009).

A hibajavítás típusai

Ahogy a tanárok, úgy a tanulók is különböző javítási módszereket részesítenek előnyben. A hibák ma már nem a nem-tanulással egyenértékűek, inkább az idegennyelv-tanulási folyamat természetes részeként tekintünk rájuk és a tanár nem minden esetben javít, inkább facilitátorként működik, és igyekszik magukat a diákokat is bevonni a hibák javításába (Asifa, 2009).

Ahogy Tedick és Gortari (1998) is vizsgálták, a hibajavítás több, különböző módszerrel történhet. Az egyik leggyakoribb technika, amely mindenkinek eszébe jut, az a tanár által történő hibajavítás. A tanárok által kiemelt hibákat többféle módon ki lehet fejezni. Gyakori hibajavítási módszerek közé tartozik az azonnali hibajavítás (*immediate correction*), amely a tanuló hibás kijelentésének azonnali újrafogalmazását jelenti (Tingfeng – Hossein, 2016). Az effajta javítási mód negatív hatással lehet a tanulóra, hiszen a kommunikációs hajlandóság értékelése helyett a hibás kifejezési módot értékeli a tanár. Ezzel ellentétben a késleltetett hibajavítás (*delayed correction*) is egy lehetséges hibajavítási módszer, amely már kevésbé demotiváló hatást érhet el a tanulók körében. Ilyen helyzetekben a tanár kéri a tanulót, hogy fogalmazza újra hibás mondatait. Kizárólag csak akkor történik az efféle hibajavítás, ha a tanuló befejezte a szóbeli beszédprodukción és nem kíván további gondolatokat megosztani az adott idegen nyelven.

Az ismétlés (*repeating*) gyakori módszer a javítók körében. Ilyenkor a tanár megkéri a tanulót, hogy ismétlje meg még egyszer az elhangzott mondatot, így fennáll a lehetősége annak, hogy a tanuló a második alkalomra már észleli a hibát és kijavítja önmagát. Ha ez nem történik meg, a tanár is elismételheti a mondatot a hibás struktúráig, így a diák tudni fogja, hogy a mondat többi része helytelen. Ha így sem következik be a javítás, a tanár megismétli a mondatot helyesen. A visszhang (*echoing*) módszer is hasonló, mint az ismétlés. Ebben az esetben a tanár megismétli a diák által létrehozott szerkezetet, de kihangsúlyozza a struktúra rossz részét, ezzel jelezve, hogy valamit hibázott (Harmer, 2014). Az átformálás (*reformulation*) is hatékony módszerként szolgál hibajavításra. Átformáláskor is megismétlődik az elhangzott mondat, de egy javított változatban, például a tanár visszakerdező ugyanazzal a szerkezettel, de helyesen. Így a valódi javítás értéke nem érezhető olyan erősen és a tanuló kevésbé fog nyomást érezni a hibák miatt. Továbbá, arckifejezésekkel is ki lehet fejezni, ha valami hibát észlel a tanár a tanuló beszéde közben. Utóbbi úgy hatékony igazán, ha a tanár már ismeri a tanulókat és tudnak egymásra megfelelően reflektálni (Ellis, 2009).

Ugyan egy hagyományos nyelvórán elvárt, hogy a tanár legyen az, aki eldönti, hogy a tanulók hibáztak-e, mégis ezzel egészen ellentétben álló módszer az önjavítás. Az önjavítás (*self correction*) szorosan összefügg a tanulói autonómiával, hiszen ebben az esetben a tanulók nagyobb felelősséget kapnak, hogy saját tanulásukért felelősséget vállaljanak. Ez elősegítheti saját tanulásuk szabályozását (Ellis, 2009). Továbbá, a társaktól érkező visszajelzés (*peer feedback*) segítheti az tanórai stressz és szorongás oldását, hiszen a társaktól való visszajelzés kevésbé fenyegető, mint a tanártól érkező visszacsatolás; éppen ezért az utóbbi módszer kevesebb szorongást válthat ki a tanulókból beszéd közben. Olykor az is előfordulhat, hogy a tanár a célnyelv helyett az anyanyelvet használja javításkor. Ezáltal a tanulók felé rávilágít a két nyelv közötti különbségre, közelebb hozva őket a hibák felismeréséhez (Asifa, 2009).

Emellett a tanulókat is bele lehet vonni a javítási módszerek alkalmazásába. Saját módszereinkről is kikérhetjük véleményüket, ezáltal ösztönözve őket arra, hogy részt vegyenek az órákon és ne féljenek beszélni olyan közegekben, ahol az idegen nyelv használata felmerül. Azért szükséges a visszajelzés megfelelő használata, mert így tudjuk ösztökélni a tanulókat arra, hogy a nyelvet a jövőben sikeresen használja.

Kutatási módszerek

Jelen kutatásom célja, hogy megvizsgálja az angolórákon történő hibajavítás idegennyelv-tanulási motivációra gyakorolt hatását. Ennek fényében vizsgálatom során az alábbi kérdésre kerestem a választ: Milyen a résztvevők hozzáállása az angolórákon történő hibajavításhoz? Kutatási kérdésem megválaszolásához kvantitatív kutatási paradigmát választottam, amelynek keretein belül kérdőíves felmérést végeztem.

Résztvevők

Kutatásomban középiskolás, angolul szaknyelvet tanuló diákokat vizsgáltam. A vizsgálatához a résztvevőket kényelmi mintavételi eljárással toboroztam és a mintánkba összesen 75 ember került. A nemek megoszlása az alábbiak szerint alakult: a kitöltők 40%-a (n=30) volt fiú, míg a 60%-a (n=45) lány. A válaszadók átlagéletkora 16,45 (Szórás=1,62) volt. A résztvevők 66,7%-a (n=50) nem rendelkezik legalább B2-es angol nyelvű komplex nyelvvizsgával, 33%-a (n=25) pedig nem rendelkezik semmilyen nyelvvizsgával angol nyelvből. A nyelvvizsgával rendelkezők közül 29,3% (n=22) résztvevőnek B2-es komplex nyelvvizsgája van, 4%-uk (n=3) pedig C1-es nyelvvizsgával rendelkezik. A kitöltők 33,3%-a (n=25) jár külön angolórára, a fennmaradó 50 hallgató (66,7%) nem.

Kutatási eszköz

Kutatásom adatgyűjtéséhez szakirodalomra alapozott saját készítésű kérdőívet alkalmaztam. A kitöltőket arról kérdeztem, mennyire értenek egyet egyes állításokkal. Az állításokat 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán tettem mérhetővé, amely az „1=Egyáltalán nem értek egyet”-től „5= Teljes mértékben egyetértek”-ig terjedt. Emellett háttérkérdések (résztvevők neve, kora, mióta tanulnak angolul, van-e nyelvvizsgájuk) segítségével további adatokat is gyűjtöttem a kitöltőkről. Kérdőívem összesen 61 állítást tartalmazott, amely kiterjedt a motiváció, szorongás, valamint hibajavítás területeire. A jelen kutatás során azonban csak a hibajavításhoz kapcsolódó skálákat közöljük:

- | |
|--|
| 1. azonnali hibajavítás (5 tétel): tanár által történő javítás, mely a beszéd folyamata közben történik, a tanuló beszédét megállítva. Példa: „Zavar, ha angol órán beszéd közben megállít a tanár és kijavít, ha észrevesz egy hibát a beszédemben.” |
| 2. utólagos javítás (5 tétel): óra végén történő visszatekintő jellegű visszajelzés. Ez kollektívan történik, így a tanulók nincsenek megnevezve hibáik létrejöttkor és bátrabban próbálkoznak hibáik javításával. Példa: „Sokat tanulhatok belőle, ha angol óra végén együtt megbeszéljük a hibákat, amiket beszéd közben vétek.” |
| 3. késleltetett javítás (2 tétel): olyan hibajavítási módszer, melyet a tanár bizonyos idő elteltével a beszéd befejezte után alkalmaz. Így a folyékony beszédáramlás megzavarása, valamint a tanulóban lévő szorongás létrejötte elkerülhető. Példa: „Szeretem, ha angol órán megállás nélkül beszélhetek, és a hibáimat csak a beszédem befejezte után javítják ki.” |

- | |
|---|
| 4. önjavítás (3 tétel): a tanulók javítják magukat ahelyett, hogy egy tanár végezné el azt, így könnyebb a beszéd folyamatosságának fenntartása. Példa: „ <i>Jobban szeretem, ha saját magam jövök rá a hibáimra külső segítség nélkül.</i> ” |
| 5. javítás hasznosságának megítélése (5 tétel): felméri a hibajavítás hasznosságának mértékét a tanulók szemszögéből az angolórakon. Példa: „ <i>Hasznosnak gondolom, hogy a hibáim mindig ki legyenek javítva angol órán.</i> ” |

Az adatgyűjtés menete és az adatelemzés módszerei

Az adatgyűjtés és adatelemzés 2022 szeptember közepe és október közepe között zajlott online, anonim módon. Az adatok gyűjtéséhez a Google Forms felületét használtam. Az adatokat kódoltam és az elemzéshez az SPSS 28.0 statisztikai elemző szoftvert használtam. A statisztikai elemző eljárások közül korrelációs és regresszió elemzéseket használtam, hogy felderítsük a változók közötti kapcsolatokat.

Eredmények és diszkusszió

Az adatelemzés megkezdése előtt más kismintás pilot vizsgálatokhoz hasonlóan (vö. Fajt, 2022; Rostoványi, 2022) ellenőriztem a skáláink megbízhatóságát, amelyhez minden skála esetében kiszámoltam a Cronbach-alfa együtthatókat. Az ehhez kapcsolódó értékeket az 1. táblázatban foglaltam össze.

1. táblázat. A skálák megbízhatósága

Skála	tételek száma	Cronbach-alfa
Késleltetett javítás	2	0,736
Önjavítás	3	0,646
Azonnali javítás	5	0,739
Óra végén történő javítás	5	0,679
Hibajavítás hasznosságának megítélése	5	0,704

Az 1. táblázatban látható együtthatók mindegyike eléri a szakirodalomban (Dörnyei–Taguchi, 2010) meghatározott minimális küszöbértéket (0,60), így valamennyi skálánkról megállapítható, hogy azok megbízhatóan mérnek, így további elemzésekre is alkalmasak.

Az elemzés első szakaszában a skálák esetében kiszámoltam azok átlagát és szórását. Először a hibajavításhoz kapcsolódó skálákhoz kapcsolódó eredményeket adjuk közre (2. táblázat).

2. táblázat. A résztvevők különböző hibajavítási típusokhoz kapcsolódó attitűdjei

Típus	Átlag	Szórás
1. Hibajavítás hasznosságának megítélése	3,79	1,78
2. Késleltetett javítás	3,92	0,97
3. Óra végén történő javítás	3,83	0,73
4. Önjavítás	3,42	0,84
5. Azonnali javítás	2,97	0,88

A hibajavítás hasznával kapcsolatos általános attitűd (Átlag=3,79) esetében elmondható, hogy az inkább pozitív, mint negatív, tehát a résztvevőink felismerik, hogy hasznos a hibák javítása, azonban a nagy szórásból (Szórás=1,78) kivehető az is, hogy jelentős szélsőértékekről is szó van, vagyis az átlaghoz képest vannak résztvevők, akik jóval az átlag

alá vagy fölé értékeli a hibajavítás hasznosságát. Ezzel szemben a szakirodalomban körülhatárolt hibajavítási típusok közül a késleltetett javítás (Átlag=3,92), illetve az óra végén történő javítás (Átlag=3,83) bizonyultak a legnépszerűbb hibajavítási módszereknek, vagyis ezt a két hibajavítási módot kedvelik legjobban a résztvevőink. A harmadik hibajavítási mód az önjavítás (Átlag=3,42) volt, amelyet az azonnali hibajavítás (Átlag=2,97) követett. Ez utóbbi esetben látható, hogy jóval alacsonyabb átlaggal rendelkezik, mint a másik három típus, amely a szakirodalomban (Park, 2010) is hangsúlyozott negatív hatásnak (pl. szorongást kelt a nyelvtanulóban) lehet köszönhető.

Az adatalemzés következő lépéseként megvizsgáltam a változók közötti kapcsolatokat. Ehhez először korrelációs elemzést alkalmaztam, amelynek eredményeit a 3. táblázatban közöljük. A korrelációk esetében a 3. táblázatban minden esetben csupán csak a statisztikailag szignifikáns ($p < 0,05$ szignifikancia szinten) eredményeket tüntetjük fel.

3. táblázat. A különböző változók közötti korrelációk

Skála	1.	2.	3.	4.	5	6.	7.
1. Angolórak száma egy héten	1						
2. Hány éve tanul angolul		1					
3. Hibajavítás hasznosságának megítélése			1				
4. Késleltetett javítás			0,71	1			
5. Önjavítás					1		
6. Azonnali javítás		-0,26	0,35		-0,64	1	
7. Óra végén történő javítás			0,52	0,58			1

A hibajavításhoz való attitűdöket mérő skálák mellett az elemzésbe két másik változót (heti angolórak száma, angoltanulással töltött évek száma) is bevontam. Az eredményekből úgy tűnik, hogy az, hogy a tanulók heti hány órában tanulnak angolul, egyáltalán nem befolyásolja a hibajavításhoz való attitűdjüket, míg az angoltanulással töltött évek száma és az azonnali hibajavítás ($r = -0,26$) esetében gyenge negatív korrelációt fedeztem fel, vagyis minél többet tanul valaki angolul, annál kevésbé szereti, ha beszéd közben azonnal kijavítják. A hibajavítás általános hasznosságával a négy hibajavítási típus közül az önjavításon kívül mindhárom másik javítási típus pozitív kapcsolatban van, azaz minél hasznosabbnak találják a résztvevők a hibajavítást, annál jobban szeretik az azonnali ($r = 0,35$), a késleltetett ($r = 0,71$), és a tanórak végén történő ($r = 0,52$) hibajavítást is. Emellett logikus módon együttjárás, azaz korreláció fedezhető fel a késleltetett és a tanóra végén történő hibajavítás ($r = 0,58$) között is, amely nem meglepő eredmény, hiszen mindkét hibajavítási formában egy bizonyos idő elteltével ad visszajelzést a tanár.

Az elemzés utolsó fázisában ok-okozati összefüggéseket is vizsgáltam, amelynek keretein belül arra voltam kíváncsi, hogy a hibajavítás hasznosságával kapcsolatos véleményeket (függő változó) mely hibajavítási típusok (független változók) határozzák meg. Az ezzel kapcsolatos eredményeket a 4. táblázatban foglaltam össze.

4. táblázat. A hibajavítás hasznosságával kapcsolatos megítélést meghatározó hibajavítási típusok

Skála	B	SE B	β
1. Késleltetett javítás	0,44	0,08	0,55*
2. Azonnali hibajavítás	0,24	0,07	0,27*
3. Óra végén történő javítás	0,22	0,10	0,20*
R^2	0,57		
F az R^2 változására	34,11		

* $p < 0,05$; Megjegyzés: A β érték mutatja az adott skála szerepének erősségét a modellben

Regressziós modellem alapján megállapítható, hogy a modellben található három hibajavítási típus 57%-ban magyarázza meg azt, hogy általánosságban mennyire tartják hasznosnak a kitöltők a hibajavítást. Mindhárom hibajavítási formáról elmondható továbbá az is, hogy azokat a tanár kezdeményezi, így a hibajavítás hasznosságával kapcsolatos vélemények esetében az önjavítás nem meghatározó. A késleltetett javítás regressziós β értéke jóval magasabb a másik két típus értékeinél, így megállapítható, hogy ez a javítási típus a legmeghatározóbb a hibajavítás hasznosságának megítélésékor.

Összefoglalás

A fenti kutatás célja az angolul szaknyelvet tanuló középiskolások hibajavítási preferenciájának felmérése volt. Kutatásomat különböző skálák segítségével tettem mérhetővé, melyek taglalták az önjavítás, azonnali hibajavítás, késleltetett hibajavítás és az óra végi hibajavítás fontosságát. A tanulmány eredményei azt mutatják, hogy a résztvevők igénylik a nyelvórákon történő hibajavítást, legfőképp késleltetett hibajavítás, azonnali hibajavítás, valamint az óra végén történő hibajavítás formáiban. Jövőbeli kutatásainkhoz nagyobb mintára lesz szükség, valamint több hibajavítási formát is igyekszem majd mérhetővé tenni. Továbbá, változatosabb adatok feldolgozása érdekében többfajta középiskolából is igyekszem majd adatot gyűjteni.

Hivatkozások

- Asifa, S. (2009): Error correction in ESL Classrooms. *BRAC University Journal*. 1. 11–19
- Allwright, D. – Bailey, K. (1991): *Focus on the language classroom*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Corder, P. (1967): The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 5. 161–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Donald, S. (2010): Learning how to speak: Reticence in the ESL classroom. *ARECLS*. 10. 41–58
- Dörnyei, Z. – Taguchi, T. (2010): *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing (2nd ed.)*. Routledge: London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Ellis, R. (2009): Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*. 1(1)
- Ellis, R. – Shintani, N. (2013): *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Abingdon, Oxon.: Routledge.
- Fajt, B. (2022): Hungarian secondary school EFL teachers' perceptions of their students' individual differences: A validation study. *Porta Lingua*. 2022/2. 93–100. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.9>
- Hendrickson, J. (1978): Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. In: Croft, K. (ed.): *Readings on English as a Second Language*. Cambridge, Mass.: Winthrop, 153–75
- Harmer, J. (1983): *The practice of English language teaching*. Longman: London.
- Harmer, J. (2014): *How to Teach English*. Longman: London.
- Harmer, J. (2007): *The Practice of English Language Teaching (7th ed.)*. Pearson Longman: London.
- Huang, Q. (2009): Accuracy & Fluency – Inspiration from Error-correction of Interlanguage Theory. *Asian Social Science*. 5/2. 84–86
- Park, H. S. (2010): *Teachers' and learners' preferences for error correction*. Unpublished Master's thesis. California State University: Sacramento.
- Rostoványi, B. (2022): Angolul tanuló egyetemisták idegen nyelvi szorongása az online térben. *Porta Lingua*. 2022/2. 153–160. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.16>
- Salikin, H. (2011): Correcting error in a communicative speaking classes. *Journal Bahasa Lingua Scienta*. 3/2. 113–121. DOI: <https://doi.org/10.21274/ls.2011.3.2.113-121>
- Tedick, D – Gortari, B. (1998): Research on Error Correction and Implications for Classroom Teaching. *The Bridge, ACINE Newsletter*. Center of Advanced Research on Language Acquisition
- Truscott, J. (1996): The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*. 46/2. 327–369
- Tingfeng, F. – Hossein, N. (2016): *Corrective Feedback, learner uptake, and feedback perception in a Chinese az a foreign language classroom*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*.
- Wieczorek, J. A. (1991): Error evaluation, interlanguage analysis, and the preterit in the Spanish L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review*. 47/3. 497–511

Csányi Eszter

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

Frazeodidaktikai körkép

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.9>

A frazeológiai kutatások egyik indítéka kétségtelenül az, hogy a szerzett ismeretanyagot az idegen nyelvek oktatásában hasznosítsuk, az ezt jelölő terminusunk a frazeodidaktika. A frazeodidaktika meghatározás a frazeológia azon részterületét jelenti, amely az anyanyelv, illetve idegen nyelv oktatása során a frazeologizmusok átadásával foglalkozik. A megváltozott munkaerőpiaci elvárásoknak és követelményeknek megfelelően a német mint idegen nyelv oktatása is átstrukturálódott. Ennek következményeként a német szaknyelvek tanítása és ezzel szoros összefüggésben a szaknyelvi frazeologizmusok, immáron az egyik legfontosabb részét képezik a nevezett tantárgy oktatásának. Ennek ellenére a frazeológiának az oktatásban betöltött szerepe, s főként hasznossága a mai napig sem kap akkora figyelmet, mint az szükséges lenne, holott az autentikus (szak)szövegek feldolgozása során, lépten nyomon találkozhatnak frazeológia kifejezésekkel a nyelvtanulók. A cikk bemutatja, hogy mi a szerepe a frazeologizmusoknak és tanításuk időzítésének az idegen nyelvek oktatásában. Kitér arra is, hogyan és mit érdemes tanítani frazeologizmus címszó alatt és végül röviden bemutat néhány, az utóbbi években Magyarországon megjelent frazeológiai szótárt.

Kulcsszavak: frazeológia, idegennyelv-oktatás, frazeodidaktika, szaknyelvi frazeologizmusok, frazeológia kutatás

Bevezetés

A tanulmány a frazeologizmusok, ezen belül is a gazdasági frazeologizmusok oktatásának témakörébe nyújt egy rövid betekintést, magyar és német nyelvű források felhasználásával. A terjedelmi korlátok miatt semmi esetre sem volt cél a mindenre kiterjedő szakirodalmi elemzés.

Elsőként mindenképpen definiálni kell a frazeologizmus, ill. a gazdasági frazeologizmus fogalmát. Frazeologizmus alatt a két, vagy több szóból álló, állandósult szókapcsolatokat értem, melyek a nyelvközösségben egy lexéma szerepét töltik be (Hessky, 1987; Levin-Steinmann, 2004; Forgács, 2007). Gazdasági frazeologizmusnak azokat a frazeologizmusokat tekintem, amelyek tipikusan gazdasági információs tartalommal bírnak (*pl. Dividende ausschütten – osztalékot fizet; rote Zahlen schreiben – veszteséges*).

A frazeodidaktika kifejezést Wolfgang Eismann említi elsőként 1979-es cikkében az orosz „frazeodidaktika” terminusból kiindulva (idézi Stefan Ettinger, 2007). Azóta ezt a kifejezést az oktatás azon területére értjük, ahol az idegen nyelvek és az anyanyelv tanítása során frazeologizmusokkal foglalkozunk (Bergerová, 2010; Ettinger, 2007; Hallsteinsdóttir, 2011; Jazbec–Enčeva, 2012). Igaz, hogy a nemzetközi frazeológiai kutatásokban mindig is jelen voltak az idegen nyelvek oktatásával foglalkozó tanulmányok. Ennek is köszönhető, hogy az 1990-es években egyre több tankönyv és tananyag szentel teret a frazeologizmusok tanításának (Lüger, 1997a). Kühn mégis azt írta 1992-es cikkében: „*Es scheint, als dämmere die primär- und sekundärsprachliche Didaktik weiterhin im phraseologischen Dornröschenschlaf.*” (Kühn, 1992:169). Azaz, úgy tűnik, az anyanyelvi, illetve idegen nyelvi frazeodidaktika még Csipkerózsika álmát alussza.¹ Bár ez mára megváltozni látszik, a mai tantervek sem szentelnek akkora figyelmet a frazeologizmusok oktatásának (főként a német, mint idegen nyelv vonatkozásában), mint az szükséges lenne. A frazeodidaktika egyik hiányosságát Kühn (1992) abban látja, hogy a frazeológiai feladatok feldolgozása a tudományos frazeológiai

¹ A szerző saját fordítása

osztályozáshoz, illetve problémákhoz igazodik. Hiányzik tehát egy kommunikáció- és gyakorlatorientált didaktikai megközelítés.

A megváltozott „fogyasztói” elvárásoknak és követelményeknek megfelelően a német, mint idegen nyelv oktatása is átstrukturálódott. Ennek következményeként a német szaknyelvek tanítása immáron az egyik legfontosabb részét képezi a nevezett tantárgy oktatásának. Annak alátámasztására, hogy a frazeologizmusoknak a szaknyelvek és ezen belül a gazdasági szaknyelv oktatásában feltétlen helye van, számos szerző közleményében találunk megállapításokat (Gautier, 2008; Hallsteinsdóttir, 2001, 2011; Heltai, 2010; Jesenšek, 2006a; Muráth, 1991).

A frazeologizmusok szerepe az idegen nyelvek oktatásában

Hessky Regina (1997) szerint eltérőek a vélemények a frazeologizmusoknak az idegen nyelv oktatásában betöltött szerepéről. A frazeológiai egységek egyrészt elengedhetetlen tartozékai a nyelvnek, s ezáltal a nyelvtanításnak is, másrészt csupán „*Rosinen*” (mázosok ld. csemegék², Hessky, 1997:139) egy nyelvben, amelyeket csak a haladó nyelvtanulóknak illendős megtanítani. Vannak szerzők, akik Hesskyhez hasonlóan a frazeologizmusokat problémaként értelmezik az idegen nyelvek oktatása során. Olyan nyelvi elemnek tartják, amely a nem anyanyelvi tanuló számára csupán nehezen érthető és állandó hibaforrást jelent (Bergerová, 2010; Lüger, 1997b).

Az utóbbi években azonban egyre több szakember véli úgy, hogy a frazeologizmusok elengedhetetlen és szerves részét képezik az idegen nyelven folyó kommunikációnak, ennek következtében az idegen nyelvek oktatásának is. Annál is inkább, mivel a frazeologizmusok nem tekinthetők csupán egyetlen nyelv sajátosságának, nyelvi univerzálék, azaz minden nyelvben fellelhető nyelvi elemek (Fleischer, 1997; Hallsteinsdóttir, 2001, 2011; Jesenšek, 2006a). Lüger (1997a) továbbviszi a gondolatot: az ő értelmezésében a frazeológiai kifejezések éppúgy hozzátartoznak egy nyelvhez, mint például a partikulák, a metaforák vagy egyéb szituáció-, illetve csoportfüggő megnyilvánulások. Oktatásuk éppen ezért elengedhetetlen, még ha sokszor nehéznek is tűnő vállalkozás.

Számos kutató szerint a frazeologizmusok a szókincs szerves részeként a beszélő emlékezetébe vésődtek az anyanyelv-elsajátítás korai szakaszában, ugyanúgy, mint a szavak. Az idegen nyelv tanulása során is a szavakkal párhuzamosan kell megtanulni a frazeologizmusokat. Az idegen nyelvű frazeológiai ismeretek mintegy értékmérői és alapjai az idegennyelv-tudás szintjének. Minél több frazeologizmust ismer egy idegen nyelvet tanuló, annál jobb idegen nyelven a nyelvi kompetenciája (Aguado, 2002; Földes–Kühnert, 1992; Hallsteinsdóttir, 2011; Häcki Buhofer, 1997; Hessky, 1992, 1997; Jesenšek, 2006a, 2007). A frazeologizmusok szemantikailag és szintaktikailag rögzült elemek. Fontos részei az idegen nyelvek oktatásának, mert jelentésük nem következtethető ki egyes elemeinek jelentéséből. Ezen felül olyan kultúrafüggő tudást igényelnek, amellyel az idegen nyelvet tanuló sokszor nem rendelkezik, arra meg kell őt tanítani (Rentel, 2011).

Mint a fentiekből kitűnik, számos érv szól a frazeologizmusok oktatása mellett a szaknyelvek területén is, mindezek ellenére a frazeodidaktikát a mai napig nem sikerült teljes mértékben az idegen nyelv tanításába integrálni, a tankönyvek legtöbbször nem foglalkozik alaposan a frazeologizmusokkal, némelyik pedig egyáltalán nem tekinti feladatának tanításukat. Amennyiben figyelmet is fordít rájuk az adott tananyag, a frazeologizmusokat legtöbbször a szókincs alá rendelik, és az idegen nyelv sajátosságaként értelmezik. A következő néhány év legfontosabb feladatai közé tartozik az olyan tankönyvek, tananyagok kifejlesztése, melyek a frazeológiai kifejezéseknek kellő teret szentelnek és megfelelően közvetítik azokat (Đurčo,

² A szerző saját fordítása

2007; Ettinger, 2007; Hallsteinsdóttir, 2011; Jazbec–Enceva, 2012; Jesenšek, 2006a, 2007, 2011; Jurin–Stojič, 2007; Kühn, 1992; Targońsk, 2014).

A frazeologizmusok tanításának időzítése az idegen nyelvek oktatásában

Eltérő véleményekkel találkozunk akkor is, ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy az idegen nyelvek oktatásának melyik szakaszában érdemes a frazeologizmusokkal foglalkozni.

Kühn (1992) és Jesenšek (2006b) úgy vélik, hogy a frazeologizmusokat kezdettől fogva be kell építeni az idegen nyelvek oktatásába. Az anyanyelvi frazeologizmusok esetében már a nyelvtanulás korai szakaszában megtörténik elsajátításuk, s az idegen nyelv tanulása során sincs ez másként. Hessky szerint az idegen nyelv és az anyanyelv viszonylatában teljes ekvivalenciával bíró frazeologizmusok (*unter vier Augen /négy szemközt/; zwei Fliegen auf einen Schlag /Két legyet egy csapásra/*) már az idegennyelv-oktatás korai szakaszába is beiktathatók. Ezek ugyanis kevesebb felismerési és tanulási nehézséget okoznak, mint a bonyolultabb, részleges, illetve nulla ekvivalenciával bíró kifejezések (*die Eule nach Athen tragen – *a baglyot Athénba vinni – /felesleges dolgot csinálni/*). A nyelvtanulók analógia alapján akár a szövegkörnyezetből is ki tudják találni az egyes szóösszetételek jelentését, még akkor is, ha azok a passzív szókincsük részei is. Ez sikerélményt nyújt már az idegennyelvtanulás kezdeti időszakában is (Hessky, 1992).

Lüger (1997a) szerint a frazeologizmusok elsajátítása hosszabb folyamat része. Ezzel részben a frazeologizmusoknak az idegennyelv-tanítás korai szakaszába történő integrálása mellett érvel. Ugyanakkor az elsajátításhoz szükséges olyan gyakorlatok alkalmazásáról ír, melyek teljesítéséhez elengedhetetlen a magasabb szintű idegennyelv-tudás, ami valamelyest ellentmond előző gondolatának. Jurin és Stojič (2007) egy, német szakos egyetemisták körében végzett kutatásukban kimutatták, hogy a felsőbb évfolyamba járók gyakrabban alkalmazzák a frazeologizmusokat, mint az alsóbb évfolyamosok. Minél fejlettebb a nyelvi kompetencia, annál magasabb a frazeologizmusok használati aránya (Ettinger, 2007). Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a hallgatók ugyan felismerik a frazeologizmusokat, aktívan használni csak egy magasabb nyelvi szinten kezdik.

A fenti álláspontokból is kiderül, hogy a frazeologizmusok tananyagba történő beépítésének idejéről differenciáltak a vélemények. Tapasztalatom szerint azonban már a szaknyelvtanulás korai szakaszában foglalkozni kell a frazeologizmusokkal. Fő érvem az, hogy autentikus szövegek (pl. újságcikkek, üzleti jelentések, éves beszámolók stb.) olvasása és feldolgozása során a tanuló óhatatlanul találkozik velük, felismerésük, megértésük szükséges a szövegek megértéséhez és a nyelvtudás fejlesztéséhez.

A tanítandó frazeologizmusok kiválasztása

Felmerül az a kérdés is, hogy mit és hogyan tanítsunk frazeologizmus címszó alatt. A megközelítési módok eltérőek, egyetértés figyelhető meg azonban abban, hogy a szituáció, a tanulási cél és a partner nagyban befolyásolják ez irányú döntéseinket. A frazeologizmusok kiválasztása a német, mint idegen nyelv oktatása során sokszor a tanár személyes érdeklődésének a függvénye vagy, ahogy Hessky (1992a) fogalmaz: „*dem Zufall überlassen*” (a véletlen szülötte)³.

A frazeologizmusok univerzális mivoltából következik, hogy egyes nyelvekben sok frazeologizmus két nyelv viszonylatában megegyezik (pl. testrészekkel kapcsolatos, közös kulturális alapokon vagy klasszikus irodalmi forrásokon nyugvó szókapcsolatok). Ez az idegen nyelv elsajátítása során a tanulók segítségére válhat, hisz akár tudatosan, akár tudat alatt az

³ A szerző saját fordítása

anyanyelvét veszi alapul minden idegen nyelvet tanuló, és ezt nem csak a nyelvelsajátítás korai szakaszában teszi. Az anyanyelven már ismert frazeologizmusokhoz köti az idegen nyelven elsajátított szóösszetételeket és a két nyelvi rendszer ezután már egymás mellett, párhuzamosan működik tovább (Bergerová, 2011; Hallsteinsdóttir, 2001, 2007; Häcki Buhofer, 1997; Jesenšek, 2006a, 2006b, 2007).

A frazeologizmusok „helyes” használatát az idegen nyelv oktatásába a megfelelő helyen és időben kell beiktatni, véli Hessky (2007). Meg kell tanítani, hogy alkalmazásukat a kommunikációs helyzethez, a témához, illetve a partnerhez kell igazítani. Fontos, hogy a frazeologizmusok elsajátítását egy tudatos szelektálás előzze meg tanári oldalról, hogy pragmatikai és szemantikai szempontból is a legmegfelelőbb frazeologizmusokkal ismertessük meg a tanulókat. Ehhez leginkább autentikus szövegek, és kommunikációs szituációk elemzése járul hozzá. A tanulónak mindenképpen útmutatót kell adni, hogy mely szóösszetétel mely szituációban és milyen szöveggörnyezetben használatos és helyénvaló (Bergerová, 2011; Jesenšek, 2007; Lorenz-Bourjot–Lüger 2001).

Az idegen nyelvet tanulók gyakran követik el azt a hibát, hogy az anyanyelvi elemeket gondolkodás nélkül átviszik az idegen nyelvre. Ez a probléma a frazeologizmusokkal is így van, azaz nem létező vagy hibás szóösszetételeket „kreálnak” idegen nyelven (*döntést hoz – Entscheidung *bringen /treffen* helyett). Az anyanyelvi frazeológiai kompetenciát tudatosan vagy nem tudatosan átteszik az idegen nyelvi frazeologizmusokra. Amennyiben egy frazeologizmus szerepel a tanuló mentális lexikonában, azt az anyanyelvi transzfer segítségével meg tudja érteni. Az anyanyelvi ismereteken kívül a lexikai tudás, az asszociációk, az élettapasztalat és az általános történelmi ismeretek is hozzájárulnak az idegen nyelvű frazeologizmusok megértéséhez. Mindezek segítségével kialakítanak egy idegen nyelvi (az anyanyelvvél szorosán összefüggő) frazeológiai kompetenciát, ami azt jelenti, hogy a nem anyanyelvi tanulók egy másfajta megértési folyamatot alkalmaznak, mint az anyanyelvi (Hallsteinsdóttir, 2001, 2011; Jesenšek, 2006a).

A tanulandó frazeologizmusok meghatározása történhet számítógépes gyakorisági vizsgálattal is, mint azt több kutató meg is tette (Hallsteinsdóttir, 2011; Hessky, 1992; Hollós 2014; Šajánková, 2007). Azonban ez az eljárás nem minden esetben célravezető, hisz a pragmatikai és a kommunikatív funkciókat, illetve az interkulturalitást nem minden esetben veszik figyelembe, s a vizsgált korpusz gyakran „csupán” szótárokra alapszik. Csak a gyakorisági vizsgálatok eredményeit alapul venni sem helyénvaló Hessky (1992a) szerint, ugyanis a tanárnak még ezekből is szelektálnia és strukturálnia kell további kritériumok alapján. Számos, az utóbbi évtizedekben létrejött frazeológiai korpusz (pl. <http://www.ephras.org>; <https://corpora.ids-mannheim.de>; <http://www.kollex.hu/>; <http://corpora.informatik.uni-leipzig.de>; <http://www.sprichwort-plattform.org/>;) is segítségül hívható az idegen nyelv oktatásában. Ezek (legalábbis részben) sok korábbi, a német, mint idegen nyelv oktatásában fennálló problémára is megoldást kínálnak (pl. gyakorlófeladatok nyelvtudás szerint szintezve) (Hallsteinsdóttir, 2007; Jesenšek, 2011; Kralj–Kacjan, 2011).

A frazeológiai minimum/optimum kérdése

Mindenképpen figyelembe kell venni az ún. frazeológiai minimum/optimum kérdését is. Több kutató tett már javaslatot arra, mely kifejezéseket ajánlott az említett kategóriákba felvenni. Többek szerint az optimumot az anyanyelvet alapul véve, kontrasztív alapon kell kiválasztani, a célkitűzéseket, a tanulók nyelvi tudásszintjét stb. is figyelembe véve. Ugyanakkor hangsúlyozzák a kutatók, hogy ha lenne is frazeológiai minimum, azt nem lehet kritika nélkül és mindenhol „alpnak” tekinteni, hisz eltérő szintek tapasztalhatók a tanulók nyelvtudásában, mások a célok, a szövegek fajtái és nehézségei (Ettinger, 2007; Hessky, 1992, 1997, 2007; Jesenšek, 2007; Hallsteinsdóttir, 2011).

Hallsteinsdóttir, Šajanková és Quasthoff 2006-ban végzett nagyszabású kutatásukban két vizsgálatot végeztek el a német, mint idegen nyelv oktatása során felhasználandó frazeológiai optimummal kapcsolatban. Megállapították, hogy minél gyakoribb egy frazeologizmus, annál többen használják azt aktívan. Az általuk javasolt optimum nyitott felsorolás, a tanulók célja, anyanyelvi ismerete stb. alapján lehet kiegészíteni és a különböző szövegfajták szerint differenciálni. Az elkészült gyűjteményt azonban soha nem lehet egy, a tanár által végzett didaktikai elemzés nélkül alkalmazni.

Bár az előzőekkel Ettinger (2007) is egyetért, azt is hangsúlyozza, hogy a frazeologizmusokat csupán szövegek alapján tanítani nem túl gazdaságos és az idegen nyelv oktatására vonatkoztatva nem is reális elképzelés. Ehhez kapcsolódik Hallsteinsdóttir (2011), mikor a frazeológiai alapszókincs kiválasztásának szempontjairól ír. Úgy véli, szem előtt kell tartani az aktualitást és a relevanciát is. A frazeologizmusokat gyakorisági elemzéssel, illetve kérdőívek alapján kell kijelölni és a KER-ben (Közös Európai Referenciakeret) szereplő témákhoz és szintekhez kell igazítani (Jesenšek, 2006b).

Véleményem szerint az autentikus szövegekben fellelhető, ún. élő nyelvben alkalmazott frazeologizmusok oktatását kell előtérbe helyezni. A hallgatónak azt kell elsajátítania, amivel az anyanyelvi beszélővel létrejött kommunikációs szituációban és eredeti nyelvű forrásokban találkozhat.

A frazeológiai elsajátításának többszintű modellje

A frazeologizmusok elsajátítására a kutatók (Hallsteinsdóttir, 2011; Hessky, 1997; Ettinger, 2007; Lorenz-Bourjot–Lüger, 2007; Kühn, 1992; Rentel, 2011; Šajanková, 2007; Targońska, 2014) egy többlépcsős modellt tartanak irányadónak:

- 1. szint. A frazeologizmus felismerése, azonosítása (ahol többek között a szöveggörnyezet, az anyanyelvi frazeológiai ismeretek, a szemantikai-szintaktikai kompatibilitás és a metakommunikációs környezet játszanak szerepet).

Ez azt jelenti, hogy az idegen nyelv oktatása során ki kell fejleszteni a tanulóknál egy érzéket, ami segít felismerni a frazeologizmusokat a német nyelvű szövegekben. Ehhez elengedhetetlen, hogy a diákok anyanyelvükön is rendelkezzenek megfelelő ismeretekkel a frazeologizmusok terén és autentikus szövegeket dolgozzanak fel.

- 2. szint: A frazeologizmus jelentésének kitalálása (ennél elsősorban a szöveggörnyezet, a képi megjelenítés, esetleg egy szótár van a tanuló segítségére)

Amennyiben a tanulónak rendelkezésére állnak megfelelő szótárak, ahol az adott frazeologizmusnak utánanézhethet, azt is segítségül hívhatja. Azonban egy nyelvórán ez nem mindig van így, ezért rá kell vezetnünk a diákokat arra, hogyan tudják a szöveggörnyezetből kitalálni a frazeologizmusok jelentését. Ehhez különböző típusú és tartalmú szövegeket is érdemes beiktatnunk az oktatásba, hogy ezek alapján a tanulók összehasonlíthassák az egyes jelentéseket és levonhassák következtetéseiket a frazeologizmusok szituáció-, és partnerfüggő jelentésével kapcsolatban.

A frazeologizmus tartalmának megfejtése döntő fontosságú a frazeologizmusok elsajátításának folyamatában, mivel ezek sokkal komplexebb jelentésstruktúrával bírnak, mint a szókincs más, egyszerű elemei. Ettinger (2007) a német vonatkozásában az ún. W-Fragen alkalmazását javasolja (W-kérdőszavak), azaz pl. *Wer? Zu wem? Wann? Wo? Warum?* (Ki? Kihez? Mikor? Hol? Miért?). Az ezekre adott válaszok elemzésével közelebb kerülhetnek a tanulók az egyes frazeologizmusok jelentésének megértéséhez.

- 3. szint: A frazeologizmussal kapcsolatos ismeretek megszilárdítása (a tanuló a frazeologizmust a hozzá kapcsolódó összes információval együtt /nyelvtani, lexikai, szemantikai tudás/ emlékezetébe vési, hogy szükség esetén előhívhassa azt).

Az ismeretek megszilárdításakor fontos az egyes frazeologizmusok alap-, illetve tőformájának meghatározása, illetve jelentésük megmagyarázása. Ez azonban sokszor még az anyanyelvi beszélőnek is nehézséget okoz. Az okok a frazeologizmusok természetében, illetve a regionális vagy egyénileg használt formákban keresendők (még ha ezek a különbségek a nem anyanyelvi beszélőnek nem is tűnnek relevánsnak). Didaktikai szempontból ilyen esetben egy variációt (lehetőség szerint a leginformatívabbat) kell meghatározni és megtanítani az anyanyelvet alapul véve. Az idegen nyelvű magyarázatok csak a nyelvtudás bizonyos szintje fölött játszanak szerepet (Hessky, 1992).

A három eredeti lépcsőfokot azóta már egy negyedik szinttel is kiegészítették (Ettinger, 2007; Šajánková, 2007):

- 4. szint: A frazeologizmus használata (itt a cél a passzívan már ismert frazeologizmusok aktív alkalmazása).

Az idegen nyelv oktatása során meg kell különböztetni az aktív (produktív) és passzív (receptív) szókincset. Minél többet tud egy diák passzívan, annál többet fog aktívan alkalmazni. Ehhez elengedhetetlen kontrasztív szempontokat is bevonva a szókincs helyes kiválasztása és az aktívan alkalmazott kifejezések fejlesztése. Mindezeket figyelembe véve javul a nyelvtanuló kommunikációs hatékonysága (Hessky, 1992).

Az idegen nyelvi szakmai nyelvtanulás és szakmai kommunikáció során a szakmai frazeologizmusok elsajátítása elsősorban a produktív készségek fejlesztése szempontjából fontos. Heltai (2010) úgy véli, hogy a frazeologizmusok oktatása „*általában módszertanilag még nem eléggé kidolgozott. A kommunikatív nyelvoktatás nem kedveli az adott minta szerinti ismétlést és behelyettesítést.*” (Heltai, 2010:192). Az ilyen jellegű feladatoknál nem a kreativitás a cél, hanem az adott kifejezés szó szerinti megtanulása (Šajánková, 2007).

Ajánlott az olyan frazeologizmusok felhasználása, amelyek (adott esetben a hallgatók által elvégzett) gyakorisági elemzések során nagyobb számban fordulnak elő, illetve a diák (esetleg szakmai) kommunikációjához szükségesek. A nyelvtanulók saját anyagaikból kigyűjthetik az adott szakterülethez tartozó legfontosabb frazeologizmusokat és elsajátíthatják őket (Hallsteinsdóttir, 2011; Heltai, 2010; Kispál, 2011).

A nyelvtanulók autentikus szövegeken keresztül olyan célnyelvi elemeket is megismerhetnek, amelyekkel adott esetben csak egy szótár lapozgatása közben találkoztak volna, és amelyek ugyanakkor elengedhetetlenek az adott szakmai idegen nyelv megértése során. Hallsteinsdóttir (2011) megemlíti a multimodalitás kérdését is a frazeodidaktikával kapcsolatosan, ami alatt a nyelvi és nem nyelvi kommunikációs eszközök együttes alkalmazását érti az öt emberi érzék (látás, hallás, tapintás, ízlelés, szaglás) közül kettő vagy több segítségével. Frappáns példa erre egy reklám: „*Ein Ass im Ärmel haben*” – Nála van az adu – felirat egy ipari park reklámjában (1. kép).

1. kép. Reklámfelirat egy ipari park plakátján



A reklámszövegek frazeológiai oktatásban történő alkalmazhatóságáról ír Rentel (2011), tekintettel arra, hogy a reklámokkal egyre többet találkozunk mindennapjainkban. A tanulók számára is ismertek, emiatt feladatmegoldási motivációjuk nagymértékben növelhető. Másik előnyük abban rejlik, hogy a relatív rövid és könnyen átlátható szövegekről van szó, így már az alacsonyabb nyelvi kompetenciával bíró tanuló számára sem okoz nehézséget megértésük. Mégis a legfontosabb érv, ami a reklámszövegek használata mellett szól az idegen nyelvű frazeodidaktikában, az a multimodalitás. Azaz a kép és a nyelv összekapcsolása, ami a dekódolásban (megértésben) és az elsajátításban segít. Ugyanakkor megjegyzi, hogy a reklámok meglehetősen szűkös frazeológiai repertoárral és egyszerű nyelvezettel bírnak, így csupán egyéb szövegfajtákkal együtt alkalmasak a frazeologizmusok oktatására.

A ma létező szótárak és gyűjtemények nem fejtik ki kellő mértékben az egyes frazeologizmusok jelentését és még a legfontosabb szöveggörnyezeti összefüggéseket sem tartalmazzák (Bergerová, 2011). Bergerová írásában a tanulók által leggyakrabban igénybe vett egynyelvű szótárakat említi (mint pl. *Duden 11*, *Wahrig*, *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, *Duden-Universalwörterbuch*). Az idegen nyelvi frazeológiai összeállítások sokszor abba a hibába esnek, hogy túl sok frazeológiai ekvivalenciát kívánnak megadni az anyanyelvi és a célnyelvi kifejezések között, holott az eredetinek csak egy fordítás felel meg igazán (Ettinger, 2007).

Ezzel kapcsolatban mindenképpen ki kell térni az EU-kutatási projektjére, az EPHRAS-ra⁴, amely egy CD-ROM-on megjelent, 150 interaktív feladatot tartalmazó többnyelvű frazeológiai tananyag német kiindulási nyelvvel. A projekt elsődleges célja egy német, szlovén, szlovák és magyar nyelven elérhető frazeológiai adatbázis létrehozása volt. A 4000 frazeologizmust tartalmazó, szintenként (B1-C1) differenciált elektronikus tananyag és többnyelvű felhasználói kézikönyv az idegennyelv-oktatásban eddig sajnálatos módon mostohagyerekként kezelt frazeologizmusok elsajátításában és a frazeológiai kompetencia fejlesztésében nyújt segítséget. Az egyes frazeologizmusokat egységesen dolgozták fel és minden információt megadtak, ami az elsajátításukhoz és az alkalmazásukhoz szükséges. A CD struktúra és a felhasználói kézikönyv nemcsak az önálló tanulást teszik lehetővé, hanem az idegen nyelvet oktató tanárok és tananyagfejlesztők is segítségül hívhatják.

A legújabb frazeológiai szótárak Magyarországon

Magyarországon az elmúlt két évtizedben egyre több szótár jelent meg a frazeologizmusok vonatkozásában (Bárdosi, 2009; Forgács, 2003; T. Litovkina, 2005). Mindenképpen meg kell említeni a legutóbb napvilágot látott munkákat (a teljesség igénye nélkül).

Hollós Zita 2014-ben megjelent korpuszalapú tanulószótárát (Német-magyar SZÓkapcsolatTár), amely egy (elsősorban) haladó nyelvtanulóknak szóló 49000 adatra épülő és 2262 szócikket tartalmazó kollokációs szótár. Segítségére van a német nyelvet tanulóknak szövegalkotási helyzetekben, ahol a szintagmák fontos szerepet játszanak, illetve nyelvtanároknak is, akik az egyes elemek kombinálhatóságával kapcsolatban bizonyosságot akarnak.

Bárdosi Vilmos „*Szólások, közmondások eredete – Frazeológiai etimológiai szótár*” című munkáját 2015-ben adták ki. A munka O. Nagy Gábor szellemi hagyatékát összegzi, és folytatja, ugyanakkor azt több szempontból meg is haladja. 1800 szólás/közmondás, szóláshasonlat, szállóige jelentését értelmezi, magyarázza eredetét, mutatja be kultúrtörténeti hátterét idegen nyelvi (elsősorban angol, francia, német, spanyol, olasz, orosz és lengyel) párhuzamokkal. Fontos megemlíteni Bárdosi 2018-ban és 2019-ben a Tinta Könyvkiadó gondozásában megjelent három munkáját is („*Itt van a kutya elásva*”, 2018; „*Mi a szósz*”,

⁴ vö. <http://www.ephRAS.org/>

2019a; „Nincsen rózsza tövis nélkül”, 2019b), melyek magyar szólásmondásokat tartalmaznak, sok esetben bemutatják azok eredetét és kultúrtörténeti hátterüket.

Ezen kézikönyvek publikálása lassan betölti az űrt a magyar frazeológiai lexikográfia terén, amelyek (remélhetőleg) hozzájárulnak ahhoz, hogy a frazeologizmusokat az idegennyelv-oktatás nélkülözhetetlen elemeinek és ne mostohagyerekének tekintsük.

Konklúzió

A frazeodidaktika kialakulása a 20. század végére nyúlik vissza, azonban a mai napig sem szentelnek neki kellő figyelmet az idegen nyelvek oktatása során. A tankönyvek és az oktatási anyagok egyik nagy hiányosságaként értékelhető a frazeológiai kifejezések csekély mértékű említése. A frazeologizmusokat nemcsak az általános nyelv tanításába, hanem a szaknyelvek oktatásába is integrálni kell. Ez elsősorban a nyelvtudás szintje, a szituáció, a partner és az oktatási cél függvényében kiválasztott autentikus szövegekkel oldható meg.

A frazeológiai kifejezések megtanítását az anyanyelvhez hasonlóan már a nyelvtanulás korai szakaszában érdemes elkezdni. A diákok anyanyelvi kompetenciájukat alapul véve, analógia útján kialakítják idegen nyelvi kompetenciájukat, aminek segítségével elsajátíthatják az ismeretlen szóösszetételeket is. Az oktatandó frazeologizmusok kiválasztásában nagy szerep jut a tanárnak és tanulónak egyaránt. Az oktatók alapul vehetik a gyakorisági elemzések, ill. nemzetközi korpuszok anyagait, míg a diákok önmaguk is készíthetnek szógyűjteményeket.

A frazeologizmusok begyakorlásánál elengedhetetlen, hogy a hallgatók érdekes és kihívást jelentő feladatokon keresztül mélyítsék el ismereteiket, és ne csak ismételgessék a bemagolt kifejezéseket. A szószerkezetek elsajátításának multimodális megközelítését (pl. reklámszövegek elemzése) több kutató is vizsgálta. Kühn (1992) alapján a frazeologizmusok elsajátításának három lépcsőfokát a következőkben határozták meg: 1. frazeologizmusok felismerése; 2. frazeologizmusok jelentésének megfejtése; 3. a frazeologizmusokkal kapcsolatos ismeretek megszilárdítása. A felsorolást azóta egy negyedik szinttel is kiegészítették: a frazeologizmus aktív alkalmazásával.

Az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb érdeklődés mutatkozik Magyarországon a frazeológia és a frazeodidaktika iránt. A megjelent publikációk, tudományos írásművek segítségével lehetnek az idegen nyelv oktatóinak és tanulóinak egyaránt.

Hivatkozások

- Aguado, K. (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*. 37. 24–49. http://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal37_2.pdf.
- Bárdosi, V. (2009): *Magyar szólások, közmondások értelmező és fogalomköri szótára*. Tinta Könyvkiadó: Budapest.
- Bárdosi, V. (2015): *Szólások, közmondások eredete – Frazeológiai etimológiai szótár*. A magyar nyelv kézikönyvei sorozat 27. Tinta Könyvkiadó: Budapest.
- Bárdosi, V. (2018): *Itt van a kutya elásva. Állatneves magyar szólások, közmondások szótára*. Az ékesszólás kiskönyvtára. Tinta Könyvkiadó: Budapest.
- Bárdosi, V. (2019a): *Mi a szósz? 300 magyar szólásmondás eredete*. Az ékesszólás kiskönyvtára. Tinta Könyvkiadó: Budapest.
- Bárdosi, V. (2019b): *Nincsen rózsza tövis nélkül. Növény-, virág- és gyümölcsneves szólások, közmondások szótára*. Az ékesszólás kiskönyvtára. Tinta Könyvkiadó: Budapest.
- Bergerová, H. (2010): *Multimediales Unterrichtsmaterial zur deutschen Phraseologie. Phraseologie in der germanistischen Ausbildung*. Teil 4: Phraseologismen als ein didaktisches Phänomen. http://frazeologie.ujepurkyne.com/VS_teil04_ger.asp.
- Bergerová, H. (2011): Zum Lehren und Lernen von Phraseologismen im DaF-Studium. Überlegungen zu Inhalten. *Linguistik Online*. 47/3. DOI: <https://doi.org/10.13092/lo.47.365>

- Lorenz-Bourjot, M. – Lüger, H-H. (hrsg.) (2001): Stolze Peter. Geflügelte Worte – Möglichkeiten der unterrichtlichen Integration. In: *Phraseologie und Phraseodidaktik. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 4. Edition Praesens: Wien.
- Đurčo, P. (2007): Phraseologie und allgemeines Konzept für eine komplex strukturierte Datenbank. In: Jesenšek, V. – Fabčič, M. (eds.) (2007): *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*. Slavistično društvo, Filozofska fakulteta: Maribor.
- Ettinger, S. (2007): Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In: Burger, H. – Dobrovolskij, D. – Kühn, P. – Fleischer, W. (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 2. Auflage. Niemeyer Verlag: Tübingen.
- Fleischer, W. (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 2. Auflage. Niemeyer Verlag: Tübingen
- Forgács, T. (2003): *Magyar szólások és közmondások szótára*. Tinta Könyvkiadó: Budapest.
- Forgács, T. (2007): *Bevezetés a frazeológiába. A szólás- és közmondáskutatás alapjai*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 69. Tinta Könyvkiadó: Budapest.
- Földes, Cs. – Kühnert, H. (1992): *Hand- und Übungsbuch zur deutschen Phraseologie*. Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó: Budapest.
- Gautier, L. (2008): Fach, Fachsprache und Fachtextsorte: ein 'magisches' Dreieck in der Fachsprachenvermittlung. In: Baudot, D. – Kauffer, M.: *Wort und Text. Lexikologische und textsyntaktische Studien im Deutschen und Französischen*. Festschrift für René Métrich zum 60. Geburtstag. 3–13. Stauffenburg Verlag: Tübingen.
- Hallsteinsdóttir, E. (2001): [Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch. PHILOLOGIA – Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse](http://www.verlagdrkovac.de/volltexte/978-3-8300-0435-6.html). 49. Hamburg. <http://www.verlagdrkovac.de/volltexte/978-3-8300-0435-6.html>
- Hallsteinsdóttir, E. (2007): Kontrastive Phraseologie in der Fremdsprache deutsch. In: Jesenšek, V. – Fabčič, M. (eds.) (2007): *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*. Slavistično društvo, Filozofska fakulteta: Maribor.
- Hallsteinsdóttir, E. (2011): Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik Online*. Bd. 47, Nr. 3. http://www.linguistik-online.de/47_11/hallsteinsdottir.html
- Hallsteinsdóttir, E. – Šajanková, M. – Quasthoff, U. (2006): Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. *Linguistik Online*. Bd. 27, Nr. 2. http://www.linguistik-online.de/27_06/hallsteinsdottir_et_al.pdf
- Häcki Buhofer, A. (1997): *Phraseologismen im Spracherwerb*. In: Wimmer, R. – Berens F-J. (Hrsg.): *Wortbildung und Phraseologie*. 209–232. Gunter Narr Verlag: Tübingen.
- Heltai, P. (2010): A szaknyelvi frazeológia kérdései. In: Dobos, Cs. (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához*. 110. Miskolci Egyetem, Miskolc. Tinta Könyvkiadó: Budapest.
- Hessky, R. (1987): *Phraseologie, Linguistische Grundfragen und kontrastives Modell deutsch-ungarisch*. Max Niemeyer Verlag: Tübingen.
- Hessky, R. (1992): Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. 159–168. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21.
- Hessky, R. (1997): Feste Wendungen – ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 3, 139–143. http://zs.thulb.uni-jena.de/rsc/viewer/jportal_derivate_00234771/daf_1997-3_013.tif
- Hessky, R. (2007): Perspektivwechsel in der Arbeit mit Phraseologie im DaF-Unterricht. In: Jesenšek, V. – Fabčič, M. (eds.) (2007): *Phraseologie kontrastiv und didaktisch*. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung. Slavistično društvo, Filozofska fakulteta: Maribor
- Hollós, Z. (2014): *SZÓKAPTÁR: Német–magyar SZÓkapcsolatTÁR. Korpuszalapú kollokációs tanulószótár*. Grimm Kiadó: Szeged.
- Jazbec, S. – Enčeva, M. (2012): Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. *Porta Linguarum* 17. 2012. 153–171. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero17/9%20SASA.pdf
- Jesenšek, V. (2006a): Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. *Linguistik online*. Bd. 27, Nr. 2. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/747/1273>
- Jesenšek, V. (2006b): Warum Phraseologie im Fremdsprachenlernen? *Schaurein* 19/1. 2–6. http://193.2.241.190/sdunj/images/stories/Schaurein/schaurein_revija_1_2006.pdf
- Jesenšek, V. (2007): Lehr- und Lerngegenstand Phraseologie. In: Jesenšek, V. – Fabčič, M. (eds.) (2007): *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*. Maribor, Slavistično društvo: Filozofska fakulteta
- Jesenšek, V. (2011): Sprichwörter im Wörterbuch. *Linguistik online*. Bd. 47, Nr. 3. http://www.linguistik-online.de/47_11/jesensek.html

- Jurin, S. – Stojič, A. (2007): Die Funktion von Phraseologismen in der interaktiven Kommunikation In: Jesenšek, V. – Fabčič, M. (eds.) (2007): *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*. Slavistično društvo, Filozofska fakulteta: Maribor.
- Kispál, T. (2011): Die kognitiv-metaphorische Motiviertheit beim Erlernen von Idiomen am Beispiel eines Aufgabenblattes. *Linguistik Online*. Bd. 47, Nr. 3. http://www.linguistik-online.de/47_11/kispal.pdf
- Kralj, N. – Kacjan, B. (2011): Phraseologieunterricht in der Zeit der neuen Lernmedien. *Linguistik Online*. Bd. 47, Nr. 3. http://www.linguistik-online.de/47_11/kacjanKralj.html
- Kühn, P. (1992): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. 169–189. In: *Fremdsprachen lehren und lernen 21*.
- Lüger, H-H. (1997a): Auswahlbibliographie zur Phraseodidaktik 121–127. In: *Beiträge zur Femsprachenvermittlung 32*. http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/4643/295_1.pdf?sequence=1
- Lüger, H-H. (1997b): Anregungen zur Phraseodidaktik 69–120. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 32*. http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/4643/295_1.pdf?sequence=1
- Levin-Steinmann, A. (2004): Der Phraseologiebegriff im Lichte der Bildung dieser sprachlichen Einheiten. In: Földes, Cs. (ed.): *Res humanae proverbiorum et sententiarum. Ad honorem Wolfgangi Mieder*. Gunter Narr Verlag: Tübingen.
- Lorenz-Bourjot, M. – Lüger, H-H. (2001): *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Praesens: Wien.
- Muráth, J. (1991): Das Gewicht von Konnotationen beim Übersetzen. In: Müller, B-D. (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Iudicium Verlag: München.
- Rentel, N. (2011): Die Didaktisierung von Phraseologismen im DaF-Unterricht anhand multimodaler Texte. *Linguistik online*. Bd. 47, Nr. 3. http://www.linguistik-online.de/47_11/rentel.html
- Šajánková, M. (2007): Phraseodidaktisches Konzept zur Vermittlung der Phraseme. Übungen im mehrsprachigen phraseologischen Lernmaterial EPHRAS (2006). In: Jesenšek, V. – Fabčič, M. (eds.) (2007): *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*. Slavistično društvo, Filozofska fakulteta: Maribor.
- Targońska, J. (2014): Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? *Linguistik Online*. Bd. 68, Nr. 6. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1638>
- T. Litovkina, A. (2005): *Magyar közmondástár. Közmondások értelmező szótára példákkal szemléltetve*. Tinta Könyvkiadó: Budapest.

Internetes hivatkozás

<https://www.dusslingen.de/de/Wirtschaft-Bauen/Gewerbegebiete>

Mátyás JuditPécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar
Marketing és Turizmus Intézet**Gyakorlatorientált szaknyelvoktatás**<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.10>

A szaknyelvoktatás jelentősége a felsőoktatási intézményekben vitathatatlan, mert egyrészt a tanulmányok befejezésének alapkritériuma, másrészt megalapozza a hallgatók gyakorlatorientált, a későbbiekben munkájukhoz szükséges idegennyelv-tudását szakmai területükön. A szaknyelvi órákon a hallgatók a sikeres szóbeli és írásbeli kommunikációhoz nélkülözhetetlen szókincset, műfajokat sajátíthatják el, megismerve a célország kultúráját is, mely révén fejlődik a nyelvvizsgákon értékelési kritériumként megjelenő szociokulturális kompetenciájuk szintje. A szakmai (üzleti) nyelvvizsgák feladatai gyakorlatorientált, a munkaerőpiacon kamatoztatható ismereteket nyújtanak a hallgatók számára. Az órai feladattípusok így nemcsak a szaknyelvi vizsgára készülést támogatják, hanem a hallgatók számos területen profitálhatnak a nyelvtanulásból. Munkájukon kívül lehetővé válik számukra többek között, hogy diplomadolgozatuk írásakor, külföldi konferenciárszűvel során, az Erasmus-pályázatok révén külföldi tanulmányok keretében szakmai nyelvismeretüket hasznosítsák. Ha a szaknyelvoktatás jelentőségét a hallgatók felismerik, akkor a nyelvtanulást, tudatos tanulókként, már nemcsak kötelezően teljesítendő tárgynak, „nyűgnek” fogják tekinteni, hanem hasznos és hasznosítható ismeretszerzési lehetőségnek. A nyelvet oktató tanárnak nagy szerepe és felelőssége van abban, hogy felhívja a hallgatók figyelmét a szaknyelvoktatás jelentőségére. A tanulmányban a szaknyelvoktatás céljait, gyakorlatorientált feladattípusait mutatom be szekunder és a hallgatók körében végzett primer kutatási eredményeim tükrében.

Kulcsszavak: idegennyelv-ismeret, szaknyelvoktatás, szaknyelvi vizsga, gyakorlatorientáltság, munkaerőpiac

Bevezetés

A felsőoktatási intézményekben kötelezően előírt általános vagy szakmai nyelvvizsga, mint a diplomaszerezéshez szükséges követelmény 2023-tól megszűnt. Ugyanakkor a legtöbb felsőoktatási intézmény fontosnak tartja a továbbiakban is a szakmai nyelvoktatást, mert a nyelvórákon nem a nyelvvizsgára készülés az elsődleges cél, hanem fontos szempont, hogy a nyelvtanulással „piacképes” tudást szerezhettek a hallgatók idegen nyelveken.

A szakmai (üzleti) nyelvvizsgák feladattípusai gyakorlatorientáltak, a hallgatók számára a későbbiekben munkájukhoz is szükséges szakmai ismereteket nyújtanak, ezen felül pedig egyetemi tanulmányaikat is segítik, mert idegen nyelvű szakmai szövegek (tanulmányok, újságcikkek, szakirodalom) értő olvasóivá válnak, külföldi konferenciákon, versenyeken tudnak részt venni, az Erasmus-program keretében külföldi egyetemi tanulmányokra pályázhatnak.

A nyelvet oktató tanárnak nagy szerepe és felelőssége van abban, hogy felhívja a hallgatók figyelmét a szaknyelvtanulás hasznosíthatóságára és fontosságára.

Szaknyelvoktatás és motiváció

A felsőoktatási intézményben tanuló hallgatók szaknyelvtanulásának sokféle motivációja lehet, így például Erasmus-programon való részvétel, külföldön töltött gyakorlat vagy munkavégzés, TDK-előadás, külföldi konferenciaszereplés, prezentáció tartása. Mindezekhez valós, kommunikációképes szaknyelvtudásra van szükség (Fogarasi–Varga, 2022). Ha a szaknyelvi képzés területeit vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy a gazdasági, üzleti és kereskedelmi szakmai nyelvoktatás állnak az első helyen (Kurtán–Silye, 2012).

A gazdasági, üzleti képzéseket nyújtó felsőoktatási intézményekben az elmúlt években a nemzetköziesedés, az idegen nyelvű képzések kínálatának tendenciája tovább erősödött. Míg 2013-ban még csak 11 intézmény hirdetett idegen nyelven képzéseket (10 intézmény angolul), 2019-ben már 23 felsőoktatási intézmény kínál angol nyelvű közgazdasági programokat, kettő német és egy francia nyelven is (Lengyel, 2019). Vitathatatlan, hogy a szaknyelvoktatás fontos a hallgatók számára az idegen nyelvi üzleti képzések, külföldi tanulmányok, nemzetközi konferenciákon való részvétel, külföldi munkavállalás során, ezért a szaknyelvoktatás a jövőben is támogatni fogja a hallgatókat a nélkülözhetetlen nyelvi képességek és készségek elsajátításában.

Az elmélet mellett hangsúlyt kell fektetni a gyakorlati készségek fejlesztésére is, és a hallgatókat olyan motivált és tudatos nyelvtanulókká kell tenni, akik felismerik annak a jelentőségét, hogy az idegennyelv-tudás a 21. században fontos ahhoz, hogy érvényesülni tudjanak a munkaerőpiacon (Bánhegyi–Fajt, 2021). Tudatos, célirányosan nyelvet tanuló hallgatókká ugyanakkor csak abban az esetben válhatnak, ha a nyelvi órákon kellemes, pozitív motiváló légkört sikerül kialakítani, tehát ha megkedvelik a nyelvtanulást és emocionálisan is motiválhatóvá válnak (Schultz et al., 2013).

A motivációs elméletekben tett legáltalánosabb és legismertebb megkülönböztetések egyike az extrinzikus (külső) motiváció és az intrinzikus (belső) motiváció.

- extrinzikus motiváltság: az egyén bizonyos külső jutalmak (pl. jó jegyek) megszerzése vagy a büntetés elkerülése érdekében cselekszik;
- intrinzikus motiváltság: a cselekmény elvégzésével kapcsolatos jutalmak belülről fakadnak (pl. egy bizonyos tevékenység végzésének öröme vagy az egyén kíváncsiságának kielégülése) (Dörnyei, 1996)

A nyelvoktatás során a nyelvet oktató tanár segítségével a hallgatók eljuthatnak az intrinzikus motiváltság szintjére, tehát amikor a nyelvtanulás örömet jelent számukra, és a nyelvvizsgára készülve tudatosodik bennük, hogy a nyelvtudással felvértezve a későbbiekben a munkaerőpiacon is komoly versenyelőnyre tehetnek szert.

Kultúra, kulturális kompetencia

A gazdasági, üzleti képzések esetében a nyelvtudás azért meghatározó jelentőségű, mert a hallgatók magas szintű idegennyelv-tudással sikeresebben tudnak a későbbiekben a munkaerőpiacon helytállni. A közgazdászok, üzletemberek számára különösen fontos a gyakorlatban, az egyre inkább táguló, nemzetközi, globális piacon is alkalmazható nyelvismeret. A verbális kommunikáció mellett a szakmai nyelvórákon szükséges a más kultúrák és a kulturális sajátosságokhoz illeszkedő nonverbális kommunikáció elsajátítása is, a kulturális kompetencia fejlesztése.

„Az üzleti életben problémát okozhat az eltérő nyelvtudás, valamint a kulturális különbségek, amelyek jelentkezhetnek a nemzeti vagy a vállalati kultúra szintjén, illetve az egyes országok üzleti életében használt protokollok szintjén is. A problémák tudatosítása után fontos lépés a megoldási lehetőségek, az alternatív nyelvi megoldások megbeszélése. Ezáltal a hallgatóknak az a készsége fejlődik, amely lehetővé teszi annak felismerését, hogy az általuk küldött üzenetet a beszédpartner nem értette meg vagy félreértette. Emellett gyakorlatot szereznek abban, hogy hogyan lehet az üzenet nyelvi megformálását úgy alakítani, hogy az a leginkább figyelembe vegye a másik fél világról alkotott tudását, nyelvi szintjét és kulturális meghatározottságait.” (Sándor, 2022:145)

Napjainkban kulturálisan egyre sokszínűbb környezetben működünk, ahol képesnek kell lennünk arra, hogy kölcsönhatásba lépjünk, kommunikáljunk, kapcsolatokat építsünk ki és hatékonyan dolgozzunk különböző kulturális és etnikai háttérű emberekkel (De Guzman et al.,

2016). A társadalmi, kulturális változás a kulturális kompetencia tekintetében is folyamatos alkalmazkodást, új információk ismeretét teszi szükségessé, mert a kultúrák közötti interkulturális kapcsolatok kontextusfüggők, és nem léteznek általánosan alkalmazható modellek (Bolten, 2016).

Tényezők olyan komplex együtteséről van szó, amely meghatározza a kommunikációs folyamatok belső (egyéni) és a külső (szituatív) keretfeltételeit. A szituatív feltételek vonatkozásában megkülönböztethetők tágabb és szűkebb értelemben vett szituatív feltételeket. A külső keretfeltételeket széles körben az a kulturális tér határozza meg, amelyhez a beszélő tartozik, a szűkebb értelemben vett szituatív keretfeltételek a beszédhelyzet adottságaira vonatkoznak. A komplex kommunikációs folyamatok sokrétű hatásnak vannak kitéve, amelyek együttese specifikus módon kondicionálja a beszélő kommunikációs cselekvését (Földes, 2007).

A nyelvi órákon az oktató – a nyelvvizsga-feladatok segítségével – tudatosan és célirányosan tudja a hallgatókat a sikeres írásbeli és szóbeli kommunikációhoz szükséges eltérő kulturális sajátosságokra felhívni a figyelmet.

Gyakorlatorientált nyelvvizsgafeladatok

A Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán BGE-Nyelvvizsgaközpont működik, ahol a hallgatók helyben tehetnek írásbeli és szóbeli gazdasági nyelvvizsgát angol valamint német nyelvekből.¹ A szóbeli és írásbeli vizsgarész is gyakorlatorientált feladatokat tartalmaz.

A szóbeli nyelvvizsga részei:

- hallott szöveg értése (a vizsgázó két, anyanyelvi beszélők által előadott, 4-5 perc terjedelmű szöveget hallgat meg kétszer hangfelvételtől)
- bevezető szakmai beszélgetés (állásinterjú, a vizsgázó párbeszédet folytat a vizsgáztatóval a szakmai élettel, munkakörrel kapcsolatos témákban)
- dokumentumleírás (a vizsgázó egy autentikus szakmai dokumentum/ grafikon, táblázat, stb. funkcióját és tartalmát ismerteti)
- szakmai szituációs társalgás (a feladatlapon megadott szakmai szituációt megoldása a vizsgáztatóval folytatott párbeszédben)

Az írásbeli vizsga feladatai:

- olvasott szöveg értése (a vizsgázó 3 autentikus, 4000-4500 leütés terjedelmű idegen nyelvű szakmai szöveg alapján a szövegek lényegének és részletes információinak megértését ellenőrző feladatokat old meg)
- szakmai szöveg írása (idegen nyelven megadott szempontok alapján két szöveg készítése a feladat: (1) üzleti levél, e-mail, jelentés, feljegyzés, blogbejegyzés, valamint (2) brosúra, marketinganyag, tájékoztató anyag írása)

Az egynyelvű gazdasági kommunikáció szaknyelvi vizsgarendszer témakörei¹:

- gazdaság, a gazdaság szereplői, gazdasági folyamatok és rendszerek
- globalizáció, a globalizáció folyamatai és hatása, interkulturális különbségek az üzleti életben
- környezetvédelem, a gazdasági tevékenység hatása a környezetre, társadalmi felelősségvállalás (CSR)
- vállalkozás, a vállalkozások működése, a vállalkozásokat befolyásoló tényezők

¹ Részletes leírás: ld. BGE Nyelvvizsgaközpont – <https://www.nyelvvizsgak.hu>

- információs technológia a gazdasági életben, e-kereskedelem, digitális üzleti kommunikáció
- marketing, piac, kereslet, kínálat, piackutatás, marketingkommunikáció
- szolgáltatások, ügyfélkapcsolatok és vevőelégedettség, CRM/ügyfélmenedzsment
- üzleti rendezvények, kiállítások, vásárok, konferenciák, rendezvényszervezés
- üzleti utazás, üzleti kapcsolatépítés, tárgyalások, üzleti utak szervezése
- a munka világa, álláskeresés, HR, munkahelyi kommunikáció, üzleti kultúra és etika

Megállapítható, hogy a gazdasági nyelvvizsga témakörei és feladattípusai valóban gyakorlatorientáltak, és a témakörök tekintetében is lefedik a gazdasági, üzleti életben szükséges ismereteket, melynek fontos részét képezik a kulturális, interkulturális információk.

Primer kutatás bemutatása

2022 novemberében kvantitatív primer kérdőíves kutatást végeztem a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának hallgatói körében, akik számára az angol vagy német gazdasági szaknyelv kurzusok kötelezően választható tantárgyak. A válaszadók száma 108 (N=108). A hallgatók a kérdőívet online töltötték ki. Kérdéseim a következők voltak:

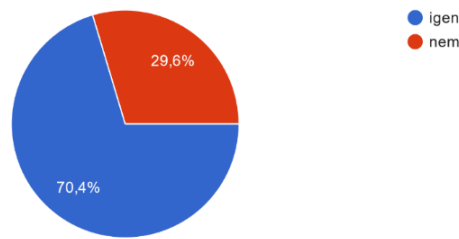
Ön szerint indokolt a sikeres nyelvvizsga megszerzése a diplomához? (igen/nem)
Fontos, hogy a közgazdászok, az üzleti életben, kereskedelemben dolgozók idegennyelv tudással rendelkezzenek? (igen/nem)
Az üzleti nyelvvizsgák feladatai gyakorlatorientáltak? (igen/nem)
Mely nyelvvizsgafeladatok hasznosíthatóak Ön szerint leginkább a későbbiekben munkája során, amennyiben a vállalat, ahol dolgozni fog, nemzetközi kapcsolatokkal rendelkezik? (Több válasz is bejelölhető!) – Válaszlehetőségek: szövegértés / üzleti levél írása (írásfeladat) / bevezető szakmai beszélgetés / szituáció (szóbeli kommunikáció: telefon, személyes beszélgetés; megrendelés, reklamáció stb.) / diagrafamelemzés / hallásértés
A szakmai nyelvi órákat abban az esetben is felvonná, ha nem lenne kötelezően választható tárgy? (igen/nem)
Indokoltnak tartja a turizmus vendéglátás szakirányon tanulók számára a diploma megszerzéséhez két idegen nyelvből a szakmai nyelvvizsgát? (igen/nem)
Miért tartja fontosnak a szakmai nyelvoktatást? (Több válasz is bejelölhető!) – Válaszlehetőségek: fontos, hogy a szakmai nyelvi órákon tanultakat a későbbiekben munkám során is hasznosítani tudjam / csak a diploma megszerzése miatt veszem/vettem fel a szakmai nyelv I-II. tárgyat / a gyakorlatorientált nyelvvizsga-feladatok miatt fontos a szakmai nyelv kurzus / tanulmányaimhoz (szakdolgozat írása, külföldön tanulás, konferenciák stb.) nélkülözhetetlen a nyelvtanulás / a műveltség fontos része az idegennyelv-tudás

Primer kutatási eredmények

A hallgatók válaszait a kérdőívben szereplő kérdésekre a következő ábrákban összesítve láthatjuk (1-7.ábra):

1. ábra. Hallgatói válaszok megoszlása az „Indokolt a szaknyelvi vizsga mint kimeneti követelmény?” kérdésre

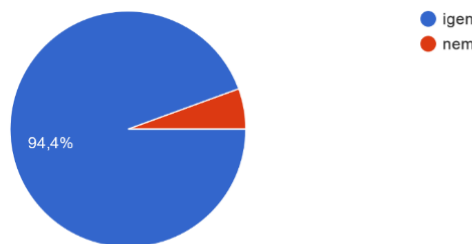
Ön szerint indokolt a sikeres nyelvvizsga megszerzése a diplomához?
108 válasz



A hallgatók több mint 70 százaléka (70,4%) fontosnak tartja a szakmai nyelvvizsgát, mint a diploma megszerzéséhez szükséges kritériumot.

2. ábra. Hallgatói válaszok megoszlása a „Fontos a közgazdászok számára az idegennyelv-tudás?” kérdésre

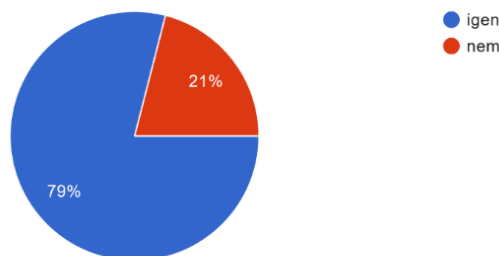
Fontos, hogy a közgazdászok, az üzleti életben, kereskedelemben dolgozók idegennyelv tudással rendelkezzenek?
108 válasz



A hallgatók 94 százaléka azt a választ adta, hogy az üzleti életben, a jövő közgazdasági számára az idegennyelv-tudás alapvető feltétele a sikerességnek.

3. ábra. Hallgatói válaszok megoszlása a „Gyakorlatorientáltak az üzleti nyelvvizsgák?” kérdésre

Az üzleti nyelvvizsgák feladatai gyakorlatorientáltak?
100 válasz

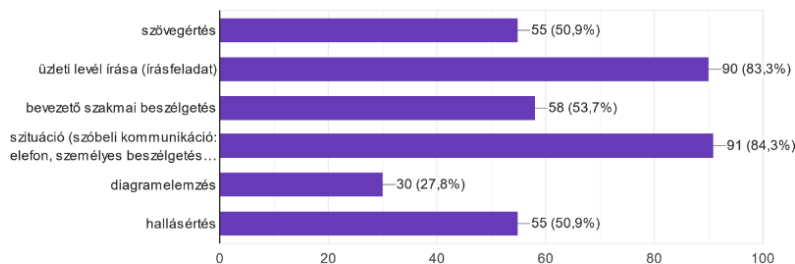


Az üzleti nyelvvizsgák feladattípusait 79 százalékkal tartja gyakorlatorientáltnak, és úgy vélik a válaszadók, hogy a szakmai nyelvvizsgára készüléssel a későbbiekben munkájuk során is sokat tudnak profitálni.

4. ábra. Hallgatói válaszok megoszlása a „Mely nyelvvizsga-feladatok a leginkább hasznosíthatóak a munkaerőpiacon?” kérdésre

Mely nyelvvizsgafeladatok hasznosíthatóak Ön szerint leginkább a későbbiekben munkájuk során, amennyiben a vállalat, ahol dolgozni fog, nemzetköz...tokkal rendelkezik? (Több válasz is bejelölhető!)

108 válasz

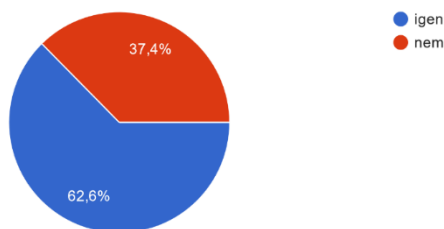


A gyakorlatorientáltság tekintetében a hallgatók több mint 80 százaléka (83,3%, illetve 84,3%) az írásbeli kommunikációt (üzleti levél írása, írásfeladat) valamint a szóbeli kommunikációs feladatokat (szituáció, telefon, személyes beszélgetés, tárgyalás) tartja leginkább hasznosíthatónak. Ezt követik az állásinterjú esetében szükséges bevezető szakmai beszélgetés (53,7%) és a szövegértés (50,9%). Utolsó helyen a kevésbé kedvelt diagramleírás szerepel (27,8 %).

5. ábra. Hallgatói válaszok megoszlása az „A szakmai nyelvórákat akkor is látogatná, ha nem lenne kötelező?” kérdésre

A szakmai nyelvi órákat abban az esetben is felvinné, ha nem lenne kötelezően választható tárgy?

107 válasz

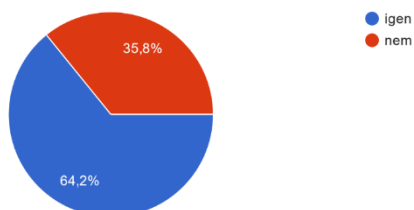


A hallgatók közel 63 százaléka (62,6%) válaszolta, hogy abban az esetben is felvinné a szakmai nyelvi tárgyat, ha nem lenne kötelezően választható kurzus. Ez feltétlenül pozitívum, mert az adatok értelmében a hallgatók többsége felismerte a szaknyelvoktatás és a nyelvtanulás jelentőségét.

6. ábra. Hallgatói válaszok megoszlása az „Indokolt a két szakmai nyelvvizsga a turizmus vendéglátás szakirányon tanuló hallgatók számára?” kérdésre

Indokoltnak tartja a turizmus vendéglátás szakirányon tanulók számára a diploma megszerzéséhez két idegen nyelvből a szakmai nyelvvizsgát?

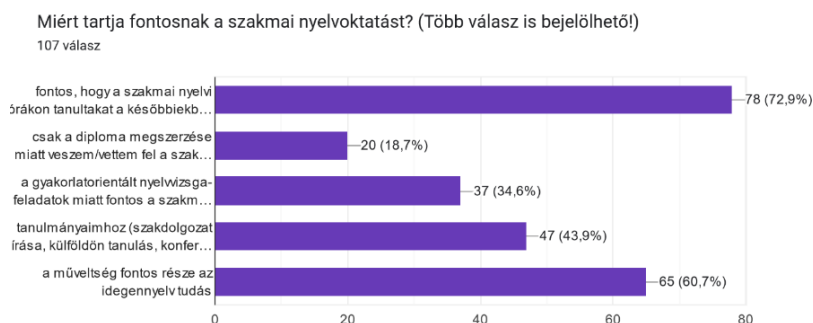
106 válasz



Számomra különösen meglepő, hogy a válaszadók közel 65 százaléka (64,2%) szerint indokolt a turizmus vendéglátás szakirányon tanulók számára a két sikeres középfokú szakmai

nyelvvizsga letétele. Ezek szerint a hallgatók felismerték, tudatában vannak annak, hogy főképpen a turizmus ágazatban milyen fontos szerepe van a nyelvtudásnak. Fontos, hogy a hazánkba látogató külföldi vendégeket jól informált, idegennyelv-tudással rendelkező szakemberek tudják fogadni, és elérni, hogy a későbbiekben is vonzó úti cél legyen Magyarország.

7. ábra. Hallgatói válaszok megoszlása a „Miért fontos a szakmai nyelvoktatás?” kérdésre



A hallgatók 72,9 százaléka azért tanul szívesen szaknyelvet, mert a nyelvi órákon megszerezhető ismereteket a későbbiekben munkája során is kamatoztatni tudja. 60,7 százalékuk szerint az idegennyelv-tudás a műveltség fontos része. 43,9 százalék válaszolta azt, hogy az idegen nyelvek ismerete a szakdolgozatírás, külföldi tanulmányaik során, külföldi konferenciákon történő részvételhez elengedhetetlen. 34,6 százalék szerint a gyakorlatorientált nyelvvizsgafeladatok miatt fontos a szakmai nyelvoktatás, és 8,7 százalék adta azt a választ, hogy csak a diplomához szükséges előírások miatt tanul szaknyelvet.

Konklúzió

Az egyetemek számos lehetőséget nyújtanak a hallgatóknak arra, hogy külföldön tanulhassanak, konferenciákon vehessenek részt, nemzetközi projektekbe kapcsolódhassanak be. Nyelvtudásuk segítségével nemcsak szakmai tudásuk bővül, hanem megismernek számukra idegen kultúrákat, melynek révén nyitottabbá, elfogadóbbá és empatikusabbá válnak, ami alapfeltétele a munkaerőpiaci sikerességnek minden szakma esetében, de különösen fontos a közgazdászok, a jövő üzletembereinek esetében.

Primer kutatási eredményeim alapján megállapíthattam, hogy a kérdőívre érkezett válaszok szerint a hallgatók számára fontos a szakmai nyelvtanulás, a szaknyelvi órák feladatait gyakorlatorientáltnak tartják, és véleményük szerint a nyelvvizsgára készülés támogatja a későbbiekben versenyképességüket, elhelyezkedési esélyeiket a munkaerőpiacon. Számomra meglepő volt, hogy többségük azt válaszolta, hogy abban az esetben is felvonná a szakmai nyelv tárgyat, ha az nem lenne kötelezően választható kurzus. Öröndetesnek, külön pozitívumnak tartom, hogy a hallgatók felismerték a nyelvtudás fontosságát, sőt, közel 70%-uk az idegennyelv-tudást a műveltség fontos részének tartja.

A globalizáció hatására, az egyetemek nemzetköziesítési törekvései miatt a szakmai nyelvoktatás a jövőben is az egyetemi oktatás fontos és szerves részét jelentheti, abban az esetben is, ha a sikeres szakmai nyelvvizsga a jövőben már nem lesz kimeneti követelmény a diploma megszerzéséhez. A nyelvoktatás és idegennyelv-tudás fontossága – a hallgatói visszajelzések tükrében is – különösen vonatkozik a gazdasági-üzleti képzést nyújtó felsőoktatási intézményekre.

Hivatkozások

- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2021): A BGE első évfolyamos egyetemi hallgatóinak intézményválasztási és nyelvtanulási motivációi. *Porta Lingua*. 2021. 87–98. <https://doi.org/10.48040/PL.2021.7>
- Bolten, J. (2016): Interkulturelle Kompetenz – eine ganzheitliche Perspektive. *Polylog, Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren*. 2016. 23–38. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08477-6_2
- De Guzman, M. R. T. et al. (2016): Cultural Competence: An Important Skill Set for the 21st Century. *NebGuide, Nebraska Extension Publications*. <https://extensionpubs.unl.edu/publication/9000017519635/cultural-competence-an-important-skill-set-for-the-21st-century-g1375/>
- Dörnyei, Z. (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*. 4/3–21
- Fogarasi, K. – Varga, É. K. (2022): Szaknyelvoktatás nulláról? Gyakorlatorientált szaknyelvi kurzusok a Semmelweis Egyetemen. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. 22/1. 22–39
- Földes, Cs. (2007): „Interkulturális kommunikáció”: koncepciók, módszerek, kérdőjelek. *Fordítás Tudomány*. 2007/ IX. évfolyam, 1. 14–39
- Lengyel, I. (2019): *A gazdaságtudományi felsőoktatás átrendeződése az elmúlt évtizedben: „fortélyos félelem igazgat”?* (Adalékok a közgazdasági képzések újra szerveződéséhez), Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar. 2019
- Sándor E. (2022): Az angol lingua franca kommunikáció kutatási eredményei és az üzleti angol oktatásának elmélete és gyakorlata. *Porta Lingua*. 2022/1. 139–147. <https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.14>
- Schultz, D. et al. (2013): Aktivierende Methodik im Fremdsprachenunterricht – Nutzen, Wirkung, praktische Beispiele. *THWildau Wissenschaftliche Beiträge*. 2013. 97–102. https://doi.org/10.15771/0949-8214_2013_1_17

Internetes hivatkozások

- Kurtán, Zs. – Silye, M. (2012): *A felsőoktatásban folyó nyelvi és szaknyelvi képzések*. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/felsooktatásban-folyo-nyelvi-es-szaknyelvi-kepzesek>
- BGE Nyelvvizsgaközpont. <https://www.nyelvvizsgak.hu/>

Szigetváry Nóra

Budapesti Gazdasági Egyetem
Külkereskedelmi Kar
Nemzetközi Üzleti Nyelvek Tanszék

Az „Üzleti készségfejlesztés francia nyelven” tantárgy tanterve, a tantárgyban rejlő lehetőségek

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.11>

A cikk célja, hogy a bemutatott kurzusszerkezeten túl izelítőt adjon abból, hogy a francia nyelvű üzleti kommunikációs gyakorlatok hogyan szolgálják a szakirodalom által feltárt készségek fejlesztését. A tanmenetből példákat szeretnék hozni arra, hogy milyen típusú gyakorlatokat használunk egy-egy téma megközelítésére, és hogy ezek a témák és gyakorlatok milyen kommunikációs kihívást jelentenek a hallgatóknak. Ilyen érintett témák például a személyes „brand”, az empátia szerepe a konfliktuskezelésben, az egyéni értékek és a különböző vezetői készségek felfedezése, vagy az ismerkedés új prezentációs technikákkal, például a „Pecha Kucha” prezentációval. Ki szeretnék térni a kurzus során felmerült nehézségekre is. Végül összefoglalom, hogy miért nagy lehetőség ennek a tantárgynak a tanítása a szaknyelvet oktató tanár számára.

Kulcsszavak: *soft skills, puha készségek, egyéni készségek, csoportos készségek, önbizalom, prezentáció*

Bevezetés

A Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Karán a Nemzetközi gazdálkodás szak hallgatói számára választhatóként hirdetjük az „Üzleti készségfejlesztés francia nyelven” című tantárgyat heti 4 órában. Cikkemben ennek a tantárgynak a fontosságára és a benne rejlő lehetőségekre szeretném felhívni a figyelmet. Az üzleti készségfejlesztés alatt a szakirodalomban a *soft skills* névvel illetett készségek fejlesztését értjük. A *soft skills* elnevezés régóta elterjedt; Mouillot (2019) háromféle készséget különböztet meg: az elméleti tudást, a *hard skills*-nek nevezett technikai jellegű gyakorlati tudást és a *soft skills*-nek nevezett puha készségeket. Ő ez utóbbi elnevezést a *power skills* elnevezéssel cserélné fel, amely utalás arra, hogy az ilyen készségekkel rendelkezőknek a készségek hatalmat adnak a kezükbe. Már Grundke, Mercoli és Squicciarsini (Grundke et al., 2018) tanulmányában felmerül, hogy sokszor a technológiai problémák is *soft skills* hiányosságokra vezethetők vissza. Ahogy arra Héry (2018) is rámutat, ilyen hiányosság az autonómia hiánya például. Azt senki nem vitatja, hogy felgyorsult világunkban a technikai tudás változása miatt az adaptációs és innovációs készségek előnyt jelentenek az egyének, a szervezetek és a társadalmak számára egyaránt (Coulet, 2016). Az Európai Bizottság már egy 2011-es ajánlásában (Európai Bizottság, 2011) külön hangsúlyt fektet az innovációval összefüggő puha készségek elsajátítására. A gazdasági életben lezajló paradigmaváltás új üzleti modelleket hozott magával. Ezekben az új üzleti modellekben az ügyfél, és általában a külvilág áll a középpontban. Ezt a megváltozott paradigmát nagyon tömören foglalja össze az *Empathy Map Canvas* (Osterwalder–Pigneur, 2011), amely szerint a szervezetek (cégek) egyik legfontosabb célja a külvilág (ügyfelek, konkurens cégek, stb.) megértése: mit lát, mit gondol, mit mond, mit tesz, és így jutunk el az egyik legfontosabb puha készséghez, az empátiához.

Puha készségek

Az „Üzleti készségfejlesztés francia nyelven” tantárgy szükségességét egy 2022-ben megjelent átfogó tanulmány kutatásai támasztják alá a legjobban, és egyszersmind felsorakoztatják a

legfontosabb készségeket. *Les soft skills liés à l'innovation* (Du Roscoat–Servajean-Hilst–Bauvet, 2022) arra vállalkozott, hogy bemutassa azt, hogy sikeres startup cégek felső- és középvezetői milyen készségeiknek köszönhetik (akár személyes, akár a vállalatot érintő) sikerüket. Többféle módszert használtak a kutatásban, többek között interjút készítettek a menedzserekkel, melyben közvetlenül rá is kérdeztek bizonyos készségeikre, de kidolgoztak egy számítógépes programot is, amellyel mérni tudták a kutatásban résztvevők készségeit. Eredményeik közül néhányat emelnék ki, amelyek hasznosnak bizonyulhatnak az egyetemen folyó francia nyelvű készségfejlesztés szempontjából. Az egyik legnagyobb meglepetést hozó eredmény az volt, hogy a sikerhez vezető készségek 65%-a a *soft skill*-ek, vagyis a puha készségek közé tartozik. (Du Roscoat–Servajean-Hilst–Bauvet, 2022) Ezt az eredményt ráadásul a menedzserek közvetlen megkérdezése is visszaigazolta. Az üzletemberek 85%-a nevezte meg a nyitottságot, mint a sikerhez vezető készséget, 79%-a a proaktivitást, 50%-a a kollaborációt, 47%-a a kognitív empátiát, 44%-a a racionális gondolkodást és 32%-a a kommunikációt (Du Roscoat–Servajean-Hilst–Bauvet, 2022). E két utóbbi készség fejlesztésének az egyetemi gazdasági képzés keretei között eddig is helye volt, de a többi készség jelentőségét még csak most kezdik felfedezni.

Ha szemügyre vesszük a *soft skill*-eket (Du Roscoat–Servajean-Hilst–Bauvet, 2022), beláthatjuk, hogy vannak köztük egyéni készségek, mint például az önismeret (amely a saját igények, motivációk tudatosításánál és megfogalmazásánál lehet fontos), ezeknek a készségeknek a fejlesztésével eddig is foglalkoztak az iskolában és az egyetemi oktatásban is, csoportos készségek, mint például az empátia (ez lehet érzelmi és kognitív is – a munkatársak, ügyfelek motivációinak feltérképezésénél és megfogalmazásánál lehet fontos); vagy a munkakörnyezettel kapcsolatos készségek (a különböző profilú egyénekből és csapatokból létrejövő hálózat- és szabályrendszer).

Már több kutatás is rávilágított arra, hogy a csapaton belüli különböző készségek összeadódnak, ezért nagyon fontos nemcsak az egyének, hanem a csoportok, vállalatok, szakmák közötti információáramlás is (Algan–Huillery–Prost, 2018). Ha ilyen, több szakmát és készséget is felvonultató összetételű csoportok jönnek létre, a csoportot alkotó egyének önbizalma is nő. Az egyetemi szaknyelvi oktatás keretei között tehát elsősorban a kommunikációval és az együttműködéssel kapcsolatos készségeket lehet fejleszteni, melyek „*kognitív*” (az információ kezelésével kapcsolatos), „*konatív*” (a cselekvéssel kapcsolatos) és „*empatikus*” készségek, illetve a „munkakörnyezet érzékelésével, kezelésével kapcsolatos” készségek (Du Roscoat–Servajean-Hilst–Bauvet, 2022). Az első csoportra példának hozhatjuk fel a prezentációs készséget, a másodikra a problémamegoldó készséget, a harmadikra a stresszkezelést, a negyedikre a csapatmunkát

Készségfejlesztés önálló tantárgy keretében

Ezen a nem kevés kihívást jelentő kurzuson a tanár saját hangjának, saját szerepének megtalálására lehetőséget nyújthat a szabadon modulálható feladattípusok kiválasztása. A szaknyelvi órákkal ellentétben (amelyeknek elsődleges célja a diákok idegen nyelvi felkészültségének fejlesztése), ez a tantárgy az üzleti élethez szükséges különböző kompetenciákat fejleszti, adott esetben idegen nyelven. Egyetemünk kurzuskínálatához tartoznak a készségfejlesztő tantárgyak, amelyeket idegen nyelven is meghirdetünk, ez a tantárgy is közéjük tartozik.

A négy órás tantárgy felvételére eddig két évfolyamnak nyílt lehetősége, jelenleg próbaidőszakát éli a kurzus. Az eddigi tapasztalatok nagyon biztatóak, nagyon jó visszajelzéseket adtak a diákok a kurzus végén kitöltött kérdőívekben és a velük folytatott beszélgetésekben is.

Tantárgyi keretek

A tantárgy elsődleges célja a francia nyelven történő kompetenciafejlesztés, tehát a kurzuson az alap üzleti nyelvi órákkal ellentétben nincs központi tananyag, amelyet a diákoknak el kell sajátítaniuk. A kurzus közvetlen célja a személyes dosszié összeállítása, a kurzus során felfedezett vagy tökéletesített egyéni (és csoportos) készségeket gyűjtik benne össze a hallgatók. A feladatok ezeket a kompetencia-fejlesztéseket hivatottak szolgálni.

A kurzus váza tematikus elrendezést követ, alapvetően minden hétnek megvan a saját témája, a feladattípusok erre vannak felfűzve. Olyan témák kerülnek feldolgozásra, mint például a karrierépítés, a szakmai kapcsolatépítés, a hatalomhoz való viszony, vagy az időgazdálkodás. Az üzleti élettől, a vállalkozásokkal összefüggő kompetenciákról szóló tesztek kitöltésére is sor került körülbelül havonta egyszer, amelyeket a diákok kis csoportban, majd az egész csoport előtt is megbeszéltek. Itt a hangsúly nem a teszt kiértékelésén volt, hanem azon, hogy ezekről a kompetenciákról beszélgessenek, elmondhassák a véleményüket, elgondolkodjanak a felvetett kérdésekről. Például elbeszélgettek arról, hogy az üzleti élethez kapcsolódó értékek hogyan térnek el, hogyan jelennek meg a különböző kultúrákban. De időről-időre előkerülnek olyan készségek, értékek, amelyekkel a diákok azonosulni tudtak, vagy éppen elvetették őket. Ez a feladattípus segítette őket a személyes dosszié összeállításában, fejlesztette önbizalmukat, és segített abban, hogy tudatosítsák saját értékeiket és a csapatmunka fontosságát.

A kurzus során feldolgozott feladatok

Az alábbiakban összefoglalom a kurzus során használt feladatokat, illetve arra is kitérek, hogy melyik feladattípus milyen készségeket fejlesztett. A kurzus során voltak jelenléti, az órán végzett feladatok, és otthoni készülést igénylő, de az órán előadott feladatok is.

Jelenléti feladatok

A hallgatók megismerkedhettek többféle új típusú kommunikációs műfajjal, mint például a TED előadással, a *Pecha Kucha* (Pecha Kucha URL), illetve a *Pitch* prezentációval. A *Pecha Kucha* prezentáció egy kötött prezentációs műfaj, amely a következő szabályokra épül: 20 diából áll, a diákon nem jelenhet meg szöveg. Minden dia 20 másodpercig látható, azaz a prezentáció időtartama 6 perc 20 másodperc, ennyi ideje van az előadónak beszélni, valamint szinkronba kell hoznia előadását a vetített diákkal. A *Pitch* prezentáció egy rövid, lényegre törő bemutató, amelynek célja a zsűri (befektetők) bizalmának elnyerése. A prezentáció bemutatthat egy projektet, egy új céget, de lehet egy személy szakmai bemutatkozása is. Az órán a hallgatók először megismerkedtek egy-egy példával, megfogalmazták, hogy melyik prezentációfajtát milyen helyzetben előnyös használni. A *Pitch* prezentációt ki is próbálták kis csoportos készüléssel: egy alapidokumentum (cikk, termékismertető, cégbemutató) alapján, a saját ötleteiket hozzátéve kellett egy innovatív termék vagy szolgáltatás finanszírozásáról meggyőzni egy zsűrit (egy másik csapatot). Motiváltak voltak a feladat elvégzéséhez, sok önálló, új ötlet született, például az egyik csapat saját ötlet alapján arra építene vállalkozást, hogy a háztartásokban összegyűjtött régi informatikai eszközöket begyűjti, felújítja, amelyekre rászorulók (például iskolák) pályázhatnak, és ezt a tevékenységet is pályázatokkal finanszíroznák. Ez a feladat a kreativitásukat, érveléstechnikájukat, a vállalkozó készségüket, de még a szabálykövetést (kötött műfaj) is jól fejlesztette.

Majdnem minden órán sor került szabad beszélgetésre, illetve vitára egy aktuális témáról, például egyik esetben a diákok elolvastak két cikket kis csoportokban (a csoportok egyik fele az egyiket, a másik a másikat), amelyekből az egyik témája az amerikai, a másiké a

francia *personal branding* (személyes márképítés) volt. Ezek után a diákok arról vitázhattak, hogy mi a különbség a két szemlélet között, melyik áll közelebb hozzájuk, vagy a magyar üzleti élethez. Főleg az önbizalmuk, a kommunikációs készségük fejlődött ezáltal.

Gyakran néztek meg egy rövidebb, néhány perces filmet egy aktuális gazdasági témáról. A feladathoz kapcsolódott egy kiscsoportos szókinccsfeladat is. Ilyen volt például a Hermès cég értékeit bemutató promóciós kisfilm. A cég által képviselt értékeket a képek, a nyelvi játékok és humor eszközei is közvetítették, amelyeket a diákoknak meg is kellett fogalmazniuk. Az ilyen jellegű feladatok fejlesztik mind az érzelmi, mind a kognitív empátiát.

Minden órán sorra került egy szakmai szituáció. Az alap szaknyelvi órákon főként az ügyfelekkel való kapcsolat kerül előtérbe, itt viszont vezető-beosztott, illetve munkatárs-munkatárs szituációkat játszottak el a hallgatók, mégpedig kiélezett helyzeteket, amelyekről pozitív visszajelzések érkeztek a diákoktól. Például el kellett játszani egy helyzetet, amikor a vezető elveszíti presztízsét a beosztottjai előtt: arra kellett figyelniük a diákoknak, hogy hogyan változik meg a vezető és beosztottja közötti kommunikáció. Ezekkel a szituációkkal a diákok gyakorolni tudják a konfliktuskezelést, az érvelési technikákat, és persze a kommunikációt.

A visszajelzések szerint a diákok egyik kedvenc feladata volt a vita kiosztott szerepekkel, amikor három csapatba rendeződtek, az egyik csapatnak egy ügy védelmében kellett érvelnie, a másikat az ügy ellen, a harmadik csapat a döntőbíró szerepét játszotta. A döntőbíróknak kellett a döntés kritériumait is megfogalmazni. A diákok a feladat elején nehezen azonosultak a kiosztott szereppel, ha az egyébként a saját véleményüktől eltért, de egy idő után olyan jól átélték a játékot, hogy legtöbbször az óra után is folytatták a vitát egymással. Erre egy példa a „műszem ügy”, amikor egy multinacionális vállalat egy olyan műszemet fejlesztett ki, amely bizonyos esetekben visszaadta az elvesztett látást. Az ellenző tábor a kutatás, kísérletek és a gyártás környezeti, emberi (és állati) jogi problémáira hivatkozott. Ez a feladattípus a racionális gondolkodást, az érvelési technikát, a kommunikációt és az önbizalmat fejleszti, de mindenekelőtt az érzelmi és kognitív empátiát, hiszen a diákok megtanulnak belehelyezkedni a másik fél helyzetébe, követni és elfogadni a másik fél gondolatmenetét.

A másik kedvenc feladattípus a kooperatív játék volt. Az interneten is elérhető a *Codenames* (Codenames URL) nevű asszociációs társasjáték, amelyet a diákokkal online lehet játszani. Két csapat áll fel, mindkét csapat kinevezi a játékmesterét. A játékmesterek nézik az egyik képernyőt, ahol megjelennek a szavak, és az is, hogy azok melyik csapathoz tartoznak (piros/kék). A csapatok többi tagja a központi képernyőn csak a szavakat látja, a szavak színét (hovatartozását) nem. A két csapatmester asszociációk segítségével vezeti rá a csapatát a megoldásokra. A csapat tagjainak együtt kell működniük, és közösen kell eldönteniük, hogy milyen megoldásokat fogadnak el. Az a csapat nyer, amelyik a leghatékonyabban működik együtt a csapatmesterével és egymás között is. Ez a játék a legtöbb kommunikációs feladattól eltérő készségeknek és képességeknek ad teret, elsősorban a kooperációt, a türelmet, az érzelmi és kognitív empátiát, a stratégiai gondolkodást és az érvelési technikát fejleszti. Ebben a játékban olyan diákok aktivizálódtak jobban, és lehettek a csapat húzóemberei, akik az addigi feladatokban inkább a háttérben maradtak.

Otthoni készülést igénylő feladatok

A félév során mindenkinek hoznia kellett egy aktuális témájú kisfilmet (maximum 2 perc) vagy filmrészletet, és írnia kellett hozzá egy rövid kvízt a csoport számára. Például egy marokkói hallgató a COP22-t, a Marokkóban rendezett környezetvédelmi csúcstalálkozót bemutató animációs kisfilmet hozta el. Ez a feladat az érdeklődést, a racionális gondolkodást, a figyelem irányítását, a kommunikációt fejleszti.

Egy másik otthoni készülést igénylő feladat a *Pecha Kucha* formában elkészített és előadott prezentáció. Az egyik influenszerként dolgozó diák például az *influenszer marketing-*

et mutatta be ilyen formában saját tapasztalatai alapján. A marketingnek ezt az új ágát a diákok nem tanulták tananyagként, és a csoport ebből a prezentációból sok új ismeretre tehetett szert. A feladat fejleszti a szabálykövetést, a racionális gondolkodást, az időgazdálkodást, minden prezentációs készséget, a stresszkezelést, és nem utolsósorban az önbizalmat.

A másik prezentációs feladat a csoportos projektmunka, amelyben nem a keret, hanem a téma volt adott, és amelyet a félév végén prezentációban mutatott be a csoport. A csoportoknak választaniuk kellett egy témát egy általunk megadott listáról. Ezt a választott témát részletesen kidolgozták, majd bemutatták az egész csoport előtt. A bemutató végén a kiscsoportnak értékelnie kellett saját munkáját, illetve a tagok külön-külön is adtak önértékelést. Ez az értékelési feladat bizonyult a legnehezebbnek a diákok számára, amelyből jól látszik, hogy a kritikai gondolkodás új kihívást jelentett számukra. Az egyik választható feladat az volt, hogy egy, a közösségi gazdaság elvén működő vállalatot kellett bemutatniuk több szempontból. A csoport a budapesti elektromos rollereket kölcsönző platform céget mutatta be. Ez a feladat fejleszti a felelősségvállalást, az önálló kutatásra való képességet, a kooperációt, a több szintű kommunikációt, az időgazdálkodást, a racionális gondolkodást, a kitartást, a prezentációs készségeket és a kritikai gondolkodást.

Ennek a kurzusnak egyik sarkalatos pontja az értékelés és mérés. Itt felmerül a kérdés: lehet-e egyáltalán mérni a puha készségek fejlesztését? Röviden összefoglalva a mérés komplex feladatokon keresztül történt.

A félév során rendszeresen kaptak a diákok visszajelzést, az otthon elkészítendő prezentációt és a projektmunkát közösen értékeltük (a csoport tagjai és a tanár) ezekre osztályzatot is kaptak, de a félév végi osztályzatba az órai munka ugyanúgy beleszámított. Az értékelés alapvetően állandó visszacsatolásból, általában *formatív* értékelésből állt, de a félév végén *szummatív* értékelést (osztályzatot) is kaptak a hallgatók (Tóth-Mószter URL, 2022). Nagy hangsúlyt kapott a pozitív értékelés, hiszen a csoportos készségek fejlesztésének egyik lényege, hogy tudatosuljon a hallgatókban az, hogy mindenféle készség értékes a csoport számára. Ezért a csoportos értékelésnél a hallgatóknak az volt a feladata, hogy minél több pozitívumot emeljenek ki társaik produktumából, ezeken a pozitívumokon volt a hangsúly. E mellett kiemelték 1-1 javítandó területet is, de ennek az volt a célja, hogy is az egyéni fejlődést szolgálja, és nem a hallgatók megbélyegzése.

Konklúzió – nehézségek és lehetőségek

Egy kurzus ideje alatt kevés idő jut az egyes készségek fejlesztésére, nehéz mérni a haladást. Megoldást jelenthetne, ha több egységre (tantárgyra) lehetne bontani az idegen nyelvű üzleti készségfejlesztést. Ez a tantárgy is, mint minden tantárgy versenyzik a diákok idejének beosztásáért. Nehéz dolga van egy pozitív értékelési rendszerű tantárgynak, a diákok a legkisebb ellenállás elvét követve arra a tantárgyra fordítanak több időt, amelyből nehezebb jó osztályzatot szerezni. Ha össze lehetne hangolni a tantárgyakat nem csak tartalmi, de értékelési szempontból is, ez a rendszer egységes elvárások elé állítaná a diákokat.

A magyar diákok sok félelemmel, szorongással érkeznek a szaknyelvi órákra. Ezeket nehéz legyőzni, nehéz megértetni velük, hogy egy idegen nyelvet nem lehet tökéletesen elsajátítani, és ez nem is cél vagy elvárás. Nagyon nehéz dolga van a tanárnak, ha meg akarja találni az új, innovatív feladatok és a jól bevált régi gyakorlatok közötti, vagy az egyéni és a kollektív készségek fejlesztése közötti egyensúlyt.

A nehézségek nem homályosítják el a kurzusban lévő lehetőségeket és előnyöket. Az egyik legfontosabb pozitív tapasztalat az, hogy megnő a diákok önbizalma egy kurzus folyamán, saját készségeiket és értékeiket tudatosítják, ezeket kezelni tudják, adott esetben önfejlesztésre is vállalkoznak. Ennek jelentőségét Koutsu (Koutsu, 2019) az emberi erőforrás-menedzsment oldaláról is hangsúlyozta. Magatartásuk proaktívabb lett, jobban mernek

kockázatot vállalni, ami az órai tevékenységekbe való egyre aktívabb bekapcsolódásból is jól látszik. Az órán többen beszélnek terveikről, az ismeretlen dolgok felé nyitottabbak, szívesen utánanéznék új dolgoknak, elfogadóbbak más gondolkodásmódokra. A kreatív feladatokat örömmel végzik. A feladatok nagy részében felfedezhetik a kooperáció előnyeit. Végül, általuk addig nem ismert kommunikációs technikákkal is megismerkedhetnek.

Hivatkozások

- Algan, Y. – Huillery, É. – Prost, C. (2018): *Confiance, coopération et autonomie: pour une école du XXIe siècle. Les Notes du conseil d'analyse économique*. 2018/3. 1–12. <https://doi.org/10.3917/ncae.048.0001>
- Chaouite, A. (2007): *L'interculturel comme art de vivre*. L'Harmattan: Párizs.
- Európai Bizottság (2011): *State of the Innovation Union 2011*. COM 2011
- Coulet, J-C. (2016): *Compétence, compétences transversales et compétences clés: peut-on sortir de l'impasse? Éducation et socialisation*. 41. sz. Online elérhető : <https://journals.openedition.org/edso/1708>.
<https://doi.org/10.4000/edso.1708>
- Du Roscoat, B. – Servajean-Hilst, R. – Bouvet, S. (2022): *Les soft skills liés à l'innovation et à la transformation*. Online elérhető:
https://www.researchgate.net/publication/360335248_Les_soft_skills_liees_a_l'innovation_et_a_la_transformation_des_organisations_Commentagir_dans_l'incertitude
- Grundke, R. et al. (2018): *Which skills for the Digital Era? Returns to Skills Analysis. OECD Science, Technology and Industry Working Papers*. 2018/09, OECD Publishing: Párizs.
<https://doi.org/10.1787/9a9479b5-en>
- Héry, M. (2018): *Les impacts de l'automatisation du travail. Etudes*. 2018/9. 43–54.
<https://doi.org/10.3917/etu.4252.0043>
- Kotsou, I. (2019): *Intelligence émotionnelle et management. Comprendre et utiliser la force des émotions*. De Boeck Supérieur: Louvain-la-Neuve.
- Mouillot, Ph. (2019): *Terminologie et enseignement: le double paradoxe des 'soft skills'*. *The Conversation*. 2019. november 28. Online elérhető : <https://theconversation.com/terminologie-et-enseignement-le-double-paradoxe-des-soft-skills-127825>
- Osterwalder, A. – Pigneur, Y. (2011): *Business Model Nouvelle Génération: Un guide pour visionnaires...* Pearson: Párizs. Online elérhető : <https://gamestorming.com/empathy-map/>
- Robbins, S. et al. (2014): *Management 9e edition: L'essentiel des concepts et pratiques*. Pearson: Franciaország

Internetes hivatkozások

- Codenames: <https://ninjabunny.github.io/KodeNames/>
- Empathy Map: <https://gamestorming.com/empathy-map/>
- Pecha Kucha: <https://www.pechakucha.com/presentations/what-is-pechakucha>
- Tóth-Mószér Szilvia (2022) : *Értékelés, osztályzás, szöveges értékelés: https://prezi.com/rz0nqlq_dbvy/ertekeles-osztalyzas-szoveges-ertekeles/ (Értékelés: jó úton a cél felé - címmel a BGE számára 2022. okt.21 és dec.2 között tartott online továbbképzés)*

Bajzát Tünde

Miskolci Egyetem
Idegennyelvi Oktatási Központ

Hasznos-e egy tolmácsolás kurzus jogász, közgazdász és mérnökhallgatók számára?

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.12>

A tolmácsolás lehetővé teszi a különböző anyanyelvű és kultúrájú emberek közötti sikeres megértést és interakciót, ezért a tolmácsok jelentős szerepet játszanak mai globalizálódó világunkban. Ebből következően a tanulmány célja az, hogy bemutassa, hogy egy hallgatói felmérés és kurzusértékelés alapján milyen mértékben és tekintetben hasznos egy tolmácsolás kurzus jogász, közgazdász és mérnökhallgatók számára. A tanulmány első része a Miskolci Egyetem Állam- és Jogtudományi, Gazdaságtudományi, és Gépészmérnöki és Informatikai Karán jogi/üzleti/műszaki szakfordító specializáció modulban oktatott „Bevezetés a tolmácsolásba” kurzust mutatja be. Ezt követően a cikk a kurzust teljesített hallgatók körében 2023 januárjában elvégzett kismintás kérdőíves kutatás eredményeit ismerteti. Az empirikus kutatásból megtudhatjuk, hogy a kurzust elvégzett hallgatók véleménye szerint mennyire fontos és hasznos a kurzus elméleti, illetve gyakorlati része, mely témákat tartották a leghasznosabbnak, és milyen tekintetben fejlődtek leginkább a kurzusnak köszönhetően. Az eredmények arra is választ adnak, hogy a kurzus során megszerzett tudásnak köszönhetően magabiztosabbnak érzik-e magukat a hallgatók, és jobb esélyeik vannak-e a munkaerőpiacon.

Kulcsszavak: felsőoktatás, szaknyelvoktatás, szakfordító specializáció modul, tolmácsolás, blattolás

Bevezetés

A tolmácsolás egy „közvetített szóbeli kommunikáció” (Szabari, 2002:75), amely során az adó és vevő között információtovábbítás történik, és a kommunikáció során a tolmács a közvetítő szerepét tölti be (Horváth, 2012:38). A kommunikáció során a jeleket az auditív, a vizuális, és a taktilis csatornákon keresztül fogadjuk. A tolmácsolás során a hitelessége szempontjából különösen fontos, hogy a verbális és nem verbális jelek egybecsengjenek, ugyanis, ha a tolmács nem verbális kommunikációjával (pl. bizonytalan tekintet, kételkedő arckifejezés, szorongó testtartás, halk beszéd stb.) ellentételezi verbális teljesítményét, a célközönség akkor sem fogja elhinni mondanivalóját, ha tartalmilag pontosan adja vissza a forrásnyelvi szöveget.

A fordítók munkájával ellentétben, a tolmácsnak nem áll rendelkezésére a szöveg, munkája akkor és ott születik, és munkája során figyelnie kell megjelenésére, fellépésére, testtartására, kéz- és arcjátékára is, közszereplőként kell viselkednie. A fordítók munkájuk során a szövegből kifelé haladnak és következtetnek a szövegen kívüli tényezőkre. Ezzel szemben a tolmács fordítva dolgozik, mivel a forrásnyelvi szöveg nem áll rendelkezésre, hiszen az majd a tolmácsolási esemény során születik meg. Ezért a tolmács feladata, hogy megismerje a szövegen kívüli tényezőket (mint például a partnerek személye, az esemény jellege, helye, célja stb.), azért hogy következtetéseket vonhasson le a mondanivalót illetően. Ezáltal a tolmács kívülről befelé halad, azaz a szövegen kívüli ismeretektől a szöveg felé. Azonban sok esetben a tolmácsolandó szöveg már előzőleg is a tolmács rendelkezésére áll, ilyenkor a tolmács felkészülése hasonlít a fordító munkájához, de a tolmácsnak részletesen meg kell vizsgálnia a szövegen kívüli tényezőket is, hiszen nem lehet biztos abban, hogy a szónok tartani fogja-e magát a leírt szöveghez (Szabari, 2002:75-79).

A tolmácsolás típusait különböző kritériumok alapján csoportosíthatjuk, például a hely alapján, ahol a tolmácsolás történik (kabintolmácsolás), a kommunikációs esemény alapján (konferenciatolmácsolás), a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg időbeli viszonya alapján

(konszekutív tolmácsolás), a tolmácsolás iránya alapján (bilaterális tolmácsolás), illetve a tolmácsolandó szöveg alapján (műszaki tolmácsolás). A tolmácsolás leggyakoribb fajtái a következők: közösségi/szociális tolmácsolás, konferenciatolmácsolás, médiatolmácsolás, jelnyelvi, jogi/bírósági, egészségügyi, kísérő, katonai és diplomáciai eseményeken történő tolmácsolás. A tolmácsolás leggyakoribb módja a szinkrontolmácsolás, a konszekutív tolmácsolás, a blattolás, és a fülbesúgásos tolmácsolás (Szabari, 2002:83-86; Pöchhacker, 2004:14-15).

Az anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciákon kívül, interkulturális kompetenciára, kiváló verbális és nem verbális kommunikációs készségekre, széles körű általános műveltségre, retorikai alapismeretekre, megfelelő műszaki érzékre is szükség van. Továbbá fontos, hogy a tolmács tudjon gyorsan reagálni, lényeglátó legyen, és tudjon hosszabb ideig egy helyben ülni. Ezen kívül a jó tolmács intelligens, van önbizalma, nagyvonalú, jó közszereplő, nyitott személyiség, jól tud alkalmazkodni, nagy koncentrációs képességgel rendelkezik, figyelmét meg tudja osztani, jó az ítélőképessége és a memóriája, megfelelő a stressztűrőképessége, pontos, diszkrét, őszinte, lelkiismeretes, megbízható, empátikus és megfelelő fizikai és pszichikai állapottal rendelkezik (mint például kitartás, erős idegrendszer) (Szabari, 2002:99–105; Pöchhacker, 2004:166–167; Horváth, 2012:41).

Tolmácsolás kurzus jogász, közgazdász és mérnökhallgatóknak

A tanulmány a következőkben a kurzus leírását és a kurzust elvégzett hallgatók által kitöltött kérdőívek eredményeit ismerteti.

A kurzus bemutatása

A Miskolci Egyetem Állam- és Jogtudományi Karán osztatlan jogász, a Gazdaságtudományi, és Gépészmérnöki és Informatikai Karán alapképzésben tanuló nappali tagozatos hallgatók vehetnek részt a jogi/üzleti/műszaki szakfordító specializáció modulban szabadon választható formában. Az Állam- és Jogtudományi Karon a modul 4 féléves, a Gazdaságtudományi, és Gépészmérnöki és Informatikai Karokon 3 féléves, és mindhárom karon angol vagy német nyelven folytatható. A képzés záróvizsgával zárul; a záróvizsga írásbeli és szóbeli részből áll. A szóbeli vizsga részét képezi mindhárom Karon egy ismeretlen idegen nyelvű szöveg magyar nyelvre történő blattolása, és az Állam- és Jogtudományi Kar hallgatói egy konszekutív tolmácsolási feladatot is kapnak idegen nyelvről magyar nyelvre. A képzés sikeres teljesítése esetén a hallgatók tanúsítványt kapnak a modul elvégzéséről.

A „Bevezetés a tolmácsolásba” kurzus kötelező tantárgy a szakfordító specializáció modulban tanulók számára tanulmányaik utolsó félévében. A képzés óraszama heti 2 óra. A kurzus aláírás és gyakorlati jegy megszerzésével zárul. Az alábbi témaköröket öleli fel:

- Bevezetés: A tolmácsolás típusai, különbségek a fordítás és tolmácsolás között;
- Felkészülés a tolmácsolásra;
- A tolmács személyiségjegyei;
- Jegyzetelés a tolmácsolás során;
- A memória szerepe a tolmácsolás során;
- Blattolás;
- Gyakori hibák a tolmácsolás során.

A kurzus célja, hogy bevezetést nyújtson a tolmácsolás elméletébe, hogy a hallgatók megismerjék a tolmácsolás alapfogalmait, és a tolmácsolási típusokat. További cél a tolmácsoláshoz szükséges készségek fejlesztése. Az utóbbi területen kiemelten foglalkozunk a

memória, a jegyzetelési technikák, a terminológia, és a kulturális háttérismeret kérdéseivel. A diákok a hét téma keretein belül az órák 30%-ban foglalkoznak elméleti kérdésekkel, és 70%-ban gyakorlati feladatokat (tolmácsolási gyakorlatok, interaktív és készségfejlesztő feladatok) végeznek.

A kurzust elvégzett hallgatók körében végzett kutatás eredményei

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

A kutatás célja és módszere

A tanulmány következtetései egy empirikus felmérés eredményei alapján fogalmazhatók meg. A 2023 januárjában elvégzett vizsgálat kutatási kérdései a következők voltak:

1. A hallgatók mennyire tartották fontosnak a kurzus elméleti és gyakorlati részét? Mi volt a leghasznosabb a kurzus során?
2. A kurzus során a témában megszerzett tudásnak köszönhetően magabiztosabbnak érzik-e magukat a hallgatók és jobb esélyeik vannak-e a munkaerőpiacon?
3. Miben fejlődtek a hallgatók leginkább a kurzusnak köszönhetően?

Az adatgyűjtés módszerei közül a kérdőíves adatfelvételt választottam, ezt az egységesség, a könnyebb feldolgozhatóság indokolta. Főként olyan kutatásokban használják, amelyekben az elemzési egység az egyes ember, illetve az adatközlők egyes emberek. A standardizált kérdőívek továbbá minden válaszadóról ugyanolyan formában nyújtanak adatokat (Babbie, 2001).

A magyar nyelvű kérdőív zárt és nyitott kérdéseket, valamint Likert-skálákat tartalmazott. A zárt kérdések esetén a lehetséges válaszokat a kutató határozza meg. A zárt kérdések egységesebb mérést tesznek lehetővé, ezért megbízhatóságuk is nagyobb és a válaszok is könnyen összegezhetők és elemezhetők. Ezzel szemben a nyitott kérdésekre a válaszadók tetszés szerint válaszolhatnak, leírhatják gondolataikat és véleményüket, ezért a kapott adatok nem kiszámíthatók, ugyanakkor mélyrehatóak (Mackey–Gass, 2005).

A magyar nyelvű kérdőív zárt és nyitott kérdései rákérdeztek a hallgatók általános adataira; korábbi tolmácsolással kapcsolatos tanulmányaikra és tapasztalataikra; a kurzus hasznosságára. Kitérnek arra, hogy a hallgatók ajánlanák-e vagy kötelezővé tennék-e a kurzust hallgatótársaiknak, és mivel indokolják válaszukat; valamint arra, hogy ha a jövőben lenne lehetőségük, akkor folytatnának-e tolmácsolással kapcsolatos tanulmányokat. Rákérdeztünk arra is, hogy a megszerzett tudás birtokában magabiztosabbnak érzik-e magukat és jobb esélyeik vannak-e a munkaerőpiacon; hogy miben fejlődtek leginkább a kurzus során; illetve, hogy a kurzus elvégzése óta tudták-e hasznosítani az elsajátított tudást. A két ötfokú Likert-skála (1 – egyáltalán nem volt hasznos, 5 – nagyon hasznos volt) azt vizsgálta, hogy a válaszadók milyen mértékben tartották hasznosnak a kurzus elméleti, illetve gyakorlati részét.

A kérdőíves adatgyűjtés során az önkitöltős módszert alkalmaztam, a kérdőív linkjét a válaszadók elektronikusan kapták meg és a *Google Forms*-ban töltötték ki. A kérdőív kitöltése önkéntes volt, és a megkérdezettek megőrizték anonimitásukat.

A kutatási minta

A vizsgálat során a 2019február és 2022 december között a képzésekben részt vett 54 hallgató kapott felkérést a kutatásban való részvételre, és a megkeresett hallgatók közül 40 fő, azaz 74 százalék töltötte ki a kérdőívet.

A vizsgálatban résztvevők általános adatait az 1. táblázat tartalmazza. Láthatjuk, hogy a megkérdezettek kétharmada (26 fő, 65%) nő, és csak egyharmaduk (14 fő, 35%) férfi. A kutatásban résztvevők átlagéletkora 22,85 év, a válaszadók 20 és 27 éves kor közöttiek. A táblázatban látható az is, hogy a kutatásban részt vett hallgatók nagy része (29 fő, 73%) az Állam- és Jogtudományi Kar hallgatója volt a kurzus idején, 6 fő (15%) a Gépészmérnöki és Informatikai, és 5 fő pedig (12%) a Gazdaságtudományi Karon tanult.

1. táblázat. A vizsgálatban résztvevők általános adatai (n=40)

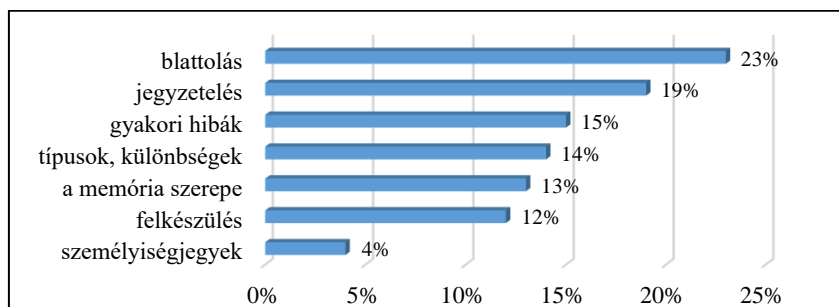
	hallgatók száma	Százalékos érték
Nem	nő: 26	65%
	férfi: 14	35%
Életkor	20 – 27 év között	---
	átlagéletkor: 22,85 év	---
Kar	ÁJK: 29	73%
	GÉIK: 6	15%
	GTK: 5	12%

A kutatás eredményei

A következőkben a vizsgálat eredményeit ismertetem. Elsőként a válaszadók korábbi, a témához kapcsolódó tapasztalatait mutatom be. Ezt követően részletesen leírom a „Bevezetés a tolmácsolásba” kurzus értékelését a hallgatók tapasztalatai és véleménye alapján. Végezetül pedig a kurzus „utóéletét” ismertetem.

A kutatásban résztvevők közül a kurzus elvégzése előtt a válaszadók közel fele (16 fő, 40%) végzett tolmácsolási feladatot, és a hallgatók több mint fele (24 fő, 60%) nem szerzett ilyen tapasztalatot. A „Bevezetés a tolmácsolásba” kurzus elméleti részét a megkérdezettek nagy része (30 fő, 75%) nagyon fontosnak, 8 fő (20%) fontosnak, 2 fő (5%) kevésbé fontosnak tartotta. Ezzel szemben a kurzus gyakorlati részét minden hallgató (40 fő, 100%) nagyon fontosnak vélte. Az 1. ábrán látható, hogy a kurzus során tárgyalt témák közül melyeket találták a leghasznosabbnak a válaszadók. Az eredmények alapján elmondható, hogy a blattolást (23%) tartották a leghasznosabbnak a hallgatók, melyet a jegyzetelés (19%); és a tolmácsolás során jelentkező gyakori hibák (15%) megismerése követett a fontossági sorrendben. A megkérdezettek kevésbé tartották lényegesnek a tolmácsolás különböző típusainak megtárgyalását, és a fordítás és a tolmácsolás közötti különbségek (14%) megismerését; a memória szerepét a tolmácsolásban (13%); és a tolmácsolásra történő felkészülést (12%). A válaszadók a tolmács személyiségjegyeiről (4%) szóló témát tartották a legkevésbé fontosnak.

1. ábra. A kurzuson feldolgozott témák hasznossága (n=40)



Arra a nyitott kérdésre, hogy véleményük szerint mi volt a leghasznosabb, a hallgatók nagy része (28 fő, 70%) a különböző tolmácsolási gyakorlatokat és interaktív feladatokat jelölte meg válaszában, melyről így nyilatkozott az Állam- és Jogtudományi Kar egyik hallgatója:

„A tananyag, a feladatlapok és a gyakorlati feladatok hármasa. Viszont az utóbbit szeretném kiemelni, mert új ismeretekkel és tapasztalatokkal gazdagodhattam. A kurzus nélkül, nem hiszem, hogy valaha magamtól kipróbáltam volna, hogy milyen az, amikor egy laptopról hallgatunk egy előadó szövegét és nekünk pedig tolmácsolni kell, közben figyelni a szövegre is, és arra is, hogy amit mi visszaadunk az értelmes legyen. Jó élményben volt részem, persze ezek a feladatok nem voltak mindig egyszerűek, de roppant érdekesek és ötletesek voltak. Kiváló módja a tanulásnak, tapasztalásnak.”

A blattolás részletes megtárgyalása és gyakorlása volt a második leghasznosabb hozadéka a kurzusnak, a megkérdezettek közel fele (18 fő, 45%) gondolta így. A különböző témák megismerése, az ismeretek bővítése, és a szókincs és különböző készségek fejlesztése is számos résztvevőnek (12 fő, 30%) bizonyult hasznosnak, amelyről így írt a Gazdaságtudományi Kar egyik volt hallgatója: *„Az, hogy részletesebben is belementünk a jegyzetelés fontosságába, a blattolásba, illetve az előforduló hibákba, korábban nem is gondoltam volna, hogy ilyen sokrétű a tolmácsolás. A különböző tolmácsolási típusokról pedig az órán hallottam először, nagyon hasznos volt számomra.”*

A „Bevezetés a tolmácsolásba” kurzust minden válaszadó (40 fő, 100%) ajánlaná. A nyitott kérdésre adott válaszaikban a megkérdezettek több mint fele (24 fő, 60%) azzal érvelt, hogy azért ajánlaná a kurzust másoknak, mert hasznos volt számára, az Állam- és Jogtudományi Kar egyik hallgatója így nyilatkozott: *„Ajánlanám, mert nagyon hasznos ismeretekre tettem szert az óra keretein belül, nagyon sajnáltam, hogy csak egy félévig tartott.”* A résztvevők közel fele (18 fő, 45%) a nyelvtudás fontossága miatt ajánlaná a kurzust, mivel a kurzus során bővítették és fejlesztették meglévő nyelvtudásukat, amelyről így írt az Állam- és Jogtudományi Kar egy másik hallgatója: *„Véleményem szerint manapság a legtöbb munkahelyen alap elvárás az angol nyelv magabiztos használata, ebben pedig rengeteget segített a kurzus.”* A válaszadók közel harmada (12 fő, 30%) az új ismeretek elsajátítása miatt is ajánlaná a kurzust, amit a későbbiekben a munkájuk során hasznosíthatnak is, ezt a következőképpen fogalmazta meg a Gépészmérnöki és Informatikai Kar egyik hallgatója: *„Ajánlanám, mert a mai világban nem elég annyi, ha jól tudunk angolul, a munkánk vagy akár csak a hétköznapi életünk során is adódhatnak olyan szituációk, feladatok, melyek során tudjuk alkalmazni a kurzuson szerzett ismereteket. Nem mellesleg elkerülve a kellemetlen helyzeteket is.”* A résztvevők közül néhányan (6 fő, 15%) érdekesnek is találták a kurzust, ezért ajánlanák.

Azonban, az előző válaszokkal ellentétben a hallgatók nagy része (31 fő, 78%) nem tenné kötelezővé a kurzust, és csak néhányan (9 fő, 22%) gondolták ellenkezőképpen, közülük is többségében (7 fő, 18%) joghallgatók, és 1-1 fő közgazdász és mérnök hallgató vélekedett így. A résztvevők a nyelvtudás fontosságával, a munkaerőpiaci elvárásokkal és a külföldi ügyfelekkel történő tárgyalások miatt tennék kötelezővé a kurzust, amelyről az egyik joghallgató így írt: *„Igen, a jogász képzés során magyar nyelven tanult joganyag mellett „eltompul” az idegen nyelv használata. Holott a mai világban, nagyon sok mindennel angol nyelven találkozunk. Fontos a magas szintű angol nyelvtudás megszerzése. A képzés során szinten tartó kommunikációs angol óra mellett a tolmácsolást is kötelezővé tenném, mely által sok új, érdekes és hasznos ismeretekre gyakorlati feladatok során tennének szert a joghallgatók, ami később a munkaerőpiacon, majd a munkában is előnyt jelentene.”*

A kutatásban részt vett három Kar hallgatóinak közel fele (18 fő, 45%) azért nem tenné kötelezővé a kurzust, mert véleményük szerint a Miskolci Egyetemen tanuló hallgatók többsége nem rendelkezik megfelelő nyelvtudással. A válaszadók negyede (10 fő, 25%)

ellenvéleményét a motiváció hiányával indokolta, a megkérdezettek ötöde (8 fő, 20%) pedig azt is gondolta, hogy a diákok szemében egy kurzus kötelezővé tétele ellenszenvet vált ki bennük, amelyről az Állam- és Jogtudományi Kar egyik volt hallgatója így nyilatkozott: *„Nem tenném kötelezővé, hiszen a diákok között sokan vannak, akiknek a kötelező egyenlő lehet a rosszal. Ha valaki saját akaratából kezdi el a képzést, nagyobb valószínűséggel fordít rá időt, energiát, hogy sikeresen elvégezze.”* Hasonlóan vélekedett egy másik joghallgató is: *„Ami kötelező, azt kényszernek érezhetik, így elveszíti a varázsát a kurzus.”* Hallgatótársaik véleményét erősíti meg egy másik jogász hallgató is, aki a következőképpen fogalmazott: *„Ehhez a kurzushoz szükség van a személyes érdeklődésre, hogy az ember elmélyülhessen benne. A kötelezővé tételével sokan csak muszájból végeznék el, ami felületességhez vezethetne.”* A megkérdezettek negyede (10 fő, 25%) azt is gondolta, hogy nincs mindenkinek szüksége ilyen irányú tudásra ahhoz, hogy a szakmáját gyakorolhassa és a munkáját el tudja látni, ezért nem tennék kötelezővé a kurzust. Néhányan (4 fő, 10%) a szakmai tárgyak magas óraszámával indokolták ellenvéleményüket.

A hallgatók többsége (33 fő, 83%) vélte úgy, hogy ha a jövőben lenne lehetősége tolmácsolással kapcsolatos tanulmányokat folytatni, akkor élne ezzel a lehetőséggel, és csupán kevesen (7 fő, 17%) nem bővítenék tovább ilyen irányú ismereteiket. Arra a nyitott kérdésre, hogy hogyan profitáltak leginkább a kurzusból, a válaszadók közel fele (18 fő, 45%) úgy nyilatkozott, hogy tájékozottabb lett, harmaduknak (13 fő, 33%) pedig a tudása is bővült a kurzusnak köszönhetően, amelyről az egyik jogász hallgató így írt: *„Tájékozottságom jelentősen fejlődött, ugyanis a kurzus előtt nem sokat tudtam a tolmácsolásról, egyáltalán hogy milyen kihívásokat rejt magában vagy hogy hogyan lehet felkészülni rá. A gyakorlati feladatok révén, pedig jó élményekkel és tapasztalatokkal gazdagodtam.”* A megkérdezettek negyede (10 fő, 25%) azt is tapasztalta, hogy szókincse is bővült, a résztvevők ötödének (8 fő, 20%) a kommunikációs készsége fejlődött, és ennek köszönhetően a válaszadók ötöde (8 fő, 20%) érzi magát és tudását magabiztosabbnak. Az egyik mérnök hallgató ezt a következőképpen fogalmazta meg: *„A szókincsem nagy mértékben bővült, magabiztosabban beszélek angolul és szeretek is angolul beszélni – a kurzus előtt már nem szívesem beszéltem angolul. A tájékozottságom is bővült, néhány témát alaposabban tanultunk, mint a normál órákon.”* Válaszát egy volt közgazdász hallgató is megerősítette: *„Szélesebb ismeretet szereztem a szakmáról, magabiztosabban tudok fellépni tolmácsolási helyzetekben, illetve kedvet kaptam a tolmácsolással kapcsolatos tudásom további szélesítésére is.”*

A megkérdezettek közül néhány hallgatónak (4 fő, 10%) a koncentrációs képessége is javult, erről így írt az egyik joghallgató: *„A tolmácsoláshoz szükséges koncentrációm fejlődött, mivel gyakorlottabb lettem abban, hogy hogyan lehet több dologra fókuszálni egyszerre.”* A kutatásban részt vettek közül ketten (5%) személyiségfejlődést tapasztaltak, amelyről egyikük, a Gazdaságtudományi Kar volt hallgatója így nyilatkozott: *„A személyiségem mindenképp jó irányba változott, és még inkább határozott lettem, ami úgy gondolom, hogy a jövőben elérendő sikereimnek egyik mozgatórugója lesz.”* Véleményét az egyik volt jogász hallgató is megerősítette válaszával: *„Véleményem szerint a tudásom, személyiségem és tájékozottságom is nagy mértékben fejlődött. Változott a látásmódom, nyitottságom a nyelvi kommunikáció irányába.”* A megkérdezettek mindegyike (40 fő, 100%) magabiztosabbnak érzi magát a megszerzett tudás által. A hallgatók többségének (38 fő, 95%) véleménye szerint jobb esélyeik vannak a munkaerőpiacon a kurzus elvégzése után, és csak ketten (5%) gondolták ennek az ellenkezőjét.

A válaszadók több mint fele (24 fő, 60%) tudta hasznosítani a kurzuson tanult ismereteiket, a megkérdezettek kisebb részének (16 fő, 40%) még nem volt ilyen lehetősége. A volt hallgatók leginkább (20 fő, 84%) munkájuk során tudták használni az elsajátított ismereteket, főleg külföldi ügyfelekkel történő kommunikáció esetében, és külföldi és magyar kollégák közötti közvetítés során, amelyről az egyik volt joghallgató így írt: *„Munkám során*

képes vagyok tolmácsolni az angol nyelvet nem vagy kevésbé ismerők számára.” A megkérdezettek közül ketten (8%) családjukban tudtak segíteni a tanult ismereteknek köszönhetően, mert rokonaik között tudtak közvetíteni, ketten (8%) pedig nemzetközi konferenciákon vettek részt és külföldi hallgatókkal közös projekteken, amelyek során hasznosították a tanultakat. A Gazdaságtudományi Kar egyik volt hallgatója így összegezte tapasztalatát a kurzus során megszerzett tudás hasznosításáról: „Pénzügyi tervezés és modellezés területén dolgozom egy nemzetközi cégnél. A napi kommunikációm 95%-a angolul zajlik. Gazdasági témában szerzett szókincsem tette lehetővé, hogy legyen esélyem felvételt nyerni és érvényesülni egy ilyen munkahelyen. Ennél jobb megtérülésre nincs szükségem.”

Konklúzió

A tanulmány röviden bemutatta a Miskolci Egyetem, Állam- és Jogtudományi, Gazdaságtudományi, és Gépészmérnöki és Informatikai Karán a jogi/üzleti/műszaki szakfordító specializáció modulban oktatott „Bevezetés a tolmácsolásba” kurzust. Ezt követően a kurzust elvégzett hallgatók által kitöltött kérdőív alapján kaptunk képet, illetve véleményeket a tantárgyról.

Az eredmények rávilágítottak a kurzus fontosságára és hasznosságára, különös tekintettel a kurzus gyakorlati tolmácsolási feladataira. A hallgatók tájékozottabbak lettek, a témával kapcsolatos tudásuk és nyelvtudásuk (különös tekintettel a szókincsre) is bővült, kommunikációs készségük fejlődött, koncentrációs képességük is javult, ugyanakkor motiváltabbak és magabiztosabbak lettek, munkahelyi elhelyezkedési esélyük és helytállásuk is javult a kurzus elvégzésének köszönhetően. Azonban érdemes megjegyezni, hogy mivel a kurzust egy szakfordítói modul részeként végezték el a hallgatók, ami nem képezi szerves részét képzésüknek, ezért megfontolandó, hogy kötelező tárgyként szerepeljen-e továbbra is a modulban a *Bevezetés a tolmácsolásba* a jövőben. Ugyanakkor, érdemes figyelembe venni a hallgatók pozitív visszajelzéseit a kurzusról, ezért választható tárgyként javasolt a meghirdetése.

Hivatkozások

- Babbie, E. (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó: Budapest.
- Horváth, I. (2012): *Interpreter Behaviour. A psychological approach*. Hang Nyelviskola Bt.: Budapest.
- Mackey, A. – Gass, S. (2005): *Second Language Research: Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: London.
- Pöchhacker, F. (2004): *Introducing Interpreting Studies*. Routledge: London.
<https://doi.org/10.4324/9780203504802>
- Szabari, K. (2002): *Tolmácsolás. Bevezetés a tolmácsolás elméletébe és gyakorlatába*. Scholastica Kiadó: Budapest.

Marshall Barbara

Semmelweis Egyetem
Szaknyelvi Intézet

Az interkulturális és betegközpontú egészségügyi kommunikáció oktatásának interdiszciplináris lehetőségei

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.13>

Az interkulturális és betegközpontú kommunikáció tanítása alapvető fontosságú a szaknyelvoktatásban, különösen az egészségügy területén, mivel egy egészségügyi dolgozó munkája során különböző kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező emberekkel találkozhat. Mindazonáltal felmerül a szaknyelvoktatás folyamán átadott interkulturális és betegközpontú készségek és hozzáállás szerepe az egyetemi szintű társadalomtudományi és pszichológiai tantárgyak által közvetített sokrétű tudás között. Az interkulturális és betegközpontú kommunikáció oktatásának interdiszciplináris lehetőségeivel foglalkozó szakirodalom segítségével elemzem annak felhasználhatóságát az egészségügyi szaknyelvoktatás területén. A szakirodalmi áttekintés segítségével felvetem az interdiszciplináris képzés alkalmazásának létjogosultságát ezen a területen. Az interkulturális és betegközpontú szemlélet része az orvosi humán tudományok (Medical Humanities) kérdéskörének és tudományágának is, különös tekintettel a narratív medicina területére, amelynek fontosságát, alkalmazását és a szaknyelvoktatásra vonatkozó felhasználási lehetőségeit szintén megvizsgálom.

Kulcsszavak: betegközpontú kommunikáció, interdiszciplináris oktatás, egészségügyi szaknyelvoktatás, orvosi humán tudományok, narratív medicina

Bevezetés

Az egészségügyi szaknyelvoktatás témakörének megfelelő áttekintése érdekében fontos, hogy rögzítsünk pár alapvetést. Az első alapvetés, hogy az egészségügy a betegekről szól, azokról az emberekről, akik bekerülnek az egészségügyi ellátórendszerbe és ott valamilyen vizsgálatot végeznek rajtuk, kezelést kapnak más emberektől. Emberekről van szó, bár ez gyakran elfelejtődik. Ennek érzékeltetéséhez álljon itt Grecsó Krisztián súlyos betegségéből való felépülése után megjelent novelláskötetéből egy részlet.

„Grusz a délutáni „tájékoztatóra” gondol. A kapkodva ledarált monológ után küldte ki ide a gyakorló orvos, hogy várja meg a főorvos urat a vizsgáló előtt. A tájékoztató bent zajlott a kórházi osztályon, a nővérpult mellett elfér néhány billegős asztalka, ott eszik, akit nem csövön táplálnak, vagy van gégeje, és/vagy tud járni. A tömény vegetaszagba ültek le a fiatal doktornővel. A lány a zsíros nejlonra rakta le a mappákat. Igyekezett kedves lenni, de láthatóan gyorsan túl akart lenni az egészen. Az egész nyaki terület érzéketlen lesz. Akár évekig. A fejét nem tudja majd fordítani. Az is lehet, hogy izmokat is ki kell vágni, akkor a kezét sem tudja majd emelni. Évekig. Ne kérdezze folyton, hogy meddig. Minden évekig van. Az arca és a szeme féloldalas lesz. Örökre. Grusz próbált nagy levegőket venni. Próbált nem arra gondolni, hogy néhány hete még normális ember volt, és senki, de senki az Úristen foszfátszagú ege alatt ilyen szemétségeket nem mondhatott neki. Az már nincs. Nincs hatalma a saját teste felett. Nincs önrendelkezés, jog.” (Grecsó, 2022:75)

A második alapvetés, hogy az egészségügyi kommunikációs helyzetek mindig nagy horderejűek, nincs szimpla ellátás, mert a személyt az egészségének alakulása igazán mélyen érinti. Vagy jó lesz vagy rossz, de semleges csak igen ritkán. Ez mutatja meg a jelentőségét annak, hogy miért fontos ebben a témában mélyebbre ásni és többet beszélni róla.

A harmadik alapvetés pedig, hogy a betegközpontú kommunikáció tágabb értelemben maga a civilizáció kezdete óta fennálló gondoskodási képesség egyik aspektusa, az ember szóban és tettben megnyilvánuló jóakarata. Mi az hát akkor, ami a látható jószándék ellenére félremegy?

A beteg-szakember kommunikáció mint az egészségügyi ellátás része

A megfelelő egészségügyi ellátás része a biztonságos, betegcentrikus szakmai gondoskodás, a megfelelő beteg–szakember kommunikáció, a bizalmi légkör, a közös döntéshozatal és ezeken belül a páciensek motivációjának növelése az együttműködésben, a terápiás útmutatás és az életmódbeli tanácsok követésében (Kullmann–Kullmann, 2018). A betegcentrikus ellátás meghatározása sokrétű, de a legtöbb konceptualizáció a következő kulcsfontosságú elemekben osztozik:

- a beteg nézőpontjának figyelembevétele, a beteg megértése pszichoszociális kontextusában;
- a páciens bevonása az ellátásba az általa kívánt mértékben;
- a probléma közös megértése és megállapodás a kezelési tervről;
- a legjobb klinikai bizonyítékokon alapuló, a betegek értékeivel összhangban lévő és megvalósítható döntések meghozatala (McCormack et al., 2011).

Ezek az elemek természetesen mind a beteggel folytatott értő, emberközpontú kommunikáción keresztül valósíthatók meg. Magyarországon azonban hiába terjed a betegcentrikus ellátás hangoztatása és hiába léteznek a gyakorlati megvalósításra tett erőfeszítések, ha közben szűkül a személyzet betegekkel való kommunikációra fordítható ideje (Kullmann–Kullmann, 2018).

Egyrészt fontos hangsúlyoznunk, hogy a beteg és az egészségügyi szakember közötti kommunikációs félreértések a betegek elégedetlenségén kívül helytelen diagnózishoz, az egészségügyi ellátás hiányához, vagy akár halálhoz is vezethetnek (Gibbons–Zhong, 2005). Másrészt ki kell emelnünk, hogy a hatékony interkulturális kommunikáció hiánya a dolgozók körében is olyan mértékű stresszt okoz, ami szorongáshoz és munkahelyi kiábrándultsághoz vezethet (Gibbons–Zhong, 2005). Így életbevágó megkülönböztetnünk a rendszerszintű hibát azoktól a hibáktól, amelyekre közvetlen kihatással lehetnek az egészségügyi dolgozók. A rendszerszintű hibák természetesen ugyanúgy kiégést okozhatnak, mint a közvetlen megélések, ezért Martin Luther King Junior gondolatát követve meg kell találni az ezekből fakadó elégedetlenségnek a „*kreatív erőszakmentes cselekvés általi levezetését*” (King, 1963:83). Ebben természetesen ugyanúgy segítségre van szükségük az amúgy is túlterhelt dolgozóknak, és olyan környezetre, ahol nem éri hátrányos megkülönböztetés őket azért, mert jobbitani szeretnének a rendszeren. Lényeges, hogy szem előtt tartsuk azt is, hogy a betegközpontú kommunikáció az egészségügyben funkcionális szerepet tölt be, hiszen itt a beteg–szakember közötti párbeszéd korábban említett céljai mellett, vagyis, hogy a beteg bizonyos feladatokat végrehajtsa (pl. kezelési döntések megszülessenek, kialakuljon egy együttműködésre épülő kapcsolat), a kommunikáció tétje – különösen életveszélyes betegségek esetében – gyakran jóval magasabb, mint más kommunikációs helyzetekben.

Az értő, emberközpontú kommunikáció tudományos racionális és spirituális dimenziói

Evans azzal érvel, hogy a jelenlegi betegközpontú megközelítés a tudományos racionalizmus elavult formáján alapul. Ez a megközelítés megpróbálja kiterjeszteni a koncepciót az érzelmek és a tudattalan területeire, de akármilyen hitelesen és meggyőzően teszi is ezt, mégis problematikus marad, amikor olyan kérdéssel szembesül, mint az emberi szenvedés, amelynek elkerülhetetlen spirituális dimenziói vannak (Evans, 2003). Noha az egészségügyi dolgozókat arra ösztönzi, hogy az ellátásban vegyék figyelembe a betegek fizikai, pszichológiai és szociális hátterét is, a jelenleg népszerű, bizonyítékokon alapuló orvoslás vagy csak a fizikai bizonyítékokra korlátozódik, vagy az ilyen bizonyítékokat egy olyan rangsor csúcsára helyezi,

amely hajlamos arra, hogy leértékeljen minden más forrásból származó bizonyítékot. Ezek az orvos–beteg kapcsolatról alkotott korlátozott elképzelések többségükben részben az emberi racionalitásunk miatt érzett büszkeségnek és az iránta való feltétlen bizalomnak köszönhetőek, részben pedig az emberi lélekkel kapcsolatos félelem és bizalomhiány miatt konzerválódtak – mely félelem és bizalomhiány szükséges ahhoz, hogy a saját és mások szenvedésével foglalkozzunk (Evans, 2003). Evans szerint az első lépés az, hogy el kell fogadnunk érzelmeink alapvető szerepét a motivációban, mégpedig nem mellékes jelenségként, hanem központi szereplőként viselkedésünk irányításában (Evans, 2003).

Salinsky és Sackin felhívja a figyelmet, hogy fenntarthatatlan az az illúzió, hogy a szakmai én az emberi érzelmek által érintetlenül tartható azáltal, hogy a személyes ént az interakcióból kizárja, hiszen a szakmai én csupán egy specializált része a személyes éntnek. A betegközpontú egészségügyi kommunikációs készségekre fókuszált megközelítése alapvetően hibás a lelki mélység hiánya és a szűk racionalitás okán, és ki kell egészíteni a nem racionális, érzelmi szempontokkal, a viselkedésminták érzelmi vonatkozásának figyelembevételével. A kommunikációs készségekkel kapcsolatos fenti megközelítést kiegészítené ezeknek az érzelmi aspektusoknak a kellő mélységű feltárása, amely természetesen komoly személyes befektetést igényel mind az egészségügyi szakember, mind a beteg oldaláról, valamint az önismeret és az empátia fejlesztését is (Salinsky–Sackin, 2000). Salinsky és Sackin figyelmeztet, hogy a szakemberek védekezési mechanizmusainak (amelyeket szükségesnek tartanak ahhoz, hogy a betegek fizikai, mentális és lelki szenvedését tudatos és racionális ellenőrzés alatt tartsák) az az ára, hogy mindkét fél elveszíti azon képességének egy részét, hogy megtapasztaljanak valamit önmagukból és a másiktól (Salinsky–Sackin, 2000). Ez a kényszerített kompromisszum visszatérést jelent egy olyan racionalizmushoz, amiből hiányzik a „negatív képesség” – vagyis „a képesség, hogy elviseljük a hiányt, a bizonytalanságot, az elfogultságot, a relativitást, és hogy sakkban tartsuk a lezárás, a koherencia, az identitás, a teljesség iránti vágyat” (Evans, 2003:11).¹

A szenvedéssel való együttlétezés valódi módjai feszegetik az egészségügyi diskurzus határait, sőt, úgy tűnik, hogy az általános közélet sem képes értelmes helyet találni az számukra, azok így inkább a magánélet vagy a vallás területére szorulnak vissza. Evans ennek a jelenségnek a magyarázatára Paul Tillich egzisztenciális szorongáselméletét használja fel, amely megkülönbözteti a patológiás szorongástól az egzisztenciális szorongást, mely a nemléttel, a saját halandóságunkkal szembeállítva jelentkezik. Az embereknek spirituális erőre van szükségük ahhoz, hogy szembe tudjanak nézni saját halandóságukkal és mások halandóságával, betegségével, öregedésével és az ezek fölött érzett tehetetlenségünkől adódó bánatukkal (Evans, 2003). Ehhez Evans szerint azonban egy olyan spirituális magabiztosságra van szükség,

„...amely nem tud a szűk tudományos képzésből eredni; egy olyan szellemiségre, amely jobban függ a gondolkodás módjától, mint a gondolkodás tartalmától; valódi oktatástól, mint képzéstől; a személyes tulajdonságok fejlesztésétől, nem pedig a megszerzett technikáktól.” (Evans, 2003:13)¹

A kommunikációs készségekkel foglalkozó szakirodalom bár igyekszik kiszélesíteni a jelenlegi orvoslás szűk látókörét, de nem kutatja a mértéket, csupán az orvosi hatékonyság tényalapú bizonyítékaira támaszkodik. Mi értelme van megkérdezni a betegtől a betegségéről alkotott gondolatait, aggodalmait és elvárásait, ha nem veszik figyelembe a válaszok által kibontakozó egzisztenciális vallomást? Ha nem érdekel senkit a beteg narratív megnyilvánulásának eredete? A kommunikációs készségek oktatásának elégtelenségét ékesen bizonyítják az egészségügyben megnyilvánuló kiábrándító állapotok. Ennek megnyilvánulását

¹ a szerző fordításában

olvashatjuk Esterházy Péter fanyar humorával az író halálos betegségét bemutató Hasnyálmirigynaplóban.

„Háromnegyed 2, sitty-sutty, megvolt a doktornő. Olyanok voltunk, mint mindig. Ő rezervált, tárgyyszerű, én szóltan. Hogy van? Jól, lényegében. Eszembe jutott, hogy épp lényegében nem vagyok jól, de nem akartam okoskodni. Megszetoszópozott, megemlítette, hogy a vérsejtek vagy -lemezek csökkentek, ezért valamit változtat. Szóba hoztam a köhögést, majd a CT mutatja, hogy van-e valamihez köze. Barna, mosolyog, el. Nem kritika, inkább önkritika lebeg az ágyam fölött utána. Valamit biztos nem kérdeztem meg. De mit? Valahogy így állunk majd a mennyek kapujában (akárha a Kafkájában), valamit, Uram, nem, de mit is?” (Esterházy, 2020:125)

Wald, McFarland és Markovina felteszi a kérdést, hogy

„...a technológia gyors fejlődésével a tudomány és különösen az orvostudomány területén, a növekvő eredményességi nyomás mellett, képesek vagyunk-e még mindig ápolni és megőrizni a szükséges egyensúlyt az emberséges gondoskodással és törődéssel? Az orvoslás művészetét és tudományát? Mindezek alapját képezi, hogy vajon az orvosok és általában az egészségügyi dolgozók felkészültek-e arra, hogy kezelni tudják azt, amire a betegeknek szükségük van a 21. században, és hogy valóban az oktatásuk is arra irányul-e, hogy felkészítse nemcsak az elméjüket, de a szívüket is?” (Wald–McFarland–Markovina, 2019: 492)²

A fenti idézet átfogó összefoglalását nyújtja azoknak a felvetéseknek, amelyekre a „Medical Humanities” keresi a válaszokat.

Medical Humanities – Orvosi humán tudományok

A fenti kérdések nemcsak hogy egyre gyakrabban merülnek fel, de egyre többen azt is felismerik, hogy az egészségügyi hivatás alapvető elemeinek felélesztése – beleértve a betegekkel való mélyebb kapcsolat kialakítását, az orvoslás örömeinek és értelmének fenntartását, valamint a gyógyításban az empátia és a rugalmasság kifejlesztését – abban rejlik, hogy a művészeteket és a humán tudományokat integrálják az egészségügyi oktatásba (Mann, 2017). Ez a kezdeményezés, melyet az angol nyelvű szakirodalom „*Medical Humanities*” néven foglal össze, Magyarországon „orvosi–egészségügyi humán tudományok” néven kezd elterjedni az egészségügyi képzésben és gyakorlatban. Gordon szerint az orvosi humán tudományok megszüntethetik a klinikai ellátás és a humán tudományok szétválasztását és elősegíthetik az interdiszciplináris oktatást és kutatást, hogy holisztikusabb megközelítéssel optimalizálják a betegellátást (Gordon, 2005).

Az orvosi humán tudományok nem csupán kiegészítik az orvostudomány és az egészségügyi gyakorlatot, de egyúttal létrehozhatnak egy interdiszciplináris teret is, ahol az orvostudomány és a humán tudományok kölcsönösen kihívást de egyúttal tájékoztatást is jelentenek egymásnak (Engbrechten–Henrichsen–Ødemark, 2020). Ennek nagyszerű példája Elizabeth Jameson munkássága (vö. Brooks, 2016), mely az interdiszciplinalitás megtestesülése, ahogyan a sclerosis multiplexszel élő művész leírja a saját agyáról készült orvosi felvételek művészi adaptációját, személyessé tételét.

„Munkáimat az agy változásra és alkalmazkodásra való képessége inspirálja, és a tudomány és a művészet, a társadalom és a betegség közötti térben mozgok. Célom a portré hagyományos definíciójának kiterjesztése azáltal, hogy kihívást jelentek a nézők számára, hogy megkérdőjelezzék, mit jelent hibásnak lenni – embernek lenni.” (Brooks, 2016)²

Az orvosi humán tudományok ezen kívül helyet adnak az oly gyakran háttérbe szoruló interkulturális megközelítésnek is. Ahogy Engbrechten, Henrichsen és Ødemark (2020)

² a szerző fordításában

rámutat, az egészségügyben nem a kultúráról való gondolkodás hiánya jelenik meg, az ellátás individualizálására és a helyi kontextushoz való adaptálására tett kísérletek paradox módon sokkal inkább egyfajta akulturális felfogáshoz vezetnek. Ebben a felfogásban az orvosi bizonyítékok univerzális és nem kontextuális módon jelennek meg, és a kulturális tényezők általában kivételnek, nem pedig normának számítanak, azokat gyakran a kulturális „mással” azonosítják. Ez azt sugallja, hogy *„a kultúra olyan valami, amit vagy birtoklunk, vagy nem, vagy legalábbis különbözőképpen birtokolhatunk, s minél inkább kultúrafüggő a kontextus, annál nagyobb kihívást jelent”* (Engbresten–Henrichsen–Ødemark, 2020:2). ³Az orvosi humán tudományok oktatása ebből az álságos helyzetből is kiutat jelenthet.

Medical Humanities – mint a nyelvoktatás része

Míg ebben az interdiszciplináris közegben a társadalomtudósok az interkulturalitást, a pszichológusok a személyközpontúság iránti elméleti tudást és érzékenyítést erősítik, melyek azok a területek, ahol a nyelvtanárok kaphatnak szerepet? A nyelvórán lehetnek olyan helyzetek, ahol a tartalomalapú nyelvoktatás-megközelítésen keresztül az orvosi humán tudományok oktatását be lehet vezetni. Ez nemcsak a nyelvoktatás során gyakran limitált közvetlen beteg–szakember kapcsolatot tudná kompenzálni, de az interkulturális tudatosságot és érzékenységet is fejlesztheti, arról nem is beszélve, hogy elősegítheti a hallgatók holisztikusabb, emberibb hozzáállását (Fellie, 2019).

Fellie a spanyol egészségügyi szaknyelvoktatás emberiesebbé tételét célozza meg, amikor arra hívja fel a figyelmet, hogy az egészségügyi szaknyelvoktatásban a tényleges szövegek feldolgozása a döntő, s kevés hely jut művészi produktumok felhasználásának. Míg a tényleges szövegek (mint például az egészségügyi kiadványok, dokumentumfilmek, esetleírások) alapvetően a természet- és társadalomtudományok területéről származnak, a művészi értéket, kultúrát közvetítő művek (mint például irodalom, zene, vizuális és képzőművészet) a művészetek és bölcsészettudományok termékei. Az utóbbiak ki nem használt lehetősége, hogy a diákok különféle szemléletmódokat tapasztaljanak meg a betegségre, az egészség megromlásával járó veszteségekre, az öregedésre és a halálra vonatkozóan, s átélhessék a potenciális hasonlóságokat és különbségeket saját és jövőbeli betegeik egészségügyi gondolkodás- és hitrendszerében (Fellie, 2019). Tekintettel arra, hogy a jelenkori magyar egészségügyi képzés alapjaiban a bizonyítékokon alapuló orvoslást tekinti mérvadónak, az egészségügyi humántudományok bevezetése a jövő szakembereinek kiegyensúlyozottabb képzését tenné lehetővé. Fellie azt is hangsúlyozza, hogy a művészi munkák érzelmi reakciókat is kiválthatnak, és ezáltal jobban megérintik a diákokat, mint a tényleges anyagok (Fellie, 2019). Továbbá megnyitják az utat olyan témák megbeszélése előtt, melyek érzelmi és empátiás figyelmet kívánnak meg, a fiktív szereplők egészségügyi és életviteli problémáinak megvitatása pedig könnyebb lehet, mint valós embereké. A nyelvórán gyakran használt szituációs gyakorlatokat is lehetne drámapedagógiai módszerekkel megsegítve az egyszerű nyelvgyakorlásokon túl interkulturális és betegközpontú konfliktushelyzetek megélésének és megoldásának eszközévé tenni.

Egy másik kreatív megoldás lehet, ha a szaknyelvoktatás részeként megismertetjük a hallgatókat a szaknyelvi órákon a narratív medicina egyik népszerű ágának, az orvosi költészet alkalmazásának lehetőségeivel. Ahogy Marthouret rámutat, különböző párhuzamokat lehet vonni egy verssel való foglalkozás és a diagnosztikus értő figyelés művészetek között, mivel mindkettő finomra csiszolt *„belső erőforrásokat – emlékeket, asszociációkat, kíváncsiságot, kreativitást, értelmező erőt, utalásokat más történetekre, amelyeket ez a mesélő és mások meséltek el – igényel a jelentés azonosításához”* (Marthouret, 2016: 2)³. A versek kritikai

³ a szerző fordításában

olvasása, a jelentésrétegek feltárása a finomabb értelmezés elérése érdekében elősegíti, hogy a hallgatók olyan kritikai gondolkodási készségeket sajátítsanak el, amelyek az egészségügyi szakmaisághoz elengedhetetlenek. Emellett a költői szöveg allúziója és elliptikus jellege miatt gyakran közelebb áll a tényleges, zabolátlan emberi elbeszélésekhez, mint a próza, hiszen a versekhez hasonlóan a betegek történetei is általában töredékesek, következtlenek, tele vannak összetett alakzatokkal és hirtelen váltásokkal. „*A versek olvasása gyakran egy másfajta strukturáltság felfogását jelenti, mint az a logika, amelyre az orvostanhallgatókat képezik*”. (Marthouret, 2016:3).⁴

Nemes, aki a narratív medicina és a bioetika összefüggéseit vizsgálja, hangsúlyozza, hogy a narratív medicina arra is ráébredt, hogy az etikai döntések az életünknek és így az egészségügynek is minden egyes pillanatát átjárják, s nem csak drámai, élet-halál helyzetekben jelennek meg (Nemes, 2015). Nemes a narratív identitás fontosságát emeli ki mind a beteg, mind az egészségügyi dolgozó szempontjából, vagyis hogy „*az emberi személy narratív konstrukció, tehát amikor a másik embert személyként ismerjük el, a történeteire kell fókuszálnunk*” (Nemes, 2015:52). Így a narratív alapú beszélgetés elengedhetetlen része az egészségügyi ellátásnak, hogy mindkét fél személyiségének teljességével élhesse meg az adott helyzeteket. Az ehhez tartozó érzékenység és nyitottság azonban nem magától adódik, hanem odafigyelést, a személyiség összetett fejlesztését igényli. Ennek szintén kiváló színterei lehetnek a szaknyelvoktatás során felmerülő kommunikációs, valamint történetmesélési és értelmezési helyzetek.

Konklúzió

Felmerülhet az a dilemma, hogy az egészségtudományi képzés összes ágában, így a szaknyelvoktatásban is, a tantervek már így is túlterheltek, és nincs tér „puha” tudományok, művészeti tartalmak beiktatására, miközben a fontosabb tantárgyakra sem jut elég idő. De pontosan ezért elkerülhetetlen egy interdiszciplináris megközelítés a hallgatók oktatásában és kreatív megoldások megtalálása arra, hogyan lehetne az orvosi humántudományok művészeti és bölcsészettudományi témáit a már rendelkezésre álló órák tananyagába beilleszteni, vagy az orvosi humántudományok által fejlesztendő hozzáállást, megközelítést, gondolkodásmódot más tárgyak oktatásába integrálni. Mert, ahogy Mervyn Peake is rámutatott versében:

*Talán pont a lényegét felejtjük el.
Nem tanítják, hogyan éljünk, és hogyan haljunk,
Sem azt, hogyan lángoljunk
A szeretet tüzeiben.
Milyen szánalmas is kényszeres visszafordulásunk
A csekély dolgokhoz, amikben már túl jók vagyunk.*

Mervyn Peake: *The vastest things are those we may not learn – Talán pont a lényegét felejtjük el*
(Ford: Szabó Kornél)

⁴ a szerző fordításában

Hivatkozások

- Brooks, K. (2016). A Woman Diagnosed with MS Is Turning Her Own Brain Scans Into Art. *The Huffington Post*. 23.08. https://www.huffingtonpost.co.uk/entry/elizabeth-jameson-brain-scan_art_n_57bb61cbe4b0b51733a521fc
- Engbrechten, E. – Henrichsen, G. F. – Ødemark, J. (2020): Towards a translational medical humanities: introducing the cultural crossings of care. *Medical Humanities*. 46. 1–7
- Esterházy, P. (2020): *Hasnyálmirigynapló*. Magvető: Budapest.
- Evans, R. G. (2003): Patient centred medicine: reason, emotion, and human spirit? Some philosophical reflections on being with patients. *Journal of Medical Ethics: Medical Humanities*. 29. 8–15. <https://doi.org/10.1136/mh.29.1.8>
- Fellie, M. C. (2019): Humanizing Intercultural Healthcare: On Integrating Cultural Components into a Medical Spanish Course. *Survive and Thrive*. 4/1. https://repository.stcloudstate.edu/survive_thrive/vol4/iss1/7/
- Grecsó, K. (2022): *A csikos pizzamák kora. Valami népi*. Magvető: Budapest.
- Gibbons, D. – Zhong, M. (2005): Intercultural communication competence in the healthcare context. *International Journal of Intercultural Relations*. 29. 621–634. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.008>
- Gordon, J. (2005): Medical humanities: to cure sometimes, to relieve often, to comfort always. *The Medical Journal of Australia*. <https://www.mja.com.au/journal/2005/182/1/medical-humanities-cure-sometimes-relieve-often-comfort-always>
- King, M. L. Jr. (1963): Letter from Birmingham Jail. *The Atlantic Monthly*. 212/2. 78–88
- Kullmann, L. – Kullmann, T. (2018): A páciensek véleményének figyelembevétel az egészségügyi ellátás tervezése és értékelése során. *Orvosi Hetilap*. 159/6. 215–222
- Marthouret, T. (2016). Medical Humanities in the English classroom: building students' professional identity through poetry. *Open Edition Journals*. <https://journals.openedition.org/asp/4891>
- McCormack, L. A. et al. (2011): Measuring patient-centered communication in cancer care: a literature review and the development of a systematic approach. *Social Science and Medicine*. 72/7. 1085–95
- Nemes, L. (2015): Narratív medicina és bioetika. *Századvég*. 76. 43–67
- Salinsky J. – Sackin P. (2000): *What are you feeling, doctor? Identifying and avoiding defensive patterns in the consultation*. Radcliffe Medical Press: Oxford.
- Wald, H. S – McFarland, J. – Markovina, I. (2019): Medical Humanities in medical education and practice. *Medical Teacher*. 41/5. 492–496. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1497151>

Internetes hivatkozások

- Mann, S. (2017). Focusing on Arts, Humanities to Develop Well-Rounded Physicians. AAMC. <https://www.aamc.org/news-insights/focusing-arts-humanities-develop-well-rounded-physicians>
- Peake, M. The vastest things are those we may not learn. <https://www.mervynpeake.org/poet.html>

Magdolna Pálincás¹ – Viktória Sirokmány¹ – Gábor Gyenes¹ – Attila Gátos² – Katalin Fogarasi¹

¹Semmelweis University, Department of Languages for Specific Purposes

²Department of Traumatology and Hand Surgery, University of Pécs

A comparative analysis of specific English language proficiency in mediation skills in instructed and non-instructed medical students

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.14>

In 2019, a compulsory English for Specific Purposes (ESP) language examination was introduced for medical students at Semmelweis University, Budapest, with optional preparation courses. Both the examination and the optional preparation courses were adapted from the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) guidelines to help medical students become independent users of English in clinical practice. After consulting clinicians, we chose clinical handover as a written mediation task, the latter also serving as a basis for this paper, in which we present a comparative analysis of students' language proficiency. While preparing students for handover, we identified lexico-grammatical units in authentic English-language clinical teaching scenarios in material developed in cooperation with a clinician, using the SBAR system. Solutions of the written mediation tasks by 66 examinees (divided into two groups: instructed and non-instructed group) were digitalized and analyzed using the Sketch Engine software. After investigating the most frequently used language patterns and the percentage of their correct use, we found a significant difference between the two groups. In the instructed group, 80.14% of the patterns included in the course material were used correctly. In the non-instructed group, a higher ratio of non-instructed students either used none of the identified patterns or used them incorrectly. We concluded that self-study ESP material should be made available for students, even at high levels of general English, who are unable to attend the courses.

Keywords: *clinical handover, concordance analysis, ESP phrases, terminology, mediation*

Introduction

In 2019, a compulsory B1 Common European Framework of References (CEFR) level English and German language examination was introduced at Semmelweis University, Budapest, (SE) for students of the Faculties of Medicine, Dentistry and Pharmacy, and was developed by the Department of Languages for Specific Purposes. SE Students are also offered free optional preparation courses which are based on Content and Language Integrated Learning (CLIL) elements. The current study focuses on medical students and their results in the *University Elementary Examination in English for Medical Purposes (UEE)*. The examination consists of seven tasks testing four language skills: reading, listening, speaking, and writing. The written task is one of text mediation, i.e. translating a written text, and serves as a basis for this paper, in which we present a comparative analysis of language proficiency in students who attended optional preparation courses and those who did not. With the help of corpus linguistics tools and techniques we were able to uncover and highlight regularities in discourse, collocations, and specialist terminology. Small ESP corpora are especially suited to this task (Boulton, 2012).

Handover as a Mediation Task

“Clinical handover (clinical handoff in North America) refers to the transfer of professional responsibility and accountability for some or all aspects of care for a patient, or group of patients, to another person or professional group on a temporary or permanent basis” (Australian Medical Association, 2006:7). Handover is arguably one of the most frequent and important oral or written communication methods between clinicians in the delivery of patient

care (Eggins–Slade, 2015). As a mediation task, students are given a clinical handover in Hungarian, and they have to translate it into the English-language equivalent.

Given the importance of clinical handover, we decided to analyze the mediation part of the examination from a functional and terminological aspect. The genre of clinical handover exists in both oral and written forms and is considered a separate genre in the American business system according to the definition of genre defined by Swales (1990) and Bhatia (1993), with distinctive features. Tasks including handovers also feature in the oral examination in the form of doctor–physician communication, but in seeking an authentic genre to use for the mediation task, we found the written form to be most suitable (Eggins–Slade 2015).

Meanwhile, the 2001 CEFR describes *mediating a text* as passing on the content of a text to another person who does not have access to the information, often because of linguistic, cultural, semantic, or technical barriers. “*Mediating concepts refers to the process of facilitating access to knowledge and concepts for others, particularly.*” (CEFR, 2020:91) “Mediation language activities, (re)processing an existing text, occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies.” (CEFR, 2020:14)

The UEE at Semmelweis University is at the B1 level, at which students are expected to “*convey information given in clear, well-structured informational texts on subjects that are familiar or of personal or current interest, [even if] lexical limitations cause difficulty with formulation at times*” (CEFR, 2020:91). The mediation task in the elementary examination requires students to relay a clinical handover built upon the SBAR (Situation, Background, Assessment, Recommendations) system (NHS, 2020), a communication tool that can be used verbally or in writing to provide essential information concisely, such that it can even replace an executive summary in a formal report (Ernst, 2022).

Preparation courses for the examination

The elementary examination tests all four skills – reading, listening, writing, and speaking – focusing on a wide range of medical fields with special emphasis on the physician–specialist, doctor–patient communication. For the written part of the examination, an authentic genre is used, with the written form of handover included as a mediation task.

It is important that students are taught authentic specific language because medical genres are particularly conventionalized (Kühtz, 2007) in their use of language (Halász–Fogarasi, 2018; Varga et al., 2022), especially regarding discourse-specific word patterns, or *lexico-grammatical* patterns (Gledhill, 2011:14). For this purpose, 15 authentic sample handovers (Ballantyne, 2017) were collected to form part of the curriculum, allowing students to observe and acquire authentic, genre-specific collocational patterns (NHS 2022).

In each structural unit of the handovers based on the SBAR-system, key sentences were established which were most typical of the respective section and contained the most important terms for helping the addressee gain information essential to differential-diagnostically relevant information. These sentences usually include a verbal phrase and at least one noun phrase essential for medical decision making. The physician reading the handover is aware of the function of the separate sections and looks for the key terms and phrases enabling him or her to skim-read the report.

These patterns can also be considered as technical language phrases (Gréciano, 2006), but at B1 CEFR language level, the written genre is set only at a *professional colloquial level*, not at the highly terminologized *scientific level* (Fogarasi, 2012-14) such as a clinical report. Nevertheless, students are expected to use authentic patterns in their English professional discourse, and SE as a research and elite university expects all students to be authentic in English-language documentation. Accordingly, while students have a high level of proficiency

in general English, they are offered the opportunity to acquire the more specialized, genre-specific patterns highlighted, through the ESP courses offered at our department.

As the elementary examination preparation course is elective, it is possible to compare the genre-specific proficiency of those students who have taken the course against those who have not, and thus establish the relevance and effectiveness of our elective preparation courses. The present study investigated the extent to which students know and use the technical terms and aforementioned lexico-grammatical patterns correctly, i.e., students' ability to use the relevant intercultural and genre-specific linguistic skills to integrate effectively into the English-language discourse community.

All the students attending the examination were at a high level of general English language proficiency. Accordingly, relatively few general linguistic errors were expected. Similarly, no significant difference was expected in terms of grammatical mistakes between those who participated in preparation courses and those who did not, because grammar was not the main focus of the courses. The difficulty level of the mediation text did not exceed students' knowledge of the general language; therefore, the expectation was that non-instructed students would substitute the designated lexico-grammatical patterns for general-English equivalents, while instructed students would use the patterns more frequently and proficiently. The primary aim of our study was to assess the relevance of our courses by comparing instructed and non-instructed students' proficiency; the secondary aim was to assess the extent to which instructed students retained knowledge gained in the course and used that knowledge in the mediation task.

Methods

Participants

Participants were SE university students taking the ESP examination in the summer and winter examination terms of 2022. They all held certificates proving that their general English language level was at B2 or C1, according to CEFR. Based on participation in the examination preparation course, two groups were formed: participating students (N=27, 40.9%) and non-instructed students (N=39, 59.1%),

Tools

IBM SPSS (version 22) statistical software was used to conduct the participating/non-participating group analysis. Quantitative analysis of the 66 test corpuses was performed using the Sketch Engine corpus analysis software tool. Lexico-grammatical units were identified in authentic English-language clinical teaching materials and used to prepare students for handover scenarios developed in cooperation with a clinician, using the SBAR system. The phrases were digitalized and analyzed using the Sketch Engine software.

Responses to the written mediation tasks were collected from 66 examinees, 27 of whom attended the preparation course during the winter semester of the academic year of 2021/22. The mediation task in the B1 CEFR level elementary examination required students to transfer a Hungarian clinical handover into English. The handover was based upon the standardized communication scheme known as the SBAR. During the examination, participants were allowed to use paper-based general-English dictionaries (i.e., not a medical dictionary).

We identified the most frequently used language patterns in the students' responses to the task, and the percentage they were applied correctly, comparing the instructed and the non-instructed groups.

Results

Analysis of genre-specific collocations or lexico-grammatical patterns

There were no differences in the students' responses concerning structuring, which was to be expected given that the SBAR has a set structure, which is also followed by the source language (Hungarian). Qualitative and quantitative analyses of the students' responses showed the most frequently used language patterns both in the instructed and the non-instructed groups.

Table 1 summarizes the specific lexico-grammatical patterns used in original, authentic English-language handovers given as correct responses by the instructed students, and the inappropriate responses of the non-instructed students who applied non-standard expressions. In the S section, passive voice is typical, and most students used it, though the verb choices were not the most appropriate. In section B, the lexico-grammatical pattern in English is a nominal phrase containing an adjective, *spasmodic cough*, for which a verbal structure, *görcsösen köhögött*, is given in Hungarian. Most students used the grammatically correct structure, though some used inappropriate verbs. In the Assessment part, several students' solutions imbedded the genre-specific term, *stridor*, in lay language expressions, e.g., *stridor voice*. In the last section (the Recommendation section), where the addressee might be the patient, everyday English can be applied to express therapeutic instructions. Yet, students did not seem to have recognized that the intransitive use of verbs would be more appropriate, and consequently, their responses were often too basic and informal, e.g., *to end the fever*. The subordinate clause also caused some difficulties, e.g., *until he doesn't have a fever any more*.

Table 1. Lexico-grammatical patterns

	Hungarian pattern	expected genre specific pattern	examples for non- standard patterns
S situation	<i>Tegnap délelőtt egy hároméves kisfiút vettek fel az osztályra.</i>	<i>... was admitted to ...</i>	<i>... was accepted at ... was taken up to the department checked in with his parents</i>
B background	<i>Erősen és görcsösen köhögött.</i>	<i>spasmodic cough</i>	<i>spastic cough crampy cough</i>
A assessment	<i>A belégzéskor sípoló hang (stridor) hallható.</i>	<i>During inhalation a stridor, a whistle-like sound ...</i>	<i>... stridor voice during breathing in The whistle during inhaling stridor while respiration</i>
R recommendation	<i>Lázcsillapítót kell kapnia a láz megszűnéséig.</i>	<i>until his fever reduces</i>	<i>until the fever eases to end the fever until he doesn't have a fever any more</i>

Through analysis, the students' mistakes were grouped into two main categories: terminological mistakes and errors in language use (see Table 2). Within each category, five further subcategories were identified. Terminological mistakes included wrong register, inappropriate meaning, inappropriate use, circumscribed meaning, wrong part of speech and neologism, and errors in connection with relative pronouns, prepositions, punctuation, spelling, word order and verb tense, which were identified as errors in language use.

By *register*, this study refers to the use of terms and lexico-grammatical patterns relevant in this genre and appropriate in doctor–specialist communication. In the *meaning* category, the words or expressions are either synonyms or similar in pronunciation to the required word. All the solutions that lack appropriacy were put into a separate category. Although students were allowed to use a paper-based bilingual dictionary, in many cases, they

chose circumscribing, e.g., *fever sinking* instead of *antipyretics*. Many errors were observed in connection with parts of speech and neologisms. Students freely formed the words following the analogy of other words they had learnt earlier, no matter how unfamiliar the new word forms were to them. Some mistakes could belong to more than one category, e.g., *hard-hardly* which could be put into both *part of speech* and *meaning* category, but for the purposes of this study we rendered them to only one.

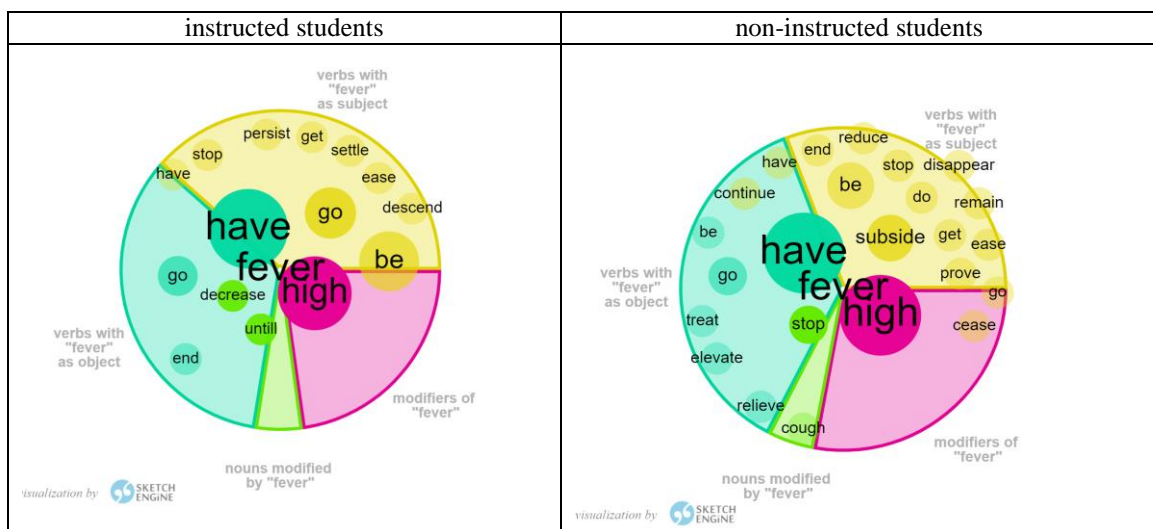
Table 2. Types of mistakes

terminological mistakes		errors in language use	
type	intended meaning → solution	type	example
wrong register	admitted → <i>was taken</i> (lay term)	relative pronoun	<i>the boy which</i>
meaning	gasping → <i>suffocating</i> suspect → <i>expect</i>	preposition	<i>arrived on</i>
inappropriate use	spasmodic → <i>spastic</i>	punctuation	<i>3 year old boy</i>
circumscribed meaning	antipyretics → <i>fever sinking</i>	spelling	<i>accute/acut</i>
part of speech	hard → <i>hardly</i>	word order	<i>usually it appears</i>
neologisms	spasmodic → <i>spasmic/crumpedly</i>	tense	<i>had arrived yesterday</i>

The collocations of *fever* are illustrated in Figure 1 using the visualization function of the Sketch Engine software. The size of each bubble indicates the frequency of the individual collocations in the sub-corpus, and their distance from the center indicates the typicality of the co-occurrence of the words in the text.

In general, it can be observed that the non-instructed group used a wider range of collocation-like phrases, many of which did not correspond with the standardized patterns, e.g., *fever subsides*, *fever proves* (see Table 2). However, in the instructed group, only three verbs with the word *fever* as an object were used: *go*, *decrease*, and *end*. Errors were observed in both groups, but the students from the instructed group were found to be more familiar with the professional lexico-grammatical patterns: 80.14% of the lexico-grammatical patterns were used correctly by the instructed students, whereas only 63.21% of the patterns were applied appropriately by the non-instructed group.

Figure 1. Collocations with the word *fever*



Statistical analysis

Of those students taking the examination, two groups were distinguished: participating (or instructed) students (N=27, 40.9%) and non-participating (or non-instructed) students (N=39, 59.1%). There were no participants with missing data; therefore, all the students were included in the analysis.

The results showed normal distribution, the assumptions of the statistical analysis were fulfilled, and an independent sample t-test was carried out to investigate the association in overall, terminological, and other mistake counts between the two groups. The IBM SPSS (version 22) statistical software was used to conduct the analysis and differences were considered significant if $p < 0.05$.

The results of the statistical analysis are shown in *Table 3*. Instructed students (M=4.81, SD=1.96) compared to non-instructed students (M=6.82, SD=2.95) demonstrated significantly lower scores in overall mistake count ($p=0.003$). Moreover, in terminological mistake count, participating students (M=3.78, SD=1.63) – in comparison to non-participating students (M=5.15, SD=2.17) – showed significantly lower scores ($p=0.007$). No significant differences were detected in other mistake scores.

Table 3. Number of mistakes

Participated?	Overall mistakes		Terminological mistakes		Other mistakes	
	Yes	No	Yes	No	Yes	No
Mean	4.81	6.82	3.78	5.15	1.04	1.67
SD	1.96	2.95	1.63	2.17	1.16	1.74
Statistical test	t(64)=3.091, p=0.003		t(64)=2.794, p=0.007		t(64)=1.645, p=0.105	

Discussion

Based on the results of our case study, it is clear that the students who had attended the examination preparation course were more likely to use the genre-specific terms and lexicogrammatical patterns correctly; that is, the way they had observed them in the authentic handovers presented in the preparation course. These instructed students demonstrated proficiency with an array of adjectives or verbs, adhering to the standard patterns that they had acquired and practiced during the course. In contrast, students who had not attended the examination preparation course were less able or unable to perform the mediation task in a genre-specific and authentic way.

The task of creating and using medical documentation is often missing from the curricula of medical training, and documentation skills are only acquired on the ward in clinical practice (Bechmann, 2017). Instructors at SE consider it important that students receive instruction in documentation skills in their medical English classes, to ensure they are able to write a clinical handover in an English-speaking environment or for an English patient.

Based on the statistical analysis, we can state that significantly ($p=0.007$) more lexicogrammatical patterns were used correctly by the instructed students than the non-instructed students. These results confirm our expectations that, instructed students would show a higher level of professional language skills, typical of the genre of handover. This is true even though significant differences were not observed in general language use and grammar between the instructed and non-instructed groups. Although the general language skills of Semmelweis University students are usually high as most of them possess a general language examination certificate at at least B2 level, in our case study, still the instructed students, who had been taught the genre-specific terms and patterns, also made significantly fewer mistakes ($p=0.003$) in the use of general English.

Conclusion

Based on the results of our case study, it can be concluded that the genre of clinical handover is suitable for measuring the professional language skills of medical students' study. The handover genre features numerous lexico-grammatical patterns that are highly characteristic of each structural unit; accordingly, their correct and authentic use can be accurately established and used to effectively assess genre-specific knowledge. Furthermore, the results of our qualitative and quantitative analyses demonstrate that participation in a preparation course featuring authentic sources and targeted exercises contributes to a more professional mediation of the genre of written clinical handover, to an extent that is statistically significant.

References

- Australian Medical Association. (2006): *Safe handover: safe patients*. (n.d.). AMA Clinical Handover Guide. AMA, Sydney. Available from: <http://ama.com.au/node>
- Australian Medical Association. (2020): *Guidance on clinical handover*. (2020 June 3). Retrieved 14 December, 2022, from <https://www.ama.com.au/article/guidance-clinical-handover>
- Ballantyne, H. (2017): Undertaking effective handovers in the healthcare setting. *Nursing Standard*, 31(45), 53–62. <https://doi.org/10.7748/ns.2017.e10598>
- Bechmann, S. (2017): Die Sprache der Arztbriefe: Ethnomethodologische Ansätze in der Fachtextanalyse klinischer Arztbriefe. In: Bechmann, S. (Hg.): *Sprache und Medizin. Interdisziplinäre Beiträge zur medizinischen Sprache und Kommunikation*. Frank & Timme: Berlin.
- Bhatia, V. K. (2014): *Analysing genre: Language use in professional settings*. Longman: London
- Boulton, A. (2012): Corpus consultation for ESP. *Studies in Corpus Linguistics*, 261–292. <https://doi.org/10.1075/scl.52.11bou>
- Council of Europe (2001): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Council of Europe (2020): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Online available at <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Ernst, M. (2022, July 18): *Sbar examples*. MEDPRO Disposal, LLC. Retrieved 14 December, 2022, from <https://www.medprodisposal.com/sbar-examples/>
- Fogarasi, K. (2012-2014): *Limited Forensic Assessability of Soft Tissue Injuries: Contrastive Terminological Analyses of Hungarian, Austrian and German Medical Diagnostic Reports*. PhD disszertáció. PTE Egészségtudományi Kar: Pécs.
- Gledhill, C. (2011): The 'lexicogrammar' approach to analysing phraseology and collocation in ESP texts. *ASp*, (59), 5–23. <https://doi.org/10.4000/asp.2169>
- Gréciano, G. (2006): Zur Textrelevanz von Phraseologie im Bereich Medizin. In Häcki Buhofer, A. (Hg.) *Phraseology in motion 1*. Akten der Internationalen Tagung zur Phraseologie (Basel, 2004). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 219-228
- Halász, R. – Fogarasi, K (2018): Arztbriefe im medizinischen Fachsprachenunterricht Deutsch. *Journal of Languages for Specific Purposes* 5. 87-102
- Kühtz, S. (2007): *Phraseologie und Formulierungsmuster in medizinischen Texten*. Gunter Narr: Tübingen
- NHS Institute for Innovation and Improvement. (2010). *The Handbook of Quality and Service Improvement Tools*. NHS Institute for Innovation and Improvement. <https://tinyurl.com/ycz9mwgj>
- NHS (2022): *SBAR communication tool – situation, background, assessment, recommendation*. (n.d.). Retrieved December 14, 2022, from <https://www.england.nhs.uk/wp-content/uploads/2021/03/qsir-sbar-communication-tool.pdf>
- Varga, É. K. – Gyenes, G. – Fogarasi, K. (2022): A Státusz Terminológiai Jellemzői. *Porta Lingua*. 2022/2. 79–90. <https://doi.org/10.48040/pl.2022.2.8>

Török Judit¹ – Benke Eszter²

Budapesti Gazdasági Egyetem

¹Pénzügyi és Számviteli Kar, Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék²Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, Gazdasági Szaknyelvek Tanszék**Az esetmódszer a tanteremben: egy interkulturális kommunikáció kurzus tapasztalatai**<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.15>

Az esettanulmányok hosszú ideje népszerűek a kutatásban, az oktatásban és az üzleti szférában. A valós problémák kontextus-specifikus elemzése, az egyedi esetek megvitatása és az autentikus szituációkban való megoldáskeresés fontos szerepet tölt be a menedzsment eszköztárban, a kutatómódszertanban és az oktatási stratégiák sorában. A vizsgálat középpontjában az esetmódszer pedagógiai alkalmazása áll: a módszer kialakulásának és legfontosabb jellemzőinek rövid áttekintése után a dolgozat az esetmódszer egy speciális formájára, az esetpéldák tantermi alkalmazására fókuszál. A tanulmány konkrét példán keresztül, egy interkulturális kommunikáció kurzus tapasztalatai alapján kívánja a módszer hatékonyságát bemutatni hallgatói visszajelzések segítségével. A kurzus az esetmódszer által jellemzően fejlesztett készségek, mint a kritikai gondolkodás, a problémamegoldás, döntéshozatal mellett különös hangsúlyt helyez azokra a készségekre, amelyeknek az interkulturális kommunikáció során kiemelt szerepe van. Ilyenek az empátia, a szemléletmódváltás, valamint az alkalmazkodóképesség. A hallgatók visszajelzései a kurzus értékelése során azt támasztják alá, hogy e problémaalapú tanulási módszerrel a 21. századi munkavállalói kompetenciák szisztematikusan, hatékonyan és élvezetes formában fejleszthetők.

Kulcsszavak: esettanulmány, esetmódszer, problémaalapú tanulás, munkavállalói készségek, kompetenciafejlesztés

Bevezetés

Az oktatási célú esettanulmányok feldolgozására alkalmazott esetmódszer olyan sokoldalú és rugalmas pedagógiai eszköz, amelyet számos kontextusban lehet alkalmazni. A problémamegoldásra helyezett elsődleges hangsúly nemcsak a különböző tudományágak tananyagához igazodik, hanem a 21. századi munkahelyek kihívásaiban való eligazodáshoz nélkülözhetetlen készségek fejlesztését is elősegíti. A globális munkaerőpiac kihívásaiban a kultúrák közötti kommunikáció kulcsszerepet játszik. Ebben a kontextusban jelen írás azt a célt szolgálja, hogy bemutassa az esetmódszer alkalmazhatóságát az interkulturális üzleti kommunikáció oktatásában és betekintést adjon annak előnyeibe és praktikus megvalósításába.

Az esettanulmányokra vonatkozó szakkifejezések széles skálájával találkozhatunk a pedagógiai szakirodalomban: esetmódszer, esettanulmány-módszer, eset-alapú tanulás, esettanulmány és esetpélda csak néhány a leggyakrabban előforduló terminusok közül. Ezek a kifejezések néha azonos, néha némiképp eltérő értelmezésben jelennek meg. Ahogy Dooley és Skinner (1977:227) megjegyzik, az esetmódszernek nincsen egyetlen pontos definíciója; ahány felhasználója van, annyiféleképpen értelmezhető. Jelen cikk három terminust használ: esettanulmány, esetmódszer és esetpélda. Az esettanulmány és esetmódszer meghatározásához a Harvard Business School (HBS, 2023) leírásait vesszük alapul. Eszerint az *esettanulmány* olyan valós vagy fiktív szituáció, amely egy szervezetet vagy személyt érintő problémát vagy dilemmát mutat be. Ezekben a helyzetekben kell a diákoknak döntéseket hozni és a probléma megoldására javaslatot tenni. Az *esetmódszer* az esettanulmányok feldolgozása során a diákokat aktív részvételre, kritikai gondolkodásra és vitázásra ösztönzi. Ez nemcsak a problémamegoldó képességeiket fejleszti, hanem a kommunikációs készségeiket és a csapatmunkában való együttműködést is erősíti. A tanulmány az *esetpélda* terminust az

esettanulmány szinonimájaként használja, tekintettel arra, hogy ez a kifejezés a bemutatott tananyagban is szerepel és jellemzően valós eseményeket ír le.

Az esettanulmányok és a hozzájuk kapcsolódó esetmódszer már évtizedek óta jelen vannak az oktatásban. Ha ezek mélyebb gyökereit szeretnénk feltárni, akkor évszázadokkal ezelőtti időkre kell visszatekintenünk. A módszer történetében három kulcsfontosságú előzményt kell kiemelni. A pedagógiai alapelvek még Szókratész idejéig nyúlnak vissza, míg a módszer gyakorlati alkalmazása a 19. század jogi oktatásában kezdődött, amit később a Harvard Business School átalakított a modern üzleti oktatás számára. Szókratész dialektikus, vitán alapuló tanítási módszere adta az alapot az esettanulmányok pedagógiai alkalmazásához (Reed–Brunson, 2018). Ezen kívül fontos említést tenni a Harvard Law Schoolról, ahol 1870-től vezették be az esetmódszert. Christopher Columbus Langdell, a jogi kar dékánja egy olyan esetgyűjteményt állított össze, amely a joghallgatóknak valós, gyakorlatias példák segítségével mutatta be a tananyagot. Az oktatás során a tradicionális előadási forma helyett a szókratikus kérdés-felelet technikát alkalmazták, mely a valós esetek elemzésén keresztül történő tanulást részesítette előnyben (Weaver, 1991). Ezen alapokon fejlődött ki az a módszertan, amely ma világszerte elterjedt az üzleti oktatásban.

A Harvard Business School módszertana Langdell módszeréből fejlődött ki, ám annál jóval sokoldalúbb és dinamikusabb formát öltött. Az üzleti esettanulmányok a Harvard modell alapján konkrét, a valóságból vett dilemmákat és kihívásokat tárnak fel, melyekre megoldást kell találni. E tanulmányok általában 10-20 oldalnyi terjedelemben, részletes háttérinformációval, dokumentumokkal és további releváns adatokkal szolgálnak, jellemzően egy cégvezető nézőpontjából (Harvard Business School, 2023). A tanulmányok célja nem egyetlen helyes válasz megtalálása, hanem az, hogy a diákok többlépcsős folyamat keretében különféle megoldási lehetőségeket vizsgáljanak meg. Ennek során a résztvevők eltérő perspektívákból járulnak hozzá a vitához, reflektálva egymás álláspontjaira. A modern esettanulmányokban is visszaköszönnek tehát az előzmények alapvető jellemzői: valós problémák vizsgálata, egyedi esetek elemzése és autentikus környezetben történő megoldások keresése. Az oktató ebben a folyamatban gyakran facilitátorként működik közre (Kolb et al., 2014; Puri, 2020).

E tanulmány egy, a Ravensburgi Egyetemen megfigyelt interkulturális üzleti kommunikációs kurzuson keresztül kívánja bemutatni az esettanulmányok, az esetpéldák és az esetmódszer hatékonyságát és gyakorlati alkalmazhatóságát. A hallgatók pozitív visszajelzései alapján a módszer nem csupán a kultúrák közötti kommunikációs képességeket erősíti, hanem a diákokat aktívan bevonja a tanulási folyamatba. Azzal a céllal osztjuk meg tapasztalatainkat, hogy kollégáinkat is inspiráljuk: nyissák ki a tanterem ajtaját, hozzák be a valóságot a tanterembe, vagy éppen fordítva, vezessék ki a hallgatókat a valós életbe. Az esettanulmányok kiváló lehetőséget biztosítanak arra, hogy az elméletet és a gyakorlatot pedagógiai céljainkkal összhangban és hallgatóink szükségleteinek megfelelően ötvözzük.

Az esettanulmány és az esetmódszer az oktatásban

Az esettanulmányok egyik fő jellemzője a gyakorlatközpontúság, amely révén a diákok nem csupán elméleti tudást szereznek, hanem a valós élet komplex helyzeteinek megértésében és kezelésében is jártasságot kapnak (Rosier, 2022). Az esettanulmányok által bemutatott problémák, dilemmák és helyzetek lehetővé teszik a hallgatók számára, hogy elméleti ismereteiket a gyakorlatban alkalmazzák és ezzel erősítsék kritikai és problémamegoldó képességüket (Andersen–Schiano, 2015). Az oktatók számára az esettanulmányok ideális eszközként szolgálnak az érdemi viták előmozdításához és tanulóközpontú oktatási környezet kialakításához (Herreid, 2011). Naumes és Naumes (2012) szerint az esettanulmányok vonzereje a történetmesélésben rejlik. Az esettanulmány szerzője mint egy történetmesélő

választja ki a bemutatandó részleteket és azok mélységét. Az esettanulmányok között találhatunk kritikus incidenseket, valós történéseken alapuló szituációkat és akár fiktív vagy hipotetikus példákat is (Boehrer–Linsky, 1990; Davis, 2009; Hatcher–McDonald–Brainard, 2018). A sokrétűség és az oktatási célokat elősegítő heterogenitás miatt az esettanulmányokat a leghatékonyabb tanulóközpontú problémamegoldó módszerek között tartja számon a szakirodalom (Boehrer–Linsky, 1990; Herreid, 2011).

Az esetmódszer sajátossága a problémamegoldó szemlélet, ami szoros összefüggésben van a problémaalapú oktatással. McComas (2014) szerint az eredetileg az orvostudományban alkalmazott probléma- és esetalapú módszerek ma már széles körben jelen vannak különböző tudományterületeken. Ezek a megközelítések kontextus-specifikus tanulást és aktív tanulási élményeket teremtenek, amelyek mind a tudás elsajátítását, mint pedig a tanulási stratégiák fejlesztését segítik elő. (Tóth, 2019). Ramadhani és munkatársai (2019) a problémaalapú tanulás vizsgálata során a metakognitív stratégiák fejlesztésének lehetőségeit emeli ki. Az esetmódszer és a problémaalapú oktatás két összefonódó pedagógiai eszköz, amely felfedező, aktív és cselekvő tanulási tapasztalatok megszerzését teszi lehetővé.

Az esettanulmányok módszerével fejlesztett készségek

Más szerzők mellett Farashahi és Tajeddin (2018), valamint Rosier (2022) kutatásai is kimutatták, hogy az esettanulmányok alkalmazása során több készség is fejlődik. Az esettanulmányok használata jelentős mértékben járul hozzá a kritikai gondolkodás kialakulásához, mivel a hallgatóknak komplex problémákat kell elemezniük (Allen–Toth–Cohen, 2019), és a feladatmegoldás hatékonyan fejleszti a problémamegoldó képességeiket (Popil, 2011). A diákok együttműködésen alapuló feladatokon dolgoznak, ami erősíti a kommunikációs készségeiket. Ezen keresztül megtanulnak aktívan figyelni, adekváтан válaszolni, gondolataikat világosan megfogalmazni, továbbá más nézőpontokat megérteni és elfogadni. Az esettanulmány módszer áttekintése során Ábrahám (2018) nyolc problémamegoldó kompetencia fejlesztését emeli ki: információk összegyűjtése, analitikus, numerikus, valamint strukturáló képesség, kritikus gondolkodás, szintetizálás, döntéshozatal és logikus érvelés. Dooley és Skinner (1977:283) a következő (készség)fejlesztési területeket sorolták fel lehetséges pedagógiai célként az esetmódszer alkalmazása során: *„ismeretek elsajátítása, fogalmak kidolgozása, technikák megértése, összetett és strukturálatlan problémák elemzésének készségeinek elsajátítása, cselekvési és végrehajtási tervek szintézisének készségeinek elsajátítása, hallgatási képesség fejlesztése, kapcsolatteremtő képesség fejlesztése, felelősségvállalás, kritikai érzék, önbizalom fejlesztése, kommunikációs képesség fejlesztése, ítélőképesség és bölcsesség fejlesztése”*. Ez a sokszínű lista mutatja, hogy az esettanulmányok nem csak kognitív, de szociális és személyi kompetenciák fejlesztésére is kiválóan alkalmasak.

Az interkulturális kommunikációs készségek fejlesztése esettanulmányokon keresztül

A különböző kulturális kontextusokban játszódó esettanulmányok hatékony eszközként szolgálnak a kultúrák közötti kommunikációs készségek fejlesztéséhez. Azáltal, hogy a diákok eltérő kulturális normákkal és értékekkel szembesülnek, mélyebb megértéssel és empátiával viszonyulnak más kultúrák iránt, ami elősegíti a hatékonyabb interkulturális kommunikációt. Az eseteket megvitató és feldolgozó beszélgetések segítenek a diákoknak eligazodni a kulturálisan heterogén világban. Liu (2022) kiemeli, hogy az esetmódszer jól illeszkedik az interkulturális kommunikáció kurzusok gyakorlati jellegéhez és növeli a tanítás hatékonyságát. Wei (2010) szintén hangsúlyozza az esetmódszer fontos szerepét az interkulturális kommunikációs kurzusokon. Danilin (2021) kutatásában részletesen bemutatja az

interkulturális kommunikáció esetmódszeren alapuló oktatásának lépéseit és fázisait, kiemelve a módszer előnyeit a problémaorientált és projektalapú tanulás kapcsán. Fang és Chen (2013) az interkulturális kommunikáció oktatásában a multimédiával támogatott esetalapú tanítás hatékonyságát vizsgálta, különös tekintettel a hallgatók motiválására. Mindezen tanulmányok eredményei megerősítik az esetmódszer alkalmazásának hasznosságát az interkulturális kommunikáció tanításában, hangsúlyozva annak gyakorlatiasságát, problémamegoldó megközelítését és a diákok tanulására gyakorolt pozitív hatását.

Esetmódszer az interkulturális üzleti kommunikáció oktatásában: a BGE és a RWU példája

Példánkban a Budapesti Gazdasági Egyetem egyik partnerintézményében, a University of Applied Sciences Ravensburg-Weingartenen (a továbbiakban RWU) folyó „Interkulturális üzleti kommunikáció” kurzuson alkalmazott eseteket elemezzük. A kurzus szabadon választható tárgy, időtartama egy szemeszter, heti két órában, online zajlik, s az óráknak a Moodle oktatási keretrendszer ad helyet. A kurzus kialakításánál fő cél volt olyan tananyag kiválasztása, ami az elméleti ismeretek közvetítésén túl az interkulturális jelenségeket és problémákat gyakorlati példákon keresztül szemlélteti, valamint teret ad a hallgatói aktivitásnak is. Bár a kurzus előadásként van feltüntetve, nem vegytiszta frontális oktatás zajlik, az órák nagy részét sokkal inkább a hallgatók aktív részvétele határozza meg. A tanár szerepe tehát nem a hagyományos tudásközvetítő szerep, sokkal inkább moderátorként működik. A választott tankönyv Michael Schugk „*Interkulturelle Kommunikation in der Wirtschaft*” c. műve (2014), mely azon túl, hogy a fejezetekben meglehetősen mélységgel taglalja az interkulturális üzleti kommunikáció elméleti hátterét, számos esetpéldán keresztül mutatja be az üzleti életben előforduló helyzeteket, problémákat. A könyvben szereplő esetpéldák valós problémát dolgoznak fel, összetettek és részproblémákból állnak, elegendő információt tartalmaznak, hitelesek és hihetőek az olvasó számára (Kardos–Smith, 1979).

Az esetpéldákkal való munka folyamata öt fő fázisra tagolódik. A hallgatók elsőként konfrontálódnak az esetpéldával, majd spontán reakciókat gyűjtenek: megnevezik az esetpélda különlegességeit. A következő szakaszban az esetpéldát hozzárendelik egy, már ismert elmülethez, majd ennek alátámasztására támpontokat keresnek a szövegben, amit a cselekvési lehetőségek kidolgozása követ az esetpélda szereplői számára. Az utolsó fázisban történik a felvázolt lehetőségek megvitatása.

Az „Interkulturális üzleti kommunikáció” kurzuson használt esetpéldák jellemzője

A kurzuson alkalmazott esetpéldákat két csoportba sorolhatjuk. A kurzus során foglalkozunk egy sor olyan esettel, amelyek explicit módon egyáltalán nem jelenítenek meg problémát, a probléma csupán a külső szemlélő számára létezik. Ide tartozik például a „*Brutális rituálé*” c. esetpélda is, amely egy idegen kultúrában játszódó, az adott kultúra számára egyáltalán nem meghökkentő esetet ír le, amikor is a férj a feleségét merő kedvességből a náluk éjszakázó idegen rendelkezésére bocsájtja. Az esetet a hallgatók mégis problémaként értelmezik, aminek hátterében a saját kultúra és az idegen kultúra közötti különbségek állnak, ezáltal az eset egy másik kultúra képviselői számára valóságos kulturális sokkot okoz. A probléma nem más, mint egy valós, és egy kívánatos állapot közötti különbség (Horányi, 2006). Így alakul ki a problémater, azaz a lehetséges megoldások sokasága, s a kurzus résztvevőinek feladata a probléma megfogalmazása, majd annak tisztázása, hogy mivel magyarázzák a probléma kialakulását. Ez a módszer olyan, a kultúratudományban alkalmazott fogalmak tisztázására szolgálhat, mint a kulturális távolság, a kulturális relativizmus vagy a kulturális sokk. A kurzuson használt esetpéldák másik csoportjába azok az esetek tartoznak, amelyekben explicit

módon megjelenik a probléma. Az ilyen típusú esetekkel való munka során a hallgatóknak az első fázisban a kialakult probléma okát kell megkeresniük a tanult elméletek alapján, majd azt követően megoldást javasolnak a probléma kiküszöbölésére. A valódi feladat a kialakult probléma okának felkutatása, hiszen az interkulturális problémák megoldása az interkulturális kompetencia fejlesztése, tréningek megtartása. Az eseteket a tankönyv szerzője az aktuális témákhoz válogatta, így többé-kevésbé triviális, hogy az esetekben megjelenő problémák magyarázatára milyen elméletből merítenek információkat a hallgatók.

Példa az esettanulmányra, a munkafolyamat leírása

De Botton úr francia állampolgár, és egy japán cég francia leányvállalatánál dolgozik értékesítési csoportvezetőként. Egy nap magához hívta Hirokito úr, a vállalat japán ügyvezetője, aki tájékoztatta, hogy nagyon elégedett a teljesítményével, és a jövőben vezetői pozíciót szán neki. A pozíció megköveteli, hogy de Botton úr az elkövetkező két évre Szaúd-Arábiába utazzon, és a magasabb pozíció szempontjából fontos tapasztalatot szerezzen. A tervezett külföldi tartózkodásra a családja elkísérheti, és de Botton már a kinti tartózkodás idején, de főleg hazatérte után jelentős fizetésemelésre számíthat. A kolléga először megköszöni Hirokito úr bizalmát, de rögtön említi is, hogy még beszélni szeretne a feleségével, mielőtt meghozza a döntést. Egy hét múlva de Botton közli, hogy nem fogadja el az ajánlatot, és az anyagi hátrány ellenére az eddigi tevékenységét szeretné tovább folytatni. Hirokito úr a döntés hallatán igen elcsodálkozik, és kissé sértve érzi magát, hogy de Botton kolléga a felé irányuló bizalmát nem méltatja a várakozásnak megfelelően.

Kérdés: Mi vezet Hirokito úr csodálkozásához? A kérdés megválaszolásánál mindenekelőtt gondoljon Hofstede kultúra-összehasonlító kutatására.

Az első fázisban a kurzus résztvevői önállóan olvassák el az esetpéldát, s mivel anyanyelvű hallgatókról van szó, így nincs szövegértési probléma. A második fázisban történik az információgyűjtés az eset, azaz a probléma megoldásához, melynek alapja elsősorban a saját és a team-társak előzetes tudása és a tankönyvben szereplő, valamint az előző szemináriumokon elhangzott információk. Mivel a munka a „háttérben” zajlik, így bármilyen, többek között az interneten fellelhető információforrást is felhasználnak a résztvevők. Ez a szakasz egybeesik a harmadik munkafázissal, hiszen a hallgatók az információkereséssel egyidejűleg alternatív megoldási lehetőségeket mérlegelnek. Ezt követően a teamek tagjai elméleteket gyűjtenek döntésük alátámasztására, és döntést hoznak az általuk leginkább megalapozottnak gondolt megoldásról, amit a diskusszió során a teamek egybevetnek, és egymással megvitatnak. A legutolsó szakaszban, a tankönyvben szereplő esettanulmányok ismét különbséget mutatnak a gazdasági oktatásban használt esettanulmányokhoz képest, ugyanis a tankönyv szerzője nem tesz említést az esetleírások végén arról, hogy a valóságban milyen megoldás született, és saját megoldási javaslatot sem tesz. A hallgatók egymás megoldásainak meghallgatása után közösen, csoportszinten kialakíthatják közös álláspontjukat, és az oktató szerepe, hogy ezt a megoldási javaslatot értékelje. Előfordulhat azonban az is, hogy a hallgatók nem tudnak közös döntést hozni, és ekkor szintén az oktatóra hárul, hogy a legrelevánsabb megoldásokat kiemelve. Az üzleti oktatásban alkalmazott esettanulmányokkal ellentétben itt nem lehet a megoldások sokszínűségéről beszélni, hiszen az esetpéldákban ábrázolt interkulturális problémák magyarázatára szinte mindig csak egy jó megoldás létezik.

Tapasztalatok

Az eddigiekben öt szemináriumi csoport, azaz mintegy 120 hallgató vett részt az *Interkulturális üzleti kommunikáció* kurzuson, és mind a saját tapasztalatok, mind a szemeszter végén kért hallgatói visszajelzések azt mutatják, hogy az esetpéldák gyakorlatiassá, életközelié teszik ezt a tárgyat, éppen ezért a hallgatók igen nyitottak az esettanulmányokkal való munkára. Mivel a kurzus egy német egyetemen zajlik, és a hallgatók legnagyobbbrészt németek, akik a német iskolai kultúrában szocializálódtak, szívesen foglalnak állást és nyilvánítják ki véleményüket, nem tartanak az esetleges helytelen megoldás miatti kudarctól. Nyomon lehet követni az élénk véleménycserét és vitát, valamint a témák, az esetek, és a megoldások iránt tanúsított kíváncsiságot. Ennek oka minden bizonnyal az esetmegoldások gyakorlati hasznossága, amit a hallgatók ki is emelnek az év végi visszajelzéseikből.

A munka során felmerülő problémák között említésre méltó, hogy az esettanulmányok megoldásánál sok esetben nem megfelelő megoldási javaslat születik elsősre, annak ellenére, hogy az esettanulmányok végén a megoldást segítő, irányító kérdések szerepelnek. Ennek egyik vélhető oka, hogy – bár a hallgatók minden óra elején a megkapják a Moodle színtérre feltöltve az aktuális előadás anyagát, amit az órákon részletesen megbeszélnek, és a következő alkalommal történik a kapcsolódó esettanulmányokkal folyó munka – nem jegyzetelik az előadás hallgatása közben a részletes információkat. A másik megfigyelhető ok az, hogy a kurzus résztvevői az esetek megoldásánál sokszor az előzetes tudásukra, a fejükben lévő sztereotípiákra vagy intuícióikra támaszkodnak. Ennek feloldására a minél részletesebb leíró anyag, magyarázat rendelkezésre bocsátása szolgálhat, valamint a hallgatók problémamegközelítésének megváltoztatása, ami minél több gyakorlati példa, azaz esettanulmány megoldásának eredményeként jöhet létre. Fontos megjegyezni azt is, hogy a hallgatóknak nem könnyű kilépni a saját kultúrájukból, és olyan módon behelyezkedni egy másikba, hogy az adott kultúra problémáit értelmezni tudják, valamint arra kész magyarázatokkal szolgáljanak.

A hallgatói visszajelzések egyértelműen pozitívan értékelik az esettanulmányok alkalmazását az „Interkulturális üzleti kommunikáció” órán. Néhány példa a hallgatói véleményekből:

- „pozitív meglepetés volt az aktív véleménycserére való lehetőség”;
- „az esettanulmányoknak köszönhetően rengeteg kulturális sajátosság maradt meg a fejemben, hiszen nem csak elméletet tanultunk”;
- „ az egyedüli tárgy, amely közelebb hozta a munka világát”;
- „az esettanulmányok lehetőséget adtak arra, hogy interaktívan részt vegyek az órán, és ne csak hallgassam azt”;
- „az esettanulmányok különösen megmaradtak az emlékezetemben, mivel itt konkrét tartalmakról beszéltünk”;
- „jó volt együtt dolgozni a Moodle színtér biztosította break-out-room-okban, és hallgatni mások véleményét”;
- „az esettanulmányok önálló munkára is lehetőséget adtak, nem csak a magyarázatokból tanultunk”;
- „az esettanulmányok felkészítettek a szakmai életben zajló interkulturális üzleti kommunikációra”.

A hallgatói visszajelzésekből összefoglalóan kiemelhető elemek a következők: az interaktivitás, vagyis az aktív részvétel, a vita, illetve a közös megoldás keresésének lehetősége, valamint az, hogy a gyakorlati példákon keresztül történő megismerési-tanulási folyamat pozitív rezonanciát vált ki a hallgatókból, és egybecseng az oktatói szándékkal, ami szerint a

tanár a tanulási folyamat során facilitátor. Így a megoldás a hallgatók előzetes tudása, az órán megszerzett tudás és a közös problémamegoldó folyamat eredménye (Nahalka, 2002).

A konstruktív pedagógia operatív alapelvei közé tartozik az aktivitás (öntevékenység, tevékenykedtetés), valamint a kontextus (Nahalka, 2002). Az esettanulmányok azon túl, hogy a hallgatókat aktív tevékenységre ösztönzik, kontextusba helyezik az elsajátított elméletet, mely által az nem puszta elmélet marad, hanem érthetővé és gyakorlativá válik. Az esettanulmányokat problémaként kezeljük, melyek értelmezése és megoldása a tananyag elsajátítása után segíti a gyakorlati életben is alkalmazni az elméleti ismereteket. A problémamegoldó tevékenység egy komplex tanulási folyamat, hiszen a hallgatóknak sokrétű feladatuk van az esettanulmányokkal való munka során: 1. értelmezik a kialakult helyzetet 2. elméleti ismereteikre támaszkodva magyarázatot adnak a probléma okaira 3. javaslatokat tesznek a megoldásra. Ez a tevékenység egy konstrukció, melynek végén értelemszerűen nem csak egyetlen jó megoldás születik. A javaslatok bemutatása után a csapatok között több esetben vita alakul ki, mely lehetőséget ad a hallgatók érvelési és vitakultúrájának fejlesztésének, mely során a tanár segítő, azaz facilitatori szerepet játszik.

Konklúzió

Tanulmányunk a magyar nyelvű szakirodalomban az interkulturális üzleti kommunikáció oktatásában kevésbé vizsgált esetmódszer alkalmazásának témakörét kívánta mélyebben feltárni.

A fentebb leírtak tekintetében az esettanulmányokkal (esetekkel, esetpéldákkal) folytatott munka teljes egészében beleilleszthető a problémaalapú tanulás keretébe, hiszen a tudást a tanuló nem passzívan hozza létre. A tanulók az új tudományos ismeretet a már általuk birtokolt előzetes tudásra reflektálva, s abba integrálva konstruálják az önirányított tanulás folyamatában. Az egyének tanulási folyamataiban a világról egyéni interpretációk születnek meg, amelyek „jóságát” adaptivitásuk dönti el. Az egyéni konstrukciós folyamat gyakran társas folyamatok során zajlik, melyekben a gondolatok megmagyarázása és megvitatása döntő jelentőségű, hiszen a tanulók magukkal hozzák a világról alkotott saját elképzeléseiket az osztályterembe, s meg kell kapniuk minden lehetőséget arra, hogy azokat kifejezhessék (Epstein, 2005). A probléma köré szerveződő tananyag egyformán hangsúlyozza és biztosítja a kognitív készség, a problémamegoldó készség és a tudás fejlesztését, s ezzel együtt fejlődik a kritikai gondolkodás és a vitakultúra.

Az esetmódszer által kínált kollaboratív problémamegoldás rendkívül fontos eleme az interkulturális üzleti kommunikáció oktatásának. A hallgatók az esettanulmányokon keresztül közvetlenül találkoznak a globális munkaerőpiac kihívásaival, s az esetmódszer hatékonyan segíti elő az interkulturális ismeretek megszerzését és az interkulturális kompetencia kialakítását.

Hivatkozások

- Allen, D. D., – Toth-Cohen, S. (2019): Use of Case Studies to Promote Critical Thinking in Occupational Therapy Students. *Journal of Occupational Therapy Education*. 3/3. 1–18.
<https://doi.org/10.26681/jote.2019.030309>
- Anderson, E. – Schiano, B. (2015): *Teaching with Cases*. Harvard Business Review Press: Boston
- Ábrahám, Zs. (2018): Mit adnak nekünk az esettanulmányok? Az esettanulmány-módszer áttekintése. Műhelytanulmányok. Vállalatgazdaságtan Intézet. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3639/1/Abraham_169.pdf
- Boehrer, J. – Linsky, M. (1990): Teaching with cases: Learning to question. *New Directions for Teaching and Learning*. 42. 41–57. <https://doi.org/10.1002/tl.37219904206>

- Danilin, R. A. (2021): Stages of teaching foreign language intercultural communication of students based on the case method. *Tambov University Review*. 193. 47–57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-47-57>
- Davis, B.G. (2009): Tools for teaching. 2nd ed. The Jossey-Bass higher and adult education series. Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Dooley, A. R. – Skinner, W. (1977): Casing casemethod methods. *Academy of Management Review*. 2/2. 277–289. <https://doi.org/10.2307/257909>
- Epstein, R. J. (2005): Learning from the problems of problem-based learning BMC Medical Education 4. pp. 1–7. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-4-1>
- Fang, H. – Chen, Z. (2013): Multimedia assisted case-based teaching application in Intercultural Communication. *Lecture Notes in Electrical Engineering*. 2143–2147. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7618-0_259
- Farashahi, M. – Tajeddin, M. (2018): Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on the learning outcomes of lectures, case studies and simulations. *The International Journal of Management Education*. 16/1. 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.01.003>
- Harvard Business School (2023): <https://www.hbs.edu/case-method-project/about/Pages/case-method-teaching.aspx>
- Hatcher, W. – McDonald, B. D. – Brainard, L. A. (2018): How to write a case study for public affairs. *Journal of Public Affairs Education*. 24/2. 274–285. <https://doi.org/10.1080/15236803.2018.1444902>
- Herreid, C. F. (2011): Case study teaching. *New Directions for Teaching and Learning*. 128. 31–40. <https://doi.org/10.1002/tl.466>
- Horányi, Ö. (szerk.) (2006): *A kommunikáció, mint participáció*. Typotex: Budapest
- Kaiser, F.-J. (1983): Grundlagen der Fallstudiendidaktik – Historische Entwicklung – Theoretische Grundlagen – Unterrichtliche Praxis. In: Kaiser, F.-J. (szerk.): *Die Fallstudie – Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*. Bad Heilbrunn. 9–34
- Kardos – Smith (1979): On writing engineering cases. Proceedings of the American Society for Engineering Education National Conference on Engineering Case Studies: Ottawa, Ontario, Canada.
- Kolb, A. Y. et al. (2014): On becoming an experiential educator: The educator role profile. *Simulation & Gaming*. 45/2. 204–234. <https://doi.org/10.1177/1046878114534383>
- Liu, M. (2022): The application of case teaching method in intercultural communication course. *Frontiers in Educational Research*. 3/11. 174–181
- Nahalka, I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- McComas, W. F. (2014): Problem based learning. *The Language of Science Education*. 76–76. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-497-0_66
- Naumes, W. – Naumes, M. (2012): *Art & Craft of Case Writing*. 3. kiadás. Routledge: New York.
- Popil I. (2011). Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *Nurse education today*. 31/2. 204–207. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.06.002>
- Puri, S. (2020): Effective learning through the case method. *Innovations in Education and Teaching International*. 59/2. 161–171. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1811133>
- Reed, M. – Brunson, R. (2018): Exploration of the efficacy of the case method of teaching. *The CASE Journal*. 14/3. 362–371. <https://doi.org/10.1108/TCJ-01-2018-0009>
- Ramadhani, R. – Huda, S. – Umam, R (2019): Problem-Based Learning, Its Usability and Critical View as Educational Learning Tools. *Journal of Gifted Education and Creativity*. 6/3. 219–231
- Rosier, G. (2022): The case method evaluated in terms of higher education research: A pilot study. *The International Journal of Management Education*. 20/3. 100660. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100660>
- Schugk, M. (2014): *Interkulturelle Kommunikation in der Wirtschaft: Grundlagen und interkulturelle Kompetenz für Marketing und Vertrieb*. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Vahlen: München.
- Tóth, P. (2019): A problémaalapú tanulás. Selye János Egyetem: Komárom.
- Weaver, R. L. (1991): Langdell's Legacy: Living with the Case Method, 36 Villanova Law Review. 36/2. 520–588. <https://digitalcommons.law.villanova.edu/vlr/vol36/iss2/3>
- Wei, H. (2015): Developing problem-solving skills with case study in a conceptual management course. *Journal of Business Case Studies (JBCE)*. 11/2. 57–70. <https://doi.org/10.19030/jbcs.v11i2.9177>