

PORTA LINGUA – 2012

***Szaknyelv kutatási
irányzatok és
alkalmazások***

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

**2012
DEBRECEN**

Sorozatszerkesztő:
Dr. Silye Magdolna

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

Technikai munkatárs:
Jakabné Bajusz Jolán

ISSN 1785-2420

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete
Center-Print Nyomda Debrecen
2012

TARTALOM

TERMINOLÓGIA, LEXIKOLÓGIA

BAGÓ PÉTER – MURÁTH JUDIT: Fogalmi struktúrák vizsgálata számítógépes támogatással	11
BIRÓNÉ UDVARI KATALIN: Autentikus vs. eredeti szakszöveg	19
DORÓ KATALIN: Tudományos nyelvi formulák angol alapszakos szakdolgozatok bevezetőjében	27
FOGARASI-NUBER KATALIN: Sérülésleírások terminológiájának német-magyar kontrasztív vizsgálata	35
MÉSZÁROS ÁGNES: Módszertani kérdések a diakrón szakszókincskutatásban	51
MURÁTH JUDIT: ECQA Terminology Manager – Basic Új szakmai profil Európában és Magyarországon	59
NOVÁK BARNABÁS: Az érvényesség és a hatályosság fordíthatósága az olasz és a magyar jogi terminológia tükrében	67
STURCZ ZOLTÁN: Észrevételek az anglicizmusok fogalmi és használati köréhez	77
VOLEK-NAGY KRISZTINA: A magyar zenei utasítások morfológiai elemzése	87

SZÖVEGTAN, DISKURZUS, RETORIKA

BARANYAI TAMÁS: Inadekvát stílusjegyek megnyilvánulása diplomáciai jellegű szövegekben	97
DOBOS CSILLA: Jogi szövegtipológia. Szövegek csoportosításának különböző lehetőségei és szempontjai a jog területén	109
MIHALOVICS ÁRPÁD: A parole–nyelvészet diszciplínái: pragmatika, diskurzuselemzés, retorika, stilisztika	121
NAGANO, ROBIN LEE: Allusions in titles of research articles	135
SÁRKÁNYNÉ LŐRINC ANITA – KRÁNICZ RITA – HAMBUCHNÉ KŐHALMI ANIKÓ – RÉBÉK-NAGY GÁBOR: Dominancia viszonyok a hibajavítások tükrében orvos-beteg párbeszédekben és kórházpedagógusok tanóráin	145

SZÁNTÓNÉ CSONGOR ALEXANDRA – RÉBÉK-NAGY GÁBOR – HAMBUCHNÉ KÖHALMI ANIKÓ: A tudományos és az ismeretterjesztő stílus összehasonlító elemzése az angol egészségügyi szaknyelvben.....	155
VARGÁNÉ KISS KATALIN: Diskurzusjelölők szerepe különböző műfajú pénzügyi szakszövegekben	161
WIWCZAROSKI, TROY BRIAN: Preparing Students to Learn Negotiation Skills	173

PÁLINKÁS MAGDOLNA: The language learning motivational characteristics of technical university students: The case of English.....	297
TAR ILDIKÓ: Teaching L2 languages language anxiety sufferers	307
SÁRDI CSILLA: A szaknyelv oktatásának lehetőségei az anglisztika alapképzési szakon	313
VÁCI KRISZTINA: Teacher identity formation in secondary school language teachers: implications for teacher training	321

KULTÚRAKÖZVETÍTÉS, FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS

DÉVÉNYI MÁRTA: A nemzetközi üzleti tárgyalások interkulturális kontextusa	183
KELEMEN ÉVA: A tolmácsolás néhány válfajának nemzetközi és hazai újraértékelése.....	189
LOCH ÁGNES: Kommunikáció és kulturális sztereotípiák.....	201
MASSIMO CONGIU – MARIAROSARIA SCIGLITANO: Il linguaggio della politica italiana dal dopoguerra agli anni Settanta	211
NÉMETHOVÁ ILDIKÓ: Cultural determinants of economic growth.....	219
SZLADEK EMESE: Fordított és eredeti nyelven írott művészettörténeti szakszövegek összehasonlítása.....	229
ZRÍNYI ANDREA: A pszichoanalízis nyelvi sajátosságai német-magyar fordítás tükrében.....	237

TANTERV, TANANYAG, MÓDSZER

CZELLÉRNÉ FARKAS MÁRIA: A francia nyelv tanulási motivációi a turizmus- vendéglátás szakos hallgatók körében.....	247
DÉVÉNY ÁGNES: Az önálló otthoni munka szerepe a szaknyelvoktatásban.....	253
GYÖRFI ANNAMÁRIA: The study of emotional elements as sensory stimulin in the speech production of aphasic patients	265
HAJDU ZITA: The Contribution of Foreign Language Competencies to the Success of Enterprises.....	271
ILSE VIKTORIA: Hamburg in Budapest? A <i>Simulation Globale</i> a német gazdasági szaknyelv oktatásban Magyarországon	277
KOLTAI ANDREA: Teaching EU English and designing EU English teaching materials for Hungarian tertiary education.....	285

ELŐSZÓ

Kedves Olvasó!

Sorrendben a Porta Lingua sorozat 11. kötetét tarthatja a kezében. Meglehet, hogy legtöbbünk számára a tizenegyes szám semmiféle jubileumot nem jelöl, inkább hétköznapiság, mint valamiféle ünnepélyesség árad belőle. Mindez azonban csupán a tizenegyes számra nézve állítható. Egy újabb tanulmánykötet megjelenése, legyen az akárhányadik a sorban, mindig ünnep, a tartalmát jelentő tanulmányok pedig számos kollégánk kitartó, fáradságos, nemegyszer lemondásokkal járó, ugyanakkor örömteli és eredményes kutató munkájának gyümölcsei. A kötet tanulmányait olvasva érdemes ezt az immár több mint egy évtizede létező, és a nehéz gazdasági körülmények ellenére is életképesnek bizonyult kutatói közösséget szemügyre venni. A régi, vagyis már legalább egy vagy több korábbi SZOKOE konferencián résztvevők túlsúlya egyértelműen megállapítható, és ez így van jól. Valójában ezek a kutató-társak képezik a közösség magvát, amely ugyanakkor befogadó közösség is, hiszen a szerzők között számos új névvel találkozhatunk. Az új szerzők megjelenése csakúgy, mint a régiek kitartása a közösségen belüli kohéziót erősíti és a fennmaradást biztosítja. Ez utóbbira a közösségnek minden esélye megvan. Tekintetünket elég csupán a tanulmányok címein végigfuttatni, hogy igazolva láthassuk a kötet alcímében is megfogalmazott követelményt: szaknyelv-kutatási irányzatok és alkalmazások. A két ernyő-fogalom közül az utóbbi a fontosabb. Ma már semmi kétségünk nem lehet afelől, hogy a szaknyelvekkel való szisztematikus foglalkozás az alkalmazott nyelvészet egyik fontos ága, amely Magyarországon éppen a Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete által szervezett évenkénti konferenciák és az ezeken elhangzó előadások alapján készült tanulmányok révén vívott ki magának tekintélyt. Az elmúlt évtizedben számos doktori disszertáció született ezen a területen, és bizton állíthatjuk, hogy továbbiak is születőben vannak. Ezek a munkák akkor tudnak igazán kiteljesedni, ha a doktoranduszoknak megfelelő terepük van kutatási részeredményeik bemutatására. A jelen kötetben legalább 9-10 ilyen igénnyel publikált írást találhatunk, de szép számmal kaptak benne helyet tapasztalt szaknyelv-kutatók illetve kutatói teamek tollából származó művek is. Az ezzel kapcsolatos jó hír az, hogy a két csoport tagjai által készített kutatási beszámolók nem különböztethetők meg színvonaluk alapján, ami a doktoranduszok minőségre való törekvését igazolja. Tanulságokkal szolgálhat a 2011-es konferencia szekció-címeit tükröző fejezetcímek

számbavétele is. A kötetben szereplő 33 tanulmány négy szakterületen oszlik el, nagyjából egyenletesen. A TERMINOLÓGIA, LEXIKOLÓGIA címet viselő témakör öröndetes előretörése figyelhető meg, ami a pontosság szerepét hangsúlyozza a szaknyelvhasználatban illetve a szaknyelvoktatásban. A SZÖVEGTAN, DISKURZUS, RETORIKA című fejezetben a szaknyelvkutatás nyelvészeti, illetve szociolingvisztikai megközelítésének fontossága mutatkozik meg, míg a sorrendben negyediként szereplő TANTERV, TANANYAG, MÓDSZER fejezetcím, arról árulkodik, hogy a szaknyelvoktatás fontossága az elmúlt időszakban egyáltalán nem csökkent. Érdekes a harmadik, a KULTÚRAKÖZVETÍTÉS, FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS területét lefedő tanulmányok sokszínűsége. Ugyanakkor némeileg meglepő, hogy a korábbi évek köteteitől eltérően idén nem jelenik meg a szaknyelvi vizsgákkal kapcsolatos fejezetcím. Ez a tény sokkal inkább a magyarországi akkreditált szaknyelvi vizsgák egyenletesen jó színvonalú működését, semmint a téma iránti érdeklődés hiányát tükrözi. Étvágygerjesztőként reményeim szerint ennyi információ elegendő lesz. Kívánok minden ínyencnek kellemes, hasznos, gondolatébresztő és örömteli ismerkedést a tanulmányokkal.

Üdvözléttel:

Rébék-Nagy Gábor

TERMINOLÓGIA, LEXIKOLÓGIA

Bagó Péter - Muráth Judit
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar

Fogalmi struktúrák vizsgálata számítógépes támogatással

A Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán futó projekt keretében az informatikában és a nyelvészetben alkalmazott kutatási módszereket egymással kombinálva teszünk kísérletet a gazdaság nyelvének mélyebb elemzésére, melynek célja az elért eredmények hasznosítása a szaknyelv és a szakfordítás oktatásában. Mivel nagy a korpusz, ezért kézi erővel nehezen feldolgozható a vizsgálata, így nagy a jelentősége az informatikai lehetőségek bekapcsolásának. A kutatásnak számos lépését már publikáltuk, első lépésként összegyűjtöttük a korpuszt, második lépésként NooJ segítségével elemeztük az izotópikus láncokhoz kapcsolódó viszonyát. A harmadik szakaszban az SPSS programcsomag segítségével megtettük az első lépéseket. Jelen tanulmányban mélyebben vizsgáljuk meg az adat- és a szövegbányászat lehetőségeit és az SPSS adta eredményeket. Célunk a valódi szövegbányászatig eljutni, amelynek során automatizáltan lehet a korpuszok vizsgálatát végezni.

Kulcsszavak: terminológia, terminus, fogalom, fogalmi struktúra, korpuszelemzés, hálózat alapú kutatás, adatbányászat, szövegbányászat

Bevezetés

A terminológia – azaz egy-egy szakterület speciális szókincse – hatékony eszköze a szakmai kommunikációnak. A tudatos terminológia-használat segíti a vállalat belső kommunikációját és azt, hogy munkatársai az üzleti partnerekkel világosan és érthetően, „egy nyelven” beszéljenek vagy éppen ellenkezőleg: speciálisan kifejlesztett terminológiája révén különbözteti meg magát egy cég az azonos iparágban működő konkurenciától. Így vagy úgy, a terminológia jelentős gazdasági tényező, és az élet bármely területén zajló szakmai kommunikáció nélkülözhetetlen kifejezőeszköze. A PORTA LINGUA köteteit fellapozva számos szerző tanulmányában megjelenik a terminológia mint kutatott téma, noha – különösen az első kötetekben – inkább csak egy-egy kutatási téma részeként, vagy egy oktatási feladatként a több közül, és eleinte ritkábban találkozunk olyan munkával, amelynek kifejezetten terminológiai kutatások vagy a terminológia oktatásának bemutatása a célja. Ugyanakkor egyértelmű, hogy a terminológiát érintő vagy vele foglalkozó publikációk száma jelentős, és a legkülönbözőbb szakterületek terminológiai problémái kerülnek terítékre, ami mindenképpen arra utal, hogy az idevágó kutatások széleskörű érdeklődésre tarthatnak számot.

A terminológia terminusok – speciális szakszavak és szakkifejezések – halmazából áll, amelyek reprezentálják a bennük rejlő fogalmakat. A fogalmak rendszert alkotnak, és e rendszerek ideális esetben ábrázolhatók is.

A természettudományokban, majd a műszaki tudományokban folytatott rendszerező munka több évszázados múltra tekint vissza és elsősorban a diszciplínákban láthatjuk az osztályozásnak és rendszerezésnek példáit, amelyekre gyakran hivatkoznak a terminológia elméletével foglalkozó kutatók.

Fogalmi struktúrák vizsgálata – interdiszciplináris megközelítés

A fogalmi struktúrák vizsgálatának a fiatal terminológiatudományban nagy a szakirodalma, és a magyarországi kutatók is egyre többet foglalkoznak a rendszer kérdésével, rendszerek felállításával és ábrázolásával terminológiaelméleti szemszögből. Érthető, hiszen a fogalmak és az azokhoz tartozó terminusok halmaza önmagában nem mutatja meg az összefüggéseket, míg a rendszerbe fogható halmaz egy-egy szakterület tudásreprezentációja, amelyben egy-egy fogalom a tudás egy-egy egységét jelenti. A tudás rendszerezése, az összefüggések keresése, a fellelt összefüggések leírása, struktúrába rendezése és a struktúra ábrázolása nem új gondolat, számos más tudomány rendszerezési törekvései ismertek, amelyek közül többet maga a terminológiatudomány is igyekezett és igyekszik az eszközei közé felvenni. Tipikus példa a fogalmi rendszerek megjelenítésére a taxonómia, azaz a tudományos rendszertan, amely már a korai terminológiai munkák alapjául szolgált (vö. Linné osztályozási rendszere), és az általános terminológiatan megjelenése óta a terminológiai ábrázolásnak is kedvelt módszere a maga többszintes fa-struktúrájával. Hasonlóképpen figyelemre méltó a könyvtárakban a hierarchikus felépítésű Egyetemes Tizedes Osztályozás (ETO), amely kódolva, számjegyekkel – ám így is rendszert alkotva – fejezi ki az emberi ismeretek fogalmait. Említhetnénk a teauruszokat, azon speciális szótárakat is, amelyekben az egyes szavak mint fogalmak az egymáshoz viszonyított és jelzett értékeik szerint foglalják el helyüket, megjelenítve az alá- és fölérendeltségi viszonyokat, csakúgy, mint a nyelvészetben kutatott szómezőket és az azokhoz kapcsolódó szómező-elméletet vagy a szöveg-szemantikai vizsgálatokat.

Az újabb nyelvészeti kutatások – különösen az empirikus vizsgálatok – számos olyan új eljárás bevezetéséhez járultak hozzá, amelyek kilépnek a nyelvészet adta keretéből, és más diszciplínák kutatásait is eredménnyel szolgálják. A korpuszelemzés az alkalmazott nyelvészeti diszciplínákban, így a lexikográfiában is nélkülözhetetlen eszközzé vált, de a tipikusan a vállalati szférára jellemző marketing-elemzések és ügyfélkapcsolati vizsgálatok szövegbányászati eljárásai is lényegében a korpuszelemzés elvén alapulnak. A nyelvészet a hálózatkutatással is szoros kapcsolatban áll, hiszen a szómező-elmélet önmagában is hálózatról szól, ugyanakkor közismert, hogy a hálózatkutatás a legkülönbözőbb tudományterületek – biokémia, fizika,

szociológia, etc. – felől is megközelíthető. Mindkét kutatási irányról, interdiszciplináris vonatkozásairól részletes elemzést olvashatunk Kovács László monográfiájában (Kovács, 2011), valamint a számos tudományterület hálózatkutatását bemutató tanulmánykötetben (Balaskó et al., 2010).

Keresve kutatásainkhoz az alkalmas módszereket, a szorosabban a nyelvészethez kapcsolódó, de más területen is használt eljárásokról előző két írásunkban már részletesebben szoltunk, különösképpen a szöveg-szemantikai, a korpuszelemzési vizsgálatok és a hálózatkutatók álltak a latolgatások fókuszában (Muráth-Bagó, 2011a; Muráth-Bagó, 2011b). Az alábbiakban két olyan kutatási irányról – az adatbányászatról és a szövegbányászatról – szeretnénk szólni, amelyek a vállalatok életében egyre jelentősebb szerepet játszanak. E két kutatási irány eljárásainak bekapcsolása kutatásainkba kézenfekvőnek tűnt, hiszen a magyarországi gazdasági felsőoktatásban, így a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán is folynak – Karunkon elsősorban – adatbányászati kutatások, amelyek természetesen vállalati helyzetekre keresnek megoldást (Dobay, 2002), és már a PTE KTK Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola hallgatóit is foglalkoztatják ezek a kérdések. Kutatásaikról tanulmányban és a Kar kutatói szemináriumán előadás formájában számolnak be. (vö. Kovács Balázs, 2011). Jómagunk a nyelvészet és az informatika módszereit kombinálva kívánunk terminológiai kérdések megoldására választ találni, és e kutatásba kívánjuk bekapcsolni az adatbányászat és a szövegbányászat kínáta lehetőségeit (vö. Muráth-Bagó, 2011b). Azt vizsgáljuk, hogy azok mennyiben járulhatnak hozzá a fogalmi struktúrák felfedezéséhez és ábrázolásához.

Adatbányászat és szövegbányászat

Az **adatbányászat** számos tudományágat, ismeretkört foglal magába, melyek közül a legismertebbek a statisztika, a tudásfeltárás, a gépi tanulás, az adatbázisok, a vizualizáció és a szakértői rendszerek. Ha tudjuk, mit keresünk, egyszerű lekérdezéssel van dolgunk, ha nem, akkor kezdődik az adatbányászat. Ez egy olyan – matematikai és statisztikai módszereket együttesen alkalmazó – döntéstámogatást szolgáló folyamat, mely érvényes, hasznos és előzőleg nem ismert, tömör információt tár fel nagy, strukturáltan tárolt adatokból álló adathalmazból, olyan információt, amely a vállalatunk számára használható tartalommal bír (vö. Abonyi, 2006: 10; Deák et al., 2008: 189). Egyben tanulási folyamatról is beszélhetünk, amely trendeket és mintázatokat keres és ezeket egy kompakt, absztrakt és informatívabb formába helyezi. Az adatbányászat az utóbbi években a vállalatok egyik új és fontos elemző eszközévé vált. Miért is fontos a vállalatoknak az adatbányászat? Dobay a felhalmozódott adatok révén előállt helyzetet

vázolja, megfogalmazásában az adatbányászat „a menedzsment kiszolgálása a hatalmas, halott vállalati adattömegben rejlő másodlagos információkkal, s a világhálózaton elhelyezett kétségbeejtő mennyiségű szemét részben automatikus átvizsgálása” (Dobay, 2002: 285). Mivel hatalmas adatmennyiségről van szó, amelyek manuálisan nem dolgozhatók fel, magától értetődik, hogy csak gépi feldolgozás jön számításba, amelyet számos szoftvermegoldás támogat. Az adatbányászat ma már sztenderd alapfolyamat egy integrált rendszert futtató vállalat számára, adatokkal operál, de minden vállalat életében vannak szöveges adatok, ezekkel a szövegbányászat foglalkozik.

A **szövegbányászat** az adatbányászat speciális ágának tekinthető, így épít az adatbányászat eredményeire, azonban túl is mutat azon. A fő különbség: míg az adatbányászat strukturált formában működik, addig a szövegbányászat strukturálatlan vagy kismértékben strukturált szöveges dokumentumhalmazokat elemez. Célja „a dokumentumok tartalmával összefüggő kérdések megválaszolása” (Deák et al., 2008: 190), valamint a dokumentumokban rejtetten meglévő új információk és ismeretek feltárása és azonosítása számítógépes eljárásokkal, amely számos nehézséget tartogat a szoftverfejlesztőknek. Amíg ugyanis az emberek könnyedén elboldogulnak a nyelvi mintákkal, és nem okoz gondot nekik a különböző helyesírási variációk felismerése, kezelése, a kontextus felismerése vagy esetleg a stilisztikai jelleg azonosítása, addig mindez egy gép számára nem olyan egyértelmű feladat. Gondoljunk csak arra, egy mondatot hányféleképpen lehet leírni, kimondani! Ami az embernek nem okoz gondot, mert megérti a mögöttes tartalmat, az a mintákban, függvényekben gondolkodó számítógépnek nagy nehézséget jelent, nehéz számára a rosszul megfogalmazott mondatból a lényegi részt kiemelni. A végső célja tehát a szövegbányászatnak az emberi nyelvi tudás ötvözése a számítógép nagy sebességével és pontosságával. Ezért a megoldások szempontjából az is lényeges szempont, hogy a dokumentumok milyen nyelven íródtak.

A szövegbányászat kiinduló pontja a dokumentumok halmaza, ezeket a dokumentumokat össze kell gyűjteni, akár az internetről, akár a vállalat belső hálózatról, ehhez kapcsolódóan nagyon fontos megemlíteni a kompatibilitási kérdéseket. A szövegszerkesztők sokasága ugyanis ontja magából a különböző verziókat, akár ugyanabból a dokumentumból, emellett a jogosultságok és formázások is mind-mind mások lehetnek, nem is beszélve a weboldalak felépítéséről, ahány féle, annyi megjelenítés. Ha megvan a korpusz, akkor a következő lépés az előfeldolgozás. Olyan események sorozatára kell gondolni, mint a szövegállomány szűrése – fehér zajnak szoktuk nevezni azt a szövegmenyiséget, amely ott van az állományban, de számunkra lényegtelen információt tartalmaz – vagy az adatbázisba töltés

esete, amikor a strukturálatlan információból strukturált információt hozunk létre. A historikus adatokat elemezve, megállapították a kutatók, hogy az egész folyamat 80%-át az adatok előkészítése teszi ki. Természetesen szöveges alapon is hozzá tudunk férni a strukturált adatokhoz, ha megvásároljuk, vagy engedélyt kapunk az adatbázis-hozzáféréshez, de nem mindig van ilyen szerencsénk, arról nem is beszélve, hogy a termékeinkről nem csak egyetlen oldalon kommunikálnak a fogyasztók: Facebook, blogok és fórumok, gyakorlatilag bárhol felbukkanhat egy-egy mondat. A strukturált és a strukturálatlan információk közötti átjárás komoly transzformációs költségekkel jár, gondoljuk meg, egy matematika példát is le lehet írni szöveges formában, de azt már emberi tudás tudja megfelelően értelmezni. Térjünk vissza ahhoz a lépéshez, amikor leszűrjük a több forrásból érkező információkat. Ha megvan a tiszta szöveg, jöhetnek a szövegbányászati eljárások: az osztályozás, csoportosítás, információ kinyerés vagy a kivonatolás.

A vállalati felhasználások célja mindig ugyanaz: mit gondol a fogyasztó, mi a véleménye rólunk és a termékeinkről, mit kell másképp tennünk, hogy több terméket adjunk el. A fogalmi struktúrák vizsgálata gyakorlatilag erre irányul. Keressük a szabályszerűségeket, a mintákat a szövegben. Ha ezek gyakoriságát és a statisztikai mutatószámokat megvizsgáltuk, már nem informatikai feladat a végső eredmény meghatározása. Ez inkább nyelvészeti probléma, az adatmennyiségeket – mint láttuk – be lehet gyűjteni, a nehézségek ellenére is, de az igazán szép feladat a nyelvészekre hárul, ahol meg kell határozni az egyedi mintákat és kapcsolatokat. A végső felhasználás a marketing és a vezetés kezébe kerül, de a köztes eredményeket az informatikusok és a nyelvészek segítségével kell megkeresni. A vállalatok számára számos eszköz található, amellyel az információt kinyerhetik. A vállalatoknál végzett szövegbányászat fő alkalmazási területei közé tartozik az ügyfélkapcsolat-menedzsment (CRM), a belső kommunikációt elősegítő szövegbányászati tevékenység, ugyanakkor fontos marketing-analitikai eszköz is. Adat- és szövegbányászatban alkalmazott szoftvereket gyakorlatilag az összes integrált rendszert szállító szolgáltató, legyen szó SAP, Microsoft, illetve egyéb szoftverekről, de többnyire célszerű az adott adatbányász területre egy specifikus szoftvert használni. Ilyen lehet például az SPSS, SAS, Convera, etc., a lényeg, hogy érdemes előre megvizsgálni, mely szoftverek milyen elemzésre alkalmasak.

Fogalmi struktúrák vizsgálata számítógépes támogatással

A Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán folyó kutatás jellegzetessége, hogy a team az informatikában és a nyelvészetben alkalmazott kutatási módszereket egymással kombinálva tesz kísérletet a

gazdaság nyelvének mélyebb elemzésére, amelynek során a szöveg-szemantikában, a korpuszelemzés során alkalmazott módszerekre támaszkodik, kiegészítve azokat hálózatkutató, és szövegbányászati eljárásokkal. „A kutatás célja különösen a szakfordítások során felmerülő egyre gyakoribb és különféle terminológiai problémák okainak tisztázása, a fogalmi struktúrák, a fogalmak és a hozzájuk tartozó terminusok között fennálló kapcsolatok feltárása, és végül, de nem utolsósorban e törekvéseket támogatandó új eljárások, kutatási módszerek bevezetése” (Muráth-Bagó, 2011b) és egy olyan modell megalkotása, amely képes strukturálatlan szöveghalmazból egy adott tárgykör fogalmi struktúráját kimutatni és ábrázolni. Mindehhez komoly segítséget nyújt egyfelől a korpuszelemzés, amely – sok minden más mellett – vizsgálja a szövegek (és a felhasználók) nyelvtani és szóhasználati szokásait az erre a célra létrehozott hatalmas korpusokban, de párhuzamos (kétnyelvű) korpusok vizsgálatában is eredményes, másfelől a hálózatalapú kutatás, amelyben a „minden mindennel összefügg” elv és a csomópontok megjelenése különösen figyelemre méltó. Mindkettő azért olyan fontos, mert a tényleges nyelvhasználatból indulnak ki, és abból próbálnak törvényszerűségeket megállapítani.

A fenti problémák feltárására már történtek kísérletek, elsőként a NooJ szövegelemző rendszer lehetőségeit próbáltuk ki. A kutatás eddigi eredményeiről a 2010-es MANYE kongresszuson számoltunk be (vö. Muráth - Bagó, 2011a). Egy következő lépésként egy újabb szoftvercsomag, az SPSS alkalmasságát és lehetőségeit vizsgáltuk, annak reményében, hogy a bemutatott eljárás egy profi célszoftver segítségével zökkenőmentesen zajlik le. Teljesen mindegy, melyik szoftver választjuk, az adatokat kétféleképpen lehet kinyerni: manuálisan vagy automatikusan. Egy előző írásunkban a manuális módszert már bemutattuk (Muráth - Bagó, 2011a). Az automatikus módszer előtt érdemes átgondolni azt, hogy a vállalatoknál található adatok 80%-a strukturálatlan információkat tartalmaz (vö. Körmendi, 2007), ami igazán jelentős mennyiség, ezért ezt a módszert automatizálni kell. Már bemutattunk egy viszonylag automatikus megoldást, ami az SPSS szoftver segítségével fél-automata módon, de megoldást szolgáltatott számunkra. (Muráth-Bagó, 2011b) A probléma ott volt, hogy az interneten található nem strukturált információkat nehéz begyűjteni automatikus módon, egyelőre az embernek mindig be kell avatkozni, ez természetesen nem vonatkozik a közvetlen adatbázis-hozzáférésekre, ahol eleve strukturált információhoz jutunk. Az alábbi (1. sz.) ábra foglalja össze az eddigi eredményeinket, az informatika fejlődésével ez az ábra is változhat, ez a jelenlegi 2012. januári állása az eredményeinknek:

1. ábra
Szoftverek összehasonlítása (saját szerkesztés, 2011)

	Egyéni	NooJ	SPSS
Ár	egyéni	ingyenes	600 000 – 1 500 000 Ft
Erőforrás	optimalizált	korlátozott	megfelelő
Háttér	egyéni	korlátozott	megfelelő
Konverzió	nehézkés	korlátozott	korlátozott
Grafikus felület	nincs	van, menüből	van, egérrel
Korpusz	nincs	van, magyar	van, magyar
Eredmény	egyéni	korlátozott	korlátozott

Érdemes gondolkodni az ábrán, hiszen azon látható az a háromféle megoldás, amelyekkel eddig kísérleteztünk, elsősorban az alkalmazás aspektusából vizsgáljuk a fenti problémát. A legjobb megoldást az SPSS szoftvercsomag adja, amely RSS-szabványos megoldást kínál, amely azonban több problémát is felvet. Az RSS-feed egy olyan információelosztó megoldás, amelyet a weboldalak szolgáltatnak, de készítőik dönthetnek el, milyen formában. Általában 100-200 karakterre korlátozva adnak betekintést az általuk megosztani kívánt információba, amely ha felkelti az olvasó érdeklődését, akkor továbbkattint és elolvassa a teljes cikket. Tehát az RSS-megoldásokat hírolvasásra hozták létre, az SPSS csak RSS-ből tud olvasni strukturált információt, amelyet ha nem oszt meg teljes egészében a weboldal készítője, akkor csak korlátozottan jutunk hozzá az információhoz. Ez jelentősen le tudja rövidíteni a tartalmat és az egész kutatást rossz irányba viszi. Tehát az automatikus megoldás sem teljesen kielégítő. Alapvetően szövegbányászati irányba kívánunk elindulni, de ehhez alkalmazott módszertant keresünk. Célunk a jövőben olyan megoldás keresése, amely a felesleges zaj nélkül adja ki a megfelelő információkat

Konklúzió

Az adatbányászat, közelebbről a szövegbányászat eredményessége jelentős mértékben korpuszfüggő. Ha a korpuszba felvett szövegek megfelelő mértékben strukturáltak, jó eredményt kaphatunk, ha nem, akkor az eredmény jelentősen függ a manuális közbeavatkozástól. A munkafolyamatot az alapoknál kell kezdeni. Olyan megoldásra van szükség, amely megfogja az alapszöveget, tehát előállítja a korpuszt, megvizsgálja statisztikai, nyelvészeti és informatikai szempontból és csak ezek után vonja le a megfelelő következtetéseket. Az általunk vizsgált és előzőleg publikált szoftvermegoldások mellett érdemes megnézni Abonyi könyvét, amelyben további szoftvereket kategorizál az információ kinyerésétől, egészen a kérdés megválaszolásáig. Kutatásaink során arra kerestük a választ, milyen lehetőségek adóttak a fogalmi struktúrák meghatározására a NooJ és az SPSS szoftver segítségével, amelyeket össze is hasonlítottunk egymással, lévén a két szoftver mögötti filozófia teljesen más, előbbi egy ingyenes, utóbbi egy piaci szoftver, ezért a céljuk más és más.

Hivatkozások

- Abonyi, J. dr. (2006): *Adatbányászat a hatékonyság eszköze*. Computerbooks: Budapest
- Balaskó, M.- Balázs, G.- Kovács, L. (szerk.) (2010): *Hálózatok - Hálózatok a társadalomban és a nyelvben*. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 103.) Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Deák, I. dr. - Bodnár, P. dr. - Gyurkó, Gy. dr. (2008): *A gazdasági informatika alapjai*. BGF: Budapest
- Dobay, P. (2002): *Vállalati információ-menedzsment*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2. kiadás
- Kovács, B. (2011): Szövegbányászat gazdasági hírekben és kommentekben. Nem publikált előadás, elhangzott: MatMod Szeminárium 2011. nov.11. PTE KTK
- Kovács, L. (2011): *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 119.) Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Körmendi, Gy. (2007): *Magyar nyelvű szöveganalitika*. SPSS Hungary: Budapest
- McKay, L. (2009): Making Relationships Matter, *Customer Relationship Management Magazine*
- Muráth, J. - Bagó, P. (2011a): A válság izotópiája. In: Boda I. K. et al. (szerk.) 2011. *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció*. XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus Debrecen, 2010. aug. 26-28. (MANYE, Vol. 7.) Budapest - Debrecen: MANYE – Debreceni Egyetem. 72-78.
- Muráth, J. - Bagó P. (2011b): Fogalmi struktúrák vizsgálata SPSS szoftverrel. Elhangzott: XXI. MANYE kongresszus. 2011. november. Budapest

Biróné Udvari Katalin

Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti tanszék

Autentikus vs. eredeti szakszöveg

A szaknyelvtanítás és -tanulás célja olyan kompetenciák kialakítása, amelyek birtokában a nyelvtanulók külföldi tanulmányaik során, illetve későbbi szakmájukban specifikus tevékenységeket tudnak végrehajtani idegen nyelven. Ebben a folyamatban kiemelkedő szerep jut az autentikus szakszövegeknek. A szakdidaktika nem ad pontos meghatározást az autentikusság fogalmára, ezért először áttekintem a témával kapcsolatos különböző szakmai vélekedéseket. Ezt követően megvizsgálom, hogy milyen gondolatmenet alapján különböztethető meg egymástól az autentikus és az eredeti szakszöveg. A probléma tárgyalása során elemzésre kerül az anyanyelvi nyelvhasználó fogalma is, majd a vélemények összegzése után megkísérlek megfogalmazni egy lehetséges, a szaknyelvtanítás számára használható meghatározást.

Kulcsszavak: autentikus szakszöveg, eredeti szakszöveg, anyanyelvi nyelvhasználó

Autentikus szövegek az idegennyelv-tanításban

Történeti vonulatát tekintve elmondható, hogy az autentikus szövegek mindig is az idegennyelv-oktatási taneszközök között szerepeltek. Az ókorban irodalmi, filozófiai művek segítségével közvetítették a görög tanítómesterek római vagy idegen ajkú tanítványaik számára a görög nyelvet és kultúrát. A kultúra tanítása a kezdetektől részét képezte a nyelvoktatásnak, hiszen a nyelvtanítók mindig számoltak a tanulók természetes kíváncsiságával a célnyelvet beszélő nép iránt, s igyekeztek kielégíteni azt. A reneszánszban a nyelvoktatás új célként azt fogalmazta meg önmaga számára, hogy az adott nyelvet annak nemzeti irodalmán keresztül oktassa. Az irodalmi szövegek kisebb kihagyásokkal, hol előtérbe kerülve, hol háttérbe szorulva, de szinte napjainkig őrzik pozíciójukat a tananyagokban, hiszen autentikus kulturális kontextust biztosító mivoltuk, illetve pozitív emóciókat keltő képességük következtében könnyebben befogadhatóvá teszik a nyelvtanulók számára az idegen kultúrát (Kramersch, 1993: 130).

De nem csak az irodalmi szövegek képesek betölteni ezt a szerepet. Bármilyen, a célnyelvi kultúra valóságát közvetítő autentikus szöveg (köznapis témákat felölelő, gazdasági, politikai, kulturális eseményeket bemutató, értékelő-elemző) valóssá, életszerűvé teszi a nyelvtanulást, megfogható közelségbe hozva annak tárgyát és célját.

Az idegennyelv-tanítás szakdidaktikájában több szerző (Dreke 1988; Löschmann, 1984; Weller, 1992) szinte dicsőíti az autentikus szövegeket.

Javasolt a tanítás során autentikus szövegeket használni, azaz olyan szövegeket, amelyek anyanyelvi nyelvhasználótól származnak¹. A nyelvoktatásban azért van szükség autentikus szövegekre, mert az oktatás során felhasznált nyelvi anyagoknak a valós élethez, a valóságos, természetes nyelvhez kell közelíteniük, hiszen ennek a valóságos nyelvnek a minél magasabb szinten történő elsajátítása a nyelvtanulás célja. Ez a megállapítás a szaknyelvi szövegekre is érvényes. A szaknyelvi óra ma már elképzelhetetlen **autentikus szakmai szövegek** alkalmazása nélkül. Ennek oka egyrészt a szövegek **eredetisége**, **nyelvi hitelessége**, esetenként **aktualitása**, másrészt a **motivációs ereje**, hogy a nyelvtanuló számára igazi **kihívást**, a megoldás pedig **sikerélményt** jelent.

Az autentikusság kritériumai

Az 1980-as évek óta különösen élénk vita folyik a nyelvtanítási szakmában arról, hogy milyen kritériumai vannak az autentikusságnak a szöveget illetően. Egy autentikus szöveg szerzője a szöveg segítségével a saját individuális értelmezési és kifejezési koncepcióját akarja megvalósítani, beágyazva a saját történelmi és szociokulturális körülményeibe. Ha a szöveg fogadója-olvasója is ugyanabban a történelmi és szociokulturális közegben él, könnyebbé válhat számára a szöveg megértése, értelmezése. (Widdowson [1979] ezt a recipienst primérnek, elsődlegesnek nevezi, míg a szerzővel nem azonos közegben élő másodlagos, szekundér recipiensnek.)

A gazdasági szaknyelvtanításban egyértelműen kijelenthető, hogy ez a viszony szinte sosem áll fenn a szöveg szerzője és befogadója között², azaz **mindig szekundér recipiennel** van dolgunk, aki nincs felvértezve a szerző eredeti szituációjával, s aki számára éppen ezért kihagyhatatlan lépcsőfok az értelmezésben az eredeti közlési szituációnak a saját történelmi és szociokulturális közegével való egybevetése. Minél nagyobb a távolság térben vagy időben, esetleg mindkettőben a szerző és a recipiens körülményei között, annál nehezebb lehet a szöveg megértése, ami viszont elbátortalaníthatja a nyelvtanulót. Ez is alátámasztja, hogy igen nagy jelentősége van a körütekintő szövegválasztásnak, valamint a szövegmunkát segítő előkészítésnek.

Edelhoff (1985) fontos és érdekes megállapításokat tesz az autenticitással kapcsolatban. Az autenticitás három fajtáját különbözteti meg: 1. **nyelvi-nyelvészeti**, 2. **pedagógiai-szituatív autenticitás** és 3. az

autentikus szövegek **percepciója** és **produkciója** kategóriákat. A nyelvi-nyelvészeti autenticitás a szövegválasztás és a szöveg-feldolgozás minőségét jelenti (Edelhoff, 1985:7).

Edelhoff (1985) az autentikus szövegek recepciója és produkciója kapcsán megállapítja, hogy a nyelvtanulót képessé kell és képessé lehet tenni az autentikus szöveg befogadására. Blaasch (1985:125) véleménye szerint az olvasó/nyelvtanuló megtanulja, hogy az őt érdeklő szövegekből hogyan nyerjen **információkat**, hogyan helyezze ezeket **társadalmi összefüggésbe**, és hogyan nyilvánítson **véleményt** a témáról. A szerző rámutat arra, hogy az autentikus szövegek mindig a tanítási intézményen kívüli valóságot hozzák be a nyelvórára, ami igen **magas motivációs szintet** tud biztosítani, valamint arra készítheti az olvasó/nyelvtanulót, hogy ezekkel a szövegekkel kapcsolatban **autentikusan cselekedjen** (reagáljon, véleményt nyilvánítson), **autentikus nyelvet használjon**, az autentikus (nyelvtanulási) kontextusban olyan szituációba kerüljön, amelyben saját magával tud azonosulni.

Blaasch (1985) osztja Edelhoff véleményét, mely szerint az autentikus szövegeket az eredeti formájukban (például újságcikkeket úgy, ahogyan az újságban megjelentek) kell felhasználni a nyelvtanításban, ugyanis az eredetiség, mint jelenség, látvány erős motivációs tényező, és a szövegértési folyamatot is megkönnyítheti.

Az autentikus szövegeket eredetileg a keletkezésének szociokulturális körülményei között adódó természetes kommunikációs szituációkra szánták. A nyelvórán a szövegről való beszélgetés, vitatkozás, a szövegre történő reflektálás hasonló célokat valósíthat meg. A **szövegmunka** ennél fogva több szempontból is **központi helyet foglal el a nyelvoktatásban**.

Grucza (2000:92) és Keim (1994) nézőpontja szerint feltétlenül szükség van az autentikus szövegekre, azonban szerintük nem minden szinten célszerű az alkalmazásuk. Ezzel kapcsolatban eltérőek a vélemények a nyelvtanítási szakmában. Sokan vélekedünk úgy, s a nyelvtanítási gyakorlatom is ezt igazolja, hogy autentikus szövegek már kezdő fokon is használhatóak, csak a csoport/nyelvtanuló szintjének megfelelően kell kiválasztani a szöveget (például rövid hirdetések, képaláírások, apróhirdetések), esetleg nem nyelvi jelek bevonását is elő lehet készíteni (képek, ábrák). Neuner (1991) hangsúlyozza, hogy mindenekelőtt az írott szövegek játszanak fontos szerepet a nyelvtanításban. Autentikus szövegek használatát ő már kezdő szinten is javasolja, külön kiemelve a **szövegválasztás fontosságát**.³

¹ Erre a célra nem felelnek meg fordítások egy másik nyelvről.

² Kivételt képezhet az a nyelvtanuló, aki hosszabb ideje életvitelszerűen a szöveg szerzőjével azonos országban él, és a helyszínen tanulja az idegen nyelvet. Bár ebben a szituációban is kérdésesnek tartom, hogy a hiányos nyelvtudás (és kulturális tudás) miatt tudatában lehet-e a teljes történelmi-szociokulturális szituációnak, amely a szerzőt és a nyelvtanulót is körülveszi.

³ Neuner (1991:26): „nem minden szöveg alkalmas tanítási célokra, mivel autentikus; nem mindegyik szöveg alkalmas egyformán nyelvtanításra; nem mindegyik szöveg teljesíti ugyanazt a didaktikai célt; nem mindegyik szöveg reprezentálja azonos módon a külső világot.” Ford. Biróné]

„nicht jeder Text ist schon deshalb für den Unterricht geeignet, weil er authentisch ist; nicht jeder Text eignet sich gleich gut für den Fremdsprachenunterricht; nicht jeder Text erfüllt denselben didaktischen Zweck; nicht jeder Text repräsentiert die fremde Welt in gleicher Weise.” (Neuner, 1991:26)

Henrici (1986:253) szerint autentikusnak minősíthetők azok a szövegek, amelyek az idegen nyelvet úgy adják vissza, ahogyan azt írják és beszélik. Ezért logikus, hogy ha egy (szak)szöveg a célnyelvet anyanyelvként használatól származik, autentikusnak tekintendő.

Widdowson (1979) ezt a körülményt nem tartja elégséges kritériumnak az autentikussághoz. Azzal a nézettel ért egyet, hogy ha csak annyi teljesül egy szöveget illetően, hogy anyanyelvi nyelvhasználótól származik, akkor az „csak” eredetinek tekintendő, mert az **autenticitásnak** az a **feltétele**, hogy az **anyanyelvi nyelvhasználó** a szöveget az esemény, téma színhelyén, **nem nyelvtanítási céllal**, az **ottani**, szintén **anyanyelvi nyelvhasználók számára** készítse. Mihelyt az ilyen szöveget kiszakítjuk eredeti környezetéből, például oktatási célokra bevisszük a nyelvórára, sérül a célközönség és legtöbbször a helyszín kritériuma is. Márpedig a nyelvoktatásban más a célközönség, nem tud megvalósulni az eredeti szándék akkor sem, ha a diákok között zömében anyanyelvi nyelvhasználók vannak.

Widdowson azonban azt is kifejti, hogy a tantermi szituáció, az idegennyelv-tanítás és -tanulás autentikus társadalmi szituációnak tekintendő. Ennélfogva **minden autentikus szöveg, amely nem nyelvtanítási szándékkal keletkezett, autentikusnak minősül a tantermi szituációban**. Természetesen meg kell őrizni a szöveg teljes terjedelmét és eredeti nyelvezetét. Bármilyen változtatás, módosítás a szöveg hosszán, kifejezésein, például lexikai vagy nyelvtani könnyítések, egyszerűsítések, a szöveg megkurtítása nem megengedett, ilyen esetben már csak **didaktizált eredeti szövegről** beszélhetünk.

Léteznek ezzel a felfogással homlokegyenest ellenkező vélemények is. Úgy tartják, hogy ha egy autentikus szöveg, például újságcikk bekerül egy tankönyvbe, a szöveg/újságcikk címzettje megváltozik, sőt, éveken keresztül ugyanazt a tananyagot képezve elveszti aktualitását, az igazi információs funkcióját is. Így már csak a különböző szövegértési stratégiák elsajátítására, gyakorlására szolgál. Ebből következően azt a véleményt képviselik, hogy nyelvkönyvekben sosem létezhetnek autentikus szövegek, hiszen mindig valamilyen nyelvtanulási szituációba emeli be ezeket a tankönyvíró (Weigmann, 1992; Grucza, 2000). A szövegek eredetiségét, amennyiben anyanyelvi nyelvhasználótól származik, természetesen nem vitatják.

Neuner (1981: 25) hangsúlyozza, hogy az autenticitás nem egyenlő a dokumentárikus jegyekkel. Véleménye szerint az autentikus szövegeket fel

lehet és fel kell dolgozni, illetve didaktizálni kell a nyelvoktatási céloknak megfelelően. A szövegeknek azonban magukon kell viselniük az autentikus szöveg jellemzőit: 1. a tartalom közlésére irányuló szándék 2. valóságos címzettek 3. meghatározott forma.

A nyelvtanítási gyakorlatban, a mindennapok szintjén a nyelvtanárok nem különböztetik meg szigorúan az autentikus és az eredeti szövegeket egymástól, az egyik vagy a másik kifejezést használják, esetleg felváltva. Jogosan teszik, hiszen egy autentikus szöveg, az előbbi eszmefuttatás értelmében, tantermi szituációban is megőrzi autentikus mivoltát. Az „eredeti” megjelölés pedig, ha anyanyelvi nyelvhasználó produktuma a szöveg, mindenképpen helytálló.

Autentikus szakszöveg - definíció

Végiggondolva a szakirodalomban fellelt és fentebb felvázolt véleményeket a következőképpen definiálom az autentikus szakszöveget a szaknyelvtanítás számára:

Autentikus szakszövegnek (amennyiben a szöveg megfelel a „szakszöveg” kritériumainak) **tekinthető minden olyan, ebben a kontextusban autentikus személytől** (= 1. anyanyelvi nyelvhasználó 2. a szakszöveg szakmai hátterével rendelkező kompetens személy) **származó szövegproduktum, amelyet az adott szakma beszélőközössége számára hoztak létre szakmai tartalmi információk közlés céljából. Az eredetileg nem szaknyelvtanításra szánt szövegproduktum eredeti, lexikai, grammatikai, stilisztikai szempontból változatlan formájában** [nyelvi-nyelvészeti autenticitás (Edelhoff 1985:7)] **megőrzi autentikus mivoltát a szaknyelvtanítás folyamán, a tantermi szituációban is** [pedagógiai-szituatív autenticitás (Edelhoff 1985:7)], **minthogy a szaknyelvtanítás és -tanulás folyamata mint társadalmi szituáció autentikusnak minősül.**

A fenti meghatározás néhány ponton további kérdéseket vet fel. Az egyik probléma, hogy milyen kritériumok esetén tekinthető valaki **anyanyelvi nyelvhasználónak**. A legkézenfekvőbb definíció, amellyel dolgozni lehet, hogy az anyanyelvi nyelvhasználó egy olyan személy, aki kora gyerekkorától fogva beszél/használ egy bizonyos nyelvet, tudat alatt rendelkezik a nyelvi szabályok ismeretével, ösztönösen érti és alkalmazza a nyelvi elemek, szavak, szerkezetek jelentését, kommunikációja megfelel a társadalmi szabályoknak és elvárásoknak, nyelvi készségek birtokában van, folyékonyan képes diskurzust folytatni, és tisztában van a saját nyelvhasználata és az adott nyelv normatív, standardizált változata közötti különbségekkel (Davies, 1996, 2003; Cook, 1999). Mindez nyilván egy igen magas fokon idealizált absztrakció, mivel az egyes anyanyelvi nyelvhasználók sok tekintetben (nyelvtan, kiejtés, szókinés használata dialektális, szociális és regionális tényezők következtében) jelentősen különbözően használ(hat)ják ugyanazt a nyelvet.

Egy további kérdést is felvet ez a definíció: vajon tényleg nem tekinthető anyanyelvi nyelvhasználónak az a személy, aki a gyerekkor, a pubertás után sajátított el egy nyelvet, használja azóta is az illető nyelvi közösség tagjaként? A válasz erre a kérdésre különböző lehet annak függvényében, hogy nyelvészeti, pszicholingvisztikai vagy szociolingvisztikai szempontok vezérlik a válaszadót.

Visszatérve az eredeti problémára, hogy az autentikus szöveget csak anyanyelvi nyelvhasználó által létrehozott produktumként értelmezem, szükségét látom, hogy röviden meghatározzam, mit értek az anyanyelvi nyelvhasználó fogalmán. Egyetértek Hyltenstam és Abrahamsson (2000) (idézi Davies, 2003: 8) megállapításával: anyanyelvi nyelvhasználónak tekintendő 1. aki születésénél fogva kora gyerekkorától kezdve használja a nyelvet, 2. életvitelében használja, 3. kivételes képességű nyelvtanuló, aki anyanyelvi szinten sajátította el és képes használni a nyelvet, 4. aki célnyelvi közegben végezte az iskoláit, folytatott tanulmányokat, 5. hosszú ideig élt/hosszú ideje él, lakott/lakik a célnyelvi országban, és – ezt én fűzöm hozzá – ténylegesen a célnyelvet használta/használja.

A **célnyelvi ország**gal, illetve az **adott nyelv standardizált változatával** kapcsolatban is felmerül egy újabb probléma. Azoknak a nyelveknek az esetében, amelyek több országban funkcionálnak hivatalos nyelvként (angol, német, francia, spanyol stb.), s amely hivatalos nyelvek az elméletben létező idealizált normától és egymástól is jelentős mértékben különböznek, vajon melyik tekintendő „célországnak”, melyik nyelvváltozat használója felelhet meg az anyanyelvi nyelvhasználó kritériumainak? Úgy gondolom, mindegyik ország (például Anglia és az USA, Németország, Ausztria, Svájc és Liechtenstein, Spanyolország és Latin- és Dél-Amerika (Brazília kivételével) célország, és bármelyik nyelvváltozat használója lehet anyanyelvi nyelvhasználó.

Definícióm szerint az autentikus szövegproduktumot a szaknyelvtanításban akkor tekintem autentikusnak, ha az változtatás nélkül megőrzi eredeti formáját. Ezen a ponton ki kell térni a szöveg lerövidítésének esetére. Az autentikus szöveg megkurtítása (nem átszerkesztése!) a nyelvtanításban elfogadott és általánosan alkalmazott gyakorlat. Nem tekintem viszont elfogadhatónak a szókincsbeli, szerkezeti, illetve stilisztikai változtatásokat még kezdő szinten sem. Ha ezt tesszük egy szöveggel, akkor „csak” didaktizált autentikus szövegről beszélhetünk. Tankönyvekben számos didaktizált autentikus szöveggel találkozunk.

Természetesen autentikusnak tekintendő egy szöveg, ha szókincs – vagy nyelvtani gyakorlat céljából bizonyos elemeket kitakarunk, s a gyakorlat megoldásával az eredeti szöveget várjuk vissza. Ez így van a nyelvórai gyakorlásnál, valamint a vizsgafeladatoknál is. A szakmai nyelvvizsga

feladatfejlesztőivel szemben követelmény, hogy a nyelvismereti teszt feladataihoz, a feladattól függően autentikus szakszövegeket használjanak.

Hivatkozások

- Blaasch, H.-W. (1985): Wohnen in der Großstadt. Überlegungen und Texte zu einem thematischen Baukasten im Fremdsprachenunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. In: Edelhoff, Ch.: *Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. Hueber Verlag: München. 120-149.
- Cook, V.J. (1999): Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly* 33, 2, 185-209. <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/NS1999.htm>
- Davies, A. (1996): Proficiency or the native speaker: what are we trying to achieve in ELT? In: Cook, G. - Seidlhofer, B. (eds.): *Principle and Practice in Applied Linguistics* (145-157). Oxford University Press: Oxford
- Davies, A. (2003): *The Native Speaker in Applied Linguistics*. <http://www.arts.ed.ac.uk/celtic/poileasaidh/daviesseminar.html>
- Dreke, M. (1988): Arbeit mit authentischen Texten. In: *Aspekte des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen*. Moritz Diesterweg GmbH & Co: Frankfurt am Main. 108-125.
- Gruca, S. (2000): Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte. In: *Deutsch im Dialog*, 2/1/2000. Warszawa
- Edelhoff, Ch. (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Ch.: *Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. Hueber Verlag: München. 7-30.
- Henrici, G (1986): *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh
- Hyltenstam, K. - Abrahamsson, N. (2000): Who can become native-like in a second language? All, some or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition. In: *Studia Linguistica* 54/2, 150-166.
- Keim, L. (1994): Kriterien für die Beurteilung von Authentizität von Lehrwerktexten (1989. In: *FSD. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerktexten für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt: Berlin/ München. 162-179.
- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press: Oxford
- Löschmann, M. (1984): Authentisches im Fremdsprachenunterricht. Berlin:DaF 41-47.
- Neuner, G. - Krüger, M. - Grever, U. (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidts: Berlin/München
- Neuner, G. (1991): Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik. In: *Babylonia*. Fink: München. 10-31.
- Weigmann, J.(1992): *Unterrichtsmodelle für DaF*. Ismaning: Hueber
- Weller, F.-R. (1995): Lesebücher, Lektüren, Anthologien, Textsammlungen. In: Krumm, H.-J. (szerk.) *Handbuch FU*. Francke: Tübingen/ Basel
- Widdowson, H. G. (1979): The authenticity of language data. In: *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press: Oxford. 163-172.

Doró Katalin
 Szegedi Tudományegyetem
 Bölcsészettudományi Kar
 Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Tudományos nyelvi formulák angol alapszakos szakdolgozatok bevezetőjében

A legtöbb szöveg, beleértve a tanulmányokat is, olyan többszavas lexikai egységekből áll, melyek a szövegek vázát alkotják azok témájától függetlenül. A jelen dolgozat arra keresi a választ, hogy a szakdolgozati írók milyen nyelvi formulákat használnak a célok kijelölésére. Húsz szakdolgozat vizsgálata során összehasonlításra kerülnek az irodalom és az alkalmazott nyelvészet témában írt dolgozatok és egy online frázisgyűjtemény példái. Az elemzés arra világított rá, hogy a tudományos formulák közepes mértékben kötöttek, a kulcsszavak és a szerkezetek használatában variabilitást találtunk. A hallgatók munkái azt mutatják, hogy passzívan ismerik a tudományos konvenciókat, azonban nyelvhasználatukban keveredik a tudományos és az informális stílus. A tapasztalatok felhasználhatóak a tudományos írás oktatásakor és szakdolgozati konzultációk során is.

Kulcsszavak: idegen nyelv, angol nyelv, anglisztika szak, tudományos szókincs, nyelvi formulák, szakdolgozat

Bevezetés

Tanulmányt idegen nyelven írni nehéz feladat. Ez különösen igaz akkor, amikor a szerző élete első komolyabb tudományos művén dolgozik. Az idegen nyelven írt szakdolgozat a nyelvszakosok esetében nemcsak azért komoly kihívás, mert hosszabb művet még anyanyelven sem sokan írtak, hanem azért is, mert tudományos nyelvi repertoárjuk limitált, s kutatási módszertanban sem járatosak. Jóllehet a hallgatók jelentős mennyiségű szakirodalom-olvasási feladatot kapnak már BA szintű tanulmányaik során, a három év alatt leginkább passzív tudományos nyelvezetre és szókincsre tesznek szert. A dolgozat felépítésén és tartalmán (pl. a kutatás kidolgozottságán, az adatok elemzésén) túl a nyelvi megformáltság valószínűleg a legfontosabb szempont egy mű értékelésekor, s sokat ronthat vagy javíthat annak megítélésén.

Számos kutató mutatott rá arra, hogy a tudományos szövegek vázát is hosszabb-rövidebb szósorok, formulák alkotják, de ezek elsajátítása és szövegekbe való beépítése idő és gyakorlás kérdése (Li - Schmitt, 2009; Baker - Chen, 2010). Jelentős különbségek mutatkoznak gyakran publikáló, tapasztalt szerzők és kevésbé tapasztalt vagy nem anyanyelven írók között a tudományos szósorok használatában (Allen, 2009).

Jelen tanulmányban azt vizsgálom, hogy anglisztika szakdolgozatok bevezetőjében milyen nyelvi formulákkal utalnak a szerzők a tanulmány céljára és annak jelentőségére. Választásom azért esett a bevezetőkre, mivel a

dolgozatban itt történik először pontos utalás a célokra és módszerekre, továbbá fontos, hogy a világosság kedvéért ez minél inkább a tapasztalt kutatók által használt és elfogadott módon történjen.

A tudományos írásszók és a szakdolgozati konzultációk során a hallgatók sokszor komoly fogalmazási nehézségekről adnak számot. Mivel leggyakrabban még a szakmailag jó ötleteket, eredményeket is nehezen tudják átadni írásban, nemegyszer a szakdolgozatok előzetes változatai informálisak, vagy olyan mértékben tartalmazznak nyelvi kölcsönzést, hogy az már a plagizálás fogalmát is kimeríti. A nagyobb nyelvi egységek tudatos és célzott tanításával azonban a nyelvi problémák egy része elkerülhető. A szakdolgozatok elemzése elengedhetetlenül fontos információval szolgálhat arra nézve, hogy a hallgatók hova jutnak el BA szintű tanulmányaik végére, s milyen irányba szükséges fejleszteni tudományos szókincsüket és stílusukat.

Nyelvi formulák

A szókincskutatás és tanítás területén nagy figyelmet kapott az utóbbi évtizedekben az a felismerés, hogy mind a beszélt, mind az írott nyelvhasználatra jellemzőek olyan szósortok, melyek többé vagy kevésbé kötöttek. A szakirodalom ezeket az együtt előforduló szósortokat különböző elnevezéssel illette. Az angol tudományos nyelvhasználattal kapcsolatban olvashatunk többek között kollokációkról (*collocations*, vö Durrant, 2009), kötött kifejezésekről (*fixed expressions*, vö Hillert - Swinney, 2001), szókötegekről (*lexical bundles*, vö Biber - Barbieri, 2007), lexikai egységekről (*lexical chunks*, vö Khuwaileh, 1999), formulákról (*academic formulas*, vö Simpson-Vlach - Ellis, 2010) formulaszerű elemekről (*formulaic sequences*, vö Schmitt, 2004) és lexikai kifejezésekről (*lexical phrases*, vö Li-Schmitt, 2009). A fenti szerzők egyetértenek abban, hogy ezek a lexikai elemek előre gyártott, készen kapott szósortok, melyek gyakran fordulnak elő szóban vagy írásban. Általában egységekben tárolódnak és kerülnek lehívásra a mentális lexikonból, s ezáltal csökkentik a kódoláshoz szükséges erőfeszítést, gördülékenyebbé és gyorsabbá teszik a kommunikációt. A formulaszerű elemek vagy frázisok tipikus kommunikációs szándékokhoz kötődnek, s jelölik a stílust, műfajt, regisztert és a nyelvhasználó identitását.

Amikor tudományos szöveget írunk, egy szakmai közösség tagjaivá kívánunk válni, s ehhez elengedhetetlen, hogy gondolatainkat és adatainkat a konvencióknak megfelelő nyelvi stílussal, szövegfelépítéssel közvetítsük. A szöveg egyes lépéseit érdemes nemcsak központoszással és sortöréssel jelölni, hanem nyelviileg is bevezetni. Az írott tudományos diskurzusra olyan hosszabb szósortok jellemzőek, melyek különböző tudományterületeken hasonló formában jelennek meg, némi variabilitást és flexibilitást mutatva.

Ilyenek például magyarul *a jelen tanulmány arra keresi a választ vagy a kutatásba 100 adatközlőt vontunk be* szósortok. Statisztikán alapuló elemzések igyekeztek listába szedni az anyanyelvi és nem anyanyelvi angol tudományos szövegek szókötegeit, ezen kutatások azonban többnyire olyan négyszavas szósortokat vizsgáltak, amelyek a mondatok közepén helyezkednek el (lásd pl. Baker - Chen, 2010; Simpson-Vlach - Ellis, 2010). Amennyiben azonban engedünk a variabilitásnak és nem csak a gyakoriságot tartjuk szem előtt, észrevehetjük, hogy tanulmányokban, tudományos dolgozatokban nagyon fontos szerepet kapnak a bekezdéseket, mondatokat bevezető szósortok, amelyek a legtöbb esetben akár tíz vagy több szósortan összefüggő szóból állnak. Ilyen például a *To date there has been little agreement on...* vagy *The present findings seem to be consistent with other research which found....* Ezekre a szósortokra a jelen tanulmányban tudományos nyelvi formulaként utalok.

A kutatás célja, anyag, módszerek

Az itt ismertetett kutatás célja végzős BA anglisztika szakos hallgatók tudományos nyelvhasználatának elemzése szakdolgozataikban. A terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmány azon nyelvi formulákra szorítkozik, melyek a szakdolgozatok első fejezetében a dolgozat céljára utaló mondatokat, tagmondatokat vezetnek be. Néhány (tag)mondaton belüli szócsoporthat megjelenik a dolgozatokban, de ezeket nem vettük bele az elemzésbe. Ilyen például az *... is also in the centre of attention of this paper* szósort.

A vizsgálódásra kiválasztott szövegrészek 10 irodalom témájú és 10 alkalmazott nyelvészeti dolgozathat származnak. A diszciplína-specifikus megkülönböztetésnek azért lehet jelentősége, mert ezen szakdolgozatok absztraktjának elemzésekor jelentős különbséget találtunk a tudományos nyelvhasználatot illetően a nyelvészeti és a más témában írt dolgozatok között (Doró, 2011). Korábbi vizsgálatok felhívták a figyelmet arra, hogy a különböző tudományterületeken publikált tanulmányok elején nem egyforma részletességgel találhatók utalások a háttér-információkra, a célokra, a módszerekre és az adatokra (Pho, 2009; Sheldon, 2011), melyek így formulahasználatban is eltérhetnek. Azt várjuk azonban, hogy minden tudományos dolgozat bevezetőjében utalás történik a témára és a célokra, hiszen e nélkül hiányérzete marad az olvasónak. A dolgozatokból kigyűjtött (tag)mondatkezdő formulák a szókincsbeli és felépítésbéli elemzésen túl összehasonlításra kerülnek a Manchester University interneten hozzáférhető Academic phrasebankjában felsoroltakkal.

Eredmények és értékelésük

A szakdolgozatok bevezetőjében nehéz volt bizonyos esetekben elkülöníteni a célokat és a módszereket leíró részeket, mivel néhány irodalom dolgozat fő értékének a szerzők az egyes fejezetek megírását vagy az eddig ismert szakirodalom bemutatását jelölték meg. Ugyanakkor ezeket inkább a módszertan bemutatásaként kategorizáltam, így a jelen elemzésbe nem kerültek bele (pl. *For this purpose, I try to prove this fact ...; First of all, I intend to examine...; On the basis of the collected data I am going to attempt to sketch a comprehensive picture of...*). Hasonló összemosódást tapasztaltam a nem nyelvészeti témájú szakdolgozatok absztraktjainak elemzésekor is (Doró, 2011).

A formulák a legtöbb esetben valóban mondatkezdők, s a célra vagy egy főneves szerkezet, vagy egy igei csoport utal. Szerkezetüket tekintve ezek megegyeznek az Academic phrasebank kétféle példasorával (lásd 1. melléklet).

A tíz irodalom tárgyú dolgozathoz összesen 18 olyan mondatkezdő formula került kigyűjtésre, melyek egyértelműen a dolgozatok fő célját jelölik meg. A számokból látszik, hogy hét dolgozatban többszörös utalást találunk a célokra. Ez vagy pontosítást, magyarázatot jelent (lásd pl. 2. melléklet Lit 4), vagy a szerző több részletben fejti ki a mű alcéljait (lásd pl. 2. melléklet Lit 3). A nyelvészeti dolgozatok esetében 21 mondatkezdő formulát olvashatunk, mivel itt két dolgozatban is előfordult négy mondatkezdő szócsoporthoz (lásd 3. melléklet Ling 4 és 6). Két dolgozat csak általános témamegjelölést ad pontosabb célmeghatározás és tudományos frázishasználat nélkül, melyek így nem feleltek meg a válogatási kritériumnak (*The topic of my paper is...; My paper is about...*), s így került a mellékletekbe csak kétszer kilenc dolgozat.

Amennyiben szókinszvizsgálatnak vetjük alá a kigyűjtött formulákat, a legszembetűnőbb a dolgozatra és a célra való utalás módja. A 39 formulában összesen tizenegy esetben *paper*, ötben *thesis*, négyben *study* és háromban *essay* megnevezéssel találkozunk. A személytelen főnévi alany helyett azonban tizenkétszer olvashatunk egyes szám első személyű *I* névmást, és további tízszer *my* birtokos névmást, melyekkel a szerző az angol nyelvű tudományos közleményekben elfogadott, ám kevésbé preferált személyes hangnemet jelöl. Mind az irodalom, mint a nyelvészet dolgozatokban gyakori a *the aim of this study is to* szerkezetű bevezetők. A cél szóra ezekben a szósorokban gyakorisági sorrendben a következő szavak fordulnak elő: *aim, objective, goal, focus*.

Szintén jellemzőek a bevezetők a főnévi szerkezet+ige/igei szerkezet szócsoporthoz, melyekben az ige és az ige+főnévi kapcsolatok változatos képet mutatnak. Az *intends to show*, a *seeks to explore*, a *provides*

an interpretation for és a *will argue next to* típusú szósorok jól alkalmazott tudományos stílusra utalnak. Azonban előfordulnak kevésbé szerencsés lexikai választások, melyek származhatnak a tapasztalatlanságból, a bizonytalan nyelvhasználatból, vagy a célok pontatlanságából is. Az *I want to see* és az *I want to find out* szósorok a legszembetűnőbb példák nem tudományos stílusú bevezetőkre.

Gyakran keverednek egyazon bevezetőn belül a formális és informális nyelvhasználat jelei. Ezt mutatják szemléletesen a Ling 4, 6 és 7 formulasorai, melyekben megtaláljuk a bevezetőkre jellemző kulcsszavakat vagy szósorokat, de ezek személyes hangnemmel és szóhasználattal párosulnak, például *All in all the main aims of my thesis are to find the most important variable... vagy I also want to find out* Szintén indokolatlannak tűnik az általában jelen időben megjelölt célokat jövő idejűekkel párosítani, melyre a Lit 2 dolgozatban a *The aim of the present paper is to provide an interpretation for...This paper will be a search for...* típusú példát olvashatjuk.

Összegzés és kitekintés

Elemzésünk során megállapítottuk, hogy két szakdolgozat kivételével mindegyikben találunk világos célmegjelölést olyan mondatokban, melyeket többé-kevésbé kötött nyelvi formulák vezetnek be. Ezek közül nem egy nagy hasonlóságot mutat az Academic phrasebank gyűjteményében találhatóakkal. Míg az irodalom témájú dolgozatok esetében nehezebbnek bizonyult a célkitűzésekre vonatkozó mondatok beazonosítása, addig ezek kisebb variabilitást mutattak nyelvhasználatukban, mint a nyelvészeti dolgozatokban találhatóak. Mindkét alcsoportra jellemzőek a többszörös utalások, melyekre a szerzők különböző frázisokat használtak.

Összességében megállapítható, hogy a hallgatók ismerik a célokat bevezető tudományos formulákat, de azok használata gyakran egyszerűsödik vagy keveredik személyesebb hangvétellel. Valószínűleg a végzős nyelvszakosok nagyságrendekkel nagyobb passzív szókinccsel rendelkeznek szakirodalmi ismeretüknek köszönhetően, mint amit felhasználnak egy szakdolgozat írása során. A kigyűjtött példák alátámasztani látszanak azon felvetésünket, mely szerint az explicit tudományos szókinccstanításnak jelentős szerepe lehet, de emellett a dolgozaton belüli egységes stílus hangsúlyozása is fontos. A cél, hogy a hallgatók a szakdolgozatírásra már olyan nyelvi készséggel rendelkezzenek, melyek segítségével sikeresebben kerülhetik el plagizálásnak számító nyelvi kölcsönzéseket és jobban tudnak koncentrálni a dolgozatuk tartalmára is.

Hivatkozások

- Allen, D. (2009): Lexical bundles in learner writing: An analysis of formulaic language in the ALESS learner corpus. *Komaba Journal of English Education*, 1, 105-127.
- Baker, P. - Chen, Y. (2010): Lexical bundles in L1 and L2 academic writing. *Language Learning & Technology* 14/2, 30-49.
- Biber, D. - Barbieri, F. (2007): Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes* 26, 263-286.
- Doró, K. (2011): Szakdolgozati összefoglaló mint interkulturális kommunikációs műfaj nyelvszakosok esetében. Elhangzott: *Az interkulturális kommunikáció elmélete és gyakorlata* című konferencián Budapesten, 2011. október 24-én.
- Durrant, P. (2009): Investigating the viability of a collocation list for students of English for academic purposes. *English for Specific Purposes* 28/3, 157-169.
- Hillert, D. - Swinney, D. (2001): The processing of fixed expressions during sentence comprehension In: Cienki, A. - Luka, B. J. - Smith, M.B. (eds.): *Conceptual and discourse factors in linguistic structure*. CSLI Publications: Stanford, CA. 107-122.
- Khuwaileh, A. A. (1999): The role of chunks, phrase and body language in understanding co-ordinated academic lectures. *System* 27/2, 249-260.
- Li, J. - Schmitt, N. (2009): The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study. *Journal of Second Language Writing* 18, 85-102.
- Pho, P. D. (2009): Linguistic realization of rhetoric structure: a corpus-based study of research-article abstracts and introductions in applied linguistics and education technology. In: Gries, S. T. - Wulff, S. - Davies, M. (eds.): *Corpus-linguistic applications: current studies, new directions*. Rodopi: Amsterdam. 135-152.
- Schmitt, N. (2004): *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use*. John Benjamins: Amsterdam
- Simpson-Vlach, R. - Ellis, N. C. (2010): An academic formulas list: new methods in phraseology research. *Applied Linguistics* 31/4, 487-512.
- Sheldon, E. (2011): Rhetorical differences in RA introductions written by English L1 and L2 and Castilian Spanish L1 writers. *Journal of English for Academic Purposes* 10, 238-251.

Honlapok

Academic phrasebank <http://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>

Mellékletek

1. melléklet

Az Academic phrasebank fókusz, célt és érvelést kijelölő formulái

This paper will focus on/examine/give an account of
This essay seeks to remedy these problems by analysing the literature of
The objectives of this research are to determine whether
This paper seeks to address the following questions:
This essay critically examines/discusses/traces
The purpose of this paper is to review recent research into the
This paper will review the research conducted on
This chapter reviews the literature concerning the usefulness of using
The aim of this paper is to determine/examine
The aim of this study was to evaluate and validate

In this paper I argue that
In the pages that follow, it will be argued that
This paper attempts to show that
In this essay, I attempt to defend the view that

2. melléklet

Irodalom témájú szakdolgozatok célt megjelölő bevezető formulái

Lit 1	<i>In this thesis my objective is to ...</i> <i>I also intend to find an explanation why ...</i>
Lit 2	<i>The aim of the present paper is to provide an interpretation for...</i> <i>This paper will be a search for...</i>
Lit 3	<i>This essay provides a review ...</i> <i>This study concentrates on ...</i> <i>Furthermore, this essay will argue next to the importance of ...</i>
Lit 4	<i>This paper is intended to discover the relationship between ...</i> <i>In other words, the essay aims at finding ...</i>
Lit 5	<i>The aim of this BA Thesis is to analyze ...</i> <i>...the first part is destined to give a general description of her art, in which I wish to prove why ...</i> <i>I would also like to demonstrate how and why ...</i>
Lit 6	<i>My paper attempts to examine ...</i>
Lit 7	<i>In the present paper, I make an attempt to demonstrate that...</i> <i>My purpose, therefore, is to investigate how ...</i>
Lit 8	<i>The goal of my thesis is to find ...</i> <i>Firstly, I intend to show how ...</i>
Lit 9	<i>My aim is to prove that...</i>

Ling 1	<i>The main purpose of this study is to examine ... Besides, I want to see whether there are any differences ...</i>
Ling 2	<i>The main objective of my research is to see whether ...</i>
Ling 3	<i>The aim of this paper is to compare ...</i>
Ling 4	<i>In my thesis I investigate ... My aim is to see ... I am interested in whether ... There are some other questions that are of interest to me, for example ...</i>
Ling 5	<i>What I want to find out in this present research is whether ... In other words, I attempt to find out whether ...</i>
Ling 6	<i>This is what this paper seeks to explore. The aim of my study is, on the one hand, to find evidence ... I also want to find out ... All in all the main aims of my thesis are to find the most important variable ...</i>
Ling 7	<i>This paper attempts to show ... It will also focus on whether ...</i>
Ling 8	<i>The main aim of this paper is to investigate ... This paper focuses on ... This paper seeks to answer the question whether ...</i>
Ling 9	<i>The aim of this study is to describe ... I try to find an answer to the question whether ...</i>

Fogarasi-Nuber Katalin
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Sérülésleírások terminológiájának német-magyar kontrasztív vizsgálata

Baleset vagy bántalmazás esetén a sérüléseket ellátó orvos részletes leírást ad a sérülések jellegéről és elhelyezkedéséről, hogy a későbbi vizsgálat során az igazságügyi szakértő ez alapján következtethessen a sérülés keletkezési mechanizmusára. Mivel Magyarországon a leírás gyakran hiányos vagy nem egyértelmű fogalmakat használ, a szakértő sok esetben nem tudja megítélni a sérülést. Jelen tanulmány magyar és német sérülésleírásokat vet össze terminológiai szempontból, a hozzájuk tartozó igazságügyi szakértői véleményekkel együtt. Mivel a német terminológia gyakran szolgál példaképpül a magyar szakszókincs számára, a vizsgálat célja annak felderítése, hogy melyik nyelvben milyen mértékben ment végbe a szakkifejezések terminologizációja, illetve hogy a magyar terminusok megfeleltethetők-e a németeknek.

Kulcsszavak: terminológia, szemantika, terminologizáció, korpuszanalízis, kontrasztív grammatika, kontrasztív szövegnyelvészet, lexikológia, lexikográfia, orvosi szaknyelv, műfajelemzés

Bevezetés

Bántalmazások vagy balesetek esetében a sérülések későbbi igazságügyi szakértői megítélése általában hetekkel, hónapokkal később történik, és a lágyrészek elváltozásai ennyi idő alatt begyógyulnak. Ezért az igazságügyi szakértő csak a sérültet ellátó orvos leírása alapján tud a sérülés keletkezési mechanizmusáról, valamint a feltételezett sértő eszökről szakértői véleményt adni a bíróság számára. A sérülések leírása az Országos Igazságügyi Orvostani Intézet rendelkezései szerint, egy „látletet” nevű formanyomtatványon történik Magyarországon (Országos Igazságügyi Orvostani Intézet, 1998), Németországban pedig nem létezik erre külön formanyomtatvány. Esetenként hazánkban is folyamatos szövegben történik a lelet felvétele, mely azonban mind a forma, mind pedig az információtartalom tekintetében követi a formanyomtatványon meghatározott pontokat. Mivel tehát e leletek kötött formai és terminológiai szabályok szerint íródnak, valamint az ellátó orvos és az igazságügyi szakértő közötti írásbeli kommunikáció kizárólagos eszközei, ezért speciális műfajt képviselnek az orvosi kommunikáción belül (Swales, 1990: 24-27).

A látletet segítségével az orvos-orvos közötti kommunikáció jogi szintérbe emelkedik, ezért a terminológia pontos használata elengedhetetlen követelmény a sérülések bemutatásához úgy a magyar nyelvű általános leírásban, mint a görög-latin alapú kórismék megfogalmazásakor. Ugyancsak

kiemelten fontos a megfelelő információtartalom megléte, vagyis mindazon adatok és jellemzők megnevezése, melyek alapján a sérülést később egy szakértő rekonstruálni tudja majd, anélkül, hogy látta volna azt. Mivel a technikai felszereltség vagy a sérült ellátásának körülményei, sürgőssége sok esetben nem engedik meg értékelhető fényképek készítését, a szakértő kénytelen teljes mértékben a látleletre támaszkodni. Még abban az esetben is, ha készülnek fényképek, feltétlenül szükséges a látlelet, mert a fényképeken látható sérülésekhez nem mindig tartozik mérték, és a fényképek minősége, a felvétel perspektívája a legtöbb esetben nem teszi lehetővé a tökéletes rekonstrukciót. Mivel tehát a fénykép sem helyettesíti a látleletet, csupán kiegészítheti, így a látleletnek kell olyan részletező leírást adnia, amely felér egy tökéletes fénykép pontosságával. Ez főként lágyrészsérülések esetében kardinális kérdés, melyek pár hét alatt begyógyulnak, és keletkezési mechanizmusuk utólag nem megítélhető. Csontsérülések esetén ezzel szemben általában még egy évvel később készült röntgenfelvételen is láthatóak a törés nyomai.

Számos szakirodalmi hivatkozás megerősíti, hogy Magyarországon a szakértők sok esetben nem tudják megítélni a sérüléseket a látleletek alapján (Szabó, 2008), ennek hatására 2009-ben nyelvészeti vizsgálat indult a kommunikációs problémák okainak felderítésére. 30 látlelet kontrasztív manuális vizsgálata megmutatta, hogy sem a sérülések leírásában, sem pedig a kórismékben nem egységes a terminushasználat, többek között mivel az igazságügyi orvostani terminológia a sebészeti terminológiával keveredik, mely más alapon osztályozza a sérüléseket (Fogarasi, 2010b). Egy további nyelvészeti elemzés arra derített fényt, hogy a látlelet műfaja egy az általános orvosi szaknyelvtől eltérő nominális valenciarendszert használ, melynek figyelmen kívül hagyása megfosztja a terminusokat az önálló denotatív jelentéstől (Fogarasi, 2010a). Egy következő vizsgálat az igazságügyi orvostani terminológia szakirodalmára irányult, és azt tanulmányozta, hogy mennyire egységes, illetve mennyire egzakt definíciókkal rendelkezik lágyrészsérülések esetében az igazságügyi orvostan szakirodalma Magyarországon, mint a műfaj terminológiájának egyedüli hivatkozási alapja. A vizsgálat alapján különösen lágyrészsérülések esetén nem találhatók egységes definíciók és egységes terminológia a tankönyvekben (Fogarasi, 2010c).

Mivel az igazságügyi orvostani szaknyelv magyar változata az Osztrák-Magyar Monarchia idején, 1781-ben a még latin nyelven kiadott első szakirodalom (Plenck: *Elementia Medicinae et chirurgiae forensis*) alapján német közvetítéssel készült el 1794-ben (Rácz Sámuel: *Törvényes orvosi tudományról és az orvosi politikáról*), 2011-ben elkezdődött a sérülésleírások magyar nyelvű terminológiájának a némettel történő összevetése is. A

szóképzés hasonlóságát a klinikai szaknyelv egyéb területein megfigyelhető tükörfordítások is bizonyítják, így az első összevetés leginkább ezek meglétét vagy hiányát kereste. Az eredmények 343 magyar nyelvű aktának a mainzi Institut für Rechtsmedizin (Igazságügyi Orvostani Intézet) 56 aktájával való összehasonlításából születtek, és a sebtípusok megnevezésére korlátozódtak (Fogarasi, 2012).

Jelen tanulmány 343, Magyarország különböző igazságügyi intézeteiből gyűjtött akta 56 mainzi aktával végzett összehasonlításának eredményeit mutatja be. A vizsgálat célja a sérülésleírásokban szereplő sebtípusokon túl a sebjellemzők terminológiájának feltérképezése volt, melyek megnevezése a műfaj által előírt alapvető információmennyiséghez tartozik. Ezen kívül az esetleges párhuzamok keresése és a terminologizáció mértékének megállapítása az egyes terminusok esetén képezték a vizsgálat másik aspektusát. A magyar terminológia aktuális célkitűzése ugyanis, hogy bekapcsolódjon a nemzetközi egységesítési-szabványosítási folyamatba (Fóris, 2005: 109), és az egységesítéshez szükséges a terminológia leírása.

Módszerek

Az adatok gyűjtése Magyarországon néhány egyetemi, és több vidéki igazságügyi orvostani intézetből történt. Mivel a nagyobb egyetemi tanszékeken több komolyabb bűnügy és kevesebb orvosi dokumentáció alapján megítélendő sérülés kerül tárgyalásra, így a lágyrészsérülésekről szóló aktákat főként az ISZKI (Igazságügyi Szakértői és Kutató Intézet) kisebb, vidéki intézményei bocsátották rendelkezésre. Így került a korpuszba 60 debreceni, 57 szekszárdi, 66 győri, 51 kaposvári, 58 pécsi és 51 veszprémi akta. A németországi adatgyűjtés során 56 mainzi aktát sikerült gyűjteni.

Mivel minden aktából főként 3 rész bír terminológiai jelentőséggel, így csak a kezelőorvosok által adott sérülésleírások és kórismék, illetve a szakértő által készített vélemény szerepel a nyelvészeti korpuszban. Mivel néhány intézmény nem biztosított hozzáférést az akták digitálisan feldolgozott változatához, a szükséges részek kimásolása legtöbb esetben manuális digitalizálással készült a nyomtatott dokumentumok alapján.

A korpuszban két alkorpusz található: magyar leletek és mainzi leletek. Az alkorpuszokon belül minden akta 3 részben került feldolgozásra: kezelőorvos általi általános sérülésleírás (A), az ezekhez tartozó, kezelőorvos általi kórismék (B), illetve szakértői vélemény (C), mely utóbbi a szakértő által rekonstruálható sérüléseket tartalmazza.

A sérüléstípusok terminológiájának vizsgálata a WordSmith 5.0 konkordancia szoftver segítségével készült, majd az egyes kezelőorvos által adott terminusok összevetése a szakértői véleménnyel, vagyis a leletek szakértői megítélhetőségének vizsgálata manuális statisztikai módszerrel

történt. A sérüléstípusok azonosításához, a sérülés kiterjedésének megállapításához és a sértő eszköz rekonstruálásához elengedhetetlen az ún. *sebjellemzők* megnevezése a kezelőorvos által adott sérülésleírásban. A sebjellemzők szintén a sérüléstípust leíró terminustól függő nominális szerkezet részei, így a fenti konkordancia szoftverrel a nominális szerkezetek összetartozásának fokait is lehetőség volt feltérképezni mind magyarul, mind pedig németül. Jelen tanulmány a korpuszban lévő sebjellemzők és az Országos Igazságügyi Orvostani Intézet által előírt, kötelezően megnevezendő sebjellemzők meglétét és terminológiáját is megpróbálta feltérképezni. A magyar aktákban a sebjellemzők kizárólag a kezelőorvos által adott sebleírásokban (A rész) keresendők, mivel a szakértő csak a leírás alapján tud a seb jellemzőire következtetni, és csak az általa igazolt kórismét ismétli meg a szakértői véleményben. A német aktákban ezzel szemben a szakértői véleményben is jelen vannak a sebjellemzők, mégpedig a legnagyobb alapossággal, hiszen Németországban működik az ún. Forensische Ambulanz (igazságügyi szakértői ambulancia) intézménye, vagyis a szakértő azonnal megvizsgálja a beteget (szükség esetén az ellátás helyére is kimegy), és a kezelőorvos mellett ő is leírja a sérülést. A német aktákban tehát lehetőség nyílik a szakértők által megkívánt pontosságú sérülésleírás tanulmányozására.

Mivel a terminológia kodifikálásának alapkövetelménye a szabványosítás, az egyértelmű definíciók megadása, valamint a szinonimák eltörlése, így a korpuszból nyert szakszókészlet terminologizációjának mértékét is céljául tűzte ki a vizsgálat, a szakirodalmi definíciók manuális kikeresésével, és az eredmények táblázatos összefoglalásával.

A legfontosabb statisztikai vizsgálat pedig a leírt és ezek közül a szakértő által rekonstruálható sérülések számának összevetésére irányult, ami számítógépes módszerrel nem volt kivitelezhető, hiszen az egyes sérüléstípusok szinonimitást is figyelembe vevő manuális párhuzamba állításra volt szükség minden egyes akta 3 különböző részében. Mivel szakszövegek kontrasztív vizsgálata a szakszavaknak csakis a szöveggörnyezetben, a fogalom szintjén történő összevetésével kivitelezhető (Muráth, 2002: 139), ezért sok esetben nem volt lehetőség a digitalizált módszerek alkalmazására.

Eredmények

A magyar akták kezelőorvos általi sérülésleírásaiban (A rész) a következő lágyrész-sérülést jelentő terminusok fordultak elő a legnagyobb számban: *duzzanat* (183-szor) és a *nyomásérzékenység* (119-szer). Ezeket követte a *horzsolás* szó (89-szer), valamint ennek latin megfelelője, az *abrasio* (45-szor). A sebtípusok közül a *horzsolts seb* (77-szer), a *seb* (72-szer)

önmagában, illetve a *repszett seb* (70-szer) kifejezések voltak a leggyakoribbak (Melléklet, 1. ábra).

A sérülésleírásokban maga a *sérülés* szó 39-szer fordult elő, 7-szer a *felületes* jelzővel a legszorosabb nominális egységet alkotva. A sérülések közül a folytonosság-megszakítással vagy anyagihiánnyal járó sérülések, vagyis *sebek* esetében a következő eredményt mutatta a konkordancia-program: a *seb* 155-szor, többes számban 8-szor, a *sebzés* 57-szer, valamint a *bőrseb* formájában 13-szor szerepeltek a szövegekben, a *seb* szinonimájaként használt folytonosság-megszakítás *folyt. megszak.* formában 33-szer, *folyt. megszakadás* formában 6 alkalommal, tehát ez a szinonima összesen 39 esetben fordult elő. A *seb* szó esetleges másik szinonimája, az *anyaghiány* nem fordult elő a sérülésleírások között. A sebjellemzők közül a méret megadására használt *cm* összesen 476-szor, a *mm* 38-szor szerepelt, melynek környezetében a *széles* melléknév 15-szor, a *hosszú* 41-szer, a *hosszúságú*, *hosszúságban* jelzők 4-szer, tehát összesen 45-szor fordult elő hosszúságot jelentő jelző. A mélységet 10 esetben szondázták a *mély* vagy *mélység* szavak használatával. A seb méreteinek számszerű megadását összesen 170 esetben tette relatívvá a *kb.* rövidítés.

A sebszél a *szélű* jelzővel csupán 53 esetben került megnevezésre, és a sebszélek leírására az éles, roncsolt, egyenetlen, zúzott és repedt mellékneveket használták, ezek közül a leggyakoribb kollokációt a *roncsolt* (29-szer) jelzővel képezte a *sebszél*. A *lefutású* jelző összesen 15-szor szerepelt a *ferde*, *hosszanti*, *párhuzamos*, *roncsolt*, *vízszintes* jellemzőkkel, melyek közül a legtöbb (10) kollokációt a *ferde* adta. Mindössze a 22-szer előfordult önmagában a *vonalas* melléknév is, mely ugyancsak a lefutásra vonatkozik. Az alak leírására az *alakú* jelzővel 18 esetben történt utalás, a következő hasonlításokkal: *Y*, *kör*, *T*, *L*, *csillag*, *C*, *szabálytalan*, *babérlevél*, *gomba*, *V*, *ív* és *ék* alakú. A sebfalak leírása a *falú* jelzővel összesen 37 alkalommal fordul elő, de a legszorosabb kollokációban meglepő módon csakis a *sebszéllal* együtt „*szélű, falú*” formában, így kizárólag a sebszél leírására használt melléknevek érvényesek a sebfalak leírására.

A *sebalap* 5-szor került megnevezésre, melyben a leírások szerint *izompólya*, *erek*, *vérárvadék*, *bőr alatti kötőszövet* és *csont* volt látható. A *sebkörnyezetet* 7 esetben írták le, leginkább a *duzzadt* és *zúzott* jelzőkkel. *Szövethidak* megléte egyszer sem került említésre, a kötőszövet 6-szor, a zsírszövet pedig 3-szor csak a *sebalappal*, illetve a *mélységgel* kapcsolatban került említésre. Összességében megállapítható, hogy a sérülésleírások leggyakrabban használt, és mindig kizárólag együtt előforduló sebjellemzői a *sebszél* és a *sebfal*, melyek a seb megnevezésével együtt a következő minta szerint alkotnak nominális szerkezetet:

1. táblázat

A sebjellemzők által alkotott leggyakoribb nominális szerkezet mintája magyar nyelvű, kezelőorvosok általi sérülésleírásokban

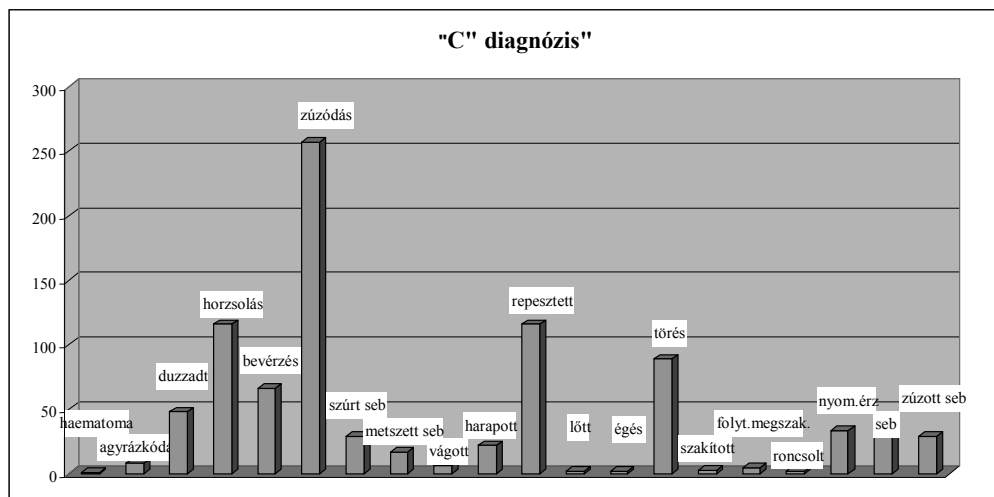
WordSmith Tools									
N	L5	L4	L3	L2	L1	Centre	R1	R2	
1	5	CM	ES	RONCSOLT	SZÉLU	FALÚ	FOLYT	MEGSZAK	

A leírások következtetéseit tartalmazó alkorpuszban (B rész) a *zúzódás* (339-szer), a *zúzott seb* (72-szer) fordultak elő a legnagyobb számban. Mivel Magyarországon a B részben a kórismék latin megfelelőjét is kötelező megadni, itt a *zúzódás* latin megfelelője a *contusio* (184-szer), valamint a *zúzott seb* megfelelője a *vulnus contusum* (103-szor) voltak a legtöbbször jelen.

A magyar leletekhez tartozó szakértői véleményekben (C rész) csak a rekonstruálható sérülések szerepelnek. Itt is a *zúzódás* volt a leggyakrabban használt kifejezés (257), ezt követte a sebtípusok közül a *repszett seb* (116), majd a *horzsolás* (116), és a *zúzott seb* (29).

2. ábra

A szakértői véleményekben (C) használt terminusok a magyar aktákban

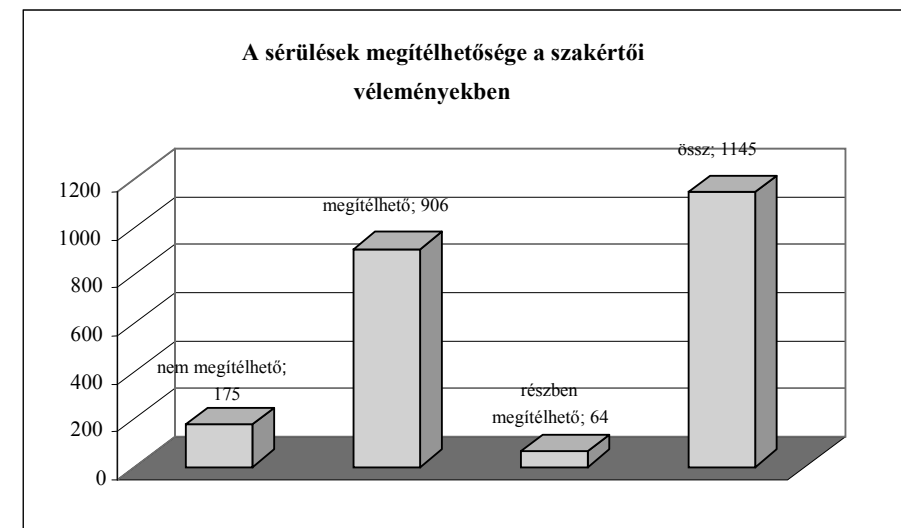


A sérülések leírásának megítélhetősége akták szerint a következőképpen alakult: 293 volt megítélhető, 26 egyáltalán nem, és 24 csak részben. Mivel a magyar nyelvű aktákban minden egyes sérülésleírásra történik egy visszacsatolás a szakértői véleményben (C rész), sérülésenként is kiszámolható volt a megítélhető esetek száma. A 3. ábra szemlélteti, hogy a 343 magyar aktában leírt összesen 1145 sérülés közül a szakértő 175 esetben

egyáltalán nem, 64 esetben pedig csak részben tudta megítélni sérülést. Összességében a sérülésleírások 15 %-a volt tehát értékelhetetlen.

3. ábra

A sérülések megítélhetősége a magyar akták szakértői véleményeiben



A **mainzi** akták kezelőorvos általi sérülésleírásaiban (A rész) összesen 232 sérülés szerepelt, a leggyakoribbak a *Hämatom* - vagy szinonimája az *Einblutung* (vérgyülem / bevérzés)- voltak, melyek 56-szor fordultak elő, a *Hautdurchtrennung* (bőrátszakadás / átszakítás) 8 esetben, ezen kívül a *Schwellung* (duzzanat) 12-szer, a *Petechien* (pontoszerű bevérzés) 10-szer, a *Platzwunde* (repszett seb) 9 alkalommal, és a *Rötung* (pír) 5 -szer szerepelt az alkorpuszban (Melléklet, 4. ábra).

A *Verletzung* (sérülés) 21 esetben fordult elő összetételekben, ezek közül 5 esetben tagadó formában, tehát a nem meglete. A *Wunde* (seb) kifejezés 25 esetben írt le sérülést, ezek közül csak 6 esetben állt önmagában és nem összetételben. A sebjellemzők közül is a *Verlauf* (lefutás) szerepelt 3 esetben, a *quer* (ferde) és a *schräg* (rézsütös), valamint *dorso-lateral* (dorso-lateralis) jelzőkkel. A méret megadására használt *cm* 69 esetben, a *mm*-es pontosság egy esetben volt megtalálható az alkorpuszban. A mélység 3 esetben került szondázásra, a *Tiefe* főnév vagy a *tief* melléknév használatával. A méreteket 42 -szer tette relatívvá a *ca.* (kb.) rövidítés. Az alak leírására a – förmig tagot tartalmazó összetett szavakat használták mindössze 7 esetben (*flächenförmig*, *V-förmig*, *handförmig*, *kreisförmig* (2x), *punktförmig*, *streifenförmig*). A sebszél (Rand) leírása egyszer történt meg a glattrandig

(sima szélű) jelzővel. Egyéb sebjellemzők itt nem fordultak elő, és meglévők sem alkottak jellegzetes nominális szerkezeteket.

A fenti sérülésleírásokhoz tartozó kóriszmék (B rész) közül a lágyrészsérüléseket érintők a következők voltak: *Hämatom* (vérgyülem) 16 esetben és a *Platzwunde* (repszett seb) 7 esetben és *Verletzung* (sérülés) 5 esetben.

A szakértői vélemények igen részletes leírásaiban (C rész) 533 sérülés volt található, tehát jóval több sérülést tartalmaztak, mint amennyit a kezelőorvosok megállapítottak. Ezek közül a leggyakoribb lágyrész-sérülések a *Hautverfärbung* (bőrelszíneződés) 100 -szor, az (Ab)schürfung (horzsolás) 39-szer, a Hautrötung (bőrpír) 37-szer, valamint az (an)geschwollen jelző szintén szer szerepeltek. Az 5. ábra (Melléklet) szemlélteti a terminusok egymáshoz képesti eloszlását az alkorpuszban.

Mivel Németországban szinte mindig történik egy szakértő általi sérülésleírás is, az ezekben használt sebjellemzők vizsgálata is fontos volt. A lefutás leírása a *verlaufend* (lefutó) folyamatos melléknévi igenévvel fordult elő 29 esetben, leggyakrabban a *senkrecht* (merőlegesen), *horizontal* (vízszintes), *bogig/ bogenörmig* (ívben), *schräg* (rézsútosan) és *quer* (ferdén) jelzőkkel, valamint a testtájat vagy irányt jelölő kifejezéssel (pl. *dorsal* – a hát irányába). A *verläuft* (lefut) igei alak 2 esetben fordult elő, szintén testtájat és irányt megjelölve. A *cm*-es pontosságú hosszmegjelölés 399-szer fordult elő, ebből, 66 esetben a *lang* (hosszú) melléknévvvel vagy a *Länge* (hosszúság) főnévvel, és mindössze 69 esetben a *ca.*, 37 esetben az *etwa* (kb.) rövidítéssel. Gyakori, 58 esetben kimutatható a *messende* (mérhető), 33-szor a *durchmessende* (átmérőjű) igenevekkel, 33 esetben pedig a *Durchmesser* (átmérő) főnévvel alkotott kollokációk száma is. A *mm*-es pontosságú hosszmegadás 67 esetben volt fellelhető, 5 esetben az *etwa* (nagyjából, körülbelül) szóval relatívabb jelentésben.

A konkrét sebjellemzők tekintetében megtalálható volt a sebszél (*Rand*) leírása 55 esetben, 46 esetben a *-randig* (szélű) összetételben, főként a *glattrandig* (sima szélű) és *scharfrandig* (éles szélű) melléknévekkel, 9 esetben a *Wundränder* (sebszélek) főnévvel. A sebalap (*Wundgrund* vagy csak *Grund*) 3 esetben került rögzítésre, egyszer a *weißlich* (fehéres), kétszer a *rötlich* (vöröses) melléknévvvel. Annak a leírása, hogy a sérülés valamilyen formára emlékeztet, 11 esetben a *geformt* (alakot visszaadó, formázott) befejezett melléknévi igenévvel történt, egy esetben ennek tagadásaként (*ungeformt*) fordul elő. 113 esetben írták le az alak milyenségét a *-förmig* (alakú) összetételben, a következő előtagokkal: *punktförmig*, *fleckförmig*, *kratzerförmig*, *strichförmig*, *bogenförmig*, *winkelförmig*, *streifenförmig*, *schlitzförmig*, *kreisförmig*, *y-förmig*, *dreiecksförmig*, *bandförmig*. A *sebzugokat* 8 esetben írták le a *Wundwinkel/ Winkel* főnevek segítségével, az

unterschiedlich (különböző) melléknévvvel, illetve a sebzugokban található egyéb sérülések leírásával együtt. Más sebjellemzők itt sem kerültek rögzítésre.

2. táblázat

A sebjellemzők által alkotott leggyakoribb nominális szerkezet mintája a német nyelvű, szakértő általi sérülésleírásokban

WordSmith Tools									
N	L5	L4	L3	L2	L1	Centre		R1	R2
1	2	CM	CM	DER	GLATTRANDIGE	HAUTDURCHTRENUNG	WELCHE	MIT	

A sérülésleírások szakértő általi megítélhetősége az akta esetén volt vizsgálható, és nem sérülésenként, mivel a szakértők sokkal több sérülést leírtak, mint a kezelőorvos, illetve mivel a sérülések nagy része az ellátást követően már nem volt megítélhető és olyan részletességgel leírható, mint az ellátás előtt. Így a sérülések összessége 44 aktában volt megítélhető, 10-ben részben, 2 esetében pedig egyáltalán nem. Az utóbbiaknál indoklás is történt: a hiányzó sebjellemzők miatt nem volt értékelhető a sérülésleírás.

Megbeszélés

A magyar akták sérülésleírásainak (A rész) terminológiáját tekintve megfigyelhető, hogy a szakorvosok nagy részben olyan kifejezéseket használnak, melyek az igazságügyi orvostan szakirodalmában nem fordulnak elő sérülések leírására. A *duzzanat* és *nyomásérzékenység* szavak a szakirodalomban a zúzódás fogalmával kapcsolatban kerülnek említésre, mely során „a bőr véredényei összenyomódnak, itt ún. nyomásos vérszegénység alakul ki, ezzel egyidejűleg erről a területről a vér és a savó a környező területekre préselődve *bővérűséget* és vizenyős *duzzadást* okoz” (Sótonyi, 1996: 113). Mivel a zúzódás e tünetek egyidejű fellépésével jár, külön a duzzanat említése sok esetben nem volt elég a sérülés megítéléséhez. A *nyomásérzékenység* egyáltalán nem szerepel a szakirodalomban, mivel ez a kifejezés nem az orvos objektív megfigyelését, hanem a beteg szubjektív panaszát tartalmazza, így a legtöbb esetben nem vette figyelembe a szakértő. A sebfajták közül a *horzsolts seb* sem található a szakirodalomban, csupán *horzsolás* vagy *hámhorzsolás* formában, mivel nem okoz sem folytonosság-megszakítást, sem pedig anyagihiányt, melyek a *seb* definícióját kielégítenék (Sótonyi, 1996: 88, 114). Ugyanez vonatkozik a *zúzott seb* kifejezésre, mely a magyar nyelvű kóriszmék (B rész) második leggyakoribb diagnózisa. Ezt a szó szerkezetet azonban szakértői véleményekben is megtaláljuk, bár csupán 29 esetben. A zúzódáskor a szövetek szakítószilárdságát meghaladó erejű tompa erőbehatásra keletkező

sérülés neve a magyar szakirodalomban *repszett* sérülés vagy *repszett seb* (Buris, 1991: 85; Sótónyi, 1996: 115). A *seb* szó pedig önmagában, egy sebtípust leíró jelző nélkül nem rendelkezik önálló denotatív jelentéssel ebben a diskurzus-közösségben (Fogarasi, 2010a).

A *metszett* és *vágott* sebek sérülésleírásokban, kórismékben és szakértői véleményekben előforduló arányát tekintve megállapítható, hogy a metsztként leírt sérülés gyakran vágott formában kerül a kórismébe, és a sok esetben a szakértői vélemény állapít meg metszett helyett vágott, illetve vágott helyett metszett sérülést, a leírással nem megegyező módon. Ebből tehát az következik, hogy e sérülések definíciói valószínűleg összekeverednek a kezelőorvosi napi rutin során, hiába tartalmazzák a tankönyvek az egzakt definíciókat. Különösen e két sérüléstípus esetén figyelhető meg a sebészeti terminológia befolyása is (Fogarasi, 2010a).

A **német** akták sérülésleírásaiban szintén megfigyelhető a *Schwellung* (duzzanat) önmagában történő alkalmazása, mely a német szakirodalomban sem fordul elő egyedüli tünetként. A *Hämatom* (vérgyűlem) és az *Einblutung* (bevérzés) és a pontszerű bevérzés (*Petechie*) szavak a tompa erőbehatásra keletkezett sérülés fő ismérvei a német szakirodalomban (Schwerd, 1986: 36) és (Brinkmann - Madea, 2004: 362), és egzakt definícióik is megtalálhatók a szakkönyvekben. Ezzel szemben Magyarországon a *zúzódás* kifejezés a legelterjedtebb kórisme, noha ez nem a látható elváltozást, hanem inkább a keletkezési mechanizmust írja le. A *Hautdurchtrennung* a magyar (*bőr*)*folytonosság-megszakítás* vagy (*bőr*)*folytonosság-megszakadás* megfelelőjének tekinthető.

A sebtípusok esetében hasonló problémák figyelhetők meg a németországi terminológia esetén, mint Magyarországon. A sebtípusok megnevezései szinte minden esetben tükörfordításai a magyarokénak, kivéve a *vágott sebre* használt *Hiebwunde* elnevezést, mely inkább a sújtó erőt, mint a sújtás során az éles eszköz szövetbe hatoláskor végzett mozgásának irányát (Sótónyi, 1996: 108) veszi figyelembe. A szakorvosok által adott leírásokban sok esetben előforduló *Stichwunde* (szúrt seb) a kórismében *Schnittwunde* (metszett seb) formában jelenik meg, vagy fordítva, ami arra enged következtetni, hogy a németben e két sebtípus felcserélése hasonlóképpen előfordul, mint a magyarban a keletkezési mechanizmusában hasonló *metszett* és *vágott* sebeké.

A magyar terminusok szinte tükörfordításai okoznak egy éppen aktuális terminológiai problémát a német sérülésleírásokban, mely már a szakirodalomban is említésre került. A leletekben található *Platzwunde* megnevezés definíciója alapján a magyar *repszett sebn*ek feleltethető meg, és Mainz környékén ez a leggyakrabban használt szakkifejezés, így a vizsgálat anyagban is ez fordult elő. Legalább ennyire elterjedt azonban

Németországban a *Riss-Quetschwunde* kifejezés, mégpedig ugyanerre a sebtípusra. Ez szinte szó szerint megfeleltethető a magyar terminológiában a hivatalos *repszett seb* kifejezés szakirodalomban nem szereplő szinonimájának, a *zúzott sebn*ek. A Németországban ma aktuális szakirodalom egy fejezetében ki is tér erre a problémára, és a zúzódásra utaló *Riss-Quetschwunde* kifejezést ajánlja. A *repszett seb* (*Platzwunde*) terminust azzal az érveléssel veti el, hogy a repedés egy belülről kifelé történő folyamat, míg a szövetek ebben az esetben egy külső erőhatásra, zúzódás következtében szakadnak el (Brinkmann - Madea, 2004: 1282).

A terminologizáció mértékének bemutatása a szakirodalmi definíciókkal való összehasonlítás útján, Felber-Schaefer Muráth Judit által továbbfejlesztett táblázata alapján (Felber - Schaefer, 1999: 1733, in: Muráth 2002: 83) a következő képet adja: Melléklet, 3. táblázat.

A sebjellemzők megnevezései szintén hasonlóképpen megfeleltethetők egymásnak. A 3. táblázat eredményei azt mutatják, hogy sem a magyar, sem a pedig a német sérülésleírások nem tesznek száz százalékgig eleget a műfaj szabálynak, miszerint a sebalap, sebfal, sebszél, sebzugok, lefutás, sebkörnyezet, hosszúság és mélység minden esetben pontosan leírandó információk. Ennek ellenére arányaikban a német leletek sokkal több sebjellemzőt és méretre vonatkozó adatot tartalmaznak. Érdekes jelenség, hogy a magyar aktákban a *sebfal* és a *sebszél* szinte egy fogalomként összetartoznak, noha különböző sebrészeket jelölnek. Szükséges lenne tehát e két sebrész definíciójának pontosítása is.

Következtetés

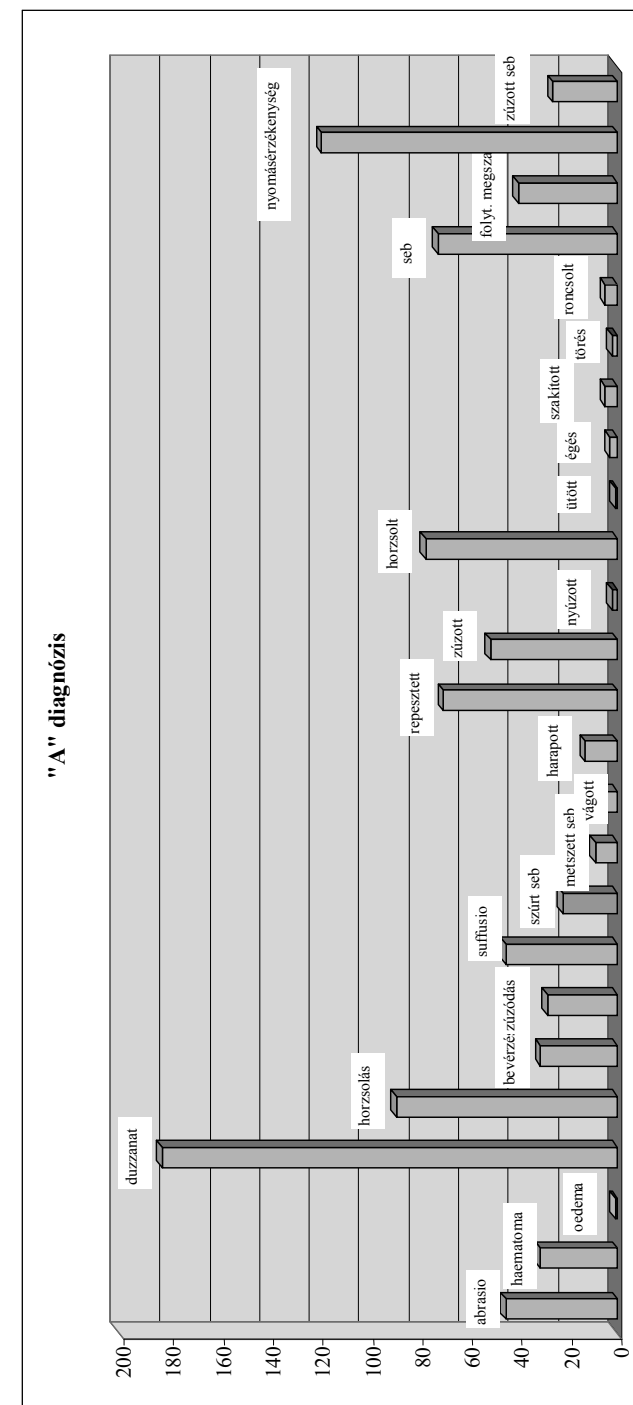
A lágyrészsérülések leírása sem Magyarországon, sem pedig Németországban nem felel meg a műfaj előírásainak. Németországban ugyan a szakértő is megvizsgálja a beteget, de az orvosi beavatkozást követően nem tud következtetni a sérülés keletkezési mechanizmusára. Mivel a műfaj terminológiájában meglepő módon igen hasonló aktuális problémák merülnek fel, érdemes kibővíteni a vizsgálatot még több német nyelvű, valamint osztrák akta bevonásával. A vizsgálat a műfaj terminológiájának egységesítésének alapját képezheti Magyarországon szakértők bevonásával, a német terminológiai tendenciák figyelembevételével. A fő cél a műfaj leírása, és egy távolabbi cél a terminológia szabványosítása, lehetőség szerint nemzetközi szinten is.

Hivatkozások

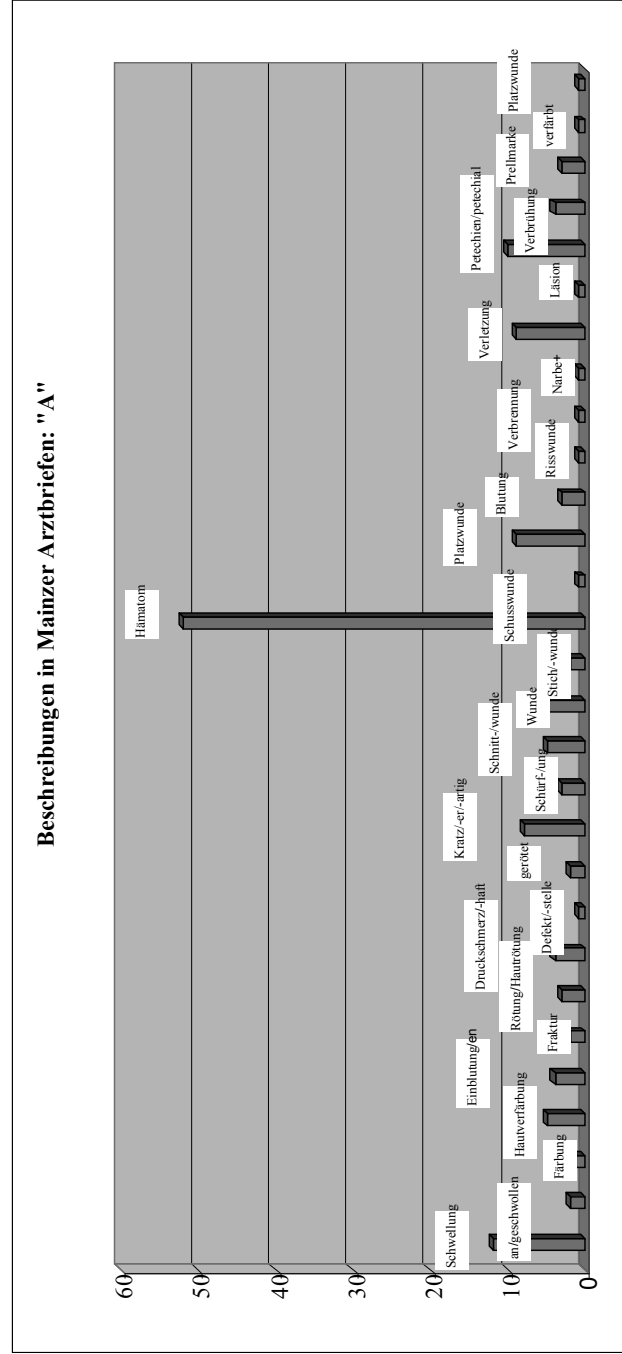
- Brinkmann, B.- Madea, B. (2004): *Handbuch gerichtliche Medizin*. Springer: Berlin, Heidelberg
- Buris, L. (1991): *Az igazságügyi orvostan kézikönyve*. Medicina: Budapest
- Fogarasi, K. (2010a) A nominális valencia szerepe traumatológiai sérülésleírások értelmezésében. In: Várad, T. (szerk.) *Alknyelvdok. A Magyar Tudományos Akadémia Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferenciájának online kötete*. <<http://www.nytud.hu/alknyelvdok10/proceedings10.pdf>> 31-45
- Fogarasi, K. (2012): Rechtsmedizinische Terminologie in der Befunderhebung von Weichgewebeverletzungen. Eine korpusgestützte Analyse des Terminusgebrauchs in Ungarn und in Deutschland. (megjelenés alatt)
- Fogarasi, K. (2010b): Sebtípusok, sebleírások terminológiai problémái traumatológiai látleteken. In: *Porta Lingua. Tudományterületek és nyelvhasználat*. Szaknyelvoktatók –és Kutatók Országos Egyesülete: Debrecen. 121-138
- Fogarasi, K. (2010c): Terminology of Wounds. A Contrastive Survey on Terms in the Technical Literature of Forensic Medicine in Hungary. *Acta Medica Mariensis*. 56/ 6/ 2010. 587-597
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológiai lecke*. Lexikográfia: Pécs
- Muráth, J. (2002) *Zweisprachige Lexikographie*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Országos Igazságügyi Orvostani Intézet (1998): *16-os számú módszertani levél*. Eü.K. 7/1998. 619. <<http://www.igaz.sote.hu/>>
- Schwerd, W. (Hg). (1986): *Rechtsmedizin. Lehrbuch für Mediziner und Juristen*. 4. Auflage. Deutscher Ärzte-Verlag: Köln
- Sótonyi, P. (1996): *Igazságügyi Orvostan*. Semmelweis: Budapest
- Swales, J. M. (1990) *Genre Analysis. English in academic and research settings*. CUP: Cambridge
- Szabó, Á. (2008): Látlet a látletről. *Házi jogorvos*. 12/2008. <<http://www.hazijogorvos.hu/content/view/413/81>>

Melléklet

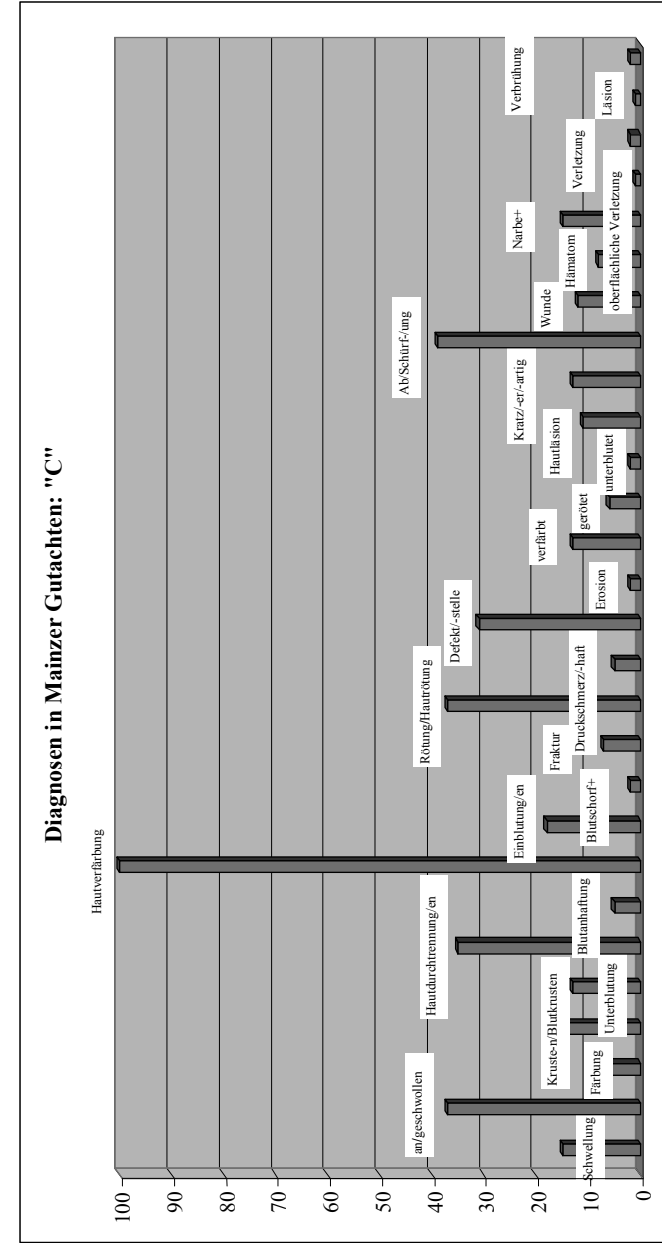
1. ábra
A kezelőorvos általi sérülésleírásokban (A) használt terminusok a magyar aktákban



48



5. ábra



Mészáros Ágnes
Pannon Egyetem, Veszprém
Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
Fordító- és Tolmácsképző Intézet

Módszertani kérdések a diakrón szakszókincskutatásban

Diakrón szemléletű kutatásra viszonylag kevesen vállalkoznak. Az ok részben az, hogy nehezen lehet megfelelő forrásanyaghoz jutni, másrészt a nyelvi változások vizsgálatának nincs kialakult módszertana. A tanulmány célja, hogy egy nyelvtörténeti kutatást bemutató könyv módszereit és legfontosabb eredményeit ismertesse. A Diakrón szakszókincsvizsgálat (Mészáros, 2011) az egészségbiztosítás szakszókincsében bekövetkező változásokat vizsgálja és rendszerezi az írott források jól elkülöníthető korszakolásával. A nyelvi változást egy három egységből álló séma teszi szemléletessé. A könyvben alkalmazott módszer és a forrásanyag vagy korpusz kiválasztása segítség lehet más szaknyelvek kutatásában.

Kulcsszavak: diakrón szakszókincsvizsgálat, folytonos korpusz, nyelvi változás, előzmény-ok–következmény, egészségbiztosítási szakszókincs, társadalmi érvényesség, a nyelvi változás okrendszere, kiegészítő neologizmusok, szószerkezetes szakkifejezések, a felgyorsult terminusalkotás jellemzői

Bevezetés

A nyelvtörténeti kutatások népszerűbbé válását és elterjedését többféle elméleti és gyakorlati akadály nehezíti. A diakrón szemléletű vizsgálatok egyik nehézsége abban rejlik, hogy a vizsgálati lehetőségeket behatárolja a történeti forrásanyag jellege (Kiss, 2005:62). A legtöbb esetben nehezen hozzáférhető és hiányos adatanyagból kell a nyelvtörténésznek dolgoznia. Másrészt a diakrón jellegű kutatások elenyésző száma nem segíti elő, hogy elegendő kutatási eredmény és kialakult módszer álljon rendelkezésre.

A kutathatóság másik gondot okozó kérdése a nyelvi változás indítékainak vizsgálatából adódik. Ugyanis azok a tényezők vagy okcsoportok, amelyek a nyelvi változást irányítják, egymásba kapcsolódva és egymásra hatva bonyolult rendszert alkotnak. Ezért rendszerük fölvázolása és fajtáik megkülönböztetése nehéz, szinte lehetetlen feladat (Benkő, 1998: 153).

Azonban egy megfelelően összeállított korpusz, valamint az elméleti ismeretanyagból levezethető, jól alkalmazható módszer megoldást kínál a látszólagos nehézségek leküzdésére.

A forrásanyag

A történeti forrásanyagokban nem minden adat hozzáférhető, emiatt tartalmaznak kikövetkeztethető elemeket is. A szinkrón kutatásokhoz használt források esetében azonban minden jelenség adatolható és vizsgálható. Ha nem túl régi korokba megyünk vissza, például az elmúlt 100-

3. táblázat
A szakkifejezések terminologizáltsági foga

Szakkifejezés		Szakkifejezés	
+ terminologizált		- nem terminologizált	
+ szabványosított		- terminológiai állapot nem bejáratos	
A terminus definícióval együtt nemzeti vagy nemzetközi szinten szabványosított:		A szakirodalomban nem egységesen definiált, de a diskurzus-közösség tagjai által azonos jelentésben használt terminus:	
repszett seb		Sérüléstípusként nem definiált, csak igazságtügyi szakértők által használt terminus:	
zúzódás		Németországban: Verfarbung	
horzsolás		(elszíneződés)	
Németországban: Riss-Quetschwunde		Hautdurchtrennung	
(szakított-zúzott seb)		bőrátszakadás/átszakítás	
Platzwunde (repszett seb)		A szakirodalomban nem egységesen definiált, de a diskurzus-közösség tagjai által azonos jelentésben használt terminus:	
Hämatom/ Einblutung		Magyarországban: horzsolts seb	
(bevérvzés, vérgyűtem)		zúzott seb	
Abschürfung (horzsolás)		nyomásérékenysé	
Hautrötung (börpír)		duzzadt/duzzanat	
Petechien/petechiale Blutung		börpír	
(pontoszertü bevérvzés)		Németországban: Schwellung (duzzanat)	

150 évben történt nyelvi változásokat szeretnénk vizsgálni, akkor az ismeretlen jelenségek számát kiküszöbölhetjük olyan forrásanyag kiválasztásával, ahol minden adat hozzáférhető, és nincsenek hiányzó láncszemek, amelyeket ki kellene következtetni. Ezt a célt a diakrón kutatásra alkalmas korpusz úgy tudja elősegíteni, hogy nem mennyiségi, hanem **folytonossági alapon, láncszerű kapcsolódással** szerveződik.

Például egy bizonyos szakterület szakszókincsének minden egyes változását vizsgálni tudjuk, ha a szakterület módosulását rögzítő jogszabályok egymásba kapcsolódó láncolata alkotja az elemzéshez szükséges adatanyagot. Ehhez természetesen elengedhetetlen a szakterület történetének ismerete. Az egészségbiztosítási szakszókincs diakrón vizsgálatához szükséges korpuszban az első jogszabály az 1891. évi XIV. törvény, amellyel kezdetét vette az egységes biztosítási rendszer szabályozása (1. ábra). 1898-ból származik a következő törvény, amely a vizsgált szakterülettel foglalkozik, majd egy 1900-ban elfogadott jogszabály tesz erről a témáról említést.

1. ábra

Részlet a korpuszt alkotó jogszabályokból: 1891-2008 (Mészáros, 2011: 138)

1891. évi XIV. törvénycikk az ipari és gyári alkalmazottak betegség esetén való segélyezéséről
 1898. évi XXI. törvénycikk a nyilvános betegápolás költségeinek fedezéséről
 1900. XVI. törvénycikk az országgyűlési képviselő-választói jog gyakorlásáról
 1907. évi XIX. törvénycikk az ipari és kereskedelmi alkalmazottaknak betegség és baleset esetére való biztosításáról
 1913. XX. törvénycikk az Országos Gazdasági Munkáspénztárról
 1913. évi XXVI. törvény az állami költségvetési év kezdetének megváltoztatásáról
 1913. évi közösügyi kiadásokról szóló XXXII. törvény
 1917. évi VII. törvénycikk a háború esetére szóló kivételes intézkedésekről
 1921. évi XLVI. törvénycikk a közterhekről és fedezendő állami kiadásokról
 1927. évi XXI. törvénycikk a betegségi és baleseti kötelező biztosításról

Mindegyik jogszabály kapcsolódik az előzőhöz folyamatos láncot alkotva 1891-től 2008-ig. Így a korpuszt elsősorban folytonossága és nem a mérete jellemzi, ellentétben egy szinkrón kutatásra alkalmas korpuszsal, amely annál reprezentatívabb, vagyis annál jobban szolgálja az elemzési célt, minél nagyobb a mérete. Tehát a forrásanyagban biztosított minden adat hozzáférhetősége, amely nemcsak elszigetelt jelenségek vizsgálatát teszi lehetővé, hanem a nyelvi változások indítékainak rendszerszemléletű elemzését is.

A szakszókincsbeli változásokat szemléletesen össze tudjuk hasonlítani a szakterület története alapján három korszakra osztott korpuszban:

- A törvényi szabályozás kialakulásának ideje (1891-1950),
- A szocializmus időszaka (1950-1989),
- A rendszerváltás után (1989-2008).

Más szaknyelvek nyelvtörténeti kutatásában megfelelő korpusz lehet – a jogszabályokon kívül, amelyek sok szakterület szabályozásában szerepet játszanak – például egy bizonyos (szak)folyóirat azonos témában írt cikkeinek feldolgozása több korszakon keresztül, hogy a diakrón szemlélet is érvényesülhessen.

A vizsgálati módszer és az elemzési szempontok

A változást magában rejtő rendkívül összetett folyamatot Wardhaugh értelmezésében nem is lehet megfigyelni, csupán a változás **következményét** (Wardhaugh, 2005: 169). Benkő Lóránd a változás **előzményét** is megkülönbözteti: minden nyelvi jelenség **előzmény** a saját magát túlhaladó másféle állapothoz képest, és minden jelenség **következmény** a saját magát megelőző másféle állapothoz képest. Köztük van a nyelvi változás, mint diakrón viszonyfogalom (Benkő, 1988: 391). Kiss Jenő szavaival a **nyelvi változás** a változáson átmenő nyelvi jelenség kiinduló és megváltozott állapota közötti különbség. A kiinduló állapotot **előzménynak**, a későbbi állapotot **következménynak** nevezzük. Másképpen a nyelvi változás az előzmény és a következmény közötti diakrón jelenség. Ez a változás a diakrón vagy történeti kutatás tárgya. A diakrón kutatás célja pedig a változás leírása és magyarázata (Kiss, 2005: 13). Tehát az elméleti ismeretek figyelembe vételével az elemzési céloknak tartalmazniuk kell a változások leírását és magyarázatát is.

Példaként láthatjuk az egészségbiztosítási szakterületen végzett diakrón kutatásból vett **három vizsgálati szempontot**, amelyek közül az első kettő a változásokat tényszerű adatokkal mutatja be, a harmadik szempont pedig a változások indítékait kutatja:

- a szakszókincs keletkezéstörténete (keletkezési idő, társadalmi érvényesség, tudományterületenkénti rétegződés és összetétel),
- a leggyakoribb terminusalkotási módok és a
- nyelvi változás mozgatórugóinak korszakonkénti felderítése.

Az egészségbiztosítási terminusokat a szakszókincs tudományterületenkénti rétegződése alapján négy csoportba sorolhatjuk: egészségügyi, pénzügyi, jogi és közigazgatási terminusok. A terminusok keletkezési idejük alapján három csoportba kerülnek: 1950 előtt keletkeztek, a szocializmus idején vagy a rendszerváltás után jöttek létre. A társadalmi érvényesség három részre osztja a terminusokat: archaizmusok, neologizmusok, általános használatú elemek.

Keletkezési módjuk alapján megkülönböztetjük az összetett szavakat és ezek típusait, a szó szerkezetes szakkifejezéseket, amelyeket a szavak száma szerint további alcsoportokba oszthatunk, a mozaikszavakat, idegen szavakat stb. Különböző csoportba kerülhetnek az őket létrehozó okok alapján is, például szükségszerű neologizmusok, fajfogalmak, nemfogalmak, szinonimák stb. Ily módon minden egyes terminushoz legalább öt adatot, tulajdonságot rendelünk a kutatás során: tudományterületenkénti rétegződés, keletkezési idő, társadalmi érvényesség, terminusalkotási mód, a létrejöttében szerepet játszó ok.

A változás okának vizsgálata mindig az előzmény és a következmény **összehasonlításán** alapszik. A meghatározás alapján az **előzmény** és a **következmény** között jelöljük azt a valószínűsíthető **okot**, amely a terminus nyelvi állapotának megváltozásában szerepet játszhatott. A módszer alkalmazását a kutatási anyagból vett két példán figyelhetjük meg az alábbiakban. A változás folyamatosságát a következmények láncolatával szemléltethetjük (2. ábra).

2. ábra

Az előzmény - ok - következmény láncolat mint vizsgálati módszer

- A, Előzmény: *a betegnek a kórházba való ingyen beszállítása* (1891)
(szó szerkezet, elavult)
Ok: egyszerűsödés
Következmény₁: *betegszállítás* (1972) (tárgyas alárendelő szóösszetétel, általános használatú elem)
Ok: szinonima = a közlés változatossága
Következmény₂: *mentőszállítás* (1972)
(határozós alárendelő szóösszetétel, elavult)
Ok: szemléletbeli változás = terminuscseré
Következmény₃: *betegszállítás* (1997)
Ok: típusnév
Következmény₄: *sürgősségi betegszállítás* (1997) (minőségjelzős szó szerkezet, neologizmus)
- B, Előzmény: *a gyógyszer árához nyújtott támogatás* (1997)
a gyógyszerárhoz nyújtott támogatás
Ok: egyszerűsödés
Következmény₁: *gyógyszártámogatás* (2006) (jelentéssűrítő szóösszetétel)
Ok: specializálódás (a fogalmi kör bővülése) = kiegészítő neologizmus
Következmény₂: *gyógyszártámogatási előirányzat* (2006)
a gyógyszer támogatás összege
a befogadott gyógyszer támogatásból való kizárása

„*A betegnek a kórházba való ingyen beszállítása*” és „*a gyógyszer árához nyújtott támogatás*” szó szerkezet megjelenését egy-egy új tevékenység kialakulása váltotta ki. A bonyolult szerkezetek a szó kincsbeli

hiányosságokat pótolták és később a gyakori használat miatt egyszerűbb alakot öltöttek. Az **előzmény - ok - következmény** láncolat nemcsak minden egyes változásban közrejátszó ok vizsgálatát teszi lehetővé, hanem a szakszó keletkezési ideje, a társadalmi érvényessége (általános vagy korlátozott használatú elem-e), a keletkezés módja, a szóösszetétel típusa, a szó szerkezeteket alkotó szavak száma és a kéttagú szó szerkezetek típusa is leolvasható. Az adatokat korszakonként és szempontonként összesítjük.

A vizsgált szakszókincs nyelvi változásában a következő indítékok részvételét figyeltük meg:

- új fogalmak: szükségszerű neologizmusok (Minya, 2003),
- terminuscseré,
- fajfogalmak (fajtajelölő nevek),
- nemfogalmak (kategórianévek),
- kiegészítő neologizmusok (a szükségszerű neologizmusok jelentését egészítik ki),
- szinonimák,
- redundancia,
- jelentésmódosulás,
- magyar megfelelő kialakulása,
- analógiás változások,
- egyszerűsödés (nyelvi ökonómia),
- meghonosodás.

A felsorolt tényezők egy része nyelvrendszerbeli: ide sorolható az analógia, az egyszerűsödés és a meghonosodás. A mozgatórugók többsége a nyelv rendszerén kívülről jövő tényező hatása.

Az összesített adatok birtokában tudunk válaszolni arra a kérdésre, hogy vajon milyen okok indítják el a változások láncolatát, a külső és belső tényezők milyen arányban vesznek részt a nyelvi változásban, és igazolni tudjuk azt is, hogy a használat során nagyobb mértékben változik a nyelv.

Az alkalmazott módszer összhangban áll a következő gondolattal is:

„Hogy jelenlegi nyelvünket minden szépségében és finomságában **megerthessük**, történeti fejlődését kell, amennyire lehet, nyomról nyomra követnünk s belső és külső okokkal magyaráznunk..” (Károly, 1970: 273).

A megállapítás azt az elképzelést is megerősíti, hogy egy diakrón kutatás szinkrón eredményeket is felszínre hoz.

Teendők a legfontosabb eredmények birtokában

Az eredmények megközelítően 1400 terminus pontosan összegyűjtött adatain alapszanak: az első korszakban (1891-1950) mintegy 500 terminus keletkezett, a szocializmus idején az alig változó társadalombiztosítási

rendszer miatt nagyon kevés, csak körülbelül 80, a rendszerváltás óta eltelt 20 év alatt pedig közel 800 szakszó alakult ki. A vizsgálat **diakrón** és **szinkrón** nyelvészeti kutatásokban is felhasználható **eredményei** a következők:

Nyelvtörténeti vonatkozású eredmények és felhasználhatóságuk

Az egészségbiztosítási szakszókincs eredetéről keveset olvashatunk történeti-etimológiai szótárainkban, éppen ezért a kutatás egyik eredménye ezt a hiányosságot igyekszik pótolni a keletkezési idő meghatározásával. Az eredmények alapján a következő etimológiai szótár már tartalmazhatja a vizsgálat során megállapított keletkezési időket. (Ezeket az adatokat ellenőrzésképpen össze lehet vetni más nyelvészeti adattárakkal, de nem valószínű, hogy bármely más szaknyelvben vagy akár a szépirodalomban előbb bukkanna fel egy egészségbiztosítási szakkifejezés, mint a vizsgált korpuszban.)

A **szakszavak keletkezési idejének meghatározása** azt is igazolja, hogy sok köznyelvi szó eredetét a szaknyelvekben kell keresnünk. Például a kutatási anyag szerint a *pénzalap* szakszó már 1723-ban is létezett, míg a TESz. az *alap* szó eredetét 1774-re vezeti vissza szépirodalmi szöveg alapján.

Igazolni tudjuk Bárczi megállapításának (2001) érvényességét a vizsgált szakszókincsben, amely szerint a magyar szókincs **nyereség-vesztesség mérlege** pozitív, azaz több szó keletkezik, mint amennyi kiavul a nyelvből. Adataink alapján az 1981 és 2008 között keletkezett szakszavak 57%-a neologizmus, 31%-a archaizmussá vált, a maradék általános használatú elem.

A vizsgált szakszókincs **tudományterületenkénti rétegződése** megváltozott az első korszakhoz képest: míg 1950 előtt a szakszókincsben a jogi szakkifejezések domináltak, az elmúlt 20 évben a közgazdasági terminusok többsége alapján állíthatjuk, hogy az egészségbiztosítás egyfajta gazdasági nyelvvé nőtte ki magát.

Az **okrendszer** elemzésével a szakszókincs kiépülésének leegyszerűsített törvényszerűségeit figyelhetjük meg. A valóságban azonban bonyolultabb folyamatok játszódnak le, hiszen van olyan változás is, amikor a felsorolt oktípusok közül egyszerre több tényező – például egyszerűsödés és terminuscseré – is részt vesz a szakszó átalakulásban. Ezért a kutatásban feltárt okrendszer további vizsgálata, bővítése és finomítása, újabb okok felderítése indokolt.

Az adatok alapján azt is állíthatjuk, hogy a nyelvi változást előidéző okok gyakorisági sorrendje is változott a vizsgált 120 év alatt. Míg az 1950 előtti szakszókincsben a leggyakoribb tényező a szükségszerű neologizmusok kialakulása volt, amelyet a fajtajelölő nevek sokasága követett, és csak a harmadik legnépesebb csoportba tartoztak a kiegészítő neologizmusok, a

rendszerváltás után kialakult szakszókincset a kiegészítő neologizmusok elsöprő többsége jellemzi. Ez a jelenség azt mutatja, hogy sokkal gyorsabban specializálódott az elmúlt 20 évben keletkezett szakszókincs. A hirtelen kialakuló terminusok tömegében a rendszerezés ésszerűvé válik, ezért a kategórianevek aránya is magasabb, mint a szocializmus előtti korszakban. A szinonimák tekintetében viszont az 1950 előtti időszak volt gazdagabb.

A **külső és a nyelvrendszeri tényezők hatásának arányát** is meghatározhatjuk az adatokból. Megállapíthatjuk, hogy az analógián és a nyelvi ökonómián alapuló egyszerűsítés mintegy 6-10%-ban vesz részt a szókincs alakításában. A törvényi szabályozás tudatos, felülről jövő nyelvi változást indít el, és ezt a változást körülbelül 90-94%-ban külső nyelvi tényezők irányítják a vizsgált szakszókincsben.

Megfelelő korpuszon érdekes lenne vizsgálni azt is, hogy a nyelvi változásért felelős tényezők között van-e szaknyelvenkénti eltérés. További kérdés, hogy hogyan alakul más szaknyelvekben a nyelvi változásért felelős külső és belső tényezők aránya?

Szinkrón eredmények és felhasználhatóságuk

Az értekezés **szinkrón** szókincstani eredményei további megválaszolatlan kérdéseket vetnek föl. A terminusalkotási módok vizsgálata például kimutatja, hogy ebben a szaknyelvben keletkezési módjuk alapján az új szavak legnépesebb halmazát (74%) a szószerkezetes szakkifejezések alkotják. Szembeötlő eredmény a szószerkezeteket alkotó szavak számának a növekedése is, amely a felgyorsult terminusalkotást újabb jellemzővel egészíti ki. A szószerkezetek leggyakoribb típusa azonban két szóból áll és minőségjelzős. Ennek megfelelően a terminusalkotási módok kategóriái közt a **szószerkezetes terminusalkotásra** érdemes lenne figyelmet szentelni, mivel erről a kérdésről nem adnak sem egységes leírást, sem elnevezést a szakkönyvek. Más kutatásokkal (Zsilinszky, 2005: 812) megegyezően ebben a szaknyelvben igazolható a szóösszetételek keletkezésének gyakoribbá válása. Érdekes kutatási cél lehet a terminusalkotási módok összevetése különböző szaknyelvekben. Milyen különbségek jellemzik az egyes szaknyelvek terminusalkotási módjait? Az eltérés a szakirodalom alapján már bizonyított (Benkő, 1998: 231), de a szószerkezetes szakkifejezések elsöprő többsége vajon mely szaknyelvekben igazolható még?

Az adatok alapján a **felgyorsult terminusalkotást** a következő megállapításokkal jellemezhetjük az egészségbiztosítási szakszókincsben: **több szakkifejezés** keletkezik, mint a rendszerváltás előtt; **felgyorsult a mintakövetés (analógiás változás)**, a **kiegészítő neologizmusok** száma megsokszorozódott, valamint a **szószerkezeteket alkotó szavak száma is nő**. Általános jelenség-e, hogy a szavak hosszának növekedésével a

szó szerkezeteket alkotó szavak száma is nő? A felgyorsult terminusalkotás jellemzői igazolhatók-e más szaknyelvekben?

A mai egészségbiztosítási szakszókincsben a **birtokos jelzős szóösszetételek túlsúlya** a jelentéssűrítőkével szemben az analógiás változások felgyorsulásával és az egyszerűsödés folyamatának rövidülésével hozható összefüggésbe, ami azt jelzi, hogy minden jelenség hatással van az egész rendszerre. Vajon ez a jelenség érzékelhető-e más szaknyelvekben, esetleg a köznyelvben?

Befejezés

Az ismertetett módszer alkalmazásával érdemes lenne az egészségbiztosítás területén végzett szakszókincsvizsgálat eredményeit és a levont következtetéseket összehasonlítani más szaknyelvek változásaival. Érdekes elgondolkodni azon is, hogy az eredmények összhangban állnak-e a magyar köznyelv változására érvényes tendenciákkal.

Hivatkozások

- Bárczi, G. (2001): *A magyar szókincs eredete*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Benkő, L. (főszerk.) (1967-1984) *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. I-IV. Budapest (TESz.)
- Benkő, L. (1998): *A történeti nyelvtudomány alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Benkő, L. (1988): A nyelvi változások mibenléte és jellegzetességei. *Magyar Nyelvőr*. 385-397.
- Károly, S. (1970): *Általános és magyar jelentéstan*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Kiss, J. - Pusztai F. (szerk) (2005): *Magyar nyelvtörténet*. 2. kiadás. Osiris Kiadó: Budapest
- Mészáros, Á. (2011): *Diakrón szakszókincsvizsgálat. A nyelvi változás vizsgálata a magyar egészségbiztosítási szakszókincsben*. Gura Nyomda Kft: Zalaegerszeg
- Minya, K. (2003): *Mai magyar nyelvújítás*. TINTA Könyvkiadó: Budapest
- Zsilinszky, É. (2005): Az újabb magyar kor/ Szókészlet-történet. In: Kiss, J. - Pusztai, F. (szerk), *Magyar nyelvtörténet*. 2. kiadás. Osiris Kiadó: Budapest, 804-823.

Muráth Judit

Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar

ECQA Terminology Manager – Basic Új szakmai profil Európában és Magyarországon

A sikeres szakmai kommunikációnak meghatározó eleme az adott szakterület terminológiájának ismerete, tudatos és helyes használata. Elengedhetetlenül fontos, hogy a kommunikációs partnerek a terminológia-használatban közös nevezőn legyenek. Mindez nem magától értetődő, hiszen maguk a szakemberek sem egységesek szakterületük terminológia-használatában. Ez a gyakorlat nem könnyíti meg az egyetemeken oktatók, a kiadói szerkesztők, a fordítók, tolmácsok és más érintett dolgát, mint ahogy az sem, hogy sok helyen nem folyik tudatos terminológiai tevékenység, valamint terminológusi végzettséget ez idáig nem is lehetett szerezni. Ezen a helyzeten segítő a TermNet központja az ECQA-val karöltve egy gyakorlati ismereteket nyújtó új szakma profilját, és az ahhoz szükséges előkészítő kurzust és vizsgarendszert dolgozott ki. A tanulmány célja a terminológiai munka terén szerzendő ismeretek szükségességének indoklása és a Terminology Manager végzettséget adó, online vizsgával záruló kurzus bemutatása.

Kulcsszavak: szakmai kommunikáció, terminológia, terminológiai munka, TermNet, ECQA, felnőttképzés, a terminológia oktatása, nemzetközi terminológia szeminárium

Szakmai kommunikáció és terminológiai munka

A terminológia körül igen nagy a zűrzavar. Már abban is megoszlanak a vélemények, hogy mit is jelent maga a 'terminológia' terminus és hasonlóképpen kaotikus a helyzet a további kulcsterminusok, a 'terminus' és a 'fogalom' esetében. Nincs ez másként a 'tezaurusz', 'taxonómia', 'ontológia' terminusokkal sem, amelyek meghatározásáról, rendszerzési módszereik mibenlétéről szívesen értekeznek a terminológiával foglalkozó szakemberek, de más tudományágak művelői is. Ugyanakkor épp a fiatal terminológiatudománynak elsődleges célja, hogy egy-egy szakterület művelői megértsék egymást, egyértelműen fogalmazzák meg mondandójukat, azaz „egy nyelven” beszéljenek. Tegyük ezt anyanyelvükön, dolgozzák ki szakterületük terminológiáját, és tegyék ezt akkor is, ha külföldi kollégáikkal folytatnak szakmai vitát, ha közleményeket jelentetnek meg. Ez a szándék már évszázadokkal előbb, még jóval a terminológiatan megjelenése előtt is ösztönösen ott volt minden gyakorlati terminológiai munkában. Ezért készítették el természettudósok, műszaki szakemberek hosszú kutatómunka után méltán híressé vált és gyakran még mai is jól használható nomenklatúráikat, egy- és többnyelvű terminológiai szótáraikat.

Vesalius, Albrecht Dürer, Linné és még sokan mások a 20. század elején elindult nemzeti és nemzetközi szabványosítási törekvések előfutárainak tekinthetők. Az egységesítési törekvések hátterében a 19.

század második felében bekövetkezett technológiai forradalom állt, amely nagy előrehaladással büszkélkedhetett, ugyanakkor a sok párhuzamosan és egymással nem összehangolt fejlesztés kaotikus helyzetet eredményezett. A német nyelvű országokban lezajlott fejlesztések hatására – hogy csak egy példát említsünk – 15 különböző mértékegységet használtak az 'elektromos ellenállás' mérésére, amely sok – tetemes összegeket felemésztő – félreértéshez vezetett. (Arntz et al., 2009:155) Az is mindennapos gyakorlat volt, hogy egy-egy fogalom megjelölésére több megnevezés volt használatban, amely további félreértésekre adott okot. A helyzetet a műszaki tudományokban az iparági, nemzeti és a nemzetközi szabványosítással kívánták megoldani, amely az elektrotechnikában megkezdett szabványosítási tevékenységre nyúlik vissza. Maga a terminológia elméletének megalapítója, Wüster is a műszaki tudományok és ezen belül az elektrotechnika nemzetközi szabványosításáról értekezett doktori disszertációjában.

Mindezt végiggondolva hajlamosak vagyunk arra a következtetésre jutni, hogy e terület kutatói magas tudományokat művelnek, amelynek a hétköznaphoz nincs sok köze. Ha bárki is azt gondolná, hogy a terminológiával, rendszerezésével kizárólag a tudományok foglalkoznak, csalódnia kell. Jóllehet a terminológia feldolgozásának, rendszerezésének eljárásait a terminológia-tudomány dolgozta és dolgozza ki, e munka azonban merőben gyakorlati indíttatású, belőle a gyakorlat profitál. A terminológia elmélete a szakmai kommunikációt kívánja a lehető legszélesebb körben szolgálni. Erre már maga a szabvány is jó példa. A szabvány olyan több részből álló dokumentum, amely vonatkozhat egy termékre, szolgáltatásra, technológiára, etc. Többek között vannak alapszabványok, vizsgálati, módszertani, szolgáltatási, és termékszabványok (www.mkik.hu). A szabvány mint dokumentum mindjárt az elején tartalmaz egy terminológiai fejezetet, amely leírja a dokumentumban használt szakkifejezéseket és meghatározásukat, de léteznek kifejezetten csak terminológiai szabványok is. A szabvány teljes mértékben a gyakorlati életet szolgálja, hiszen a benne leírtak alapján egy-egy termék azonos minőségben reprodukálhatóvá, egy-egy folyamat megismételhetővé válik, a fogyasztó pedig biztos lehet abban, hogy a pénzéért meghatározott minőséget kap. Egy cipő minőségének tanúsítása például a magyar lábbeli terminológiai szabvány alapján történik (vö. IKIM rendelet).

A szabványügyi testületek folyamatos és rendszerező terminológiai munkája rendkívül hasznos tevékenység. Terminológiai munka azonban máshol is, a szakmai kommunikáció minden területén folyik: hazai szinten és nemzetközi testületekben, vállalatoknál, bankokban, könyvkiadók és folyóiratok szerkesztőségeiben, a multinacionális cégek kialakítják saját

terminológiájukat, lektorok és szerkesztők eseti terminológiai munkát végeznek. Egyes felmérések szerint a fordítói munka minimum 40%-a az eredeti szöveg terminológiájának értelmezésével és a célnyelvi szöveg terminológiájának felkutatásával telik el. Eredménytelen keresés esetén pedig a fordítók maguk kénytelenek anyanyelvükben új terminusokat megalkotni, ami különösen az európai intézményeknél dolgozó fordítókra áll (vö. Fischer, 2010). Ezt a főleg ad hoc terminológiai munkát az érintettek zöme úgy végzi, hogy nem volt előképzettsége, hiszen Magyarországon terminológusi végzettséget eddig nem lehetett szerezni, legfeljebb az érintettek szakfordító hallgatóként hallgattak terminológia előadást, vettek részt terminológia szemináriumokon. Ha erre nem volt lehetőségük, önképzés formájában szerezték meg a szükséges tudnivalókat. A 2011-es év hozott változást Magyarországon, amióta is két intézményben lehet terminológus végzettséget szerezni: a Károli Gáspár Református Egyetem mesterképzésében, valamint a Pécsi Tudományegyetemen, felnőttképzési keretek között.

A PTE KTK Terminológiai Dokumentációs Központja és a TermNet

A *Terminology Manager - Basic* nemzetközi terminológia szeminárium a 2006-ban a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán alapított Terminológiai Dokumentációs Központ szervezésében zajlik. A TermDok munkatársai a Központ megalakulásakor a kutatást és fejlesztést, a tudást és a kutatási eredményeket menedzselő olyan tudásközpont felépítését tűzték ki célul, amely a kutatási eredmények gyakorlati életben történő hasznosulását, a magyarországi és a kelet-közép-európai terminológia ügyét kívánja szolgálni. Ebbe a tevékenységbe jól beleillik az ugyancsak a gyakorlati életet támogató, továbbképzés formájában folyó terminológia-oktatás. A TermDok-Központ 2007 óta tagja az 1988-ban alapított, 53 tagot számláló TermNet (International Network for Terminology) Nemzetközi Terminológiai hálózatnak. A TermNet 22 országban és 5 kontinensen van jelen, székhelye Bécs. Tagjai terminológiai információs és dokumentációs központok, vállalatok, intézmények, szervezetek, egyetemek, nemzetközi szervezetek, valamennyien elkötelezettek a terminológia ügye mellett. A tagok sorában van a bécsi Infoterm, az elsőként megalapított terminológiai információs központ, az Európai Központi Bank, a Bécsi UNESCO Bizottság, a Microsoft, az SDL, a Language Industry Association (AILIA) Kanada, számos egyetem, többek között az Ankarai, a Banská Bystrica-i, a Bécsi, a Kölni, a Lipcsei, a Temesvári, a Zürichi és a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kara.

A TermNet célja a terminológiai munka támogatása és az ebben való interdiszciplináris és nemzetközi együttműködés elősegítése. Sokirányú aktivitásával, amely a publikációs tevékenységtől az oktatásig terjed, a

terminológiai piacot kívánja támogatni. Publikációiban, érvelésében a terminológia, a terminológiai termékeknek a minőségbiztosításra gyakorolt hatását állítja a középpontba. Közkeletűek a szervezésében folyó gyakorlatorientált továbbképzések, nyári egyetemek, konferenciák, workshopok, amelyek 2010-ben egy új képzési formával egészültek ki: az ECQA Terminology Manager - basic szakmai profil megalapítója (2010), az oktatás és vizsgáztatás koordinálója (www.termnet.org).

Az ECQA és a Certified Terminology Manager – Basic kurzus és vizsga

A Krems-i központú oktatást és vizsgáztatást koordináló európai szervezet, az Európai Tanúsító és Minősítő Egyesület, az ECQA (European Certification and Qualification Association) az Európai Unió Egész Életre Szóló Tanulás (Lifelong Learning) programjának eredményeként jött létre, ezáltal a felnőttoktatás, továbbképzés szolgálatában áll. Non-profit szervezet formájában működik; európai szinten egységes tanúsítási rendszert kínál számos szakma, betöltendő munkakör számára. Támogatja a szakma/munkakör által igényelt tudás és a megfelelő képességek meghatározását és fejlesztését, meghatározza és igazolja a minőségi követelményeket a képzést lebonyolító szervezetek és az oktatók számára, támogatja a tanúsított szakembereket. Számos, az iparban, a tudományokban és az oktatásban működő partner bevonásával széles körű együttműködésre nyílik lehetőség. Olyan speciális szakmai profilok kidolgozására és oktatására vállalkozott, amelyek hiányszakmák. Az egyesületnek világszerte 60 tagja van 23 országban, jelenleg 23 félé szakmai képesítés szerezhető és hat van fejlesztés alatt. A megszerezhető képesítések közé tartozik a teljesség igénye nélkül a Configuration and Change Manager, az e-Business Manager, az e-Commerce Engineer, az e-Security Manager, az Internal Financial Control Assessor, a Certified EU Project Manager, Information and Communication Engineer csakúgy, mint a Terminology Manager - Basic, amelyet – ahogy erről már szó volt – a TermNet fejlesztett ki (www.ecqa.org).

A Certified Terminology Manager-Basic (ctm-basic) alapismereteket nyújt egy-, két- és többnyelvű terminológia létrehozására és karbantartására. A moduláris rendszerben felépített tananyag hat részből áll. Az alapvető terminológiai elméleti ismereteket tartalmazó első két modul után az üzleti életben folyó terminológiai munka mikéntje kerül sorra, amelynek fontos kiegészítője az emberi tényezők jelentősége, teamekben való együttműködés, de ez már a következő modul témája. A közös munkához tartozik a hallgatók részéről saját vagy közösségben kivitelezett, esetleg tervezett projekt bemutatása. Lényeges az is, hogy az érintettek milyen jogi környezetben dolgoznak. Ez a témája a 6. modulnak, amely a terminológiai munkát segítő néhány, a gyakorlati életben jelentős ismeret: szabvány és néhány jogi

kérdést, például a copyright kérdését tárgyalja. Az oktatás személyes részvételt igénylő szemináriumok, workshopok, egy-egy céghez kihelyezett tréningek vagy online kurzus formájában folyik.

A célcsoportok: információs és kommunikációs szakemberek, a különböző területeken (e-business, szemantikus web, archiválás, könyvtárak) osztályozással és kategorizálással foglalkozók; a fordítók, tolmácsok, lokalizációs szakemberek, műszaki szerkesztők (vö. Nájera, 2011). Az elvégezhető kurzusok mai, modern ismereteket nyújtanak, amelyek elsajátításában és a számonkérésben a korszerű technológia is jelentős szerepet kap. A szemináriumokat online vizsga követi, amelyek előtt a felkészülési időben is az ECQA platformon megnyitható tesztek kitöltésével lehet felkészülni. Az ECQA által akkreditált szakképzési programok bármely országban elvégezhetők, a tanfolyamok elvégzése és a vizsga után megszerzett európai oklevelet valamennyi résztvevő országban elfogadják.

A TermNet koordinálja a programban résztvevő intézmények munkáját, amelyekben az oktatás és vizsgáztatás egyelőre három nyelven (angol, francia, német) folyik. Az angol nyelvű kurzusokat váltakozó – bécsi és kölni helyszínnel – a Bécsi Egyetem és a Kölni Szakfőiskola közösen tartja, további lehetőségek az Antwerpeni Lessius Főiskola és a Temesvári Műszaki Egyetem, a francia nyelvűt az Ottawai Egyetemen, a német nyelvű képzést pedig Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának TermDok Központjában lehet elvégezni. Pécsen 2011. áprilisában került megrendezésre az első szeminárium, amely után három hétre kellett felkészülés után a hallgatók online vizsgát tettek.

Blanca Nájera TermNet igazgatóhelyettes tájékoztatása szerint 2011. októberi adatok alapján 10 regisztrált ECQA ctm-tréner tevékenykedik és 5 egyetem tagja a ctm-boardnak. 150 regisztráció történt az ECQA-platformon, 100 ctm-basic oklevelet adtak ki és 26 országból vizsgáztak. Az addig kiadott oklevelek országonkénti megoszlását a Melléklet 1. ábrája mutatja. Reményeink szerint e képzési formával hozzájárulhatunk a terminológiai munka terén tapasztalható káosz enyhítéséhez.

Hivatkozások

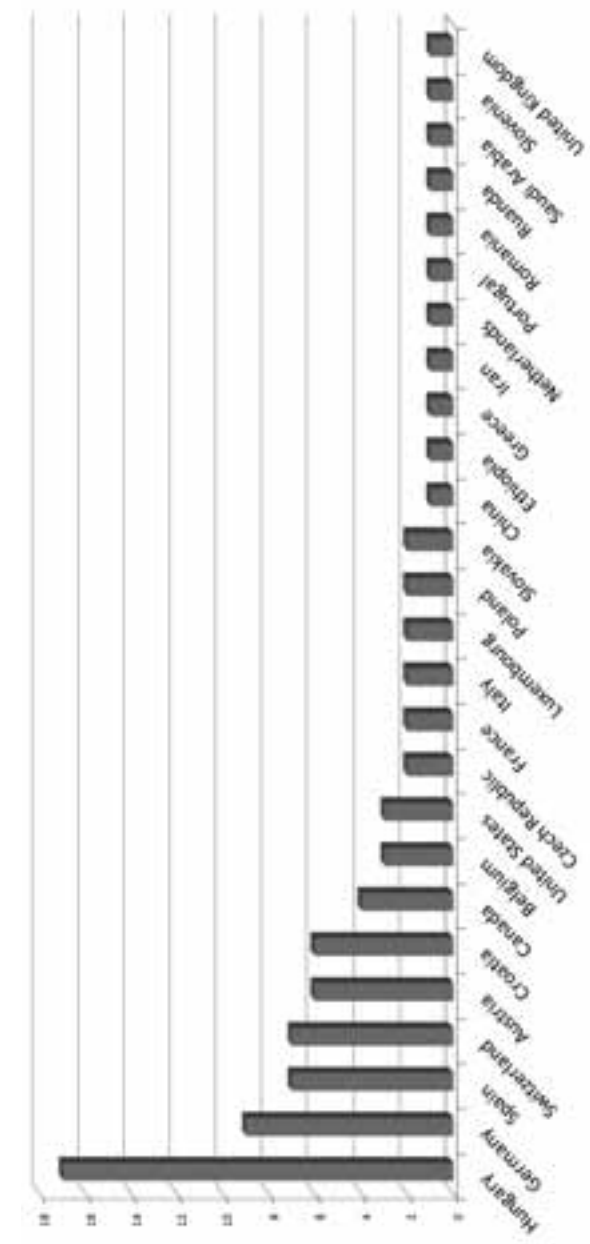
- Arntz, R. - Picht, H. - Mayer, F. (2009): *Einführung in die Terminologearbeit* (Studien der Sprache und Technik, Bd 2) Gerog Olms: Hildesheim/Zürich/New York. 6. javított kiadás
- Fischer, M. (2010): *A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra*. PhD-értekezés. ELTE, Budapest. Nyelvtudományi Doktori Iskola, Fordítástudományi Program
- IKIM rendelet = 4/1998. (I. 16.) IKIM rendelet a lábbelik címkézéséről
- Nájera, B. (2011): SIB - ECQA- European Certification and Qualification Association - TermNet - International Network for Terminology. Terminologietage. Reichenau, 2011. június. Nem publikált előadás

Internetes források

www.ecqa.orgwww.mkik.huwww.termnet.org

Melléklet

1. ábra
Vizsgázók és országok – 2011. október: Blanca Nájera grafikonja



Novák Barnabás
Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudomány Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola

Az érvényesség és a hatályosság fordíthatósága az olasz és a magyar jogi terminológia tükrében

A tanulmány témája az olasz és a magyar jogi terminológia két legjelentősebb, és igen gyakran használt terminusainak, az érvényesség (validità) és hatályosság (vigore) néhány sajátosságára és fordíthatósági nehézségeire hívja fel a figyelmet. A validità, valido, in vigore, effettivo kifejezések szigorú értelemben vett szaknyelvi jelentésük mellett, ma már teljesen hétköznapi értelemmel bírnak, azonban jelentésük a köznyelvben gyakran felcserélődik, a különböző jogtudományi megközelítések néha azonos tartalmúnak tekintik, jóllehet nem szinonim terminusokról van szó. A cikk a terminológiai pontosság, a fordítási ekvivalencia és a közlésmód igényességének figyelembe vételével kívánja bemutatni a fordításmethodikái alapelveket, mindvégig szem előtt tartva, hogy a jogi fordítás esetén egyszerre kell érvényesíteni a nyelvészeti és a jogi szempontokat.

Kulcsszavak: jogi terminológia, alkotmányjog, jogrendszer, jogfelfogás, jogforrás, érvényesség, hatályosság, ekvivalencia, terminológiai norma, jogbiztonság

Bevezetés

Ezen írás célja, hogy felvázolja azt a fordításelméleti keretet és módszertani bázist, amelyek segítségével a magyar *érvényes* és *hatályos* valamint az olasz *valido* és *vigente / in vigore* fogalompárok jogalkalmazással összefüggő fordítási problémái kibonthatóak. Természetesen tisztában vagyok azzal, hogy ez a kísérlet nem juthat el minden e témával összefüggő kérdés teljes és végleges tisztázásához. Annál is inkább így van ez, mert a jogi érvényesség és hatályosság problémája nem függetleníthető a jog általános elméleti problémáitól, valamint más, a jogon kívüli, arra ható tényezőktől. Analitikus úton azonban körülhatárolhatóak és kiragadhatóak olyan fordítási módszerek és terminológiai megfeleltetések, melyekkel kapcsolatban bizonyos megállapítások tehetők. E dolgozatban felvázolom az e fogalmak használata kapcsán felvetődő ellentmondásokat a magyar és az olasz alkotmányjog rendszerében, s kísérletet teszek arra, hogy bemutassam az *érvényesség* és a *hatályosság* igazi – jogforrásokra¹ vonatkozó – lényegét, és ebből kiindulva meghatározom – a fordítás ekvivalenciáját szem előtt tartva – a lehetséges fordítói megoldásokat. E célhoz illeszkedve a cikkben először bemutatom a két vizsgálandó terminus viszonyát, majd ismertetem a terminológiai pontosság, a fordítási ekvivalencia és a közlésmód igényességének

¹ A jogforrás az a hatalmi tényező, vagy viszony, amelyből az objektív (tárgyi) jog – a jogi normák összessége – ered (Petrétei 2002: 120).

figyelembe vételével a fordításmetodikai alapelveket, mindvégig szem előtt tartva, hogy jogi fordítás esetén egyszerre kell érvényesíteni a nyelvészeti és a jogi szempontokat.

Az érvényesség és a hatályosság viszonya

A vizsgált terminusok terminológiai és fordítás-módszertani elemzése előtt fontosnak tartom a jogban betöltött szerepüket és a rájuk vonatkozó kritériumokat tisztázni és bemutatni. Az alkotmányjog a jogforrások *érvényességét* olyan formális kritériumok alapján határozza meg, melyek egyfelől élesen elhatárolhatóak a nem jogi normáktól, továbbá megfelelnek az úgynevezett **érvényességi kritériumoknak** (*criteri della validità*), ezek nélkül ugyanis nem beszélhetünk érvényességről, azaz a jogforrás nem képes jogi hatás kiváltására. A felsorolt érvényességi kritériumok mindkét jogrendszerben megvannak, sorrendjük azonban eltérő.

- Az első kritérium, hogy a jogforrásnak a létrehozására feljogosított szervtől kell származnia, mely tulajdonképpen a jogalkotó hatáskör vizsgálata.
- A második szükséges kellék a jogforrás létrehozását meghatározó eljárási szabályok figyelembe vétele, azaz a jogalkotás jogszerű lefolytatása.
- A harmadik feltétel a jogforrási hierarchiának az érvényesülésére irányul, mely biztosítja, hogy az újonnan megalkotott jogforrás ne álljon ellentétben felsőbb fokozatú jogforrásokkal, végső fokon az alkotmánnyal / Alaptörvénnyel.
- A negyedik követelmény a jogforrás kihirdetésére vonatkozik. Ez általában hivatalos lapban (*Magyar Közlöny; Gazzetta Ufficiale*) történő publikálással valósul meg (vö. Varga, 1986: 1-3; Pokol, 1994: 66-68).

Ezzel szemben a jogforrás *hatályossága* – mint a jogi hatás tényleges bekövetkezhetősége – azt jelenti, hogy az adott jogszabály vagy jogi norma alkalmazható, végrehajtható, illetőleg alkalmazandó, végrehajtandó (Petrétei, 2002: 143). Ezen túlmenően a jogforrás hatályosságának – többek között – területi, személyi és időbeli keretét lehet megjelölni, ebből következően **területi, személyi és időbeli hatályokat** különböztethetünk meg. A jogforrás érvényességéhez hasonlóan a jogforrás hatályosságára vonatkozó elvek mindkét jogrendszerben megvannak, előírásaik szinte teljes mértékben azonosak.

- „A jogforrás területi hatálya az alkalmazási területet határozza meg, melyből kiderül, hogy melyik az a földrajzi egység, amelyben a jogforrás alkalmazható.

- A személyi hatály ezzel szemben azt a személyi kört jelenti, amelyre az adott jogforrást alkalmazni és vonatkoztatni kell. A területi és a személyi hatály éppen ezért szorosan összekapcsolódik.
- A legismertebb jogforrási hatály az időbeli hatály, amely azt az időbeli szakaszt jelenti, amelytől kezdődően és ameddig a jogforrás általi jogi hatás bekövetkeztethetősége fennáll, azaz amíg a jogforrás alkalmazható. Az időbeli hatályon belül három kategória létezik: *ex nunc*, azaz a kihirdetéssel egy időben hatályba lépő; *ex tunc* a kihirdetéshez képest korábbi, visszamenő hatályba léptetés; *pro futuro* a kihirdetéshez képest jövőbeli hatályba léptetés” (Bártfai, 1995: 106–107).

A fentebb leírtakból egyértelműen kitűnik, hogy a jogforrás érvényessége és hatályossága között fennálló viszony általánosságban az alábbi módon írható le: a jogforrás *érvényes* és *hatályos*, ha megfelel az érvényességi kritériumoknak s egyúttal végrehajtható, alkalmazható is (*ex nunc* hatálybaléptetés). Természetesen léteznek eltérő esetek is, melyek legtöbbször az időbeli hatályból vezethetők le. Azaz a jogforrás minden érvényességi követelménynek megfelel, azonban mégsem hatályos (*pro futuro* hatálybaléptetés), vagy hatályos, azonban az érvényességi kritériumok között egy vagy akár több nem felel már meg a vele szemben támasztott elvárásoknak. Van olyan eset is, amikor nem hatályos, de mégis kell alkalmazni (büntető jogszabályok), és olyan is, amikor annak ellenére, hogy hatályos, mégsem lehet alkalmazni (hiányoznak a feltételek, vagy nincs végrehajtási jogszabály).

A magyar és olasz jogi terminológia napjainkban

A jogi szókincs (vagy jogi szókészlet) azoknak a szavaknak az összessége, amelyeknek legalább egy jogi értelme van. A magyar és az olasz jogi szókészlet olyan szavakból vagy kifejezésekből áll, amelyeknek egy, de akár több jogi értelme is lehet az adott nyelvben. Vizsgálódásom tárgya két jogi fogalom terminológiai és szemantikai elemzése, valamint azok olyan nyelvi alakzatainak, átvitt értelmeiknek bemutatása, amely szemléltetheti a magyar és az olasz jogi szaknyelv néhány érdekességét, sajátos vonását.

A jogi szaknyelv szókincse

A magyar és az olasz jogi nyelv terminológiai vizsgálata során azonnal szembeötlő a többjelentésű szavak gyakorisága, a **jogi nyelvre jellemző polisémia**, amely nem csak a laikus, hanem a fordító számára is komoly **értelmezési problémákat okozhat**. A félreértések egyik oka a jogi szókészletben keresendő, hiszen a jogi fogalmazás a jog és a nyelv területéhez egyaránt kötődik. Előbbihez tartalma, utóbbihoz pedig megfogalmazása miatt kapcsolódik. A jogi szaknyelv szókincse –

szakirodalom alapján – három nagy csoportra osztható (vö. Karcsay 1981: 332–336):

1. Az olyan terminusokra, amelyek a hétköznapi hangzásuk ellenére sem érthetőek a jogi képzettséggel nem rendelkezők számára.
2. Az olyan terminusokra, amelyek elsősorban jogi jelentésűek, de mégis közismertek.
3. A köznyelvből átvett olyan szavak, amelyek a jogi nyelvben beszűkült és a köznyelvi használatától teljesen eltérő értelmet kapnak. (Drinóczi-Petrétei, 2002: 317-318).

A vizsgálni kívánt két terminus az 1. és a 2. csoport metszéspontján helyezkedik el. Közismert jelentésük csak részben fedi a terminusok valódi jogi tartalmát. A jogi nyelv választékosságát és stílusát nem a köznyelvi norma, hanem a következetes terminus használat jellemzi, mely lehetővé teszi az adott jogrendszeren belül a fogalom egyedi beazonosítását. Ennek oka, hogy az egyszer már alkalmazott **jelölőhöz való ragaszkodás** nem stilisztikai tudatosságot jelent, hanem **a jogbiztonságot erősíti** (Bacsó, 1968: 466).

A magyar és az olasz jogi szaknyelv két legjelentősebb, és igen gyakran használt terminusai az *érvényesség* – *la validità* és *hatályosság* – *il vigore*. Mindkét nyelvben gyakran találkozunk az *érvényes* – *valido* és a *hatályos* – *vigente* szavakból képzett, illetve igei szerkezetekké alakított változatokkal is:

1. táblázat

Az *érvényes* – *valido* és a *hatályos* – *vigente* szavakból képzett, illetve igei szerkezetekké alakított változatok

érvényes	valido	hatályos	in vigore / vigente
<i>érvényesül</i>	farsi <i>valere</i>	<i>hatályosul</i>	<i>vigere</i>
<i>érvénytelen</i>	<i>invalido</i>	<i>hatálytalan</i>	<i>non vigente</i>
<i>érvénytelenség</i>	<i>invalidità</i>	<i>hatályba lép</i>	<i>entrare in vigore</i>
<i>érvényét veszti</i>	perdere <i>validità</i>	visszaállítja <i>hatályosságát</i>	<i>rimettere in vigore</i>
<i>érvényesít</i>	far <i>valere</i>	<i>hatálya alá esik</i>	<i>cadere sotto il vigore</i>

E fogalmakat azonban nem minden esetben használják azonos értelemben. Ennek legfőbb oka, hogy az alkotmányjogon kívül, más jogágakban, így a polgári jogban, munkajogban, vagy a közigazgatási jogban az adott jogág által felruházott jelentést értenek alatta. Tovább mélyíti a problémát és nehezíti a megértést, hogy az alkotmányjogon kívül nem, vagy csak részben valósult meg a fogalmak teljes kimunkálása, az alá- és fölérendelt viszonyok megállapítása, illetve a jogágak között a terminusok összevetése. A

jogtudomány szakterületéhez tartozó szakszövegek egymás közötti koherenciájának egyik legfontosabb tényezője a szakmai nyelvhasználat egységessége, vagyis alapvetően az egységes terminushasználat lenne. E *terminológiai norma* (Fóris, 2005: 60), azaz a helyes, megfelelő és elfogadott terminusok használatának hiánya fedezhető fel a jogtudomány több ágánál is. Bár mindezeket a kifejezéseket a jogászok jól ismerik és használják, mégis a különböző jogtudományi megközelítések néha azonos tartalmúnak tekintik, jelentésüket pedig gyakran felcserélik, jóllehet nem szinonim terminusokról van szó.

A kizárólag az alkotmányjog szókészletébe tartozó *érvényesség* és *hatályosság* pontos technikai jelentéssel bírnak, a jog rendszerének egy specifikus elemére, a jogforrás egy-egy sajátos tulajdonságára utalnak. Bár a két megjelölés többnyire – de nem mindig – egyszerre és együtt kapcsolódik a jogforráshoz, mégis lényegesen eltérnek egymástól. Az *érvényesség* általános értelemben véve **jogi hatás kifejtésére való alkalmasságot** jelent. A *hatályosság* az érvényességhez képest nem csupán a jogi hatásra való alkalmasságot, hanem magának a **jogi hatásnak a tényleges bekövetkezhetőségét** is magában foglalja. Mivel ezek az alkotmányjogon belül, a jogforrások esetében zárt és pontosan meghatározott rendszert alkotnak, értelmezésüket fordításuk során minden esetben teljes biztonságban lehet végrehajtani. Az igazi problémát a két kifejezés kettős kötődése, a joghoz és annak különböző ágaihoz, illetve a köznyelvhez egyaránt tartozásuk jelenti. Éppen ezért a szakfordító számára mindig egyértelműnek kell lennie, hogy nem a saját nemzeti jogszabályok szerint kell elbírálnia a terminológiai kérdést, mert ezeknek a kifejezéseknek, jogintézményeknek pontosan meghatározott tartalmuk van a célnyelv jogrendszerében.

Fordítói stratégiák

A két ország nemzeti jogrendszerében fellelhető különbségek egyúttal azt a horizontot is megjelenítik, amelyen belül a fogalompárok egyes jelentései a legjobban értelmezhetőek. E kontrasztív kategória alkalmazásán keresztül nyilvánul meg leginkább fogalmaink nemzeti kötöttsége, melyek értelmezése során választ kaphatunk arra, hogy egy bizonyos jogrendszerben felfogott, pontosan meghatározott és értelmezett terminus pusztán szó szerinti megfeleltetés után alkalmazható-e a másik jogrendszerben is.

Az első és általában leggyakoribb probléma, amikor egy új (a magyar alkotmány új neve: *Alaptörvény* – *Legge Fondamentale*) kifejezés nem egységesen vagy tévesen szerepel a különböző célnyelvi szövegezekben. Ilyen esetekben természetesen lehetőség van a szó szerinti megfeleltetésre, azonban ezek pontos értelmezéséhez mindig szükséges magyarázatot fűzni is. Feltehetőleg még sokáig szerepelni fog a különböző szövegezekben a

Legge Fondamentale pontos és hivatalos megnevezés mellett a *Costituzione* (alkotmány) terminus is. Hasonló problémával találjuk magunkat szemben a már megszűnt *minisztertanácsi rendelet* – *Decreto ministeriale*² vagy jelentésében jelentősen módosult *Alkotmánybíróság* – *Corte Costituzionale*³ jogi terminusok esetében is. Az Alkotmánybíróság hatáskörének csorbításával a terminus meghatározása és jelentése is jelentősen módosult. Komolyabb a helyzet, amikor úgynevezett jogi reáliával van dolgunk, mint például az olasz *Decreto del Presidente della Repubblica* melynek lehetséges magyar fordítása *Köztársasági Elnöki rendelet* lehet. Jogi szakfordítás esetén a fordítónak mindenképpen figyelembe kell vennie ezt az ellentmondást, ami a helyes terminus megtalálása és a két jogrendszer eltérései között feszül. Éppen ezért a szakfordítók gyakran vállalják magukra az adott forrásnyelvi terminus jogi értelmezését. Szerintem elsősorban jogászokkal, illetve az adott jogtudományi ág szakértőjével kellene konzultálniuk, hiszen az ő feladatuk lenne felismerni a terminus jogi alkalmazásának lehetőségét, illetve az abból eredő ellentmondásokat. Sokszor azonban erre az időkénszer miatt nincs lehetőség. Előfordulhat tehát, hogy lenne ugyan a terminusra forrás- és célnyelvi jogforrás és pontos értelmezés, azonban ez – ennek ismerete hiányában – elő sem kerül a fordítás során. Ennek kiküszöbölésére kell még aktívabb közös szerepet vállalniuk a jogászoknak és a jogi szakfordítóknak a helyes ekvivalens megválasztásakor.

Jogi terminológia és fordítás

A *validità* és *vigore* terminusok fordítási gyakorlatában a legfőbb probléma a **két jogrendszer fogalmi- és nyelvi különbségeiből adódik**. Az olasz jogi szaknyelv a magyarhoz hasonlóan egyébként gyakran használja a két terminust egymás szinonimáiként, jöllehet nem szinonimákról van szó⁴. A probléma az olasz és a magyar jogi szaknyelv eltérő fogalmi rendszeréből adódik, mely egyfelől biztosít egy szó szerinti megfeleltetést, azonban az ekvivalenciát fogalmi szinten már nem garantálja. Ilyen például az *érvényes* terminus szó szerinti megfeleltetése, melyre az alábbi megoldásokat találjuk a Koltay-Kastner-Juhász féle (2004) Magyar-olasz szótárban: *valido*, *valere*, *effettivo*, *vigente*, *valevole*, *operante*, *operativo*, *efficace*. Természetesen mindegyik terminus a jogi szaknyelven belül pontos és meghatározott tartalommal bír, azonban a köznyelv ezeket azonos fogalmakként használja.

² Olyan jogszabály, amelynek a megalkotója már megszűnt, mint belső jogforrás, de az általa alkotott jogszabály továbbra is a jogforrási rendszer részét képezi (Petrétei 2002: 143).

³ Az Alkotmánybíróság az alkotmányvédelem legfőbb szerve. Feladata a jogszabályok alkotmányosságának vizsgálata, az alkotmányos rend és az Alkotmányban biztosított alapjogok védelme (Petrétei, 2000: 141).

⁴ Ennek leggyakoribb oka a jogtechnikai ellentmondás, amely a nem egységes terminushasználat következtében léphet fel.

Vegyük példának az egyik legnagyobb olasz szinonima szótárt (köznyelvi szempontból), a *Sinonimi e contrari: dizionario fraseologico delle parole equivalenti, analoghe e contrarie* (Pittano, 1987) és a magyar *Jogi Fogalomtár* (Hargitai, 2005) (jogi szaknyelvi szempontból) által a két terminusra megadott szinonimáit:

2. táblázat

Az *érvényesség* és a *hatályosság* szó szerinti megfeleltetése egy olasz szinonima szótár és egy magyar jogi fogalomtár esetében

<i>Sinonimi e contrari</i>	<i>Sinonimi e contrari</i>	<i>Jogi Fogalomtár</i>	<i>Jogi Fogalomtár</i>
valido / validità (érvényesség)	vigore / vigere (hatályosság)	Érvényes / Érvényesség	Hatály / Hatályosság
1. <i>legale</i>	1. <i>efficacia</i>	1. hatályos	1. érvény(esség)
2. <i>in vigore</i>	2. <i>validità</i>	2. fennálló	2. érvényben lévő
3. <i>legittimo</i>	3. <i>valore</i>		3. alkalmazandó
4. <i>vigente</i>	4. <i>valido</i>		
5. <i>conforme alla norma</i>	5. <i>forza</i>		
6. <i>valevole</i>			

Mint az a táblázatból is kitűnik, a köznyelvi olasz szinonimaszótár és a magyar jogi szakszótár egységesen hozza a két terminust egymás szinonimájaként. Ezt a kettőséget elkerülve az említett fogalmak pontos és az adott kontextusnak megfelelő fordítását többféle módszer felhasználása garantálhatja. A fogalmak tisztázásánál és értelmezésénél a legkézenfekvőbbnek a jog-összehasonlító módszer használata tűnik, mivel ily módon észrevehetővé válnak a vizsgált terminusok mögötti mélyebb összefüggések és esetleges eltérések. Azonban fontos megjegyezni, hogy a terminusnak az adott jogrendszerben betöltött szerepe és jelentősége nem vezethető le magából a jogrendszernek a sajátosságaiból. E módszer lehetséges félreértelmezési kockázata éppen ezért abban rejlik, hogy az adott terminus meghatározásához vizsgált szövegekben jogfelfogástól függően eltérő értelmezéseket találhatunk. Az alkotmányjog olasz és magyar jogrendszerben történő azonos felfogása azonban ezt a félreértelmezési kockázatot a jogforrások *érvényessége* esetében – a pontos meghatározások miatt – teljes mértékben kizárja, hiszen ésszerűen magyaráz valamilyen jelenséget, egyúttal megfelel a vele szemben támasztott fogalmi-, logikai-, tartalmi- és formai kritériumoknak. Ennek teljesülés esetén a jogalkotói akarat sikeres közlése a megértést és – a jogalkotói akaratnak megfelelő – jogalkalmazást, illetőleg ennek következtében a megfelelő jogi hatást vonja maga után (Drinóczi-Petrétei, 2004: 320).

A jogi fogalmakat csak azok pontos elemzésén keresztül, továbbá valamilyen segédeszköz (egy- vagy többnyelvű szótár, szaknyelvi szótár, szakkönyv, terminológiai adatbázis, jogi fogalomtár, szakemberrel való konzultáció) igénybevételével lehet megérteni. Ennek legfőbb oka, hogy a jogalkotó – jogrendszerétől függetlenül – pontossá akarja tenni az általa használt terminusok összességét. Ezt viszont gyakran csak bonyolult definíciók révén éri el, megnehezítve így a feldolgozási, megértési és fordítási erőfeszítést. E bonyolultság szintjét a jogalkotó által követett különböző célnorma határozza meg, amely a nyelvközösség számára elfogadott az adott kontextusban. Ez akkor teljesül, ha az érintettek és a jogalkalmazást végzők **a norma célkitűzését és tartalmát világosan felismerik**. Ebből következően a jogforrásokra vonatkozó *érvényesség* és *hatályosság* terminusokat a jogszabálynak abban az értelemben kell használnia, ahogy azt az adott jogág, az alkotmányjog használja. Ez biztosítja a felek között a kölcsönös megértést és az adott szöveggel szemben elvárt szaknyelvi normát.

Összegzés

Összességében megállapítható, hogy a jogi terminológia megteremtésében a jogászok mellett kiemelt szerepet játszanak a jogásznyelvészek is. A két nyelven vizsgált két jogi terminussal (magyar *érvényesség*, *hatályosság*; olasz *validità*, *vigente*) szembeni legfőbb kíváncsi mind az olasz mind a magyar jogrendszerben az érthetőség, világosság, szakszerűség és egyértelműség lenne.

„A fordító elsődleges feladata, hogy az egyes nyelvi verziók jogi tartalma ugyanaz legyen, azaz a jogalkotó akarata mindkét nyelven ugyanazt tükrözze. Ennek jelentősége azért sem hanyagolható el, mert komoly jogi következményei lehetnek a téves vagy pontatlan fordítói megoldásoknak” (vö. Fischer, 2008: 385-402).

A pontos megfeleltetéshez a szakmai közösség együttműködéséből születő értelmezésre lenne szükség, különösen akkor, ha még a szakemberek között sincs egyetértés egy-egy terminus használatáról, hiszen „a jogszabály megértésének, megfelelő alkalmazásának, valamint a szándékolt jogi hatás elérésének feltétele ugyanis a jogalkotói akarat sikeres közlése” (Drinóczi-Petrétei, 2004: 14).

Hivatkozások

- Bártfai, Zs. (1995): A jogszabályok kihirdetése és hatálybalépése. *Magyar Közigazgatás*, 2. szám, 106-107
- Drinóczi, T. - Petrétei, J. (2004): *Jogalkotástan*. Dialóg Campus Kiadó: Budapest-Pécs
- Fischer, M. (2008): Az európai uniós fordítás és terminusalkotás magyar vonatkozásai. *Magyar Nyelvőr*. 132-4. 385-402
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia: Pécs

- Hargitai, J. (2005): *Jogi fogalomtár*. Magyar Hivatalos Közlönykiadó: Budapest
- Karcsay, S. (1981): Jog és nyelv. *Jogtudományi Közlöny* 36
- Koltay-Kastner, Gy. - Juhász, Zs. (2004): *Magyar - olasz szótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Petrétei, J. (2000): *Magyar Alkotmányjog II*. Dialóg Campus Kiadó: Budapest-Pécs
- Petrétei, J. (2002): *Magyar Alkotmányjog I*. Dialóg Campus Kiadó: Budapest-Pécs
- Pittano, G. (1987): *Sinonimi e contrari: dizionario fraseologico delle parole equivalenti, analoghe e contrarie*. Zanichelli: Bologna
- Pokol, B. (1994): A jog érvényessége. *Magyar Jog*. 2. szám
- Varga, Cs. (1986): Jog és érvényessége. *Jogtudományi Közlöny*. 1. szám

Sturcz Zoltán

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

Észrevételek az anglicizmusok fogalmi és használati köréhez

Anyanyelvünk újabbbkori történetében észlelhető és befolyásában megfogható szerepet töltenek be a különböző idegennyelvi hatások: germanizmusok, russzicizmusok, anglicizmusok stb. Az elmúlt negyedszázadban ebből kiemelkednek az anglicizmusok. Az angol nyelv hatása a nemzeti nyelvekre – köztük a magyar nyelvre – minőségében és mennyiségében is szélesebb, mint az egyéb nyelveké. Úgy tűnik, hogy ez a hatás többemű és sokirányú, eltér a nyelvi -izmusok többnyire csak grammatikai keretbe szorítható rendszerétől. A modern anglicizmusokat nyelvészeti, nyelvművelői szempontból egyaránt érdemes vizsgálni, rendszerezni. Annál is inkább szükséges az anglicizmusok fogalmát újragondolni, mivel az anyanyelvi felhasználók – így például az egyetemi hallgatók – körében ez a fogalom átértékelődött, kibővült: a köznyelvi és a szaknyelvi közegben egyaránt. A hallgatók között végzett felmérést és véleményformálást is segítségül használva teszünk kísérletet az anglicizmusok fogalmkörének kitágítására, egyben azok osztályozására.

Fogalmi és tartalmi kérdések

Az első felvethető kérdés az anglicizmusokkal kapcsolatban az, hogy mi is ez a „terminus technicus”, és mire használjuk? Formai értelemben a fogalom beleillik a „nyelvi -izmusok” sorozatba, mint például a germanizmus, a russzicizmus, az italianizmus, a polonizmus stb. De már itt elakadunk, mivel például a Nyelvművelő Kézikönyv nem is foglalkozik főcímszóként az anglicizmussal, hanem besorolja a germanizmusok főcímszó alá, ott pedig a ’németességek’ után az ’angolosságok’ alcímet használja. Amihez, mármint a germanizmus gyűjtőfogalomhoz némi pejoratív megítélés valamint fogalmi- és besorolási zavar is hozzákapcsolódik. (NYK, 1980: 712-715) Ezzel szemben megjegyzendő, hogy például a ’francia nyelvi hatás’ önálló többoldalas címszóként van jelen ebben a műben. A Magyar Értelmező Kéziszótár pedig így fogalmaz: „anglicizmus: fn. Nyelvt. 1. Az angol nyelvben élő sajátos kifejezés(mód). 2. Más nyelvbe bekerült ilyen kifejezés(mód).” (MÉK, 2003: 42) A két mű és az egyéb nyelvészeti munkák hozzáállása alapján azt lehet megállapítani, hogy két alapvető fogalmi megközelítés és két kezelés él a hazai gyakorlatban az anglicizmusokat tekintve: az egyik a magyar nyelvészeti, az anyanyelvészeti, a nyelvművelői kör; a másik az anglistika, az angol nyelvvel foglalkozók, a nyelvpedagógusok köre. Ez utóbbi megközelítésre Magay Tamás szavait idézhetjük, egyúttal tovább bonyolítva a fogalomhasználatot az angolok nyelvi felfogásával az anglicizmusokkal kapcsolatban:

„Az angol nyelv gazdag a rá jellemző idiomatikus kifejezésekben, más néven, anglicizmusokban. Maga az ’anglicism’ szó alig ismert az angol

nyelvterületen, helyette az idiom, továbbá idiomatic expression, collocation, phrase, word-group stb. megjelölések használatosak.” (Magay - Lukácsné 1968: 9)

Természetesen nemcsak körökről, csoportokról, hanem szemléleti különbségről is beszélhetünk a két esetben. Az első fél az idegenszerűségek, a germanizmusok, az anglicizmusok és – ma már – az amerikanizmusok felől közelít a témához. A másik fél az angol nyelvi rendszer, az angol nyelvi oktatás felől, és éppen ezért kicsit gyanakodva használja az anglicizmus kifejezést, helyette inkább a Britishizm, Britishism, Brititishness fogalmakkal operál, és a klasszikus ’az adott nyelvre jellemző grammatikai izmusokat’ érti a dolgon. Ez utóbbi felfogásra bőven találunk szakirodalmat, legalábbis katalógus- vagy lexikonszerűt. Így például: Kundt Ernő, Magay Tamás - Lukácsné Láng Ilona, P. Márkus Katalin vagy Takács Erika munkáit, angol kiadásban pedig, az angol szótárirodalomban óriási a kínálat.

A nyelvi forrás problémái

Ha a magyar nyelv, illetve nyelvművelés felől vizsgáljuk az anglicizmusokat, akkor egyrészt el kell fogadnunk az összetett szemléletet: miszerint az angol nyelvből származó sajátos grammatikai és nemcsak sajátos grammatikai elemek valamilyen formátumban megjelennek, jelen vannak a nyelvünkben. Ezek az anglistika körébe tartozó és ott (is) vizsgálható nyelvi esetek; és többnyire összetett esetekről van szó, ahol grammatikai, frazeológiai, lexikai, stilisztikai szempontok össze is keverednek. De a XXI. század elején itt mindjárt beleütközünk abba kérdésbe, hogy melyik vagy milyen angol nyelvi forrásból, milyen nyelvi, grammatikai, kulturális háttérből érkeznek az ’anglicizmusok’. Ha ezeket tételesen elkezdjük felsorolni, akkor ma már a következő forrásokkal vagy ezek keveredésével is számolhatunk: British English, American English, Australian English, Canadian English, World English (világangol, general vagy általános angol), ELF (English as a Lingua Franca, főleg /ELF/ szaknyelvi használatban), EU-English (az Európai Unió nyelve, potosabban szólva műnyelve). Továbbá nem kihagyhatók az un. ’transzlációk’ azaz más nyelvi áttételeken érkező hatások, beáramlások, mint például a szász-német közvetítéssel a magyarba érkező WC (Wasser Close). Bizonyos értelemben pedig kibogozhatatlan a görög-latin-európai örökségből nagy számban az angolba érkező, és onnan a más nyelvekbe tovább vonuló szavak kifejezések világa. Jogos Nádasdy Ádám észrevétele:

„Ma az angol a közvetítő nyelv: a többi nyelv egyre inkább innen veszi át az új szavakat, és ezt a szaknyelvész regisztrálja is. Az ’angol eredetű’ szavak nagy részét az angol is csak közvetíti, még nagyobb arányban, mint annak idején a német. Az angoltól való új átvételek elsősorban latin szavak (többnyire a magyaros latinsághoz hozzáidomítva)...” (Nádasdy, 2002: 1)

A Nádasdy idézetet megtoldhatjuk egy Balázs Géza idézettel is, ami szintén ennek a problematikának az összetettségével foglalkozik:

„A 20. században (különösen annak a második felében) világjelenséggé vált angol nyelvi hatás tulajdonképpen nem is egyszerűen csak angol nyelvi befolyás. A modern tájékoztatói eszközök, majd pedig az informatika, korunkban, a 21. század első napjaiban pedig az informatikai forradalom által létrehozott új nyelvi tájékoztatói világ, új tartalomátviteli közegek jórészt amerikai angol nyelvi alapokon nyugszanak, de jellemzője folytan inkább nemzetközinek nevezhető szókészletéről, illetve talán kommunikációs módjáról van szó ezen nyelvi befolyás esetében.” (Balázs, 2005: 11)

A gondolatsorhoz még hozzáfűzhető néhány megjegyzés. Az anglicizmusok hatása generális hatás, ami egyrészt azt jelenti, hogy a nemzeti nyelvek teljes nyelvi struktúrájára hatnak; másrészt azt jelenti, hogy minden nemzeti nyelvet érintő hatásról van szó, sőt túlzott hatásról beszélhetünk. Így természetesnek vehető az olyan – az erőteljes behatolás tényét jól érzékeltető – fogalmak megszületése, mint hunglish (néha Hunglish, magyol, Magyol vagy Engarian), Denglish (Denglisch, Angleutsch, Engleutsch, Germisch, Germish, Gerglish), Spanglish, Ponglish, RunGLISH (Ringlish, Ruglish, Russlish). Vagy Tótfalusi például így ír erről: „Az angol kölcsönszavakkal pettyezett franciát például az e nyelv öntudatos védői franglais-nak, „frangol”-nak csúfolják.” (Tótfalusi, 2005: 1) Megjegyzem, hogy a Frenglish, illetve a francaianglai kifejezés is jelen van már szakirodalomban. A többes elnevezések azt mutatják, hogy mind a forrásnyelv, mind pedig az érintett nyelv foglalkozik a témával, törekszik a jelenség fogalmi megragadására, tisztázására. Mindez persze azt is jelzi, hogy interlingvisztikai kérdéssel találkozunk ezekben az esetekben. Ennek a nyelvi jelenségnek még az angolra is van – a nyelvi normát, a nyelvművelést érintő – visszahatása, főleg a World English változatainak. A brit nyelvművelés – ami korábban gyakorlatilag nem is létezett – az angol nyelv primitívizálásáról, az igeidőrendszer lepusztulásáról beszél. A Hunglish-típusú elnevezéseknek, fogalmaknak van még egy, másfajta használati köre is a nyelvészek körében: a migránsok kevert (anyanyelv + angol nyelv) vagy pidzsinizált nyelvét is illetik az ilyen elnevezésekkel. (Kontra, 1985)

Az idő, a mód szerepe a behatolási technikákban

Amikor az anglicizmusok beáramlásának mintegy kétszáz éves időrétegeit vizsgáljuk, akkor három nagy történeti korszakot kell megkülönböztetnünk. Az elsőt klasszikus vagy birodalmi korszaknak nevezhetjük, ami a II. világháború végéig tart. A másodikat a XX. század közepe, vége adja. A harmadikat pedig a XXI. század hozza meg. A hatások erősségében számolni

kell a megjelölt korszakok kommunikációs technikáival, mint a terjesztés eszközeivel. Nagyjából ez is három egységre tagolható, és ezek közel párhuzamosak a történeti korszakokkal: az első a hagyományos szóbeli, írásbeli, majd a mechanikus és elektronikus eszközök világa, végül a szupermédiás-globális technikák követik sorrendben egymást. A történelmi körülmények és a technikai eszközök együttesen befolyásolják a behatolás jellegét, intenzitását. A behatolási mód, illetve jelleg fogalmkörébe sorolhatunk továbbá olyan tényezőket is, mint a kapcsolati aktivitás (politika, gazdaság, kultúra), a frekvencia (sűrűség), a hiátuskitöltő, a hiánypótló szerep a másik (nem angol) nyelvben. A hiánypótlás mellett nyelvi divatjelenségekről is beszélhetünk az anglicizmusok kapcsán akkor, amikor olyan szavakkal – majd ezt követően analógiásan erre a divatmintára gyártott további szavakkal találkozunk –, mint: bőrbarát, látványpékség, tűzbiztos stb. Ha mindehhez hozzátesszük a forrásokról – főleg a translációról fentebb írottakat –, akkor mindebből arra is lehet következtetni, hogy nem egyszerű annak megállapítása: milyen direkt vagy indirekt körülmények között kerültek, kerülnek az anglicizmusok az adott „befogadó” nyelvbe. Ráadásul ma már, a harmadik korszakban a globalizációs jelenségek jóvoltából az un. spontán vagy lopakodó vagy megfoghatatlan behatolások korát éljük. Erről a jelenségről – az orvosi szaknyelvről töprengve – Németh Éva így ír:

„A tudomány új világnyelve nemcsak a nyelvi szempontból jól-rosszul, de mégiscsak valamelyest ’megszűrt’ könyvekben terjed, hanem lopakodva az interneten, a zárójelentésekben, a konzíliumkérő cédulákon, a leleteken, a kongresszusi előadások és a mindennapok orvosi szóhasználatában is.” (Németh, 2004: 1)

Ez általános érvényű nyelvi és szaknyelvi „látteleként” is elfogadható. A globalizációról abban az értelemben is beszélhetünk a téma kapcsán, hogy maga a nyelvi mozgás: az anglicizmusok behatolása az egyéb nyelvekbe, mondhatjuk minden nyelvbe általánosítható folyamat, így internacionális és interlingvisztikai kérdésről beszélhetünk. Az interlingvisztikai megközelítésbe, illetve annak bonyolultságába az is belefér, amit Balázs Géza fogalmaz meg az ’idegen szavak’ és a ’jövevényszavak’ kapcsán:

„Nyelvészeti módszerekkel aligha határozható meg az idegen szavak és a jövevényszavak közötti határ. Ennek meghúzása az anyanyelvet beszélő érzékétől függ. Amely szónak még ’érzi’ az idegenségét a nyelvhasználó, az idegen, amelynek nem érzi, az már jövevény.” (Balázs, 2005: 10)

Magyarán szubjektív elemek, szubjektív magatartási formák is eldönthetők, hogy mit érzünk anglicizmusnak, azaz idegenszerűségnek és mit befogadott jövevényszónak.

A nyelvészeti értelmezés, kezelés és besorolás kérdése

A nyelvészeti értelmezés és besorolás oldaláról nézve különféle kezelési és megközelítési hozzáállásokkal találkozhatunk az anglicizmusokat illetőleg. A legszokványosabb megközelítés az, hogy lexikai, frazeológiai kérdésként számolunk velük. Ennél már bonyolultabb az a nézőpont, amikor stilisztikai, nyelvészeti szempontból vizsgálódunk ezen a területen. Ehhez szorosan kapcsolódhat a nyelvművelési megítélés, amely azonnal ketté is ágazódik egy purista, nyelvtisztító, keményebb vonalra és ezzel párhuzamosan egy megengedőbb, a nyelvgazdagítás, a hiánypótló funkciót felvállaló vonalra. Az eddigiekhez csatlakozóan jelen van nyelvünkben az a szemlélet is, hogy fordítási, de egyben magyarázási kérdésként fogjuk fel az anglicizmusok ügyét. Ha hosszabb időtávon számolunk az intenzív anglicizmus-hatással, akkor kikerülhetetlen (lenne) a nyelvpolitikai, a nyelvi tervezési kezelés, de ennek megfogható nyomát nem nagyon látjuk. Az interlingvisztikai, a szociolingvisztikai megközelítés pedig a dolog természetéből fakadna, de ennek az oldalnak viszonylag kevés művelője van. Úgy gondolom, hogy nem járok messze a valóságtól – a realista és hasznos megközelítéstől – akkor, amikor azt állítom, hogy anyanyelvészeti, de egyben alkalmazott nyelvészeti alapállásból kiindulva a fenti megközelítési szempontokat komplex módon egybeépítve lenne célszerű az anglicizmusokkal foglalkozni. Ezzel a legfőbb irány, a nyelvművelési célzat szakszerűen érvényesülne. Ide kívánczik az a megállapítás, hogy a szakmák képviselőinek bevonása nélkül – tekintve, hogy döntően a szaknyelvi rétegről van szó – nem lehet hatékonyan és érdemben ezekkel a kérdésekkel foglalkozni. Ráadásul érdemes Balázs Géza többször is hangoztatott megállapítására utalni:

„Magyarországon nem folyik szervezett magyarázó tevékenység. A sajtóban, valamint a rádió és a televízió nyelvi műsoraiiban azonban az 1960-as évek óta hangoznak el felhívások a szavak magyarázására. Ezt spontán magyarázó mozgalomnak tarthatjuk...” (Balázs, 2005: 12)

Csak szervezett, tudatos munkával kerülhető el az a veszély, amire Tótfalusi István kemény megfogalmazású cíkcímmel reagál: „Hogy mi ne legyünk angol nyelvi gyarmat...” (Tótfalusi, 2005)

Anglicizmus sorok és értelmezések

A 2010/2011 és a 2011/12 tanévek során, négy féléven keresztül mérnök, közgazdász és szakfordító hallgatók körében vizsgáltam azt, hogy milyen példáik, fogalmaik vannak az anglicizmusokról. Egy „szabadvégű” feladatban példákat kellett gyűjteni, lehetőleg csoportosítva ezeket, ezen belül a csoportoknak megnevezést kellett adni, végül a téma egészéhez észrevételeket lehetett fűzni. A következőkben a hallgatók példaanyagát, értelmezését, csoportosítási szándékait felhasználva – tehát nyelvhasználati

és tapasztalati szempontokat figyelembe véve – kísérlem meg az anglicizmus fogalmába tartozó szavak, kifejezések, jelenségek megragadását. Mondhatni, hogy ez felsorolás egy kísérleti csoportosítás, ami nem nyelvészeti egzaktusra törekszik, hanem az anyanyelvi nyelvhasználók, szaknyelvhasználók anglicizmusokról alkotott „nyelvészeti képzetét” mutatja fel. A csoportosításra utaló kulcsszavakat is – némi korrekcióval – az általuk megadottak alapján hívom majd be és egészítem ki a saját példáikkal. Megjegyezhető, hogy a csoportosítások és a példák gyakran egymást keresztezhetik vagy át is fedhetik. A példákat adók egy kalap alá vették: a.) a tiszta anglicizmusokat, b.) a hunglish jelenségeket c.) és a magyarosítás, illetve a beépülés útján elinduló d.) vagy az éppen már beépült eseteket.

1. Hagyományos, történeti elemek: pulóver, dzseki, weekend(ház), fair play stb.

2. Újabbkori elemek: meeting point, last minute, nonstop stb.

3. Európer átiratok: open, push, exit, toilett, Don't smoke! stb.

4. Globalizált és univerzális: hamburger, hotdog, chips, O.K. / okay stb.

5. Reklám: Feel the difference! Connecting people! Have a break, have a KIT-KAT! I'm lovin it! Just do it!

6. Szleng: partyzni / partizni, mekizni, drinkel, legkúlabb, übercool, nice-cucc, szájber-gyerek, Skippelem ezt az órát! stb.

7. Szakmai: stand up comedy, infotainment, cyber-kalóz, nonprofit, benchmark, goodwill, pivoting stb.

8. Téves minősítés: frankó, fater, muter, konklúzió, perfekt, prevenció, randevú, urbanizált (meglepő módon nagy számban szerepeltek ilyen példák, még egyértelmű hirdetések is, mint pl.: Gut. Besser. Gösser.) stb.

9. Márkanév: Iron Mountain, Docuguard, Nokia, Sugar, Microsoft stb.

10. Magyarosított vagy magyarított változatok: lájkolás, rászörcsölni lightosított, lájtosan, shoppingol(ás), windszörf(ölés), bizniszel(és) stb.

11. Vegyes és divatjelenségek: Bodog BD-t! Menjünk a beachre! Congratulats! / Congratulatió! OK / oké, as soon as possible, gentlemen agreement stb.

12. Betűszavak, mozaikszavak: ABS, CIA, DVD, USB, GDP, GPS, PPP stb.

13. Szójátékok: brandör, womenedzsment, Esti Showder, Hacktion stb.

14. Nyelvszerkezeti elemek: speaker, pick up, e-business, e-könyv(tár), ppp-konstrukció, poject (változó angolos/magyaros fonetikai használat); nyugger, tíz óra magasságában (angol képző, névutószerű elem áthatása); hallgatóbarát rendszer, vandálbiztos ajtó, látványpékség (jelző, jelzett

analógiák kérdéses alkalmazása); előnyben részesít, a barátság működik, a dolog nem működik (ige, vonzat átmásolása) stb.

15. Formai, szerkesztési hatások: a.) Dear X Y, (megszólítási formában vessző terjedése, ellentétben a magyar felkiáltójel használatával); b.) Sincerely, (lezárási formában vessző átvétele, kettőspont helyett); c.) nincs bekezdési sor – beljebbvitel, sor elején kezdés (a magyar bekezdési formátum negligálása); d.) yes/no, and/or (igen/nem, és/vagy hibás perjeles használat); e.) angol nyelvi mintás (tükörmintás) egybeírások: pl.: sohanemfelejtethelyek, egyéb egybeírás-különírási zavarok, főleg tükörfordításokban vagy analógiás példákban. f.) az angolos címbeli nagybetűk használatának hibás átvétele, félátvétele, pl.: A Wellness és a Profitorientáció kapcsolata a gazdasági tevékenységek sorában.

A hallgatói anyagokban a csoportosítással, pontosabban annak módjával kapcsolatosan döntő többségben a „jelleg” a „használat, a funkció” szó szerepel, de utaltak rá, hogy felmerülhet a szakmák (szaknyelvek), a használati területek (köznyelv, politika, sport, szórakozás, háztartás stb.) szerinti besorolás is. További megjegyzésként a „tömegességet” és a beáramlás „sebességét, gyorsaságát” tették szóvá, azzal a megjegyzéssel, hogy ez – főleg a szaknyelvben – a követést is megnehezíti, a magyarítást illetőleg pedig „*túl gyorsan érkeznek, ahhoz, hogy alternatívájuk alakuljon.*”

Viszony az anglicizmusokhoz

Nem biztos, hogy az anglicizmusokkal kapcsolatban a szembeszálló, kemény purista magatartás a célravezető, főleg azért nem, mert nincsenek megfelelő védelmi eszközeink, egyszerűen nincs anyanyelvi védelmi hálónk. Így ez a magatartás csak pótcselekvés, aminek sem nyelvvédő, sem előrevívő, egyben gyakorlati funkciója nincs, legfeljebb az érzelmi ellenállást erősíti. Persze ez utóbbira szükség van, de talán inkább a szakmai eredőkből fakadóan kellene ennek is megjelennie. A továbbiakban megkísérlem összefoglalni, vagy inkább körülhatárolni azt, hogy milyen feladatok állnak előttünk az anglicizmusok tárgyában.

1. Rendet kellene tenni a nyelvészetnek az anglicizmus fogalmában. Először is ki kellene szabadítani a bevezetőben már említett germanizmus gyűjtőfogalomból az anglicizmus fogalmát. Egyértelműen el kellene választani az 'anglicizmust' mint anglisztikai (angol nyelvoktatási) fogalmat az anyanyelvészeti, nyelvművelői 'anglicizmus' fogalmától. Meg kellene tenni ezt már csak azért is, hogy az anyanyelvi (magyar nyelvi) oldalról meglévő negatív konnotációk véletlenül se tapadjanak hozzá a nyelvoktatás és a nyelvészet oldalán jelenlévő tiszta fogalomhoz, a tanítandó és „bűntelen” anglicizmusokhoz. Talán új nyelvészeti terminológiai egység bevezetése lenne szükség, amint ezt a felmérési anyagomban a hallgatóim is

érzékelte az „angol nyelvi -izmusok”, az „angol ráhatások” vagy az „angol áthatások” fogalom-bevezetésekkel. De legalább a szétválasztó magyarázat szintjén mind az anyanyelvi, mind pedig az idegen nyelvi (itt történetesen az angol nyelvtanítási) nyelvpedagógiában foglalkozni kellene a kérdéssel. Ez a tisztázó magatartás mindkét nyelv érdekét és a hozzájuk fűződő magatartást jól szolgálná. Ezt azon, nem kis számú hallgatói, fordítói megjegyzések tudatában különösen fontosnak érzem, amelyek szerint az anglicizmusok behatolását, a hunglish jelenséget nem tartják károsnak, sőt a szaknyelvi világban egyenesen segítő elemként veszik be a nyelvi leltárba. Mindezt a kultúrákat, a szakmákat átívelő, illetve azokat összekötő funkciójuk miatt minősítik pozitívan, ahogy egyikük megjegyzi: „a globalizált értéket segítik ezek.” Ez sajnos a nyelvművelői, a szakmai nyelvművelési, a nyelvalkotói – a magyar terminológiaalkotási – oldal eleve feladatát jelentheti. Így egy elfogadott, kevert, hunglish nyelv kialakulása, használata szakmai kommunikációs és nyelvészeti kérdéseket is felvet.

2. Szükséges lenne egy teljes tudományos feltárára, amiben a nyelvtörténet, a komparatív nyelvészet, a leíró nyelvészet, az anyanyelvészet és az anglisztika együttműködve tudna dolgozni egy nagyobb tudományos projekt keretében.

3. A nyelvpolitikának, a nyelvi tervezésnek az alkalmazott nyelvészet, az anyanyelvészet, a nyelvművelő intézmények és legalább a felsőoktatási- és kutatási intézmények, továbbá a média-intézmények összefogásával védőháló, kezelőhálózatot kellene létrehozni, illetve működtetni ebben a témában. Erre külföldi példák már vannak.

4. A nyelvi nevelésben, a nyelvoktatásban a témának jelen kellene lenni kettős céllal: egyrészt a helyes értelmezés és tisztázás szándékával (mindkét nyelv az angol és a magyar oldaláról nézve egyaránt), másrészt az anyanyelvi védekező attitűd, az anyanyelvi értelmi és érzelmi kultúra kialakítása céljából.

5. Végül a nyelvi nyilvánosságnak (politika, tudomány, gazdaság, kultúra, média stb.), a nyelvi közszereplőknek nagyobb felelősséggel és nagyobb szakmai megérzéssel kellene kezelni az anglicizmusok térnyerését. Ebbe a feladatba az elterjesztés-elterjedés előtti előszűrési feladat is bele foglalható.

Hivatkozások, irodalom, jegyzetek:

- Balázs, G. (2005): Nyelvészeti viták az idegenszerűségekről. *Magyar Orvosi Nyelv*, 2005. 1. pp.: 8-16. (Világhálón is elérhető.)
- Horváth, É. (2004): Magyarul nem megy? – Anglicizmusok a magyar orvosi szaknyelvben. <http://www.lam.hu/folyoiratok/lam/0412/1.htm>
- Kontra, M. (1985): Hungarian-American Bilingualism: A Bibliographic Essay. *Hungarian Studies*, 1985. 1. (Világhálón elérhető.)

- Kundt, E. (1957): *Anglicizmusok (angol kifejezések gyűjteménye)*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1957. p. 312.
- MÉK (2003): *Magyar Értelmező Kéziszótár*. 2003. Második, átdolgozott kiadás. Főszerk: Pusztai Ferenc Akadémia kiadó: Budapest. pp. 1507.
- Magay, T. - Lukácsné Láng, I. (1968): *Anglicizmusok, Amerikanizmusok (5000 angol szó és kifejezés)*. Tetra: Budapest. 1968. p. 313.
- Nádasdy, Á. (2002): Mi az angol. *Magyar Narancs*, 2002/11/14. [www. http://seas3.elte.hu/publications/modern_taking/34.htm](http://seas3.elte.hu/publications/modern_taking/34.htm)
- Németh, É. (2004): Magyarul nem megy? – Anglicizmusok a magyar orvosi nyelvben. *Lege Artis Medicine (LAM)*, 14 (12) 822-24.
- NYK (1980): *Nyelvművelő Kézikönyv*. I. kötet. Főszerk.: Grétsy, L. - Kovalovszky, M. Akadémia Kiadó: Budapest. pp. 1295.
- P. Márkus, K. (2009): *Anglicizmusok - Angol kifejezések és szólások*. Grimm Kiadó: Budapest. pp. 400.
- Takács, E. (2002): *Anglicizmusok, Amerikanizmusok angol nyelvi szótára*. Könyvmíves Kiadó: Budapest. pp. 398.
- Tótfalusi, I (2005): Hogy mi ne legyünk angol nyelvi gyarmat... http://www.tanszertar.hu/eken/2005_04/totfalusi.htm

Volek-Nagy Krisztina
Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola

A magyar zenei utasítások morfológiai elemzése

A zenei szaknyelv beszélőközössége nyelvhasználatának sajátosságaira eddig aránytalanul kevés figyelem irányult. A zenei szaknyelv elsődleges sajátosságai az instrukciók. Ezek morfológiai elemzésére ez idáig nem került sor, pedig számos érdekességet rejt magában. A cikkben a magyar zenei szaknyelv utasításainak morfológiai és szófajtnai sajátosságainak bemutatására kerül sor. A zenei utasítások sajátossága, hogy képzőkben gazdag; a képzők közül a névszóképzők dominanciája jellemző. Gyakran használ pl. határozói igenévképzőt is. Jelek, ragok csupán kis mértékben találhatók a zenei szaknyelv utasításain, többnyire a mondatba illesztésnél bővülnek a zenei utasítások további toldalékmorfémákkal. Tövek szintjén a névszótövek a jellemzőek a vizsgált korpuszon; igető is előfordul, de többnyire toldalékolt alakban. Az elemzés célja a magyar zenei szaknyelv morfológiai és szófajtnai rendszerének elemző bemutatása

Kulcsszavak: utasítás, zenei funkció, zenepedagógiai funkció, utasítások nyelve, vizualitás, morfológia, toldalékmorfémák: képzők, jelek, ragok

Bevezetés

A zenei szaknyelv olyan specifikus célú nyelvhasználat, mely széles érdeklődésre tarthat számot. „A magyar zenei szaknyelvi kutatások jóval elmaradnak a nemzetközi trendektől annak ellenére, hogy a magyar zene az elmúlt két évszázadban jelentős helyet foglalt el a nemzetközi zenei életben” (Fóris - Bérces, 2007: 270). A zenei szaknyelv kutatása eddig terminológiai szinten folyt, illetve folyik most is. Bérces Emese (2006) érintette a vizualitást és a zenei utasítások kérdését, Szabó Zsolt (2000) pedig az idegen nyelvek jelenlétét és történetét mutatta ki a magyar zenei szaknyelvben, nem utolsósorban az utasítások között. Fóris és Bérces közös cikke (Fóris - Bérces, 2007) pedig számos zenei szótárt, könyvet mutat be, melyeket a zenével foglalkozó nyelvész, diák hamar megismer. Munkájuk nagyban hozzájárult a zenei szaknyelv feltérképezéséhez. Az utasítások értelmezéséhez Böhm (1990) és Juhász (Juhász et al., 1972) szótárát használtam fel.

A magyar zenei szaknyelv néhány sajátossága

A magyar zenei utasítások a funkció alapján

Az utasítás útbaigazítással, tájékoztatással együtt adott rendelkezés, instrukció; oktatás, tanítás (ÉKSz). **Zenei funkciójúak** az olyan kifejezések, mint például a *Lento*, *piano*, melyek kizárólag a zenével, az énekléssel kapcsolatosak, ahhoz kifejezett pedagógiai célkitűzés rövidtávon nem társul (tényleges zenei szaknyelv része). **Zenepedagógiai funkciójú** az a kifejezés, vagy mondat, melynek célja a tanuló okítása, új ismeretre való tanítása. A

pedagógiai típusú utasítások célja a zenei ismeretek gyakoroltatása, a konkrét zenei kifejezések elsajátítása, ismétlése, emellett maga a zene megismerése, gyakorlása például énekléssel, szolmizálással (pl.: A dalt *alkalmazkodó ritmusban* kell énekelni! feladat, tankönyv esetében). A zenei utasításokkal foglalkozott Bérces Emese, a tempójelzéseket vizsgálta (Bérces, 2006). A zenei szaknyelv kutatásához nagyon fontos ismernünk Fóris cikkeit is (Fóris, 2005; Fóris et al., 2007). A szaknyelvi jellemzők megismeréséhez, szakszavak kiválasztásához néhány általános szakkönyveket használtam fel (Crystal, 2006; Kurtán, 2003).

Az utasítások részletes jellemzésétől a terjedelem szükségessége miatt eltekintek, korábbi előadásaim, tanulmányaim során már foglalkoztam a témával.

Az utasítások nyelve

Magyar terminusok

A zenei szaknyelv nagy része idegen eredetű szakkifejezéseket használ, azok honosodtak meg. Több kísérlet született régebben, és születnek a mai napig arra, hogy például az olasz szakkifejezések helyett a diákok a magyar megfelelőt használják. „A zenei műszavak általában nehezen magyarosodnak, főképp az erős, egységes nemzetközi használat miatt” (Szabó, 2000). A zenei szaknyelv, esetünkben az utasítások mindegyikének magyarítása komoly akadályba ütközne a fordításnál azok mennyisége miatt. A zenei szaknyelv, a zenei utasítások rendszere óriási, nincs olyan zenei szakember, aki pontosan ismer és használ minden zenei szakkifejezést, éppen ezért a magyarosítási kísérlet is nagy feladat lenne. Néhány magyarosodott szakszó: *Menüett, Kantáta, Etűd*. A több tagból álló kifejezések általában nem magyarosodnak: *Meno mosso, Poco allegretto, Andante molto appassionato* stb. A zenei szaknyelvben is „előfordul, hogy egyazon fogalom megnevezésére egyszerre él a köztudatban a magyar és az idegen alak” (Szabó, 2000). Ilyen például az *Andante* és a *Lépésben, Lépést* szakszavak a vizsgált könyvekben.

Olasz terminusok

„Ez a szaknyelv folyamatosan változik, rendeződik, csiszolódik: kifejezések jelennek meg és tűnnek el, vándorolnak egyik nyelvből a másikba, a legmaradandóbbnak mégis a legrégebbiek bizonyulnak; a zenei szaknyelv gerincét – az idegen eredetűek közül – a görög, latin, olasz és német elemek képezik a nemzetközi használatban is, igaz, néha az eredetitől eltérő jelentéssel” (Szabó, 2000).

A barokk időszakára jellemzőek az olasz elemek, a szaknyelv olasz kifejezései szinte teljes egészében ebben és az ezt követő korban születtek.

Az olasz tempójelzések és előadási utasítások magyar fordításai nem honosodtak meg, eredeti olasz alakjukban maradtak a zenei szaknyelvben. Ezek képezik a zenei szaknyelv legnagyobb részét. Ezek leggyakrabban csupán a partitúrában fordulnak elő. A barokk időszak előtt csupán elvétve és rendszertelenül bukkantak fel hasonló típusú utasítások. Szabó alapján ezeket az utasításokat három csoportra lehet osztani:

1. tempót leírók, pl. *largo, moderato* (magyar és olasz szakkifejezések egyaránt)
2. hangerőt szabályzó utasítások (dinamikai jelzések) pl. *forte, piano* (olasz szakkifejezések)
3. előadási utasítások (Szabó példái: *pizzicato* 'pengetve', *con sordino* 'hangfogóval', *sul ponticello* 'a húr lábhoz közeli részén játszani', *glissando* 'csúsztatva' stb.). Ez utóbbival az általam vizsgált könyvekben nem találkozunk.

Olasz és magyar terminusok

A magyar zenei szaknyelv nagy részben az olasz terminusokat használja, de igen gyakran annak magyar megfelelőjét is. A két alak általában egyenértékű, azokat a helyzetnek megfelelően választja meg a zenei szakember, nyelvhasználó. Néhány példa:

<i>allegro</i>	<i>gyorsan</i>
<i>andante</i>	<i>lassan, lépésben</i>
<i>lento</i>	<i>lassan</i>
<i>tempo giusto</i>	<i>feszesen</i>
<i>vivo</i>	<i>élénken</i>

Vizualitás

Használjuk a vizuális kód, jel, szimbólum, illetve komponens elnevezést is. „A terminusok nem csupán nyelvi jelek lehetnek, hanem szimbólumok is” (Bérces, 2006: 62). „A szemiotikában általánosan elfogadott meghatározás szerint a kód nem más, mint a jelnek jelentéseket tulajdonító szabályok rendszere” (Róka 1996: 352). Előnyük a megjelenítés közvetlensége és gazdaságossága.

„A kommunikáció formái elképesztő változatosságot mutatnak” (Bálványos - Sánta, 1998: 31). Ilyen változatosságnak számít a zenei szaknyelv vizuális kommunikációja is, mely szinte egy szaknyelv vizuális jeleihez sem hasonlítható. A verbális és vizuális jelek sosem függetlenek egymástól: „a megjelenítések jelentésének és használatának értelmezéséhez és kifejtéséhez mindig szükség van a verbális nyelvre” (Kurtán, 2003: 143). A vizuális jelek szorosan kapcsolódhatnak a verbális szövegbe, vagy azon kívül állhatnak. „A vizuális kommunikáció mindig áttételes, vagyis

valamilyen média vagy technikai eszköz közbeiktatásával jut el a befogadóhoz” (Róka, 1996: 70). „A szövegrendezés lehetővé teszi bizonyos paralingvisztikai elemek (intonáció, hangsúly, hangerő, hangnem stb.) írásban való részleges jelölését” (Róka, 2005: 48). A vizuális impulzusok a hosszútávú memória síkján maradandóbb hatásúak, mint a verbális közlések (Róka, 1996).

Térbeli elhelyezkedés

Az utasítások elhelyezkedése következtetni enged arra is, hogy milyen funkciójú az utasítás, zenei vagy zenepedagógiai. A tempót leíró zenei utasítások a kotta előtt, annak bal felső sarkában helyezkednek el, (pl.: *Tempo giusto*, *Mérsékeltén*, *Poco rubato*) illetve a hangerőt szabályozók a kottában szerepelnek, (például: *forte*, *piano*). A zenepedagógiai utasítások a dalok után, esetleg a zenepedagógiai jellegű kották, feladatok előtt fordulnak elő. Ezek főként a gyakorlást szorgalmazzák, az ismeretek újbóli felhasználását (pl.: *Hallgassuk meg a zenekari változatát! Figyeljük meg a két téma hangulatfestő erejét!*).

Egyes zenei utasítások kiemelése is különböző lehet: kisbetűs, nagy betűs, vastagon szedett, dőlt betűs, pl. **Írjuk kottába** ezt a cseh népdalt **eszdó-val!**, A dalt *alkalmazkodó ritmusban* kell énekelni!, ÉNEKELJÜNK TISZTÁN!. Ezeknek a látható kiemeléseknek is van szerepük: a jelentéstöbbletre hívják fel a figyelmet. „Gondolataink írott formába való szerkesztését szövegrendezésnek nevezzük” (Róka, 2005: 48). A szövegrendezésnek nagyon nagy szerepe van a vizuális kommunikációban. Retorikai fogás is egyben, továbbá az elrendezés orientáló eszköz mind az olvasónak, mind az írónak. Az olvasónak segít abban, hogy megvilágítsa az író szándékát, az írónak pedig segít áttekinthető részekre tagolnia írását.

Az utasítások morfológiai elemzése

A morféma a nyelv legkisebb önálló alakkal és jelentéssel rendelkező egysége. A korpuszon egyaránt előfordul szabad- és kötött morféma. A morfémákat két csoportra oszthatjuk, tő- és toldalékmorfémák. A toldalékmorfémák jelentése viszonylagos, feladatuk a tömorfémák jelentésének megváltoztatása, módosítása. A toldalékmorfémákkal az utasítások pontosabbá tehetők, ez lehet az oka a nagyfokú használatnak. Többnyire a mondatba illesztésnél bővülnek a zenei utasítások további toldalékmorfémákkal. Fajtái: képző, jel, rag. A tömorfémák a szójelentés magját hordozzák. A magyar zenei utasítások között egyaránt található ige- és névszótő.

A szavak többsége egyszerű szó, pl.: *élénken*, de szóösszetétel is előfordul, pl. *tánclépésben*. Az egyes toldalékmorfémák suffixumok,

előfordulásuk változatosságot mutat: képzőkkel és ragokkal találkozunk, pl.: *tűzzel*. Pre- és infixum nem található. A szavak egy része zárt szóalak. A szólezáró szerepű ragmorfémával lezárt szóalak, már semmilyen toldaléket nem vehet fel.

A morfológiai elemzéshez Keszler Borbála (2001) könyvét vettem alapul.

Tövek

A zenei utasítások többnyire toldalékmorfémákkal ellátott szavak, kevés tömorfémával találkozunk. Az instrukciók között akad igető és névszótő, egyalakú és többalakú tő egyaránt. Az alábbi összefoglalásban közlök néhány példát:

- Igetövek
 - Egyalakú: *keressünk*
 - Többalakú: *menet* n-es változatú tő
- Névszótövek
 - Egyalakú: *vidáman* mássalhangzós végű
 - Többalakú: *tréfás* tővégi időtartamot váltakoztató
 - lelkesen* keverék típusú névszótő
 - könnyedén* véghangzóhiányos tő
 - tűzzel* többelseji időtartamot váltakoztató tő

Képzők

A képző sajátossága, hogy szófajtartó, -váltó lehet. A magyar zenei szaknyelvben a képzők dominanciája a jellemző, ezek közül is a névszóképzők vannak többségben. Egyaránt előfordul igéből és névszóból képzett névszó. Az alábbiakban közlök néhány példát:

<i>Lépésben</i>	deverbális nomen
<i>Tréfásan</i>	denominális nomen
<i>Feszesen</i>	denominális nomen
<i>gyorsítva</i>	denominális verbum, határozói igenév képzője
<i>sietve</i>	határozói igenév képzője

Ragok

A vizsgált utasításokon határozóragokkal, személyragokkal találkozunk, ezek közül is leggyakoribb az -an/-en határozórag.

lágyan
gyorsan

*mérsékelten
lelkiesen
tűzzel
tréfásan
keressünk
tánclelésben
lendülettel*

Szófaj

A toldalékmorfémák segítségével az utasítások pontosabbak, precízebbek. Több esetben történt szófajváltás, pl.: *lépés*.

- határozószó
pl.: könnyedén, szabadon, mérsékelten, lágyan
- főnév
pl.: tánclelés, menüett
- melléknév
pl.: kopogós
- ige
pl.: szolmizáljuk, keressünk

Összefoglalás

A magyar zenei szaknyelv elsődleges sajátosságai az utasítások, közülük is kitűnnek a vizuális utasítások, melyek többletjelentést hordoznak, kiegészítik a verbális utasításokat. Funkció szerint is csoportosíthatjuk az instrukciókat, beszélhetünk zenei és zenepedagógiai utasításokról. A magyar zenei szaknyelv utasításai főként olasz és magyar nyelvűek. Az elemzésre kiválasztott utasítási csoport a magyar nyelvű zenei utasítások voltak. A magyar zenei szaknyelv morfológiai elemzésére korábban még nem került sor, pedig számos érdekességet rejt magában. Az előadás során bemutattam, hogy az utasítások többsége toldalékmorfémával ellátott. A leggyakoribb toldalékok névszóképzők és határozóragok. Tövek szintjén névszó- és igetövek egyaránt jellemzőek. A tövek többsége egyalakú. Érdekessége a vizsgált utasításoknak, hogy jellel nem találkoztunk. A toldalékok által pontosodnak az utasítások; fontosak az árnyalatok a zenei szaknyelvben.

Szófaj tekintetében is igen változatosak a szakszavak. További kutatási terveim között szerepel a magyar zenei szaknyelv szövegszintű vizsgálata.¹

Hivatkozások

- Bálványos, H. - Sánta, L. (1998): *Megismerés, vizuális kommunikáció*. Balassi kiadó: Budapest
- Bérces, E. (2006): *A zenei tempójelzések terminológiai vizsgálata*. In: Fóris, Á. - Pusztay, J. (szerk.): *Utak a terminológiához*. Terminologia et corpora - supplementum, Tomus I. Szombathely. 60-79.
- Böhm, L. (1961/1990): *Zenei műszótár*. Zeneműkiadó: Budapest
- Crsyál, D. (2006): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó: Budapest. 470-490.
- Fóris, Á. - Bérces, E. (2007): A zenei szaknyelv és a zenei lexikográfia aktuális kérdései. *Magyar Nyelvőr* 131/3: 270-286.
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó: Pécs.
- Juhász, J. - Szóke, I. - O. Nagy, G. - Kovalovszky, M. (1972): *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Keszler, B. (szerk.) (2001): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Lukin, L. (2004): *Ének-zene*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Róka, J. (1996): A nem verbális és vizuális kommunikáció stíluslehetőségei. In: Szathmári István (szerk.): *Hol tart ma a stilisztika?* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest. 349–386.
- Róka, J. (2005): *Kommunikációtan*, Ezredvég Kiadó: Budapest
- Szabó, Zs. (2000): A zenei szaknyelv néhány kérdése. *Magyar Nyelvőr* 124/1:32–46. (<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1241/124104.htm>)
- Zenei utasítások:
http://members.chello.hu/szalax/z_utasitas.htm
http://gitariskola.hu/zenei_fogalmak.html

¹ A szavak jelentésének megadásához Böhm László (Böhm, 1990) és Juhász szótárát használtam fel (Juhász et al., 1972).

Baranyai Tamás
Bo Ai You Er Yuan
Dongguan

Inadekvát stílusjegyek megnyilvánulása diplomáciai jellegű szövegekben

A diplomáciai tisztséget betöltő állam- és kormányfők, illetve külügyminiszterek gyakran nem részesülnek abban a képzésben, amely a hivatásos diplomaták nyelvi kompetenciáját biztosítaná a számukra, ezáltal nem egyszer előfordul, hogy beszédeikben, írásaikban a szövegalkotás folyamán stílusbeli hibákat követnek el. Jelen rövid tanulmány az inadekvát stílus eltérő jegyeinek vizsgálatára koncentrál, amelyeket a fent említett politikusok beszédeiből, pohárköszöntőiből, írásaiból és egyéb diplomáciával kapcsolatos szövegtípusokból álló korpusz elemzése révén nyertünk.

Kulcsszavak: stilisztika, inadekvát stílus, szükséztűség, bőbeszédűség, körűlményesség, dagályosság, szótévesztés, divatos szavak, stílűstörés, logikai képtelenség

Bevezetés

A diplomáciai kommunikáció nyelvhasználatának vizsgálatára koncentrálódó kutatásaink során felvetődött bennűnk a kérdés, hogy a diplomáciában aktív szerepet játszó politikusok nyelvi kompetenciája mennyire felel meg a mindennapok kihívásainak és elvárásainak. Ők ugyanis gyakran olyan közjogi méltóságok, akik a diplomácia szakma-specifikus nyelvezetével csak hivatalba lépésűket követően ismerkednek.

Az alábbi rövid tanulmány elsősorban a 2004-2008 évek közötti időszak Magyar Külügyi Évkönyveiben (MKÉ) megjelent hivatalos magyar külügyi szövegek vizsgálatára vállalkozott, olyan nyelvi elemeket kutatva bennűnk, amelyek a magyar nyelv szabályainak és hagyományainak ellentmondva inadekvát stílusjegyeket vonultatnak fel.

Adekvát és inadekvát stílus

Míg egy szöveg iránti befogadó készségűnk és az azzal kapcsolatos személyes benyomásaink szűbjektív jellegűek, a stílus adekvátűségának megítélése objektív alapon, bizonyos kritériumok figyelembe vételével lehetséges. A legfontosabb szempont, hogy a szöveg nyelvezete megfelel-e a közlő céljának és az elérni kívánt hatásnak. Ebben számos tényező szerepet játszik.

E faktorok egyike a **nyelvi kód**, a nyelv által kínált lehetőségek kihasználása. A nyelvi kód nyelvenként, tájegységként változik. Az alábbi példában Gyűrcsány Ferenc szavait idézzűk: „*Nem tudom, hogy tolmácsainkat nehéz helyzetbe hozom-e, amikor hivatkoznék egy magyar szűlásra: „lányomat szűdom, hogy menyem értsen belűle”.*” (Gyűrcsány,

2007a: 246) Nem biztos, hogy sokan hallották már hallgatóságából e szólást korábban, és mivel tolmácsokat is említ, valószínűleg az eseményen külföldi vendégei számára is az újdonság erejével hathatott e nyelvi eszköz használata.

Egyes **szövegtípusok** olyan nyelvi jellegzetességekkel rendelkeznek, amelyek más szövegtípusokban stílushibának számítanak. A határozatok bizonyos szavainak ismétlése feltétlenül szükséges az érthetőség megőrzése érdekében. Pl. „*A Magyar Köztársaság Kormányának 2003/2004. (I.8.) Korm. sz. határozata a Magyar Köztársaság Kormánya és a Marokkói Királyság kormánya között...*” (KÜM, 2004a: 202)

A **beszédhelyzetből** is adódnak bizonyos tényezők, pl. a beszéd helye, ideje, hallgatósága stb., amelyek befolyással bírnak az adekvátságra. Hogy, pl. mennyire tekinthető adekvátnak egy sok áldozattal járó forradalom leverésének évfordulóján adott beszédben „*srácokat*” emlegetni, az talán megkérdőjelezhető. Gyurcsány Ferenc *Széna téri srácokat* emlegetett az alábbi idézetben: „... olyan valóságos is, mint... Mansfeld Péteré, a fiatal forradalmáré, vagy mint a Corvin köz, a Széna téri srácoké.” (Gyurcsány, 2006a: 290) Bár a kifejezéssel az ifjonti lelkesedést, lángoló forradalmi attitűdöt kívánta érzékeltetni, a szó adekvát volta iránt az adott szövegben vannak kétségeink.

A **megnyilatkozás tárgya** szintén komoly hatást gyakorol a stílusra. Pl. egy részvétávirat megszövegezése során gyakran használt kifejezések, a *megrendülés, döbbenet, részvét, gyász, fájdalom, együttérzés* stb., míg a pohárköszöntők hagyományos befejezése az *Emelem poharam...* bevezetéssel kezdődik. E tekintetben a diplomáciai jellegű szövegek nem térnek el a normától.

A **kommunikációs partnerek egymáshoz való viszonya** is befolyásolja a szövegstílust. Pl. egy beszéd hallgatóságának megszólítása sokat elárul. A magyar nyelvű diplomáciai szövegek nyelvezetében a magázó forma előfordulása a valószínű, ám ez nem zárja ki teljesen a tegezés lehetőségét. Pl. „*Köszöntelek benneteket, örülök, hogy...*” (Gyurcsány, 2008a: 427)

A **megnyilatkozások befogadója** is meghatározza egy megnyilatkozás stílusát. Egy szakmai közeg számára előadott szövegben nem szükséges megmagyarázni a csupán a bennfentesek számára érthető kifejezéseket, és a szakzsargon, illetve a szakma-specifikus nyelvhasználat idegen nyelvi eredetű kifejezéseinek használata megengedett, sőt kívánatos.

Az is szignifikáns tényező, hogy mely **stílustípust** kíván képviselni az adott szöveg. Az írott és beszélt stílustípus között alapvető különbségként jelentkezik a szabotosság eltérő mértéke, amelynek következtében, pl. a

felesleges ismétlések megjelenése az írott szövegben sokkal kevésbé elfogadható, mint a kötetlenebb szóbeli közlés esetén.

A **megnyilatkozó személyisége** is megjelenik a stílusban, pl. Gyurcsány beszédeiben bármennyire szakmai jellegű is a politikus mondanivalója, előfordul a mindennapi társalgási stílus, sőt a szleng informális stílusváltozatának keveredése a hivatalos stílussal. Míg a szóban elhangzó beszédek szövegtípusára az előadók egyéni stílusa nyomja rá a bélyegét, addig pl. a közleményekre, nyilatkozatokra stb. inkább a szakmai stílusjegyek a jellemzők, és megfogalmazásukban számtalan hasonló vonás fedezhető fel egy szövegtípuson belül.

Inadekvát stílusjegyek

Szükszavúság

Bizonyos lényeges nyelvi elem vagy elemeknek a szövegből történő kihagyása esetén beszélünk a szüksézsavúság jelenségéről. Ilyenkor a közölnivaló homályos, érthetetlen, értelmetlen vagy éppen kétértelmű marad.

Gyurcsány Ferenc alábbi beszámoló-részlete is tartalmaz szüksézsavúsággal kapcsolatba hozható összetett mondatot, amelynek tagmondatai nincsenek egyeztetve, és amely utólag olvasva szinte kusza, átgondolatlan ötletelmazként, spontán gondolatfolyamként értelmezhető. „*Magyarországnak olyan tömegű fejlesztésre van szüksége – s ezek ezermilliárdos nagyságrendű fejlesztések évente –, az áll érdekünkben, hogy...*” (Gyurcsány, 2005a: 353)

Hiller és Aillagon kulturális miniszterek találkozója kapcsán azt olvashatjuk, hogy „...a két miniszter... francia és magyar állami kitüntetést adott át egymásnak.” (KÜM, 2004b: 21) Azonban értelemszerűen nem adnak át egymásnak mindketten magyar és francia kitüntetést is, hanem csupán a saját államuk elismerését tolmácsolják a másik felé.

Gyurcsány Ferenc beszédeinek hevében is sokszor oly módon fogalmazott, hogy annak tartalma csupán némi kiegészítéssel válna nyelvtanilag tökéletessé, illetve mindenki által érthetővé, pl. „*A xenofóbia az antiszemitizmus... újratermelődésének prózai magyarázata világszerte. Nem én vagyok a felelős, valaki más.*” (Gyurcsány, 2007b: 6) Bár az utóbbi mondat egyes szám első személyben hangzott el, a miniszterelnök általánosan utalt a társadalom minden tagjára.

A miniszterelnök beszédében az energetikai probléma megoldásának taglalása során így fogalmazott: „...*vetődik fel úgy a kérdés, hogy rövid távú energiabiztonság vagy hosszú távú közös európai energiapolitika. És, és, és – ez az egyetlen megoldás.*” (Uo. 10) A többszörösen kihangsúlyozott, kapcsolatot sugalló „és” kötőszó a (kirekesztő) választó értelmű „vagy”

szócskát hivatott helyettesíteni az előző mondat helyes értelmezése érdekében.

Bőbeszédűség

A többletinformációt nem nyújtó, csupán a közlés indokolatlan megnyújtását szolgáló nyelvi elemek esetében beszélünk bőbeszédűségről. Alapesete, a **szószaporítás (pleonazmus)**, amikor egy-egy kifejezés tartalmilag is már önmagában foglal olyan információkat, amelyeket a közlő újabb szavakkal is kifejez. Pl. „*Aki nem jön el Kínába, az lemarad arról a gyorsan robogó expresszről, amely...*” (Gyurcsány, 2007c: 287) Az *expressz* már önmagában is kifejezi a száguldást. *Robogó* expresszről beszélve már a szószaporítás hibájába esett, és ezt tovább fokozta a „*gyorsan*” jelzővel.

Ugyanő egy másik beszédében „*kölcsönös jószomszédi viszonyt*” (Gyurcsány, 2007b: 1) említ. A *viszony* kifejezés azonban már önmagában feltételez egyfajta kölcsönösséget, hiszen csupán az egyik államnak nem lehetne jó a viszonya a másik állammal, ha a másik állam nem viszonzná ezt.

A bőbeszédűség megjelenési formái a **terpeszkedő kifejezések**, amelyek azonban gyakran a diplomáciai szóhasználat részét képezik, s ritkán számítanak inadekvát stílusjegyeknek szakmai szövegekben, pl. „*Josef Miller... látogatást tett Magyarországon.*” (KÜM, 2004b: 5) Vannak esetek, amikor a nem oldható fel a terpeszkedő kifejezés, pl. „*Göran Persson... munkalátogatást tett a Magyar Köztársaságban.*” (Uo. 10) Sólyom László beszédeiben a *nyer* ige dominál a terpeszkedő kifejezéseket illetően. Kolozsvári előadásából származik a következő részlet: „*Elismerést nyert az is, hogy az anyaállamnak joga van...*” (Sólyom, 2007a: 218) Ugyanezzel a terpeszkedő kifejezéssel máskor is élt a volt köztársasági elnök, pl. pohárköszöntőben (Sólyom, 2007b: 241) és konferencián is (Sólyom 2007c: 316), míg más helyen a *bepillantást nyer* (Sólyom, 2006a, 242) kifejezés szerepelt a szónoklatában.

A **szófölösleg**, azaz a **tautológia** a szófecsérlést, a szavak szükségtelen ismétlését jelenti olyan esetekben, ahol ez elkerülhető lehetne a szükségtelen szó elhagyásával vagy egy szinonimikus kifejezés behelyettesítésével. E jelenség bizonyos fajtája **szóismétlés** néven is ismert.

Stílushiba az a megjegyzés, mely szerint Dr. Lamperth Mónika „*vendég előadóként előadást tartott*” (KÜM, 2004b: 23) egy konferencián. Tautológiai jelenség a *vám* szó kétszeri megjelenése az alábbi bejegyzésben: „*Dr. Major István... vámtárgyalást folytatott... vámtügyekben illetékes hatóságoknál.*” (Uo., 38)

Mivel a külügyminiszter az állam hivatalos álláspontját hivatott képviselni, Kovács László mondatának végén elhangzó többes szám egyes

személyű utalással fölöslegesen ismétli meg a korábban már elhangzó információt. „*... Magyarország nagyon is támogatja, hogy... Horvátország is legyen az unió tagja..., és mi ezt támogatjuk.*” (Kovács, 2004: 320)

A magyar nyelvben több olyan **mellérendelő összetett** szó található, amely **önmagában is tartalomerősítő tautológia**. A vizsgált szövegekben viszont csupán egyetlen példára leltünk. Gyurcsány Ferenc egyik beszéde tartalmazza a hangulatfestő kifejezést. „*Ezért minden bús-borongós nemzeti ítélettel szemben ...*” (Gyurcsány, 2007d: 284)

A tautológia másik esete a **rokon értelmű szók és kifejezések bármilyen funkciót nélkülöző halmozása**. Erre többek között Mádl Ferenc köztársasági elnök egy korábban már idézett beszédében találtunk példát. „*A szabadság szelleme ekkor mutatta meg, hogy nem hódol meg, nem adja be derekát a totalitárius szellem hatalma előtt.*” (Mádl, 2004a: 228)

Egy korábban már említett Gyurcsány-idézetben a rokon értelmű szavak minden funkciót nélkülöző halmozására is találunk példát: „*Ezért politikai értelemben... értelmesen, okosan, felelősen meg kell küzdeni.*” (Gyurcsány, 2008c: 303)

A bőbeszédűség egy másik típusa a kötetlen beszédben gyakran előforduló **töltelékszók és – kifejezések** esete, amellyel sokszor zavarunkat vagy mondanivalónk bizonytalanságát kívánjuk leplezni, illetve szünetkitöltő célokat is szolgálhatnak e nyelvi elemek.

A „*ha úgy tetszik*” szófordulat több politikus beszédében is megtalálható nyelvi elem. Medgyessy Péter egy előadása során (Medgyessy 2004a: 249-255) hét alkalommal is említette, pl. „*... a kormány a gazdaság rendbetételére – ha úgy tetszik, fordulatra – a szánta el magát.*” (Uo. 250) Ugyanitt hangzott el a következő mondat is: „*Négy év alatt 400 km autópályát építünk, ami elég jelentős, akárhogya is vesszük.*” (Uo. 253)

A töltelékszó jelenségét kimeríti a *nos* mondatkezdő kifejezés is, amely Medgyessy Péter egy beszédében így hangzik el: „*Nos, én azt gondolom, hogy...*” (Medgyessy, 2004b: 225). A vizsgált korpuszban Kovács László, Gyurcsány Ferenc, sőt még a beszédeinek adekvát stílusára nagy gondot fordító Sólyom László is említette e töltelékszót, pl. „*Nos, mi demonstrálhatjuk a párbeszéd...*” (Sólyom, 2006b: 309)

Gyurcsány romániai közéleti fórumon elhangzott beszédében az *ugye* nyelvi eszközt találjuk, amelynek szintén nem sok funkciója van. „*Ugye akinek nincsen felelőssége a végrehajtásban, annak könnyű beszélni.*” (Gyurcsány, 2005b: 333)

A politikus beszédei más olyan nyelvi elemeket is felvonultatnak, amelyek használata színesebbé teszi ugyan a szöveget, azonban konkrét feladatot nem töltenek be az adott mondaton belül, pl. „*... Hogy azt*

gondolnánk magunkról, jó, hát mi kis ország vagyunk... Ez a mi dolgunk, kérem szépen.” (Gyurcsány, 2008c: 307)

Ugyanebben a beszédben alkalmazta a „*hozzáteszem*”, a „*csak jelzem*” és a „*kimondom*” kifejezéseket. A fent említett töltelék-kifejezésekhez sorolható egy másik, Medgyessy Péter által előszeretettel használt kifejezés is: „*Itt szeretném leszögezni...*” (Medgyessy, 2004b: 223), „... *hadd szögezzem le...*” (Uo.), „... *egy dolgot szeretnék leszögezni...*” (Uo. 225)

Körülményesség

Az évkönyvekben gyakran található olyan bejegyzés, amely szófölslegnek tűnő jelenségeket tartalmaz, pl. „*részt vett és ünnepi beszédet mondott*”, „*részt vett és köszöntőt mondott*”, „*részt vett és felszólalt*”, „*részt vett és elnökölt*”, „*találkozott és megbeszélést folytatott*” stb. Az elsőként említett ige meg nem történte esetén az azt követő cselekvésre sem kerülhetett volna sor az adott eseményeken.

Az alábbi példában a körülményesség egy másik esete, a hivatalos megfogalmazásba csúszott nyelvhasználati hiba figyelhető meg: „*Gyurcsány Ferenc... részvétáviratot küldött Mikulás Dzurinda-nak... a... szlovák katonák repülőgép-katasztrófa következtében elhalálózása kapcsán.*” (KÜM, 2006: 7) A kötelezően körülményes megfogalmazás-mód gondot okoz a szövegalkotónak, hiszen legalább még egy szónak (történő/való stb.) szerepelnie kellene a kifejezésben ahhoz, hogy a mondat teljesen értelmessé váljon.

Dagályosság

Az erőltetett kifejezésmód gyakran nem takar semmilyen értelmezhető tartalmat, és a képzavar szóvirágos formájában tör felszínre. Ezt a jelenséget hívjuk dagályosságnak. Erre szolgáltat példát Medgyessy Péter aradi beszédének alábbi részlete: „*Az én emberségem anyanyelve a magyar, a barátom pedig románul ember.*” (Medgyessy, 2004c: 290) A mondat stílusa, megfogalmazásának módja elgondolkodtató, ahogyan a szintén ekkor elhangzott másik szövegrészlet is: „... *hiszem, hogy itt is fölülkerekedik Európa, és a görcsöket feloldó eleven szabadság.*” (Uo.) Nem könnyű képszerűen magunk elé idézni a zavarosnak tűnő szóvirágot, amely a volt miniszterelnök beszédében elhangzott.

A Holocaust 60. évfordulójának alkalmából elhangzott beszédében Mádl Ferenc szintén érdekes – szinte képzavar-szerű – szófordulattal élt, amelyet szintén itt látunk indokoltnak megemlíteni. „*A Nobel-díjas Kertész Imre a túlélés tragikumának vakító fényében Auschwitzban a XX. századi ember erkölcsi állapotának szimbólumát látta.*” (Mádl, 2004b: 285)

Szótévesztés

A stílushibák egyik leggyakoribb változatának forrása a szójelentés helytelen használata. Az persze ilyen szinten már nem jellemző, hogy olyan idegen szavak szerepelnek a szövegekben, amelyeknek a jelentésével a beszélők ne lennének tisztában. Előfordul azonban szótévesztés az élőbeszédben, vagy annak begépelése során. Kérdés, hogy Mádl Ferenc írországi pohárköszöntőjében valóban így hangzott-e el a szó, vagy csupán elírás történt a szöveg begépelése során. „*Különös öröm számomra, hogy... viszonyozhatom Elnök asszony... látogatását.*” (Mádl, 2005: 221)

Gyurcsány Ferenc és Nicolas Sarkozy közös nyilatkozatában a francia elnök szavainak hivatalos fordítása így hangzik: „*Mindenki tudja, mennyit verekedtem azért, hogy Lengyelország is abban az ország-csoportban maradjon, amely...*” (Gyurcsány-Sarkozy, 2007: 294) Nem vitatjuk, hogy az elnök sokat küzdött e célért, de kétséges, hogy verekednie kellett ezért.

Medgyessy Péter a következő mondatában valószínűleg arra gondolt, hogy az általa említett kis különbségek akár halálosak is lehetnek: „*Sokszor az árnyalatnyi különbség is hatalmasra nőhet, s az elég akár a halálhoz is.*” (Medgyessy, 2004c: 290)

Egy kormányszóvivői tájékoztatóban olvasható az alábbi hivatalos magyar külügyi álláspont: „*A magyar kormány aggasztónak találja, hogy Irakban nem szűnnek az emberi életek pusztulásával járó harci cselekmények.*” (KÜM, 2004c: 303) A kifejezésmód furcsa, hiszen a pusztulás szóról gyakrabban asszociálunk állatokra vagy dolgokra, mint emberekre.

Az alábbi idézetben az igekötő megválasztása tűnik helytelennek, hiszen az azonos jelentésű *fellelni*, *felkutatni*, ill. *megtalálni* igék kombinációját valósítja meg. A *feltalálni* igéről az esetek többségében ugyanakkor teljesen más tartalmakra asszociálunk. „*Dr. Somogyi Ferenc külügyminiszter telefonon... kérve a thai hatóságok segítségét a természeti katasztrófa után még fel nem talált (Ausztriában lakó) három magyar állampolgár felkutatásában.*” (KÜM, 2005: 5)

Közhelyes kifejezésmód

„A közhelyek olyan tipikusnak vélt beszédhelyzetben elhangzó megnyilatkozások, amelyek az egyéni, a különös helyett az általánost fejezik ki, így bárki szájába illenek.” (Szikszainé, 2007: 108) Ezek új információt nem tartalmazó nyelvi klisék, de közismertségük révén megértésük nem okoz gondot.

Gyurcsány Ferenc a magyar-osztrák kihelyezett kormányülésen az alábbi nyelvi klisé alkalmazásával élt: „... közös ügyünk csaknem annyi van, mint égen a csillag...” (Gyurcsány, 2007e: 331) Ugyanő szintén az égitestekhez kötődő, berögzült nyelvi eszközhöz nyúlt egy másik beszédében is: „A napnál is világosabb, hogy az európai közös energiapolitikának nagyon egyértelmű alapjai vannak a közös érdekében” (Gyurcsány, 2007a: 247)

A külhoni magyarok kulturális fesztiválján szintén közhelyes módon fogalmazott: „Hogy a magyar nemzet ne csak újjászülethessen..., ahhoz mint egy falat kenyérre, annyira szükségünk van azoknak a kultúrájára, hagyományára...” (Gyurcsány, 2007d: 285)

Divatos szavak

Bizonyos szavak egy-egy időszakban felkapottakká válnak, és használatuk gyakorisága megnövekedik. Ezek lehetnek idegen nyelvből átvett elemek, vagy a szlengből a hétköznapi nyelvhasználatba átszivárgott nyelvi jelenségek. Gyurcsány Ferenc lendületes szónoki stílusának bevett elemei ezek a kifejezések. A Nyugat-Balkánon tett látogatása után az Országgyűlésben tartott tájékoztatójában, pl. a következőképpen fogalmazott: „... az unió... a menedzselhetőnél sokkal gyorsabb bővítési politikát valósít meg.” (Gyurcsány, 2006b: 314)

A MKÉ esemény-naptára is tartalmaz olyan angol kifejezést, amely napjaink egyik divatszójaként vált ismertté. „Dr. Draskovics Tibor pénzügyminiszter (a PM, a MNB és az Államadósság-kezelő Központ Rt. közös, eurókötvény-kibocsátó roadshow delegációja élén) látogatást tett...” (KÜM, 2004b: 117)

Göncz Kinga tájékoztatójából egy ideillő szövegrészt idézhetünk, amelyben legalább az egyik kifejezés a divatszók kategóriáját meríti ki, míg a másik már előre mutat a következőkben tárgyalt stílustörés jelenségére. „Ha vannak vitáink, próbáljuk meg egymás között lejátszani ezeket. Fontos a külső image-ünk szempontjából, hogy ez hogyan történik.” (Göncz, 2008a: 411)

Stílustörés

Stílustörésről abban az esetben beszélünk, amikor a szónok váratlanul és minden funkciót nélkülözve megbontja a szöveg stílusegységét, és a szöveggörnyezetbe nem illő, eltérő stílusváltozatban használatos kifejezéssel él. Ilyen, pl. Gyurcsány Ferencnek az 56-os forradalom évfordulója kapcsán elmondott beszédének alábbi részlete. „Ha nem egy... történelmi eseményt ünnepelnénk..., akkor Magyarország és Ausztria történetében igazi happy enddel végződő storyt találhatnánk.” (Gyurcsány, 2006a: 284) Ugyanő az

Európa Napon a sport nyelvhasználati elemeinek a felhasználásával így fogalmazott: „Ha most kudarcot vallunk, azt... úgy értelmezné a világ, hogy Európa „bedobta a törölközőt”...” (Gyurcsány, 2007a: 243)

A stílustörés kapcsán említünk meg egy nyelvterület-függő nyelvi jelenséget, a személynevek becézett formájának hivatalos használatát. Míg az USA-ban sokan használják keresztnévük becézett formáját formális kontextusban is, pl. Tom DeLay szenátor, Jimmy Carter, Bill Clinton, Tommy G. Thompson miniszter, Angliában ez már kevésbé elterjedt, bár akad rá példa, pl. Tony Blair, Jack Straw. Ez esetben tehát nem beszélhetünk stílustörésről. Vannak olyan címek is, amelyek viselőik felvett néven való említését előfeltételezik, pl. a jelenlegi pápát XVI. Benedekként szokás nevezni, ahogyan MKÉ is csupán „Kirill... ortodox főpap” (KÜM, 2004b: 115) gyanánt említi a moszkvai patriarchátus külügyi osztályvezetőjét.

Kérdés, hogy mennyiben stílustörés idegen nevek magyarra való lefordítása, különösen, ha ez nem konzekvens módon történik. A svéd koronahercegnőt következetesen a magyar Viktória néven említi a MKÉ, hasonlóan András herceghez, míg ez utóbbi édesanyját, II. Elizabeth-ként, ahogyan a spanyol királyt I. Juan Carlos-ként, a dán királynőt II. Margrethe-ként stb. Különösen szembevetendő ez olyan szövegrészekben, amelyek egymáshoz közel szerepeltetik a két változatot, pl. „András, York hercege (II. Elizabeth királynő harmadik gyermeke)... látogatást tett Magyarországon.” (KÜM, 2005: 114)

Logikai képtelenség

Az át nem gondolt megfogalmazás néha logikailag megkérdőjelezhető tartalmakat eredményez. Az alábbi szöveg értelmezhető úgy is, hogy pl. Izrael Államnak már nincs zászlaja, mert azt elégették: „A Külügyminisztérium Közleményt adott ki... annak kapcsán, hogy utcai szélsőséges tüntetők elégették Izrael Állam zászlaját.” (KÜM, 2004b: 4)

Szintén a MKÉ eseménynaptárában olvasható a meghökkentő bejegyzés: „Li Csao-hszing (Lee Zhaoxing), a Kínai népköztársaság külügyminisztere – afrikai országokban tett körútja közben – útutazóban Magyarországon tartózkodott.” (KÜM, 2006: 4) Afrikai országok közötti útutazásnak nem éppen a leglogikusabb formája a budapesti átszállás. Amennyiben a körútja közben kifejezés helyett a körútja kezdetén, illetve körútját követően szerepelne, a mondat értelmessége iránt nem férhetne kétség, így azonban meglehetősen furcsán hat.

Logikai bukfenc érzékelhető Gyurcsány Ferenc alábbi szónoki kérdésében is: „Akkor hát a béke alkonya virradt ránk? – kérdezhetnénk.” (Gyurcsány, 2007b: 2) Az alkony ugyanis a naplemente folytán bekövetkező esti sötétedést jelenti, ami ebből kifolyólag jellemzően nem szokott virradni.

Összegzés

A stílushibák száma és jellege nagyrészt az adott személy nyelvi műveltségének, egyéni szókincsének, berögzült beszéd szokásainak függvénye. Különösen igaz ez a töltelékszavak használatára, amelyek egy rögtönzött beszéd esetén, de esetenként még az előre megírt szöveg felolvasása során is gyakran előfordulhatnak. Általánosságban megállapítható, hogy az írott formában megjelenő szövegekben ritkábban jelennek meg inadekvát stílusjegyek, mint a szóban elhangzó egységekben, mindazonáltal előfordulásuk az előbbieken sem kizárt.

Az általunk vizsgált szövegek előadóinak stílusa alapján következtetéseket lehet levonni nyelvi felkészültségükről. Megállapítható többek között, hogy Medgyessy Péter a legbizonytalanabb szónok, Gyurcsány Ferenc a leglendületesebb, aki viszont éppen emiatt esik számos esetben az inadekvát stílusjegyek alkalmazásának hibájába. Sólyom László és Göncz Kinga kiváló nyelvi felkészültségről tanúskodik a beszédek alapján, Mádl Ferenc esetenként a képzavarral párosuló dagályossággal küszködött, míg Kovács László és Somogyi Ferenc külügyminiszterek megnyilatkozásai viszonylag keveset árulnak el nyelvi kompetenciájukról.

Hivatkozás

Szikszainé Nagy Irma (2007): *Magyar stilisztika*. Budapest: Osiris

A példák forrásai

1. *Göncz 2008a*: Göncz Kinga külügyminiszter tájékoztatója a magyar kormány külpolitikájáról az Országgyűlés Külügyi és Határon Túli Magyarok bizottságának ülésén. In: MKÉ 2008, pp. 396-411
2. *Gyurcsány 2005a*: Gyurcsány Ferenc miniszterelnök beszámolója az Országgyűlés ülésén az Európai Tanácsnak a 2007-2013. évi költségvetésére vonatkozó értekezletről. In: MKÉ 2005, pp. 351-355
3. *Gyurcsány 2005b*: Gyurcsány Ferenc miniszterelnök beszéde romániai közéleti fórumon az első magyar-román közös kormányülés után. In: MKÉ 2005, pp. 331-334
4. *Gyurcsány 2006a*: Gyurcsány Ferenc miniszterelnök beszéde az 1956. évi forradalom 50. évfordulóján a „Budapest '56 – Szabadság Nyilatkozat” nemzetközi dokumentum elfogadásra ajánlásaként. In: MKÉ 2006, pp. 290-292
5. *Gyurcsány 2006b*: Gyurcsány Ferenc miniszterelnök tájékoztatója az Országgyűlésben a Nyugat-Balkánon tett látogatása után. In: MKÉ 2006, pp. 313-316
6. *Gyurcsány 2007a*: Gyurcsány Ferenc miniszterelnök beszéde az „Európa Napon” a Magyar Külügyi Intézet ünnepélyes bemutatása alkalmából a Külügyminisztériumban rendezett ünnepségen. In: MKÉ 2007, pp. 242-248
7. *Gyurcsány 2007b*: Gyurcsány Ferenc külpolitikai éértékelője a Magyar Tudományos Akadémián. 2007. március 7. Kormányzati Kommunikációs Központ – Sajtóiroda. pp. 1-12
8. *Gyurcsány 2007c*: Gyurcsány Ferenc miniszterelnök beszéde Pekingben – hivatalos látogatásakor – gazdasági fórumon. In: MKÉ 2007, pp. 287-288

9. *Gyurcsány 2007d*: Gyurcsány Ferenc miniszterelnök beszéde a külhoni magyarok (budapesti) kulturális fesztiválján. In: MKÉ 2007, pp. 283-285
10. *Gyurcsány 2007e*: Gyurcsány Ferenc bevezető beszéde a magyar-osztrák második együttes kihelyezett (budapesti) kormányülésén. In: MKÉ 2007, pp. 330-331
11. *Gyurcsány 2008a*: Gyurcsány Ferenc miniszterelnök beszéde a Magyar-Magyar Kormányzati Konzultáció ülésén. In: MKÉ 2008, pp. 424-427
12. *Gyurcsány 2008b*: Gyurcsány Ferenc miniszterelnök közleménye a 2001. szeptember 11-én az USA-ban történt terrortámadás évfordulója alkalmából. In: MKÉ 2008, p. 337
13. *Gyurcsány 2008c*: Gyurcsány Ferenc miniszterelnök beszéde a Magyar Köztársaság külképviselet-vezetőinek éves értekezletén. In: MKÉ 2008, pp. 298-308
14. *Gyurcsány-Sarkozy 2007*: Gyurcsány Ferenc miniszterelnök és Nicolas Sarkozy, a Francia Köztársaság elnöke közös sajtókonferenciája a tárgyalásuk után. In: MKÉ 2007, pp. 292-298
15. *Kovács 2004*: Kovács László külügyminiszter előadása a Délkelet-Európai Stabilitási Egyezmény (DESE) jegyében rendezett VI. konferencián. In: MKÉ 2004, pp. 318-325
16. *KÜM, 2004a*: A Magyar Köztársaság Kormányának 2003/2004. (I.8.) Korm. sz. határozata a Magyar Köztársaság Kormánya és a Marokkói Királyság kormánya között az idegenforgalom területén való együttműködésről aláírt Megállapodás jóváhagyásáról és kihirdetéséről. In: MKÉ 2004, p. 202
17. *KÜM 2004b*: A Magyar Köztársaság nemzetközi kapcsolatainak és külpolitikai tevékenységének eseményei. In: MKÉ, 2004, pp.3-147
18. *KÜM 2004c*: A Kormány szóvivőjének tájékoztatója az Amerikai Egyesült Államok irányában tett diplomáciai lépésről az Irak-problematika kapcsán. In: MKÉ 2004, pp. 303-304
19. *KÜM 2005*: A Magyar Köztársaság nemzetközi kapcsolatainak és külpolitikai tevékenységének eseményei. In: MKÉ 2005, pp. 1-143
20. *KÜM 2006*: A Magyar Köztársaság nemzetközi kapcsolatainak és külpolitikai tevékenységének eseményei. In: MKÉ 2006, pp. 1-116
21. *Mádl 2004a*: Mádl Ferenc köztársasági elnök pohárköszöntője a Jacques Chirac francia államfő tiszteletére rendezett díszvacsorán. In: MKÉ 2004, pp. 227-229
22. *Mádl 2004b*: Mádl Ferenc köztársasági elnök beszéde a Holocaust 60. évfordulója kapcsán a Dokumentációs Központ és Emlékgyűjtemény épületének megnyitó ünnepségén. In: MKÉ 2004, pp. 284-286
23. *Mádl 2005*: Mádl Ferencnek, a Magyar Köztársaság elnökének pohárköszöntője az Írországból tett hivatalos látogatásakor az államfő által a tiszteletére adott díszvacsorán. In: MKÉ 2005, pp. 221-223
24. *Medgyessy 2004a*: Dr. Medgyessy Péter miniszterelnök előadása az O.E.C.D. tagállamainak képviselői előtt. In: MKÉ 2004, pp. 249-255
25. *Medgyessy 2004b*: Dr. Medgyessy Péter miniszterelnök beszéde az „Esélyek és veszélyek a kibővített Európában” téma-meghatározású nemzetközi konferencián. In: 2004, pp. 220-227
26. *Medgyessy 2004c*: Dr. Medgyessy Péter miniszterelnök beszéde Romániában a magyar Szabadság-szobor felavatásakor. In: MKÉ 2004, pp. 290-291
27. *Sólyom 2006a*: Sólyom László köztársasági elnök üzenete a határon túli magyar színházak XVIII. (Kisvárdán rendezett) fesztiváljához. In: MKÉ 2007, 241-242
28. *Sólyom 2006b*: Sólyom László köztársasági elnök beszéde az egyetemisták körében Ivan Gašparović-csal, a Szlovák Köztársaság elnökével közös szervezésű párbeszéd-programok alkalmával. In: MKÉ 2006, pp. 308-312

29. *Sólyom 2007a*: Sólyom László köztársasági elnök beszéde a kolozsvári Állami Magyar Operaházban az 1848-49. évi forradalom és szabadságharc évfordulóján. In: MKÉ 2007, pp. 217-220
30. *Sólyom 2007b*: Sólyom László köztársasági elnök pohárköszöntője a Horvát Köztársaságban tett hivatalos látogatásakor a tiszteletére adott díszvacsorán. In: MKÉ 2007, pp. 240-242
31. *Sólyom 2007c*: Sólyom László köztársasági elnök beszéde a World Science Forum (budapesti) III. Konferenciáján. In: MKÉ 2007, pp. 316-319

Dobos Csilla
 Miskolci Egyetem
 Bölcsészettudományi Kar
 Modern Filológiai Intézet
 Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék

Jogi szövegtipológia
Szövegek csoportosításának különböző
lehetőségei és szempontjai a jog területén

A tanulmány azokat a szempontokat vizsgálja, amelyek alapján lehetőség nyílik a jogi szakmai nyelvhasználatra jellemző szövegek csoportokba sorolására. Összehasonlításra kerülnek a jog képviselői által fontosnak tartott megközelítési módok azokkal az elvekkel és szempontokkal, amelyeket a nyelvészek vélnek relevánsnak. Ez utóbbiak elsősorban a nyelvészeti kutatásokban és a szaknyelvoktatás területén játszanak meghatározó szerepet.

Kulcsszavak: jogi szakmai nyelvhasználat, szövegek csoportosítása, témakörök és fogalmak hierarchiája, horizontális tagolás, vertikális tagolás

Bevezetés

A munkamegosztás révén létrejövő különböző területeken munkálkodó emberek egy bizonyos idő elteltével saját nyelvhasználati formát alakítanak ki, amely fokozatosan az adott területre jellemző szaknyelvvé fejlődik (Bańcerowski, 2003: 278-279). Közismert, hogy – a vadászat és a halászat nyelvhasználatával együtt – a jogi szaknyelv az emberiség egyik legősibb szaknyelve. Olyan nyelvváltozatról van szó, amely az anyanyelvi eszközök optimális felhasználásával biztosítja a joggal kapcsolatos szakmai kommunikációs színtereken a kortársak, illetve a generációk közötti információáramlást és tudástranszfert. A jogi szaknyelvet nemcsak a jog intézményéhez tartozó, hanem az azzal valamilyen kapcsolatba kerülő beszélőközösségek is használják.

Amennyiben jogi szövegtipológiát szeretnénk létrehozni, először is azt kell meghatároznunk, hogy melyek azok a szövegek, amelyek a jog világához tartoznak. A klasszifikáció csak e határvonalak kijelölését követően, illetőleg részben ezzel párhuzamosan valósítható meg. Az alábbiakban, a jogi nyelvhasználatra jellemző szövegek halmazának meghatározásához, elsőként két külső, sem a joghoz, sem a nyelvészethez nem tartozó szempontrendszert, majd magának a jognak a kategóriáit, és végül nyelvi-pragmatikai kategóriákat veszünk alapul. Mint majd látni fogjuk, a határok kijelölése egyben egyfajta tematikai csoportosítást is jelent.

Egyetemes Tizedes Osztályozás

A szakirodalom a szaknyelvek horizontális osztályozásakor rendszerint az Egyetemes Tizedes Osztályozás (ETO) elveit követi (vö. Kurtán, 2003: 45). Az ETO egy nemzetközi könyvtári osztályozórendszer, amely a könyveket a tartalmuk szerint osztályokba rendezi. Magyarországon először 1916-ban a Kereskedelmi Múzeum könyvtárában, majd 1936-ban az Országos Széchényi Könyvtárban vezették be. Ma a világon több mint 50 országban használják.

Az Egyetemes Tizedes Osztályozás tehát **bibliográfiai** tevékenység, amelynek során a jelenségeket hasonlóságuk alapján egy csoportba sorolják, különbségük mértéke szerint pedig elkülönítik egymástól. A tevékenység célja a könyvtári állomány tematikus rendszerezése. Az Egyetemes Tizedes Osztályozásnak megfelelően az alábbi főosztályokat különböztetjük meg:

- 0) Általános művek, bibliográfia, könyvtárügy,
- 1) Filozófia, pszichológia, logika, etika,
- 2) Vallás, egyházak, teológia,
- 3) **Társadalomtudományok, közigazgatás, oktatás,**
- 4) Betöltetlen hely, eredetileg nyelvészet,
- 5) Természettudományok, matematika, fizika, kémia,
- 6) Alkalmazott tudományok, műszaki tudományok, orvostudományok,
- 7) Művészetek, játék, sport, szórakozás,
- 8) Nyelvészet, irodalom,
- 9) Régészet, földrajz, életrajz, történelem.

Ebben a rendszerben a jog a 3. csoportban (Társadalomtudományok, közigazgatás, oktatás) található. Az ETO hierarchiája nem csak a felsorolt 10 főosztályból áll, hanem osztályokból, alosztályokból, szakcsoportokból és szakokból tevődik össze. Mindegyik főosztály 10 osztályra, és azok mindegyike további 10 részre tagolható. A tizedes osztályozás elnevezés is arra utal, hogy a rendszer a **témakörök** és a **fogalmak hierarchiáját** a tizes számrendszer helyiértékeinek segítségével fejezi ki. Így például a 2 szám a vallást jelöli, a 23 a dogmatikát, a 231 az Istenre, a 232 Krisztusra vonatkozik, a 3 szám a társadalomtudományokat, a 34 a jogot és a jogtudományt, a 341 a nemzetközi jogot, a 341.4 szám pedig a nemzetközi büntetőjogot jelöli.

Az utóbbi időben az ETO-t egyre több kritika érte, mivel a rendszer túl merev és mechanikus, ezért nem felel meg a modern kor követelményeinek. Fejlesztését napjainkban a hágai székhelyű UDC (*Universal Decimal Classification*) Konzorcium végzi.

Universal Decimal Classification

Az UDC tevékenységének eredményeként 2000-ben született meg az a többnyelvű, az emberi tudás legtöbb területét felölelő rendszer, amely az ETO főosztályait további számos főcsoportra bontja. 2009-ben az UDC 2.000 osztályt és 68.000 alosztályt tartalmazott, amelyben főszámok, általános segédszámok és speciális segédszámok segítik a tájékozódást (vö. <http://www.udcc.org/udccsummary/about.htm>).

Ebben a rendszerben a jog szintén a *Társadalomtudományok* főosztály elemeként szerepel. A jog mellett ennek a főosztálynak a további elemeit alkotják még a társadalomtudományok elmélete, módszertana és módszerei, a szociográfia, a demográfia, a szociológia, a statisztika, a politika, a gazdaság, a közgazdaságtudomány, az államigazgatás, a közigazgatás, a hadtudomány, a szociális munka, a biztosításügy, a nevelés és oktatás, a képzés, a néprajz, etnológia, etnográfia, folklór stb. A tudományág jellegzetességeinek megfelelően egy számjegy hozzáadásával további felosztásra nyílik lehetőség:

3 Társadalomtudományok

34 Jog. Jogtudomány

- 340 A jog általában. Propedeutika. A jog módszerei és segédtudományai
- 341 Nemzetközi jog
- 342 Államjog. Alkotmányjog. Közjog. Népjog. Államigazgatási jog
- 343 Büntetőjog. Büntetendő cselekmények
- 344 Speciális büntetőjog. Katonai, tengerészeti, katonai légi büntetőjog
- 346 Gazdasági jog. A kormányzat ellenőrzési joga a gazdaság fölött
- 347 Polgári jog. Magánjog
- 348 Egyházjog. Kánonjog. Vallási jog
- 349 Speciális jogágak. Vegyes jellegű jogterületek

További számjegyek hozzáadásával a csoportosítás részletesebbé, differenciáltabbá tehető, míg végül teljessé válik a kép: megkapjuk mindazoknak a témaköröknek és fogalmaknak a felsorolását, amelyek a jog világát alkotják. Ezek a témakörök és fogalmak szövegekhez kötődnek, szövegekben manifesztálódnak, tehát az UDC lényegében meghatározza a jogi szövegek halmazát.

3 Társadalomtudományok

34 Jog. Jogtudomány

- **340** A jog általában. Propedeutika. A jog módszerei és segédtudományai
 - **340.1** A jog típusai és megjelenési formái
 - **340.13** Tárgyi jog. Tételes jog. Pozitív jog. A tételes jog forrásai. A jogszabály. Írott jog, jus scriptum. A jogszabály hatálya, alkalmazásának szabályai
 - **340.14** Íratlan törvény. Nem jogszabály formájú jog. Jus non scriptum. Egyéb jogforrások
 - **340.5** Összehasonlító jogtudomány
 - **340.6** Igazságügyi segédtudományok. Igazságügyi pszichológia. Igazságügyi vegytan. Igazságügyi orvostan

Jogágak szerinti csoportosítás

A jogi nyelvhasználatra jellemző szövegek körének meghatározása nemcsak a könyvtári osztályozó rendszer, hanem a jog által kialakított és használt kategóriák segítségével is megvalósítható. Ilyen kategória a **jogág** fogalma.

A jogági tagolás nem új jelenség a magyar jogrendben, már Werbőczy István Tripartitumában is találkozunk vele. A Tripartitum – mint ismeretes – három részből áll: az első rész (143 titulus) tartalmazza a személyi jogot, a nemesi jogot és a házassági vagyonjogot, a második rész (86 titulus) az eljárási jogot, valamint a jogforrásokat, míg a harmadik rész (36 titulus) a különjogot, továbbá a városi és falusi lakosság jogait.

A jogág a jog **horizontális tagolásának** az egysége, amely a szabályozás tárgyától és a szabályozás módszerétől függően hoz létre különböző csoportokat a jogon belül. A jogrendszer felépítésének alapvető elve, hogy az azonos típusú társadalmi viszonyokat szabályozó jogszabályok azonos csoportba kerüljenek. Ennek megfelelően a magyar állam jogszabályai az alábbi jogágakba sorolhatók: alkotmányjog, közigazgatási jog, polgári jog, polgári eljárási jog, büntetőjog, büntető eljárási jog, családjog, munkajog, pénzügyi jog, nemzetközi jog stb. A jogi szaknyelven belül létezik tehát *alkotmányjogi, közigazgatási jogi, polgári jogi, büntetőjogi, családjogi, munkajogi, pénzügyi jogi, nemzetközi jogi* stb. szakszöveg. Mivel a horizontális jelleg egymás mellé rendeltséget jelent, ezért a jogágak között elvileg sem lehet fontossági sorrendet felállítani (Szabó 2006, 112-113). Ugyanez vonatkozik a szakszövegekre is.

A fenti felosztás láttán felmerül a kérdés, hogy ez – a jog szempontjából nyilvánvalóan hasznos, egyértelmű és logikus tagolás – milyen lehetőségeket kínál a nyelvészeti kutatások és az oktatás számára. Az

egyes jogágakhoz kapcsolódó szövegek között egyetlen területen, nevezetesen a szakszavak és a terminológia szintjén figyelhetünk meg különbségeket. Miután az egyes jogágak más-más társadalmi viszonyokat szabályoznak, eltérő szakszavakat és szakkifejezéseket használnak. Például a *jogalany, jogi személy, jogképesség, korlátozott cselekvőképesség, tulajdonjog, kötelmi jog, szerződés, kártérítés, öröklés* a polgári jog jellemző szakszókincsét alkotják, míg a *kémkedés, garázdaság, emberölés, testi sértés, lopás, csalás, hűtlen kezelés, szabadságvesztés, pénzbüntetés* a büntetőjog, a *tanúvallomás, terhelt, szembesítés, kihallgatás, ügyész, vádlott, védő, vádirat, perbeszéd, fellebbezés, ítélet* szavak pedig a büntető eljárási jog szakszókincsét képezik.

A jogágak szerinti felosztás tehát egyrészt kijelöli a jogi szakmai nyelvhasználatra jellemző szövegek körét, másrészt a szabályozás tárgyától függően csoportokba sorolja a jogi szövegeket. A jogági differenciálás azonban nem a jogi szövegek ismervein alapszik, hanem a jogrendszer struktúráját követi. Ez a felosztás nem veszi figyelembe a szaknyelvi szövegeket meghatározó nyelvi-pragmatikai és szövegtani ismerveket. Ugyanakkor kétségtelen, hogy a jogági tagozódásnak a különböző jogágakat reprezentáló szövegek összehasonlító terminológiai elemzéskor fontos szerepe lehet, amennyiben például a büntetőjogi és a polgári jogi szövegek terminológiai rendszerét és/vagy szakszókincsét, nyelvhasználatát kívánjuk vizsgálni. Meghatározó szerepe lehet a jogági tagolásnak a fordítói adatbázisok és memóriák létrehozásakor, valamint a tankönyvek és oktatási segédanyagok megírásakor is. Például az *ANGOL–AMERIKAI JOGI NYELV* c. könyv bevezetőjében a szerzők – többek között – arról is tájékoztatják az olvasót, hogy mennyire problematikus volt a tervezett tan-, illetve kézikönyv terjedelmének meghatározott szakterületre való szűkítése (Heidinger–Hubalek–Bárdos–Bárdos, 2004). Ezért az egyetemeken és az ügyvédi kamarában tartott szemináriumok során szükségletelemzéseket, illetve kurzusértékelő felméréseket végeztek, melynek az lett az eredménye, hogy az egyetemistáknál a tárgyalandó területek között első helyen az általános polgári jog állt, majd ezt követte a büntetőjog, a közjog és a gazdasági jog. A már gyakorló jogászok (ügyvédek és ügyvédjelöltek) érdeklődési köre a gazdasági jog területére irányult.

„Ezen tény alapján, hogy ugyanis nyilvánvalóan éppen a jogot alkalmazók számára bír különös jelentőséggel és fontossággal a gazdasági jogi szakterület, született az az elhatározás, hogy e könyv témakörét a gazdasági jog (egyébként is széles) területére korlátozzuk.” (2004: 1)

Ennek megfelelően a könyv egyes fejezetei a szerződések jogával, a gazdálkodó szervezetek jogával, a biztosítással, az adójoggal, a számviteli

törvénnyel, a szellemi alkotások jogával stb. kapcsolatos szövegeket tartalmaznak.

A csoportosítás további szempontjai

Az eddig bemutatott klasszifikációkban, bár több területen is eredményesen felhasználhatók, számos kérdés tisztázatlan marad. Ezek a kérdések a jogi szövegek címzettjeire, szerzőire és a jog hatáskörére vonatkoznak.

A jogi szövegek címzettje

Mint ismeretes, a jogi szaknyelv elsősorban a jogász szakma által kialakított és használt nyelv. Ugyanakkor a jog társadalmi funkciójából adódóan hatóköre messze túlnő egy szakma, egy szakterület határain. Így a jog nyelve az egész társadalom, azon belül pedig egyes csoportok vagy az egyének számára közvetíti az állam által alkotott kötelező magatartási normákat. Kik tekintünk tehát a jogi szövegek címzettjének? Mely szövegeket sorolunk ennek alapján (ti. a címzettek körétől függően) a jogi szövegekhez? Két válasz lehetséges:

- Csak azokat a szövegeket soroljuk a jogi szövegekhez, amelyeket a jog intézményén belül, jogi végzettséggel rendelkező szakemberek (pl. jogalkotók) hoztak létre más jogi szakemberek (pl. jogalkalmazók) számára jogi célok és eljárások megvalósítása érdekében.
- Az említetteken kívül jogi szövegnek tekintjük azokat a joggal kapcsolatos szövegeket is, amelyeket a társadalom széles rétegei számára (pl. a kötelező érvényű magatartási normák közvetítése céljából), vagy az egyén, a laikus számára készítették (pl. jogügyletei lebonyolítása során).

A két megoldásból nyilvánvalóan a másodikat kell alapul vennünk, mivel a jogi szövegek címzettjei nem csak jogi szakemberek, hanem laikusok is lehetnek.

A jogi szövegek szerzői

A jogi szövegtipológia létrehozásának problémaköre egy másik kérdést is felvet: Kik tekintünk a jogi szövegek szerzőinek? Kizárólag a jogi professzionalistákat vagy a jog világához közvetlenül nem tartozókat is?

Ha egy végrendeletre vagy egy tanúvallomásra gondolunk, akkor egyértelművé válik, hogy a jogi szakmai nyelvhasználatot reprezentáló szövegek palettája rendkívül sokrétű; a jogászok által létrehozott szövegeken kívül a laikusok azon szövegeit is ide kell sorolnunk, amelyek valamilyen jogi cél elérésével kapcsolatosak, vagy valamilyen módon a jog világára vonatkoznak. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a laikusok által létrehozott

jogi szövegek jelentős mértékben különböznek a jogi szakemberek, pl. a jogalkotók szövegeitől. Az eltérések gyakorlatilag a nyelvészeti elemzés minden szintjén megmutatkoznak, legpregnansabban azonban a nyelvhasználatban, a stilisztikai jellemzőkben, a terminológia használatában és a szövegszerkesztési eljárásokban érhetők tetten.

A jog intézménye: a jog hatásköre és a jogi szabályozás területei

A jog interdiszciplináris jellegét tükrözi, hogy szoros kapcsolatban áll mindazon területekkel, amelyeket szabályoz. Napjainkban ezen területek száma folyamatosan növekszik, hiszen a világ fejlődése szükségessé teszi azoknak az új dolgoknak és jelenségeknek a jogi szabályozását is, amelyeket az emberiség létrehoz vagy felfedez. A jog nemcsak saját intézményét, hanem mindazon területeket is szabályozza, amelyek ezt – különböző okok miatt – szükségessé teszik (pl. világűrjog, diplomáciai jog stb.) A joggal átitatott, a joggal behálózott területek folyamatos növekedése megnehezíti a jogi szövegek tematikai alapú csoportosítását.

Nyelvészeti és jogi szempontokra épülő csoportosítás

A jogi szövegek csoportosításának egyik ismert rendszere Dietrich Busse, düsseldorfi nyelvészprofesszor nevéhez kötődik (Busse, 2000: 658-675). „Vegyes” elvekre épülő klasszifikációja, amely a hagyományos szövegtipológiai kritériumok mellett a jog alkalmazási területeit és funkcióit veszi figyelembe, a jogi szakszövegeket nyolc csoportba sorolja:

(1) A **normatív szövegek** csoportja központi helyet foglal el a jog területén, ide tartoznak az alkotmány és a különböző törvények szövege, továbbá a rendeletek, utasítások, rendelkezések, határozatok, államszerződések, nemzetközi szerződések stb. szövegei. A formai heterogenitás ellenére a felsorolt szövegek mind nyelvi, mind szövegszerkesztési, mind pedig pragmatikai szempontból hasonlóságot mutatnak (pl. a szövegek szerzőinek azonos szakmai csoporthoz való tartozása, a beszédaktusok és az illokúciós erő azonossága, terminológiai egységesség, a megfogalmazás stílusának hasonlósága, paragrafusokra való tagolás stb.). Az említett szövegfajtákon kívül ide soroljuk még a törvények szintje alatt közvetlenül elhelyezkedő rendeleteket (pl. kormányrendelet, miniszterelnöki rendeletek), és a jogszabálynak nem tekinthető, ún. másodlagos szabályokat, mint például az állásfoglalásokat, irányelveket, iránymutatásokat, utasításokat (Szabó, 2006: 126-129).

(2) A **normatív erejű jogi dokumentumokat értelmező szövegek** csoportját a törvények magyarázatai, értelmező rendelkezések, ítéletek szakirodalmi magyarázata, jogi szakvélemények stb. alkotják.

(3) A **bíráskodás során használt szövegek** csoportjához tartoznak például a bírósági ítéletek, figyelmeztetések, végzések stb., amelyek – a normatív erejű szövegek mellett – a jogi szövegek csoportjának a legfontosabb elemeit reprezentálják.

(4) A **bírói joggyakorlatban előforduló szövegtípusokhoz** soroljuk például a vádiratokat, periratokat, perbeszédeteket, bírósági jegyzőkönyveket, kihallgatási jegyzőkönyveket, idézéseket, okiratokat, indítványokat, óvásokat stb.

(5) A **jogi szolgáltatás igénybevételére irányuló szövegek** (pl. kérvény, kérelem, beadvány, magánindítvány, alkotmányjogi panasz stb.) funkcióikat tekintve és egyéb szövegnyelvészeti ismérveik alapján szintén a jogi nyelvhasználatra jellemző szövegtípushoz tartoznak. Ezeknek a szövegeknek közös ismertetőjegyük, hogy szerzőjük nem a jog intézményének képviselője.

(6) A **jogérvényesítés szövegtípusaihoz** tartoznak például a feljelentések, a fizetési meghagyások, a letartóztatási parancsok, a házkutatási parancsok, a végrehajtási parancsok stb. Közös jellemzőjük, hogy létrehozásuk intézményhez kötődik, címzettjük pedig általában a laikus. Az ebbe a csoportba tartozó szövegek sok hasonlóságot mutatnak a bíráskodás szövegtípusaival, így tulajdonképpen a kettőt összevonva a “bíráskodás szövegtípusok” kategóriát kapjuk.

(7) A **szerződések szövegtípusaihoz** tartoznak például az előszerződések, adásvételi szerződések, megbízási szerződések stb.

(8) A **közjegyzői hitelesítés szövegtípusait** a különböző jogügyletekről és jogi jelentőségű tényekről előállított közokiratok alkotják.

Busse vegyes elvekre épülő klasszifikációjában a nyelvi-pragmatikai tényezők mellett kiemelten fontos szerepet kap tehát a szöveg szerzője és címzettje, valamint a szöveg funkciója és alkalmazási területe.

A jogi szaknyelv vertikális tagolása és a különböző szövegtípusok

A szaknyelv kutatók számára közismert Lothar Hoffmann elmélete, amely a szaknyelvek vertikális tagolását mutatja be. A séma öt szintet (A, B, C, D és E) és négy kritériumot tartalmaz, melyek a következők: (1) az absztrakció foka, (2) az előforduló nyelvi eszközök, (3) a nyelvhasználati szféra, és (4) a kommunikáció résztvevői (1985: 66). A műszaki szaknyelvek struktúrájának ábrázolására kidolgozott séma csak részben alkalmazható a jogi szaknyelv vertikális tagolásának illusztrálására, mivel például az A és B szint nyelvi eszközei (mesterséges nyelvi jelek és szimbólumok használata az elemek közötti relációk jelölésére) a jogi szaknyelvre nem jellemzőek. Ennek ellenére a táblázat összességében alkalmas arra, hogy a jogi nyelvhasználatot

az említett kritériumok és szintek alapján jellemezzük. Amennyiben Hoffmann táblázatát további két oszloppal egészítjük ki (Szövegtípusok, Műfajok), a táblázatban az említett kritériumoknak és szinteknek megfelelően elhelyezhetjük a különböző jogi szövegtípusokat és műfajokat. A fenti kritériumok szerint a jogi szaknyelv vertikális tagolása és az egyes szövegtípusok és műfajok szintek szerinti megoszlása a Melléklet 1. táblázatának megfelelően összegezhető:

Prototipikus és nem prototipikus szövegpéldányok az egyes szinteken belül

Mivel az egyes szövegtípusok nem élesen elkülönülő kategóriákat, hanem egyfajta fokozati skálát alkotnak, a nyelvi példányok valamilyen típusba történő sorolása a centrum-periféria elv alapján valósul meg. (Tolcsvai, 1996: 37) A prototípus mindig rendelkezik a típus jellemző jegyeivel, ezért a kontinuum a prototipikus szövegek köré épül. A normatív szövegek csoportjában például a prototipikus nyelvi példányokat az alkotmány és a törvények reprezentálják.

1. ábra

Prototipikus és nem prototipikus szövegpéldányok a normatív szövegek csoportjában

nem prototipikus szövegek ⇐⇐⇐ prototipikus szövegek ⇒⇒⇒ nem prototipikus szövegek		
NORMATÍV SZÖVEGEK	NORMATÍV SZÖVEGEK	NORMATÍV SZÖVEGEK
pl. utasítások, rendelkezések	pl. alkotmány, törvények	pl. állásfoglalások, irányelvek
NORMATÍV SZÖVEGEK	NORMATÍV SZÖVEGEK	NORMATÍV SZÖVEGEK
nem prototipikus szövegek ⇐⇐⇐ prototipikus szövegek ⇒⇒⇒ nem prototipikus szövegek		

Az egyes típusokhoz sorolt példányok különbözhetnek is egymástól: vannak a prototípushoz közelebb álló, illetve távolabb elhelyezkedő példányok. A normatív szövegek esetében a jogrendszer tagozódásának vertikális dimenziója alapján határozhatjuk meg az egyes nyelvi példányok távolságát a prototípustól. A törvények szintje alatt közvetlenül elhelyezkedő rendeletek (pl. kormányrendelet, miniszterelnöki rendelet) a prototípushoz (pl. jogszabályok) közel álló nyelvi példányokat reprezentálnak. A jogszabálynak nem tekinthető, ún. másodlagos szabályok, mint például az állásfoglalások, irányelvek, iránymutatások, utasítások a prototípustól távolabb, de a normatív szövegek kategóriáján belül, annak a határán helyezkednek el.

Hasonlóan írható le a nyelvi példányok prototípustól való távolsága a többi szinten is. Például a jogalkalmazás területén prototipikusnak tekinthetők az ügydöntő határozatok különböző fajtái, mint amilyen a bűnösséget megállapító ítélet, a felmentő ítélet vagy az eljárást megszüntető végzés, továbbá a vádirat vagy a különböző jogorvoslati nyilatkozatok. Ezekről a szövegektől távolabb, de még az adott kategórián belül helyezkednek el például az eljárási cselekményekről készített jegyzőkönyvek. A kategória perifériáján találjuk a tárgyalótermi kihallgatások során készülő hangfelvételek átiratait, vagy a laikusok által írt hivatalos leveleket.

Összegzés

Mint láhattuk, a Lothar Hoffmann által létrehozott rendszer alkalmas arra, hogy segítségével a jogi szaknyelvet is jellemezzük. A szinteket meghatározó paraméterek megfelelő információt szolgáltatnak ahhoz, hogy a táblázatban két külön oszlop hozzárendelésével el tudjuk helyezni az egyes szinteket reprezentáló szövegtípusokat, illetve műfajokat. A táblázat további bővítésével és az egyes szintek részletesebb jellemzésével lehetőség nyílik a szövegtípusok és a különböző műfajok precízebb leírására és további differenciálására (pl. rendelet: kormányrendelet, miniszterelnöki rendelet, tv. erejű rendelet; jegyzőkönyv: bírósági jegyzőkönyv, kihallgatási jegyzőkönyv; parancs: letartóztatási parancs, házkutatási parancs, végrehajtási parancs; szerződés: előszerződés, adásvételi szerződés, megbízási szerződés, államszerződés, nemzetközi szerződés stb.).

Hivatkozások

- Bánczerowski, J. (2003): A szaknyelvek szerepe a civilizációs fejlődésben. *Magyar Nyelvőr*. 127. évf. 3. sz. 277-283.
- Busse, D. (2000): Textsorten des Bereichs Rechtswesen und Justiz. In: Brinker, Klaus-Antos, Gerd-Heinemann, Wolfgang-Sager F. Sven (Hrsg.) *Text- und Gesprächlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Walter de Gruyter: Berlin-New-York. 658-675.
- Heidinger, F. - Hubalek, A. - Bárdos, P. - Bárdos, R. (2004): *Angol-amerikai jogi nyelv*. HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft.: Budapest
- Hoffmann, L. (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Günter Narr Verlag: Tübingen
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Szabó, M. (2006): *Bevezetés a jog- és államtudományokba*. Bíbor Kiadó: Miskolc
- Tolcsvai Nagy, G. (1996): *A magyar nyelv stilisztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

1. táblázat
Jogi szövegtipológia Hoffmann kritériumai alapján

	AZ ABSZTRAKCIÓ FOKA	JELLEMZŐ NYELVI ESZKÖZÖK	NYELV-HASZNÁLATI SZFERA	A KOMMUNIKÁCIÓ RÉSZTVEVŐI	SZÖVEGTÍPUSOK (Busse tipológiája szerint)	MŰFAJOK
A	legmagasabb	erősen terminológizált, szigorúan kötött mondat-szerkesztés	a tételes jog, a jogtudomány, a jogalkotás nyelvhasználati színtere	tudósok, jogi szakemberek, jogalkotók, törvényhozó testületek	Normatív szövegek, A normatív erejű jogi dokumentumokat értelmező szövegek	alkotmány, törvény, rendelet, szabály, állásfoglalás, irányelv, iránymutatás, utasítás, rendelkezés, határozat stb.
B	nagyon magas					
C	magas	erősen terminológizált, szigorúan kötött mondat-szerkesztés	a törvényhozás, a bírósági jogalkalmazás, a jogi oktatás nyelvhasználati színtere	jogalkotók, bíró, ügyvéd, ügyész, a jogi eljárás résztvevői, jogi oktatók	A bíráskodás során használt szövegek, A bírói joggyakorlatban előforduló szövegtípusok, A szerződések szövegtípusai, A közjegyzői hitelesítés szövegtípusai, A jogértékesítés szövegtípusai	végzés, ítélet, figyelmeztetés, vádirat, perirat, perbeszéd, jegyzőkönyv, szakvélemény, idézés, okirat, indítvány, óvás, szerződés, panasz, parancs, tankönyv stb.
D	alacsony	terminológizált, viszonylag kötetlen mondat-szerkesztés	a mindennapi jogalkalmazás, igazgatási és rendészeti gyakorlat, szakmai fórumai	szakemberek és laikusok	A jogi szolgáltatás igénybevételére jellemző szövegek	kérvény, kérelem, beadvány, magánindítvány, feljelentés, végrendelet, kereset, jogi témájú levél stb.
E	nagyon alacsony	kevés szakzó, kötetlen mondat-szerkesztés	tömegjékeoztatás nem szakmai fórumai, rádió, sajtó, TV, film-szinkronizálás	a tömegjékeoztatás szereplői, jogászok (szakmai szargon), laikusok		újságikk, törvényi előírások ismertetése a médiában, a média jogi esetekről szóló tudósítása stb.

Mihalovics Árpád
Pannon Egyetem
Veszprém

**A parole–nyelvészet diszciplínái: pragmatika,
diskurzuselemzés, retorika, stilisztika**

Napjainkban már vitathatatlan tény, hogy a nyelvtudomány egészének fejlődése szempontjából korszakalkotó jelentőségűnek bizonyultak Ferdinand de Saussure genfi egyetemi előadásainak egyes gondolatai és nézetei. E nézetek egyikét a Cours de linguistique générale (Lausanne, 1916) ill. Bevezetés az általános nyelvészetbe (Budapest, 1967 és 1988) c. magyar nyelvű fordításának „A nyelv lingvisztikája és a beszéd lingvisztikája” című viszonylag rövid fejezete tartalmazza, amit a szakemberek tömören így emlegetnek: langue-nyelvészet és parole-nyelvészet. Tanulmányunkban a parole-nyelvészet néhány diszciplínájának – a pragmatikának, a diskurzuselemzésnek, a retorikának és a stilisztikának – közös vagy hasonló aspektusaival foglalkozunk. Az elméleti háttér tárgyalása után a parole-nyelvészeti diszciplínák segítségével bemutatjuk két rövid politikai, illetve diplomáciai beszédrészlet elemzési lehetőségeit.

Kulcsszavak: Saussure, langue-nyelvészet, parole-nyelvészet, pragmatika, diskurzuselemzés, retorika, stilisztika, politikai-diplomáciai nyelv, gróf Apponyi Albert, Szamuely Tibor

Napjainkban már vitathatatlan tény, hogy a modernkori nyelvtudomány egészének fejlődése szempontjából korszakalkotó jelentőségűnek bizonyultak **Ferdinand de Saussure** genfi egyetemi előadásainak egyes gondolatai és nézetei azok, amelyek lelkes és tehetséges tanítványainak (elsősorban Charles Bally-nak és Albert Sechehaye-nak) köszönhetően könyv formájában (*Cours de linguistique générale*, Lausanne, 1916; két magyar fordítás: *Bevezetés az általános nyelvészetbe*, 1967 és 1998) is megjelenhettek. Vegyük kiindulásként e nézetek egyikét, nevezetesen a **langue-langage-parole** trichotómiát – amelynek a magyarra történő átültetése a fordító szerint sem volt egyszerű¹:

- „A nyelvet (langue) a beszéd-től (parole) elválasztva egyúttal elválasztjuk 1. a társadalmat az egyénitől, 2. a lényegest a járulékostól és többé-kevésbé véletlentől is. A nyelv nem a beszélő funkciója, hanem termék, amelyet az egyén passzív regisztrál; sohasem tételez fel előzetes szándékot, ...
A beszéd viszont egyéni akarati és értelmi aktus, amelyben meg kell különböztetni:
1. a kombinációkat, amelyek által a beszélő a nyelv kódját a maga egyéni

¹ „Mint előre látható volt, igen sok nehézséget jelentett bizonyos terminusok magyarra fordítása. Különösen a három nevezetes műszónak, a **langue**, **parole**, **langage** hármának a saussure-i tartalom szerinti lefordítása állított szinte megoldhatatlan probléma elé. Hosszas kísérletezés, többféle megoldás kipróbálása után végül is a következőképpen döntöttem: a **langue**, **parole**, **langage** szavak helyébe a magyar szövegben minden esetben a **nyelv**, **beszéd**, **nyelvvezet** szók kerültek.” [Saussure 1967:287: A fordító (= B. Lőrinczy Éva) technikai jellegű megjegyzései.]

gondolatának a kifejezésére használja föl; 2. a pszichofizikai mechanizmust, amely lehetővé teszi számára, hogy ezeket a kombinációkat kivetítse.” (Saussure, 1967:31)

„A nyelvezetet (langage) vizsgáló stúdiumnak tehát két része van: az egyiknek, a lényegesnek a tárgya a nyelv (langue), amely lényegében társadalmi és az egyéntől független; ... a másíknak, a másodlagosnak a tárgya a nyelvezet egyéni része, vagyis a beszéd (parole),...” (Saussure, 1967:37)

Saussure óta és az ő hatására egyes nyelvészek a nyelvtudományon belül két nagy területet különítenek el, amelyet langue-nyelvészetnek (vagy ritkábban a nyelv lingvisztikájának) és parole-nyelvészetnek (vagy a beszéd lingvisztikájának) szokás nevezni. A **langue-nyelvészet** a nyelvi jelek rendszerét vizsgálja, kizár minden lélektani és társadalmi vonatkozást, a szerkezetre (struktúra) összpontosít. A **parole-nyelvészet** célja az egyéni jellegzetességekre vonatkozó törvényszerűségek feltárása. A **parole-nyelvészet** az egyéni jelenségek mögött meghúzódó szociális, kulturális és pszichikai hátteret is vizsgálja, ezért erősen interdiszciplináris jellegű. (Crystal nyomán).

Mielőtt kissé részletesebben foglalkoznánk a megjelölt parole-nyelvészeti diszciplinákkal, vessünk egy pillantást a modernkori szinkron nyelvtudomány területeire:

1. ábra

A modernkori szinkron nyelvtudomány területei

LANGUE-nyelvészet (Rendszer-diszciplinák) fonetika/fonológia morfológia szintaxis (lexikológia)	PAROLE-nyelvészet (Kommunikáció-diszciplinák) pragmatika diskurzuselemzés stilisztika retorika (szövegnyelvészet)
Szemantika	

ALKALMAZOTT NYELVÉSZET	
lexikológia terminológia terminográfia fordítás tolmácsolás	pedagógiai nyelvészet klinikai nyelvészet matematikai nyelvészet

NYELVÉSZETI HATÁRTUDOMÁNYOK
szociolingvisztika pszicholingvisztika neurolingvisztika nyelvészeti antropológia etnolingvisztika nyelvföldrajz teolingvisztika, stb

Saussure szerint a nyelv egy sajátos (mondhatnánk különleges) jelrendszer, s igen fontos a rendszer-jelleg hangsúlyozása. A **langue-nyelvészet** küldetése a nyelvi rendszer leírása, számbavétele. Ezt tartotta elsődleges fontosságúnak a svájci nyelvész, s ezzel mintegy fél évszázadra ki is jelölte a langue-nyelvészet feladatát. A Saussure utáni ötven-hatvan esztendő alatt számos országban számos nyelvnek elkészítették a tudományos alapokon nyugvó leíró nyelvtanait és hangtanait, egy- és kétnyelvű szótárakat szerkesztettek a kor igényei szerint. A nyelvtudománynak ezt a korszakát strukturalista nyelvészetként tartjuk számon, amelynek több irányzata fejlődött ki (Prágai Nyelvész Kör, Hjelmslev és a Koppenhágai Strukturalista Iskola, az amerikai deskriptív nyelvészet különböző irányai). Egyetértünk Banczerowski (2001) megállapításával, mely szerint „A saussure-i nyelvelmélethez talán legközelebb a koppenhágai iskola, az úgynevezett **glosszemantika** állt, amelynek fő képviselője L. Hjelmslev (1899-1965) volt. Nézetei szerint a „*nyelvtudomány feladata a nyelv struktúráinak tanulmányozása, kutatása.*” Hjelmslev a saussure-i nyelv/beszéd (langue/parole) dichotómia helyett négyes felosztást javasol: **séma - norma - úzus - aktus**, mely szerint a **séma** = a nyelv mint tiszta forma, a **norma** = a nyelv mint materiális forma, az **úzus** = a nyelv mint szokások összessége (a nyelvhasználat) és végül az **aktus** = az egyed beszédtevékenysége. Hjelmslevnek ez a felfogása már csírájában tartalmazza vagy legalábbis előrevetíti a **parole-nyelvészet** vizsgálati elemeit és területeit.

Az 1960-as évek végén a tisztán formális nyelvreírások mellett, mintegy azok alternatívájaként megjelenik a funkcionális nyelvvizsgálat (pl. Hadrovis, 1969; Martinet, 1979), amely a nyelvet működésében (funkcionálásában) vizsgálja, s amely a nyelv lényegét nem az absztrakt szerkezetekben, hanem a jelentésekben, azok pontos feltárásában látja. Egyre inkább a háttérbe szorul a strukturális szemlélet, mely szerint a nyelv autonóm, s a nyelvhasználat nyelvészeti szempontból érdektelen. Megszületik a „**megnyilatkozás-nyelvészet**” (linguistique énonciative – Benveniste, 1966 és 1974), majd a bizonyos ideig csak „*szemeset kosárként*” (Bar-Hillel, 1971) funkcionált **pragmatika** is. Azt is mondhatnánk, hogy a nyelvtudományban egyre több olyan probléma merült fel, amit sem a strukturalista, sem pedig a Chomsky-féle generatív nyelvreírással nem sikerült megoldani, s amelyeknek a feltárásához feltétlenül vizsgálni kellett a nyelvhasználatot is. Vagyis mire a „*szemeset kosár*” megtelt, megszületett a nyelvhasználat kutatásának a tudománya, a **pragmatika** (Mihalovics, 2005: 249-256). Íme a pragmatika egy tömör meghatározása:

„... a pragmatika a jeleknek és a jelek felhasználóinak viszonyát állítja központba: azt kutatja, hogy a szintaktikai és a szemantikai szabályokon túl milyen egyéb, biológiai, pszichológiai, szociológiai tényezők és

szabályszerűségek játszanak szerepet a jelek használatában.” (Pléh - Siklaki - Terestyéni 1997: 25).

Szabó Zoltán (1988: 18) a pragmatikai körülmények közé sorolja a következő tényezőket: a társadalmi gyakorlat, a közlő és a befogadó közti viszonyok, az emberi magatartások, viselkedések, a társadalmi normák, konvenciók, a közlés célja, szándéka, eltervezése, elvárása, a közlésben résztvevők személyisége, lelkiállapota, műveltsége, társadalmi hovatartozása, a közlés sokféle körülménye (a közlő vagy befogadó idegállapota, hangulata). Az imént felsorolt jelenségeket – bizonyos tekintetben – a pragmatikán kívül vizsgálja még a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika és a szociálpszichológia is.

A pragmatika mellett a nyelvhasználat vizsgálatára kialakul egy másik (új) tudományág is, ez pedig a **diskurzuselemzés**. (Ennek francia vonulatáról vö. Mihalovics, 2010). A diskurzuselemzés többféle elméletből táplálkozik, és számos elemzési mód/terület létezik (társalgáselemzés, interakciós szociolingvisztika, funkcionális pragmatika, politikai-társadalmi diskurzuselemzés).

A **parole-nyelvészet** e két diszciplínája – a **pragmatika** és a **diskurzuselemzés** – a XX. század második felének szülöttei, míg a két másik diszciplína – a **retorika** és a **stilisztika** – jóval nagyobb múlttal rendelkeznek s egy töről fakadnak. A **retorika** gyökerei, mint ismeretes, az ókori Görögországba (Arisztotelész, Gorgiász) nyúlnak vissza, míg a stilisztika a XIX. század második felében válik önálló tudománnyá. A modernkori retorika a XX. században a kommunikációelméletnek, különösen Perelman (1958 és 2002), Olbrecht-Tyteca (1958 és 1963), Tolmin (1958), valamint Breton (1999 és 2003) kutatásainak köszönhetően teljességgel megújult, s hasonlóképpen korunk stilisztikája is multidiszciplináris tudományággá vált.

A következőkben tekintsük át a **négy** kiválasztott **parole-nyelvészeti diszciplína** (pragmatika, diskurzuselemzés, retorika, stilisztika) vizsgálati területeit, valamint e tudományágak inter- és multidiszciplináris vonatkozásait.

2. ábra
A parole-nyelvészeti diszciplína vizsgálati területeit, és e tudományágak inter- és multidiszciplináris vonatkozásai

Diszciplína	A diszciplína születése és/ill. megújulása	Kutatott területek, témák	Inter- és multidiszciplináris vonatkozások
pragmatika	születése 1960-1970-es évek	a beszédaktusok a deixisek a szövegbeli implikátúra az előfeltevések a társalgás szerkezete a társalgási maximák az érvelés az udvariasság (a stílus)	szintaxis szemantika szociálpszichológia retorika szociolingvisztika
diskurzuselemzés	születése 1960-1970-es évek	a nyelv által teremtett (szöveg)valóság – értelmezése – struktúrája – belső logikája – szerveződési szabályszerűségei – stratégiai funkciója – szimbolikus ereje; azaz a rejtett értelem megfejtése (= a szövegközpontú társadalomtudomány!)	szintaxis szemantika pragmatika kommunikációelmélet hermeneutika szövegnyelvészet szociolingvisztika retorika stilisztika szociológia politikatudomány
retorika	születése: ókori Görögország (Arisztotelész) – o – megújulása: 1960-1990	– érvelés és meggyőzés – a (szónoki) beszéd felépítése – a szóképek és alakzatok használata – a kommunikációs stratégiák	szintaxis szemantika pragmatika stilisztika kommunikációelmélet diskurzuselemzés szövegnyelvészet
stilisztika	önálló tudomány a XIX. század második felétől – o – megújulása: 1970-es évektől	– a nyelvi elemek célszerű és hasznos felhasználásának módja – a nyelvi elemek stilisztikai értékei – a stílusrétegek, stílusárnyalatok fejlődése – egyéni stílusok elemzése – stíluskritika	lexikológia/frazeológia szintaxis szemantika pragmatika kommunikációelmélet szövegnyelvészet hermeneutika esztétika irodalomtudomány szociolingvisztika

Amint a táblázatból is kitűnik, mind a négy tudományág a nyelvhasználatot kutatja különböző aspektusokból, ugyanakkor megállapítható, hogy e diszciplínák inter- és multidiszciplináris vonatkozásai nagy hasonlóságot, helyenként quasi-azonosságot mutatnak. Ezek után felmerülhet a kérdés: helyénvaló-e a nyelvhasználatot, azaz a szövegvalóság(ka)t a különböző diszciplínák egy-egy előre megválasztott aspektusa szerint vizsgálni, vagy talán hasznosabbak és célszerűbbek lennének a komplex elemzések?^{2 3} A kérdés azonnali megválaszolása helyett röviden bemutatjuk két szövegrészlet (discours) elemzésének néhány pragmatikai, diskurzusértelmezési, retorikai és stilisztikai vonatkozását.

² A felvetett problémáról értekeznek P. Laurendeau: Contre la trichotomie „Syntaxe/Sémantique/Pragmatique” (In: Revue de Sémantique et de Pragmatique N°1, Université Paris VIII et Université d’Orléans, 1997. pp. 115-131.) és A.H.Ibrahim, Dans la langue, par la langue mais tout entière. (In: Langages 35^e année. n° 142, 2001. pp.3-9.) tanulmányaiban.

³ A magyar nyelvtudományban ennek a komplex elemzésre való törekvésnek az egyik példaként említhető Szikszainé Nagy Irma Leíró magyar szövegtana (Osiris, Budapest, 1999). A szerző az említett munkájában mintegy száz oldalnyi terjedelmet (137-241. lap) szentel a szöveggrammatika, a szövegsemantika és a szövegpragmatika különböző témáinak.

A két szövegrészlet

(A) Gróf Apponyi Albert beszéde a párizsi békekonferencián 1920. január 16-án (Részletek) In: Vajda Barnabás (főszerk.), A XX. század magyar beszédei, 85-92).

(B) Szamuely Tibor beszéde Győrben a Széchenyi téren 1919. április 20-án (Részletek) In: Vajda Barnabás (főszerk.), A XX. század magyar beszédei, 77-80).

3. ábra
Gróf Apponyi Albert és Szamuely Tibor beszédének elemzése

	(A) Gróf Apponyi Albert beszéde	(B) Szamuely Tibor beszéde
A mondanivaló tárgya (A közelítés témája)	Érvelés és meggyőzési kísérlet.	Érvelés és meggyőzési kísérlet.
A közlés célja	A trianoni békediktátum-tervezetben foglaltak enyhítése, Magyarország számára kedvezőbb helyzet elérése.	1. Toborzás a Tanácsköztársaság (a proletárdiktatúra) mellett. 2. Megfélemlítés.
A közlés körülményei	Magyarország a vesztesek között volt az első világháború végén. Az 1920-as párizsi konferenciának érdemi részében a magyar küldöttség egyáltalán nem vehetett részt. A tárgyalások már egy éve folytak, amikor hazánk képviselője 1920. január 16-án Párizsban végre előadhata álláspontját a Legfelsőbb Tanács képviselői előtt.	A Tanácsköztársaság népbiztosaként 1919. április 20-án éjjel páncélvonaton érkezett Győrbe. Délelőtt egy menetszázadot búcsúztatott az állomáson, délután háromkor pedig népgyűlést tartott.
A közlő egyénisége	Gróf Apponyi Albert 1920-ban 74 éves nagy tekintélyű politikus, miniszter, nagybirtokos, a Magyar Tudományos Akadémia tagja. Párizsban a magyar békeküldöttség elnöke. Több nyelven (magyarul, németül, franciául, angolul, olaszul) beszél. (Különböző magyarországi egyetemek, tudósok, politikai csoportok ötször jelölték Nobel-díjra.)	Szamuely Tibor a Tanácsköztársaság (1919. március 21-augusztus 1.) idején a vörös terror egyik megtestesítője. Az ekkor 29 éves politikai komisszár (népbiztos) fő küldetésének tekintette a „forradalom ellenségeinek” felkutatását és kiirtását.

A szövegről:

Első impressziók	A beszéd a diplomáciai nyelvhasználat emelkedett (csiszolt) stílusának egyik példája. „Stilisztikai remekmű, de politikai anakronizmus.”	A győztes fennhéjázó, magabiztos propagandabeszéde, amely nyíltan a félelemkeltésre fókuszál.
Lexiko-szemantikai vonatkozások	– Pozitív konnotációjú szavak és szó szerkezetek: megértés, helyes megismerés, közös álláspont keresése, kölcsönös megértés, nemzetközi igazságosság, a népek szabadságának nagy eszméje, a béke, a stabilitás és az európai újjáépítés nagy közös érdekei... – Negatív konnotációjú szavak és szó szerkezetek: elfogadhatatlan békefeltételek, öngyilkos, megdöbbenés, békefeltételek szigorúsága, elveszíti területének kétharmad részét, szerencsétlen középső rész, különleges szigorúság, ítéllethozatal, Magyarországot tekintik a legbűnösebbnek...	– Negatív konnotációk erős túlsúlya: - o burzsoá, az egész ország burzsoáziája; - o imperialista bandák; - o a burzsoáziát meg kell semmisíteni, ki kell pusztítani a csiráját; - o kényszeríteni fogjuk őket; - o fel kell akasztani - o bele kell harapni a torkába, - o meg kell semmisíteni az egész kapitalista társadalmat - o sok vérrel fognak fizetni - o Ha vérnek kell folyni, folyjon először a burzsoá vére.
Pragmatikai vonatkozások	– Névmási deixisek: én – mi – önök – Deklaratív beszédaktusok: <i>Elfogadom tehát a kész helyzetet... Érzem a felelősség roppant súlyát... De tétoválás nélkül nyíltan kimondom...</i> – Egyéb beszédaktusok: Direktívum: <i>Vizsgáljuk meg a nekünk felajánlott béke feltételeit.</i> – Udvariasság – Modális értékek (hat/het)	– Asszertív beszédaktusok (1. bekezdés) – Direktív beszédaktusok (→ lázítás): - o kényszeríteni kell... - o A hatalmat fel kell használni, a munkásságnak el kell nyomni teljesen a burzsoáziát, meg kell semmisíteni, ki kell pusztítani a csiráját... - o Ne legyünk tehát tekintettel semmire sem... - o Ki fogjuk irtani, ha kell az egész burzsoáziát! – Ellentétpár: MI (a proletárok) ↔ ŐK (a burzsoázia) – Modális értékek: KELL, FOGJUK! ...
Stilisztikai vonatkozások	– Választékos, helyenként emelkedett diplomáciai stílus (világos, logikus, részint	– Köznyelvi, helyenként közönséges, durva stílus. – Szóhasználat felelmet sugall (a

	– ünnepélyes, patétikus). – Költői kérdések alkalmazása. – [Magyarország] <i>Legyen-e öngyilkos azért, hogy ne haljon meg?</i> – <i>Talán ítéllethozatal lenne ez Magyarország ellen?</i>	teljes beszédben 11-szer említi a „vért”, 9-szer a „harcot”).
Retorikai jellemzők	– a meggyőzést célzó (és remélő) logikusan felépített, igényes érvelések sorozata; – retorikai melléfogás a beszéd további részében „a nem magyar nemzetek alacsonyabb kultúrfokának” a hangoztatása.	– A megfélemlítés retorikájának példája (Az orátor szótárának lényeges elemei a „pusztítás”, a „megsemmisítés”, a „kiirtás”, az „akasztás” és a „torokharapás”).

A fenti részelemzések is alátámasztják azt a tézist, hogy az egyes parole-nyelvészeti diszciplinák között – a vizsgálati területeket és témákat illetően – számos átfedés, kölcsönhatás, hasonlóság mutatkozik.

Hivatkozások

- Adamik, T. (2010): *Retorikai lexikon*. Kalligram: Budapest
- Adamik, T. - Jászó, A. - Aczél, P. (2004): *Retorika*. Osiris: Budapest
- Arisztotelész (1999): *Rétorika*. Telosz Bt: Budapest
- Banczerowski, J. (2001): A nyelvtudomány paradigmái. In: Nyr., 125. évf. 2001/1., 1-29.
- Benveniste, É. (1966): Problèmes de linguistique générale, 1. Gallimard
- Benveniste, É. (1974): Problèmes de linguistique générale, 2. Gallimard
- Breton, P. (1999): *La Parole manipulée*. La Découverte: Paris
- Breton, P. (2003): *L'argumentation dans la communication*. La Découverte: Paris
- Charaudeau, P. - Maingueneau, D. (2002): *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Seuil: Paris
- Chomsky, N. (1969): *Structures syntaxiques*. Le Seuil: Paris
- Dubois J. et al. (2007): *Grand Dictionnaire*. Linguistique & Sciences du langage. Larousse: Paris
- Hadrovics, L. (1969): *A funkcionális magyar mondattan alapjai*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Hjelmslev, L. (1968): *Structure fondamentale du langage*. Éd. de Minuit: Paris
- Hjelmslev, L. (1971): *Essais linguistiques*. Éd. de Minuit: Paris
- Martinet, A. (1979): *Grammaire fonctionnelle du français*. Credif: Paris
- Mihalovics, Á. (2005): Pragmatika: a nyelvhasználat kutatásának a tudománya. In: Dobos Csilla et al. (szerk.): *Mindent fordítunk és mindenki fordít*. Szak Kiadó: Budapest. 249-256.
- Mihalovics, Á. (2010): A diskurzus-elemzés francia vonulata. In: *Porta Lingua- 2011*. 159-169.
- Moeschler, J. - Reboul, A. (1994): *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*. Seuil: Paris
- Olbrechts-Tyteca, L. (1963): *Rencontre avec la rhétorique*. Louvain.
- Perelman, Ch. (2002): *L'empire rhétorique*. Vrin: Paris
- Perelman, Ch. - Olbrechts-Tyteca, L. (1958): *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique*. PUF: Paris
- Pléh, Cs. - Síklaki, I. - Terestyéni, T. (1997): *Nyelv - kommunikáció - cselekvés*. Osiris: Budapest
- Saussure, F. de (1967/1998): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Gondolat: Budapest
- Szathmári, I. (szerk.) (1961): *A magyar stilisztika útja*. Gondolat: Budapest

- Szathmári, I. (2004): *Stilisztikai lexikon*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Szathmári, I. (főszerk.) (2008): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Sziksainé Nagy, I. (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Osiris: Budapest
- Tolcsvai Nagy, G. (2000): *Nyelvi fogalmak kishőztára*. Korona Kiadó: Budapest
- Toulmin, S.E. (1958): *The Uses of Argument*. Cambridge University Press: Cambridge

Források

Vajda Barnabás (főszerk.): *A XX. század magyar beszédei*. Agave Könyvek 2007, 85-92. és 77-80. lap.

Melléklet

- (A) szöveg: Gróf Apponyi Albert beszéde a párizsi békekonferencián 1920. január 16-án (Részletek) In: Vajda Barnabás (főszerk.), *A XX. század magyar beszédei*, 85-92).

Engedjék meg, hogy még egyszer megköszönjem, hogy alkalmat adtak nekünk álláspontunk kifejtésére. Tulajdonképpen a kérdés megvitatását szerettem volna elérni, mert nézetem szerint ez az egyedüli eszköz, amely bennünket a megértéshez és az előttünk fekvő szövevényes kérdések helyes megismeréséhez vezethet. Mánthogy azonban a Legfőbb Tanács e tekintetben már nyilvánítottá akaratát, meg kell ez előtt hajolnom. Elfogadom tehát a kész helyzetet, és hogy idejüket túlságosan igénybe ne vegyem, egyenesen a tárgyra térek.

Tegnap óta a helyzet számunkra megváltozott: hivatalosan tudomásunkra hordták a békefeltételeket. Érzem a felelőség toppant súlyát, amely rám nehezedik abban a pillanatban, amikor Magyarország részéről elsőnek kell szólnom ezekről a feltételekről. De tétovázás nélkül nyíltan kimondom, hogy a békefeltételek úgy, amint önök szíveskedtek azokat nekünk átnyújtani, hazám számára lényeges módosítások nélkül elfogadhatatlannak látsznak. Tisztán látom azokat a veszélyeket és bajokat, amelyek a béke aláírásának megtagadásából származhatnak. Mégis, ha Magyarország abba a helyzetbe állítanék, hogy választania kellene ennek a békének az elfogadása vagy aláírásának visszautasítása között, úgy tulajdonképpen azt a kérdést kellene feltennie magának: Legyen-e öngyilkos azért, hogy ne haljon meg?

Szerencsére még nem tartunk itt. Önök felszólítottak bennünket, hogy tegyük meg észrevételeinket. Ezek közül egynehányat már a békefeltételek átvétele előtt bátorkodtunk eljuttatni önökhöz. [...] Olyan közös álláspontot keresünk, amely a kölcsönös megértést lehetővé teszi. És, uraim, ezt az álláspontot már megtaláltuk. Ez a nemzetközi igazságosság, a népek szabadságának nagy eszméje, amelyet a szövetséges hatalmak oly fényben hirdetnek, továbbá a béke, a stabilitás és az európai újjáépítés nagy, közös érdekei.

Ezeknek az elveknek és érdekeknek szempontjából vizsgáljuk meg a nekünk felajánlott béke feltételeit. Mindenekelőtt nem titkolhatjuk el megdöbbenésünket a békefeltételek mérhetetlen szigorúsága miatt. E megdöbbenés könnyen megnagyarítható. A többi háborút viselt nemzettel, Németországgal, Ausztriával és Bulgáriával kötött béke feltételei mindenesetre szintén szigorúak. De közülük egyik sem tartalmaz olyan, a nemzet létét érintő területi változtatásokat, mint azok, amelyeket nekünk akarnak megvonni. Magyarország számára ez azt jelentené, hogy elveszíti területének

kétharmad és népességének majdnem kétharmad részét, és hogy a megmaradt Magyarországól megvonják a gazdasági fejlődés majdnem összes feltételeit. Mert az ország e szerencsétlen középső része, elszakítva periferiájától, meg lenne fosztva szén-, érc- és sóbányáinak legnagyobb részétől, épülettájiától, olajától, üdögőzforrásaitól, munkacserjének jó részétől, alpesi legelőitől, amelyek marhaállományát táplálták; ez a szerencsétlen középső rész, mint mondtam, meg lenne fosztva a gazdasági fejlődés minden forrásától és eszköztől ugyanakkor, amikor azt kívánják tőle, hogy többet termeljen. Ily nehéz és rendkívüli helyzetet látva, felmerül a kérdés, hogy a fent említett elvek és érdekek mely szempontja váltotta ki ezt a különleges szigorúságot Magyarországgal szemben?

Talán ítélethozatal lenne ez Magyarország ellen?

Őnök, uraim, akiket a győzelem a bírói székhöz juttatott, ők kimondották egykori ellenségeiknek, a központi hatalmaknak a bűnösségét, és elhatározták, hogy a háború következményeit a felelősökre hárítják. Ám legyen! De ez esetben a megtorlásnak, úgy vélem, arányban kellene állnia a bűnösség mértékével, és mivel Magyarországot sújtják a legszigorúbb és már a létét is veszélyeztető feltételekkel, azt lehetne hinni, hogy az összes nemzetek közül éppen Magyarországot tekintik a legbűnösebbnek. Uraim! Anélkül, hogy a kérdés részleteibe bocsátkoznék, hiszen ezt benyújtandó okmányaink fogják megtenni, mindenekelőtt úgy vélem, hogy ezt az ítéletet nem lehet kimondani oly nemzet felett, amely abban a pillanatban, amidőn a háború kitört, nem bírt teljes függetlenséggel, és csak részleges befolyást gyakorolhatott az Osztrák-Magyar Monarchia ügyeire, és amely nemzet ezt, mint a legutóbb nyilvánosságra hozott okmányok bizonyítják, fel is használta arra, hogy helytelenítse azokat a lépéseket, amelyeknek a háborút elő kellett idézniük. [...]

(B) szöveg: Szamuely Tibor beszéde Győrben a Széchenyi téren 1919. április 20-án (Részletek) In: Vajda Barnabás (főszerk.), A XX. század magyar beszédei, 77-80).

A burzsoá arcokon ma kaján mosolyt látunk; a feltámadás ünnepén saját feltámadásukat merészelik ünnepelni. Csak egy helyen volt elég bátor és becselen ahhoz a magyar burzsoá, hogy szövetkezzen a román imperialista banditákkal, csak egy helyen mert megnemcanni, és így, az egész ország burzsoáziája reménykedik.

Jól tudjuk, hogy március 21-e a proletárok győzelmét jelentette politikailag és gazdaságilag, de nem jelentette a burzsoázia megszűnését mint osztályt. Nem lehet addig biztosítani a győzelmet, míg ki nem írjuk még a reménységet is annak, hogy feltámadni merészeljen a régi rendszer. A burzsoá március 21-én megrettent a munkásság szervezett erejétől, meglepült, de nem adta fel a harcot, és jól tudjuk, hogy nem is fogja feladni. Most, hogy a kezünkben van a hatalom, kényszeríteni kell erre. A hatalmat fel kell használni, a munkásságnak el kell nyomni teljesen a burzsoáziát, meg kell semmisíteni, ki kell pusztítani a célját és lehetőségét is annak, hogy nyakunkba rakassa újból a rabigát, hogy visszatérhessen a magántulajdon rendszere.

A burzsoázia, mely nem volt soha szentimentális, amikor milliókat kellett a háborúba, a vágóhídra küldeni, nem érzékenykedett el egy pillanatra sem, amikor látta, hogy milyen rombolást művel. A hatalom a kezünkben van: kényszeríteni fogjuk őket arra, hogy letörjenek, hogy ne állhassanak ellen. Mi sem lehetünk szentimentálisak; nem kívánhatunk tőlük érzékenykedést, mert a mi életünk csak most kezd élet lenni: most saját magunk, a proletariátus boldogulásáról van szó. Ne legyünk tehát tekintettel senkire sem, éppen úgy, ahogyan a burzsoázia sem volt tekintettel. A hatalmat ki kell használnunk. A proletár eddig azért nyomorgott, hogy a papok, a bankárnok és a gyárosok zsebét gyarapítsa. Most azért fogunk nyomorgni, ha nyomorgniunk kell, hogy a jövőben többé ne kelljen nyomorgnunk.

De ha itt imét visszatér a tőke uralma, ha imét visszatérnek a tőkésék, a régi pöf-feszkedők, akkor újból a kizsákmányolóknak leszünk kiszolgáltatva. Aki azt akarja, legyen az burzsoá vagy más, hogy visszatérjen a régi uralom, azt kinézetlenül fel kell akasztani! Hitvány és nem közénk való az, aki a proletariátus szervezett egységét és erejét azzal akarja megbontani, hogy az ellenforradalmárok malmára hajtja a vizet! Az ilyennek bele kell harapni a torkába.

A magyarországi proletariátus eddigi győzelme nem került különös áldozatokba. Most azonban szükség lesz arra, hogy vér omoljon! A vértől nem kell félni! A vér acéti: erősíti a szívet, erősíti a proletáröklöt. Hatalmassá fog tenni bennünket a vér! A vér lesz az, amely megtisztít bennünket, a vér lesz az, amely az igazi kommunizáléhoz elvezet minket!

A nemzetközi helyzet sok jóval kecséget bennünket. Párizsban a békét nem képesek tető alá hozni; nem képesek egymással békét kötni az imperialisták azért, mert a saját országukban a burzsoázia és a proletariátus között nincs meg a béke. A világháború megszűnt, de az osztályháború nem szűnt meg! Az imperialisták harca megszűnt, de az osztályharc még élesebb, még elkeseredettebb lett. Az osztályharc tüze új lángra gyulladt; ennek meg kell szüntetnie az egész kapitalista társadalmat! Oroszországban gyűlt ki ez a láng; nekünk kell tovább élesztünk! Élesztünk kell a forradalom tüzét, hogy átcsapjon a nyugat minden országába! Lehet, hogy pillanatnyilag győzhetnek felettünk ellenségeink; de ez olyan drága győzelem lesz, ezért olyan sok vérrel fognak fizetni, hogy ők maguk bánják meg. Aki öklöt emel fel a proletariátusra, az aláírta a saját halálra ítéletét! Ki fogjuk irtani, ha kell, az egész burzsoáziát! Ki fogjuk irtani ezt az osztályt, ha ellenünk merészeli felemelni a kezét, ha le akarja rombolni azokat a vívmányokat, amelyek megilletnek bennünket! El fogjuk venni a burzsoázia minden javát, és a romok alá fogjuk temetni őket! Ha meg kell halni, haljon meg először a burzsoá; ha vérnek kell folyni, folyjon először a burzsoá vére! Ha áldozatra kerül a sor, drágán fogja megfizetni mindenki, akit magával szemben talál a proletariátus!

Nagano, Robin Lee

Miskolci Egyetem

Idegennyelvi Oktatási Központ

Allusions in titles of research articles

This investigates the use of allusion through corpus of research article titles in eight disciplines. Soft disciplines were found to include titles with allusions from a variety of sources. The effect of allusion use is discussed, as well as issues about the suitability of allusions with an international audience.

Keywords: allusion, research articles, EAP

Introduction

A commonly quoted definition of ‘allusion’ is that of Abrams (1971): “a brief reference, explicit or indirect, to a person, place or event, or to another literary work or passage.” Writers point out that allusions are economical devices that trigger images, thus condensing a great deal of context and background knowledge into a few words; in this sense, they are well-suited for use in titles, which are subject to space limitations. The recognition of shared knowledge may reinforce cultural or group solidarity. The uses of allusion include “to establish a tone, create an implied association, contrast two objects or people, make an unusual juxtaposition of references, or bring the reader into a world of experience outside the limitations of the story itself” (Wheeler, 2011).

Allusion is found in many types of texts, including popular texts and academic essays. This device appears to be more commonly used in some cultures than others: Hinkel (1999) notes studies that focus on frequent allusion (historical allusion, proverbs and sayings) in the rhetorical paradigms of Korean, Chinese, Japanese and Indonesian writers, while Kachru (1999) points out the many allusions, quotations from, and reference to epics, folk literature, mythology and historical events in the texts of Indian writers, even when the language of the text is English. The fact that cultural influences on the use of allusion in second-language English texts are often remarked upon indicates that allusion may be a less commonly used device in English texts, and especially in academic texts.

Allusion in titles

Allusion has been studied in great deal by literary scholars, usually in relation to either a particular work or a particular author, concentrating on allusions within the text but also with brief reference to allusions made in titles. There have also been studies looking specifically at the titles of literary works, their

developments and influences (e.g. Genette, 1988) with some mention of the allusions contained within. However, not only scholars are interested in tracing the allusions made in titles of various types of texts. Several on-line collections exist, such as Barbara Paul's collection of titles of books and plays alluding to Shakespeare, Wikipedia lists of titles taken from literature (165 titles in the general list, 130 in the Shakespeare book list, plus dramas, television episodes). The website TV Tropes lists novel, television episodes, musical albums and other titles from a wide variety of sources, ranging from Tennyson to Dr. Suess, from Plato to Elvis Costello.

In general, there appears to be agreement that Shakespeare and the Bible are the two richest sources of allusion in English-language titles. Some examples of Biblical allusions in titles of books are shown in Table 1; in these titles the phrase is used exactly as it appears in the source text (though Biblical translations differ slightly, of course). In other cases, though, a familiar phrase may be alluded to even if a word or two are changed. Examples of this can be seen in Figure 1, which shows the titles of books (fiction and non-fiction) based on a Shakespearean passage, while pointing out two features of titles using allusion: often the source text is varied somewhat (but not enough to lose its allusive power), and quite often a second title unit is employed to give context, so that four books may have the same title but be distinguished and better identified based on the information in the subtitle.

Table 1.
Sample book titles from the Bible: Book of Ecclesiastes

Title (author)	Source text (American King James version)	Verse
The Sun Also Rises (Ernest Hemingway)	<u>The sun also rises</u> , and the sun goes down, and hastens to his place where he arose.	1:15
A Time to Kill (John Grisham)	To every thing there is a season... <u>a time to kill</u> , and a time to heal...	3:3
The House of Mirth (Edith Wharton)	The heart of the wise is in the house of mourning; but the heart of fools is in <u>the house of mirth</u> .	7:4

Figure 1.
Passage from Shakespeare's play *Julius Caesar* (III.ii) and book titles alluding to it

<u>Friends, Romans, countrymen</u> , lend me your ears; I come to bury Caesar, not to praise him. <u>The evil that men do</u> lives after them; The good is oft interred with their bones.	
Variations are made on the source: · Friends, Romans, Countrymen · Friends, Romans, Concubines · Friends, Romans, Protestants · Friends, Nigerians, Countrymen · Friends, Russians, and Countrymen	The subtitle clarifies the context: · The Evil That Men Do: An Inspector Faro Mystery · The Evil That Men Do: Twenty Man-made Murders · The Evil That Men Do: A Novel of Possession and the Occult · The Evil That Men Do: The Story of the Nazis

Source: titles are from the collection available at <http://www.barbarapaul.com/shake.html>

While the term allusion is often thought of in the context of indirect references to literary sources – intertextuality in its strictest sense – in this study we look at a wider range of sources, including relatively long-lived forms such as nursery rhymes or proverbs, and more recent sources such as political figures, song titles, and so on. These sources can differ in terms of the extent of the audience that can identify and build upon them.

Titles (headlines) and allusions are considered from an applied linguistics perspective in the corpus-based study reported by Lennon (2004), who examined allusion in British newspapers. He found that allusion is fairly common in both the quality and popular press, and in both the body of articles and their headlines. He classified allusions into quotations, titles (of e.g., books, songs, films), proverbs, formulaic text (such as advertising jingles or script-based phrases), names and naming phrases (of people, characters, events, organizations, writers...), and set phrases (or idioms). Lennon found that journalists, especially in headlines, often twist the words of the original source, creating puns or unexpected effects. He discusses the demands made on the reader and the functions of allusion:

„Allusions have been shown to function within five domains: as foregrounders at the textual level, as bearers of implicature at the intertextual level, as evaluators, either critical or uncritical, of accepted ideas at the metatextual level, as either cognitive facilitators or cognitive challengers at the processing level and as a means of establishing a phatic bond between the writer and the readers (or a sub-section of the readers) at the interpersonal / affective level.” (Lennon, 2004: 269)

Another press-based study is confined to puns and allusions made in British newspaper headlines following the Czech team in a European football championship (Chovanec, 2005). It finds plays on the word ‘Czech’ that lead to allusions to chess (check, checkmate) and financial services

(cheque/check: “Don’t bank on Czechs”). In other genres, one paper looks at literary allusion in the episode titles and scripts of television serials (Lavery, 2006) and an interesting master’s dissertation is based on tracing allusion in “the Simpsons” (Hellgren, 2007).

Nord carried out an extensive study of book titles (fiction, non-fiction, academic books, and children’s books) and their functional translation (Nord, 1993), an endeavor which necessarily must consider how to handle allusions. She points out that most allusions are intracultural, *Ilk* and often cannot be transferred across cultures. Exceptions, at least for the European languages she was dealing with, are world literature and Biblical allusions. In most other cases, some other solution must be found to create a title that fulfills the functions of the original title. On the whole, she does not recommend looking for a cultural-specific allusion for the translated title, except for figures of speech, proverbs, and the like. Leppihalme (1997) also deals with translation dilemmas stemming from allusion, which often give rise to “culture bumps” and difficult choices for translators.

No systematic study appears to have been made of allusion in the titles of academic journal articles. However, one interesting technique used consists of listing possible allusions and searching for them in databases. Goodman (2005) searched for potential allusions in the Medline database of biomedical journal articles, over a period from 1950 to 2004, finding that their use seems to be increasing (however, it should be noted that his search included editorials, which are often more ‘creative’ in their titling). Daehl and Eskandari (2006) use a similar approach to identify phrases in a database of law journals – phrases that, in their opinion, are overused, uninformative, and to be avoided in titles. Pyatt (2008) makes a few comments on the use of film titles in biomedical articles (no method was mentioned).

The role of disciplinary convention in the areas of academic writing research and genre analysis is widely acknowledged. These conventions also appear in titles of research articles, and marked differences in the range of options available have been noted between the hard sciences (natural sciences, engineering, etc.) and the soft sciences (humanities and social sciences) (e.g. Haggan, 2004; Nagano, 2007). Typically the soft sciences include more possibilities for ‘catchy’ titles that employ a variety of devices for catching the reader’s attention – questions, for example, or quotations – often in the form of a two-part title. Genre also plays a role, as such devices are more likely to be found in review articles than in research articles (Soler, 2007).

In this preliminary, corpus-based study, allusions were sought in titles of research articles in eight different disciplines and roughly classified.

This data is used to speculate on the functions of allusion in academic research articles, discussing both potentially positive and negative effects.

Method

Unlike the method employed by Goodman (2005), here the available titles were scanned manually in order to identify allusions. The author, a native speaker of American English, scanned the titles in the database for eight disciplines: botany, fluid engineering, geology, medicine, economics, education, history, and sociology (400 titles for each discipline). For more information on the corpus, see Nagano (2009).

This method is necessarily subjective – there are sure to be allusions that were overlooked. However, the object was not to gather quantifiable data; rather, it was to determine whether allusions were used in academic research article titles at all, and if so, what types of source texts were employed.

Sample allusions found in the corpus

I was able to identify at least one allusion in six of the eight disciplines. They occurred most frequently in titles in sociology and history, I was able to identify several in economics and education, and only one example each for geology and fluid engineering. I identified no allusions in the four high-profile general medical journals, nor for botany. Here I introduce some of the allusions found, grouped by source type. The discipline of the title is given in brackets; underlined words have been altered; the arrow indicates the probable target of the allusion.

Titles of books and films

- **The unbearable tightness of being** in a monetary union: Fiscal restrictions and regional stability (Economics)
⇒ *The Unbearable Lightness of Being* (by Milan Kundera)
- **Das Human-Kapital**: A Theory of the Demise of the Class Structure (Economics)
⇒ *Das Kapital* (by Karl Marx)
- **On the Origins of Property Rights**: Conflict and Production in the State of Nature (Economics)
⇒ *On the Origin of Species* (Charles Darwin)
- **Urban Evolutions: The Fast, the Slow, and the Still** (Economics)
⇒ *The Good, the Bad, and the Ugly* (film title)

Idioms, proverbs, figurative expressions

- Who are you calling queer? **Sticks and stones can break my bones but names will always hurt me** (Education)
⇒ *'Sticks and stones may break my bones but words will never hurt me'*
- **Red herrings**: post-14 'best' mathematics teaching and curricula (Education)
⇒ *red herring*
- Adding a **Stick** to the **Carrot**? The Interaction of Bonuses and Fines (Economics)
⇒ *using the stick and the carrot*

Formulaic text, set phrases

- **Super sizing** the giants: first cartilage preservation at a sauropod dinosaur limb joint (Geology)
⇒ *McDonalds' super size menu offerings*
- **The Digital Provide**: Information (Technology), Market Performance, and Welfare in the South Indian Fisheries Sector (Economics)
⇒ *the digital divide*
- **Mind the Gap**: The Perception and Reality of Communist Sabotage of French War Production during the Phoney War 1939–1940 (History)
⇒ *'Mind the gap' sign found in London underground stations*
- Dissipative descent: **rocking and rolling** down an incline (Engineering)
⇒ *Rock and Roll music*
- **One Size Fits All?** Explaining U.S.-born and Immigrant Women's Employment across Twelve Ethnic Groups (Sociology)
⇒ *'One size fits all' label in clothing*

The book and film titles used are for works that were probably available (also in translation) around the world, and thus are probably familiar to a wide international audience. The idioms are much more language dependent, and even proficient users of English as a second language may not be able to make sense of some. The formulaic text examples were either quoted directly or slightly changed (e.g., divide to provide).

I observed a further type of allusion that has not been mentioned in the literature reviewed. That is what I have termed to be a disciplinary in-group allusion. I was able to identify only two. The first is an allusion to a

well-known paper (cited over 1,800 times), varying the title slightly (why to when), with the names of the authors given in the second half of the title. The second in-group allusion refers to the Iceberg approach to calculating international shipping costs. This I recognized as a probable allusion (it made little sense otherwise), and then went searching for its target. If a person does succeed in placing such allusions, it could be expected to produce a positive feeling of belonging, of being 'in the know', which may lead to a positive response towards the paper as well. Just as allusions in general are said to reinforce cultural solidarity, here disciplinary community solidarity can be reinforced.

Discipline, in-group

- **When are stabilizations delayed?** Alesina–Drazen revisited (Economics)
⇒ *Alesina & Drazen (1991) Why are stabilizations delayed?*
- Beyond **Icebergs**: Towards a Theory of Biased Globalization (Economics)
⇒ *the Iceberg approach*

The role of allusions in titles

There is general agreement among researchers, as mentioned above, that identifying allusions requires increased processing efforts. Therefore, there must be benefits to offset the higher time and attention costs. The explanation usually runs that the extra effort in general leads to more activation (in common with most of the 'catchy' titles), leading to a sense of involvement. In the case of allusions, one would expect also activation of presumably irrelevant context: 'one size fits all' may carry the image of a clothing store, perhaps of lower quality goods, and perhaps some scepticism, as many of us know from personal knowledge that this claim is rarely if ever true. It is suggested that the "active deconstruction of the communicated meaning" (Chovanec, 2005: 65) introduces a quasi-interaction with the author, creating the phatic bond that Lennon (2004) refers to.

In the case of a journal article title, there may be one more step: fitting the first part of the title with the second half. If we look at the examples provided above, we see that allusions more typically appear in the first part of the title, followed by another part which defines the topic. How does the two units relate to each other? To carry on the example above, in *One Size Fits All? Explaining U.S.-born and Immigrant Women's Employment across Twelve Ethnic Groups* the scepticism of the 'one size fits all' with a question mark indicates to me that the author finds considerable differences among the groups investigated – in other words, it indicates

author stance. In *The unbearable tightness of being in a monetary union: Fiscal restrictions and regional stability* there is a semantic connection between 'tightness' and 'restrictions', while 'unbearable' adds degree or extent. For *Mind the Gap: The Perception and Reality of Communist Sabotage of French War Production during the Phoney War 1939-1940* the use of the word 'gap' emphasizes the likelihood of major differences between the perceptions of sabotage and the reality. The title *Urban Evolutions: The Fast, the Slow, and the Still* implies that the evolution of cities falls into three groups, including one showing no evolution. We see, then, that the allusion casts a certain light on the topic given in the other half. It is also clear that a certain amount of work is needed for their interpretation within the context of the topic.

However, a question arises as to whether allusions may have a negative effect. If we accept that the role of a title is to inform and also attract the attention of a reader, what would be the effect of a reader not recognizing an allusion? Would he realize that he was missing something, like I did with 'iceberg' – recognizing but not placing an allusion? If so, it would seem reasonable that a potential reader would turn away from an obscure title. If we consider the international audience of most journals written in English, then the use of allusions that are language or culture-specific should be carefully considered.

Conclusions

I looked over 3,200 titles of academic research articles in eight disciplines, and was able to identify dozens of allusions, primarily in the soft sciences. Sources included book and film titles, biblical quotations, idioms and proverbs, and formulaic texts or set phrases from modern life. In addition, I observed some cases of disciplinary in-group sources of allusion. Some used the phrase without alteration, while other authors varied words to fit it to their situation. Allusions tended to occur in the first half of a two-unit title, and to provide some comment on the topic given in the other unit. Due to the language- and culture-specific nature of many of the sources of allusion, the suitability of allusions in titles intended for an international audience remains a question in my mind.

This is just a preliminary survey of allusions in academic research articles. Naturally, more objective results, quantitative data and stronger conclusions could be drawn if several people were involved in searching titles for allusions. The use of informants from a variety of cultural, linguistic and disciplinary backgrounds might make it possible to establish the effect of allusions – identified, missed, or recognized but not fully identified.

References

- Abrams, M.H. (1993): *A Glossary of Literary Terms*. 6th edition. Harcourt Brace: Fort Worth
- Chovanec, J. (2005): Czeching out puns and clichés in football reporting. *Theory and Practice in English Studies*, 3. 61-67
- Deahl, J. and Eskandari, B.A. (2006): Before and after the colon. *Green Bag*. 10. 7-24
- Goodman, N.W. (2005): From Shakespeare to Star Trek and beyond: a Medline search for literary and other allusions in biomedical titles. *BMJ*. 331. 1540-1542
- Haggan, M. (2004): Research paper titles in literature, linguistics and science: dimensions of attraction. *Journal of Pragmatics*. 36. 293-317
- Hellgren, E. (2007): Translation of allusions in the animated cartoon *The Simpsons*. Pro Gradu thesis: University of Helsinki
- Hinkel, E. (1999): Objectivity and credibility in L1 and L2 academic writing. In: E. Hinkel (ed.): *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press: Cambridge. pp. 90-108
- Kachru, Y. (1999): Culture, context and writing. In: E. Hinkel (ed.): *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press: Cambridge. pp. 75-89
- Lavery, D. (2006): The allusions of television. *Flow*, 3(10). <http://flowtv.org/?p=212> (accessed Oct. 11, 2008)
- Lennon, P. (2004): *Allusions in the Press: An Applied Linguistic Study*. Walter de Gruyter
- Leppihalme, R. (1997): Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusions. *Multilingual Matters*
- Nagano, R.L. (2007): Disciplinary differences: What a title can show. In Gescő, T. - Sárdi, C. (eds.), *Nyelvelmélet – Nyelvhasználat*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. pp. 152-160
- Nagano, R.L. (2009): Lexical comparison of journal article titles in soft disciplines. *Porta Lingua - 2009*. Szaknyelvoktatók és –Kutatók Országos Egyesülete: Debrecen. pp. 111-117
- Nord, C. (1993): *Einführung in das funktionale Übersetzen: Am Beispiel für Titeln und Überschriften*. Franke Verlag: Tübingen and Basel
- Paul, B. Titles from Shakespeare. <http://www.barbarapaul.com/shake.html> (last accessed Nov. 15, 2011)
- Pyatt, R.E. (2008): PubMed Goes to the Movies! *Annals of Improbable Research*. 14/5. 18-20
- Soler, V. (2007): Writing titles in science: An exploratory study. *English for Specific Purposes*. 26. 90-102
- TV Tropes. <http://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Main/LiteraryAllusionTitle> (accessed Nov. 15, 2011)
- Wheeler, L.K. Literary Vocabulary. http://web.cn.edu/kwheeler/lit_terms_A.html (accessed Nov. 15, 2011)

**Sárkányné Lőrinc Anita - Kráncz Rita - Hambuchné Kőhalmi Anikó -
Rébék-Nagy Gábor**

Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

**Dominancia viszonyok a hibajavítások tükrében orvos-beteg
párbeszédekben és kórházpedagógusok tanóráin**

Az egészségügyi kommunikációban annak speciális műfajaiból eredően tetten érhetők a javítási folyamatok mind a háziorvos-beteg, mind a kórházpedagógus-diák diskurzusában. A javítási eljárásban a javítást az interakció domináns résztvevője kezdeményezi. Jelen tanulmány alapjául az interakciókban megmutatkozó dominancia viszonyok szolgálnak. A tanulmány tanár-diák, illetve háziorvos-beteg közötti, egy-egy hangfelvételen rögzített interakciót elemez. A hangfelvételen rögzített párbeszéd vizsgálatát a konverzáció-elemzés módszerével történt. A módszer a szociolingvisztikai beszédelemzések hagyományát követi, amely a performatív pragmatikára épül és a kommunikáció kontextusától függ. A szociolingvisztikai diskurzus-elemzés elsősorban nem a jelentést és annak szerkezetét tanulmányozza, hanem a köznapi cselekvés és nyelvhasználat egymásra gyakorolt hatását igyekszik feltárni. Az orvos-beteg, illetve a tanár-diák kapcsolat esetében általában jellemző az orvos illetve a tanár dominanciája. Ezekben első lépésként a jellemző dominancia viszonyokat a javítások vizsgálatával alátámasztva mutatjuk be. Az elemzés fókuszát az általánosan jellemző javítások után az ettől eltérő, speciális esetekre szűkül, melyekben a javítást kezdeményező partner nem a diskurzusban hagyományosan domináns személy. Végül ezen speciális javítások megjelenésének közös vonásait és ezek lehetséges magyarázatát mutatjuk be a két különböző interakció esetén.

Kulcsszavak: orvos-beteg kapcsolat, kórházpedagógus, intézményes párbeszéd, dominancia, javítás, önjavítás, küljavítás, önkezdeményezett, külkezdeményezett, javítás kimenetele

Bevezetés

Kutatásaink során háziorvos szívbetegségben szenvedő betegével folytatott párbeszédét, illetve kórházpedagógus beteg gyermeknek tartott tanóráját elemeztük a konverzáció elemzés (KE) módszerével. A KE intézményes párbeszédet vizsgál, melyekben a résztvevők céljai limitáltabbak és intézményspecifikusak.

Az intézményes és hagyományos párbeszéd összevetése során Heritage különbözőségeket fogalmaz meg, elsősorban a beszédlépés váltások, szerkezeti rendszerek és a szekvenciák szerveződését illetően (Heritage, 2005:115-137), megemlíti továbbá az orvos-beteg viszony aszimmetriájából eredő kommunikációs zavarokkal foglalkozó tanulmányokat is (Heritage, 2005:114). Az intézményes beszélgetésekben előforduló dominanciát és aszimmetriát kutatva Alexander Brock és Dorothee Meer rámutatnak, hogy a mindenkor egyenlőtlenségekhez vezető esetleges hatalmi viszonyok több hatás együtteséből alakulnak ki (Brock-Meer, 2004). A beszédlépések

elemzése kapcsán hazai kutatások is alátámasztják egyrészt az orvosi dominancia interakcionális jelenlétét (Hambuchné, 2011), másrészt az orvos és betegek között fennálló bizalmi kapcsolatot is (Sárányiné, 2011).

A KE az interakcióbeli jelentést és kontextust helyezi középpontba, továbbá foglalkozik a verbalizáció és megértés folyamatával is (Iványi, 2001). A szociális kontextus dinamikusan kialakított, amely az interakció szekvenciális szerveződésén át jut kifejezésre. A szekvenciák szerkezete az interakció motorja. Mindkét párbeszéd során a szekvenciákat interrogatív párok alkotják. Az akut ellátásbeli orvos-beteg párbeszédnek erősen strukturált szerkezete van (Byrne-Lorng, 1976; Robinson, 1998, 2001, 2003). A beszélgetések tartalmazzák a verbalizációs folyamat nyomait is, melyeket vagy természetes jelekként vagy zavarként, hibaként értelmezünk. Utóbbiak javításra szorulnak. A hiba oka a beszéd vagy értés, illetve az interakció mechanizmusainak potenciális zavaraihoz található (Streeck, 1983:85; In: Iványi, 2001) pl: rossz artikuláció, szekvenciaképzés, szintakszis, halláshiba, újrakérdés.

A javítások vizsgálatával igyekeztünk az intézményes beszélgetésekben megtalálni az orvosi, illetve a tanári dominanciára utaló jeleket továbbá a speciális intézményi háttérből adódóan a várt aszimmetrikus beszédlépésektől eltérő jellemzőket. Ezen eltérések a párbeszédnek személyes jellegéből adódtak, a háziorvos régóta ismeri a betegét, így kapcsolatuk személyesnek mondható. Ugyanez jellemzi a kórházpedagógus szituációját is, aki a beteg gyermek állapotától függően, illetve abból adódóan gyakran lelki támaszt is nyújt a gyermeknek. Megállapíthatjuk tehát, hogy mindkét diskurzus a körülményekből adódóan szükségszerűen veszít intézményes jellegéből. Az interakciós szerkezetek és a beszélők közötti kapcsolatok egységet képeztek, szétválasztásukat az elemzés tette szükségszerűvé. Az elemzés közös alapját az intézményesség és a közös elemzési módszeren túl mindkét párbeszéd intézményes jellegének csorbulása adta. Ez a tény már a vizsgálódást megelőzően következtetni enged arra, hogy egyrészt a hibajavítások mindkét párbeszédben vélhetően tükrözik majd a dominancia viszonyokat, másrészt megtalálhatók az interakciókban olyan speciális javítások is, ahol nem a domináns fél javít (vö: Kráncz - Szántó-Csongor - Hamar-Sávay - Rébék-Nagy, (2011)).

Anyag és módszerek

A vizsgálati korpuszt egy háziorvos – szívbeteget páciens párbeszéd és egy a kórházpedagógus által tartott földrajz óra írásban rögzített változata alkotják. A felvételek hossza: 12', illetve 31'32".

Az orvos – szívbeteget párbeszéd rögzítése egy pécsi háziorvosi rendelőben történt. A váróteremben még egy beteg várakozott, mert a

rendelésre telefonon be kell jelentkezni, és az orvos a rögzített időpontokat igyekszik betartani. A rendelő kellemes hangulatú, az orvos szemben ül a páciensével, igyekszik vele állandó szemkontaktust tartani ebben a rövid időben, hiszen itt minden egyes elhangzott szó nagy jelentőséggel bír.

A felvételt a tanóra esetében a kórházpedagógus készítette a Pécsi Tudományegyetem Gyermekklinikájának Onkológiai osztályán. Körülményeiket tekintve a kórházpedagógus a kemoterápiás kezelésen átesett gyermeket az erre a célra kialakított, kellemes hangulatú szobában tanítja, mely a Pécsi Kórháziskola tanulószobája, a résztvevők egymással szemben ülnek.

Az Etikai Bizottság a vizsgálatokat a szülők írásos beleegyezése alapján engedélyezte.

Az elemzés első lépése a rögzített párbeszéd transzkripciójának manuális módszerrel történő elkészítése volt. Ezután a beszédlépés-váltások vizsgálata során a javításokat azonosítottuk.

A javítások egyértelmű besorolását célozta a schegloffi rendszer átvétele és vizsgálata a párbeszédben.

Ebben a felosztásban vizsgáljuk, hogy ki kezdeményezte a javítást (külkezdemenyezett, önkezdemenyezett javítás), az aktuális beszélő önmagát vagy beszédpartnerét javította (önjavítás, küljavítás), illetve a javítás kimenetelét (sikeres, illetve sikertelen javítás).

Így az alábbi – schegloffi kategóriákban dolgoztunk: önkezdemenyezett önjavítás, külkezdemenyezett önjavítás, önkezdemenyezett küljavítás, külkezdemenyezett küljavítás, önkezdemenyezett sikertelen javítás, külkezdemenyezett sikertelen javítás (Schegloff et al. [1977: 364-365] In: Szabó Tamás Péter, 2011:130).

Fenti kategóriákat egy táblázatban foglaltuk össze, melybe a javításokat vezettük. Az első négy esettípusban a javítás sikeres kimenetelű, míg az utolsó kettőben sikertelen.

Eredményeinket, következtetéseinket a vizsgált javítások alapján tettük meg (vö 1. és 2. táblázat).

Eredmények

1. A javítás kezdeményezője

Az orvos–szívbeteget párbeszédben 6 javítást vizsgáltunk. Ebben a párbeszédben 5 alkalommal (83%) az orvos volt a kezdeményező, és ebből egy esetben magát javította, tehát a 6 esetből csak háromszor javította a beteget. A beteg egyetlen esetben javítja ki az orvost a saját kezdeményezésére. A párbeszéd nyitáskor az orvos először önmagát javítja, mert véletlenül nem a nevén szólította meg a beteget. A beteg egy esetben egészíti ki önmagát az orvos kezdeményezésére (1. táblázat 4.).

A kórházpedagógus tanórán 20 javítást vizsgáltunk. A vizsgált korpuszban a javítást kezdeményező 15 esetben a tanár volt, ami a hagyományos tanóra szerkezetének megfelelő. A diák 5 alkalommal szerepel kezdeményezőként, és egyetlen esetben javítja magát, a fennmaradó 4 esetben a tanárt javítja. A javítást kivitelező az esetek több mint felében szintén a tanár, azaz 11 alkalommal (55 %), viszonylag magas, amikor a diák javít. Az esetek majdnem felében a diák javít a tanár kezdeményezésére, egyetlen esetben javítja magát (vö. 2. táblázat 10. javítás).

8 esetben a tanár kezdeményező és javítói státuszban javítja a diákot (vö. 2. táblázat 2., 6., 7., 13., 17., 18., 19., 20. esetben), ez a hagyományos tanóra rendjétől nem szokatlan, ám 2 esetben is a tanár saját kezdeményezésére önmagát javítja.

2. A javítás oka

Mi teszi szükségessé a javítást?

A javítások okaként az orvos szívbeteget párbeszédben 4 esetben tartalmi vagy tárgyi tévedésről beszélhetünk. Egy esetben a beteg egészíti ki magát az orvos kezdeményezésére, egy további alkalommal pedig az orvos erősíti meg a beteggel szemben a saját mondanivalóját.

A vizsgált speciális tanórán a javítások több, mint egyharmadában konkrét hibák javításáról beszélhetünk (tartalmi hiba, tárgyi tévedés), a javítások oka az esetek majdnem felében egyfajta kiegészítés (hiány, tartalmi kiegészítés). Nem szabad megfélemlenünk az előző beszélő mondandóját megerősítő javításokról sem, annál is inkább mivel ezzel az eszközzel az egyik beszélő meggyőződik róla, hogy megértette-e a másik beszélő a mondandóját, érdekes módon inkább a diák a tanárt (8., 15.).

3. A javítás kimenetele

Sikeres vagy sikertelen volt a javítási folyamat?

Az orvos – beteg párbeszédben megállapítható a javítások sikeres kimenetele, mert a 6-ból 5 esetben a javítás a helyes diagnózis felállítását segítette elő. Kivételt az első javítás képez, ami az orvos önjavítása.

A tanóra sikerességének elengedhetetlen feltétele a javítások pozitív kimenetele. Esetünkben a 20 vizsgált javítás a kezdeményezőtől, javítótól és javítottól függetlenül sikeres kimenetelű. Fontos, elsősorban a tartalmi hibák, tárgyi tévedések (8 esetben) javítása illetve a tartalmi kiegészítések (4 esetben), amelyek segítenek a tananyag elsajátításában. Esetünkben igen motivált, lelkes diákról lévén szó, maga a diák is aktív részese a „kvázi tartalmi hiányok” kiegészítésének, illetve az általa még fontosnak ítélt tartalmi hozzáfűzéseknek.

4. Dominancia viszonyok

Hogyan jut kifejezésre a dominancia?

A vizsgált orvos – szívbeteget párbeszédben a dominancia viszonyok a hagyományos orvos-beteg paternalista modell szerinti beteg kikérdezésnek felelnek meg. Ez azt jelenti, hogy itt is inkább az orvos kérdez, és a beteg válaszol.

A dominancia viszonyok a tanár kezdeményezésében és a diák a „javított fél” státuszában nyilvánulnak meg (vö. 1. táblázat a 2. és 4. oszlopa). A tanár az esetek háromnegyed részében kezdeményező (2. oszlop), s a diák az esetek túlnyomó többségében javított. Azaz a hagyományos tanórai dominancia viszonyoknak megfelelően a tanár kezdeményez, és a diák javít.

5. A dominancia viszonyra nem jellemző javítási folyamatok

Az orvos – beteg párbeszédben a beteg egyszer javítja ki az orvost, ami főképp idősebb betegeknel nem jellemző. Legtöbb esetben az orvos a helytelen névhasználat miatt kellemetlenül érezné magát, hiszen senki sem szereti, ha más néven szólítják. Mivel az orvos több éve ismeri a beteget, és ez idő alatt kialakult már egy bizalmi kapcsolat közöttük, ez az eltérés az intézményes beszélgetés struktúrájától nem okoz a párbeszédben fennakadást, és a beteg sem sérelmezi ezt az elemzett párbeszédben.

A diák kezdeményezéseire jellemző, hogy ő javítja a tanárt (1. táblázat 8., 9., 11., 15. javítások esetén) Érdemes ezt a diák motivációjával összevetve vizsgálni. Ez a hagyományos tanóra keretén belül udvariatlan lenne, mi több a tanár vezető szerepének elvesztését jelentené. Ezzel szemben megteheti ezt a diák ebben a speciális, oldott hangulatú tanórai keretben, ahol már a tanulás-tanítás lehetőségének ténye is öröme szolgál mind a pedagógusnak, mind a diáknak, hisz ez a beteg gyermek általános állapotának kielégítő voltát jelenti.

A hagyományos tanórától eltérőnek tekinthető továbbá a tanár saját kezdeményezésű önjavítása (2 esetben).

Következtetések

A vizsgált korpuszban előforduló hibajavítások elemzésével arra a kérdésre kerestük a választ, mennyire tükrözik a javítások az intézményes párbeszédre jellemző dominancia viszonyokat.

Megállapíthatjuk, hogy mindkét interakció során az esetek többségében a domináns fél (orvos, tanár) volt a javítást kezdeményező és kivitelező is. Ennek megfelelően a javított fél a beteg, illetve a diák volt. Bár aránylag ritkán fordulnak elő, mégis említést érdemelnek azok a javítások, melyekben a beteg, illetve diák saját kezdeményezésére javította a domináns

felet ezzel mintegy kilépve a intézményes beszélgetés hagyományos keretéből.

A hibajavítás okaként mindkét vizsgált párbeszédben a tárgyi tévedés, illetve tartalmi hiba kiküszöbölése szerepel, továbbá a kiegészítés is indikálja a javítást.

A javítások megtörik a szekvenciák rendjét, mégis a többi beszédlépés váltáshoz kapcsolódva egy hivatalos kimenet felé tartanak. A rögzített dialógusokban nagy jelentőséggel bír a javítás pozitív kimenetele, mely a sikeres kommunikáció elengedhetetlen feltétele és mint ilyen, teljesülni látszik.

Bár – mint fent említettük – a rendelőbeli, illetve a tanórai intézményes jelleg a domináns fél nagy számú kezdeményezésében tetten érhető, az interakciók bensőségességét hivatott mégis alátámasztani a diák közbeszólása és a beteg javítása.

A hibák elemzése során megfigyeltük, hogy azok, bár jellegüket tekintve legtöbbször nem szintaktikai természetűek, javításuk során mégis megváltozhat a használt szintaktikai struktúra. Ezen változások további vizsgálódások tárgyát képezhetik.

Hivatkozások

- Brock, A.- Meer, D. (2004): Macht-Hierarchie-Dominanz-A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. *Gesprächsforschung-Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*
- Byrne, P.S.- Long, B. (1976). *Doctors talking to patients: A study of the verbal behaviours of doctors in the consultation*. Her Majesty's Stationary Office: London
- Hambuchné Kőhalmi, A. (2011): „Akkor most meséljen arról, hogy van...” Orvosközpontú beszélgetésvezetés és/vagy laikus betegségekkelképzések háziorvos - beteg konzultációkban. In: Silye, M. (szerk.) (2011): *Porta Lingua - 2011. A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig*. SZOKOE. Debrecen. 125-138.
- Heritage, J. (2004): Conversation analysis and institutional talk. In: Fitch, K.L. - Sanders, R.E. (eds.) (2004): *Handbook of Language and Social Interaction*. Psychology Press <http://www.gespreachsforschung-ozs.de/heft2004/ga-brock.pdf>
- Iványi, Zs. (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*. 125. évf.1. 74-93
- Kránicz, R. – Szántó-Csongor, A. – Hamar Sávay, J – Rébék-Nagy, G. (2011): Other initiated Repairs during Hospital Teachers' Tutorials. *Acta medica marisiensis (official publication of the university of medicine and pharmacy of targu mures)* Volume 66/ Number 6/ 2011, pp 597 - 600
- Robinson, J. D. (1998): Getting down to business: Talk, gaze and body orientation during openings of doctor-patient consultations. *Human Communication Research*, 25, 97-123.
- Robinson, J. D. (2001): Asymmetry in action: Sequential resources in the negotiation of a prescription request. *Text*, 21, 19-54.
- Robinson, J. D. (2003): An interactional structure of medical activities during acute visits and its implications for the patients' participation. *Health Communication*. 15, 27-59
- Sárkányné Lőrinc, A. (2011): A beszélőváltás mechanizmusa háziorvosok szívbetegekkel folytatott beszélgetéseiben. In: Silye, M. (szerk.) (2011): *Porta Lingua - 2011. A*

szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig. SZOKOE: Debrecen. pp. 181-186.

Schegloff, E. A. - Jefferson, G. - Sacks, H. (1977): *The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation*. *Language* 361-382. Vickers, Caroline H. 2010.

Szabó, T. P. (2011): Küljavítások a tanórán. In: Váradi, T. (szerk.) (2011): *V. AlkNyelvdok Konferencia kötet*. MTA Nyelvtudományi Intézet: Budapest. 2011. pp. 128-139.

Mellékletek

1. táblázat

A kórházpedagógus tanórán előfordult javítások besorolása a schegloff-i kategóriák szerint

Javítás száma	TÍPUSA	KEZDEMÉNYEZŐ	KI JAVÍT	KIT JAVÍT	JAVÍTÁS OKA
1.	+ K-Ö	TANÁR	DIÁK	DIÁKOT	tartalmi hiba
2.	+K-K	TANÁR	TANÁR	DIÁKOT	HIÁNY
3.	+ K-Ö	TANÁR	DIÁK	DIÁKOT	HIÁNY
4.	+ K-Ö	TANÁR	DIÁK	DIÁKOT	HIÁNY
5.	+ K-Ö	TANÁR	DIÁK	DIÁKOT	HIÁNY
6.	+K-K	TANÁR	TANÁR	DIÁKOT	tárgyi tévedés
7.	+K-K	TANÁR	TANÁR	DIÁKOT	tárgyi tévedés
8.	+K-K	<i>DIÁK</i>	<i>DIÁK</i>	<i>TANÁRT</i>	megerősítés
9.	+K-K	<i>DIÁK</i>	<i>DIÁK</i>	<i>TANÁRT</i>	tartalmi javítás
10.	+K-K	<i>DIÁK</i>	<i>DIÁK</i>	DIÁKOT	tartalmi kiegészítés
11.	+K-K	<i>DIÁK</i>	<i>DIÁK</i>	<i>TANÁRT</i>	tartalmi kiegészítés
12.	+K-K	<u>TANÁR</u>	<u>TANÁR</u>	<u>TANÁRT</u>	11-es megerősítése
13.	+K-K	TANÁR	TANÁR	DIÁKOT	tárgyi kiegészítés
14.	+Ö-Ö	<u>TANÁR</u>	<u>TANÁR</u>	<u>TANÁRT</u>	tárgyi tévedés
15.	+K-K	<i>DIÁK</i>	<i>DIÁK</i>	<i>TANÁRT</i>	tanárjav. megerősítése
16.	+K-Ö-K	TANÁR	DIÁK	DIÁKOT	lexikai finomítás
17.	+K-K	TANÁR	TANÁR	DIÁKOT	tárgyi tévedés
18.	+K-K	TANÁR	TANÁR	DIÁKOT	tárgyi tévedés
19.	+K-K	TANÁR	TANÁR	DIÁKOT	tárgyi tévedés
20.	+K-K	TANÁR	TANÁR	DIÁKOT	kiegészítés

Jelmagyarázat:

Sikeres önkezdemenyezett önjavítás (+ Ö-Ö)
 Sikeres külkezdemenyezett önjavítás (+ K-Ö)
 Sikeres önkezdemenyezett küljavítás (+ Ö-K)
 Sikeres külkezdemenyezett küljavítás: (+ K-K)
 Önkezdemenyezett sikertelen javítás: -Ö
 Külkezdemenyezett sikertelen javítás: -K

2. táblázat

Az orvos–szívbeteg párbeszédben előfordult javítások besorolása a schegloff-i kategóriák szerint

Javítás száma	TÍPUSA	KEZDEMÉNYEZŐ	KI JAVÍT	KIT JAVÍT	JAVÍTÁS OKA
1.	-Ö-Ö	ORVOS	ORVOS	ORVOST	tárgyi tévedés
2.	+K-K	ORVOS	ORVOS	BETEGET	tárgyi tévedés
3.	+K-Ö	ORVOS	BETEGET	BETEGET	kiegészítés
4.	+K-K	ORVOS	ORVOS	BETEGET	megerősítés
5.	+K-K	BETEGET	BETEGET	ORVOST	tartalmi javítás
6.	+K-Ö	ORVOS	ORVOS	BETEGET	tárgyi tévedés

Jelmagyarázat:

Önkezdemenyezett önjavítás (+ Ö-Ö)
 Külkezdemenyezett önjavítás (+ K-Ö)
 Önkezdemenyezett küljavítás (+ Ö-K)
 Külkezdemenyezett küljavítás: (+ K-K)
 Önkezdemenyezett sikertelen javítás: -Ö
 Külkezdemenyezett sikertelen javítás: -K

**Szántóné Csongor Alexandra – Rébék-Nagy Gábor – Hambuchné
Kőhalmi Anikó**

Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

A tudományos és az ismeretterjesztő stílus összehasonlító elemzése az angol egészségügyi szaknyelvben

A kutatási elemzés középpontjában a terheesség során alkalmazott D vitamin pótlásával kapcsolatos tudományos közlemény, illetve az ebből keletkezett tudományos ismeretterjesztő cikk nyelvészeti, és pragmatikai összehasonlítása áll. Ilyen értelemben esettanulmányról van szó, amelynek célja a két műfaj közötti legfontosabb és leggyakrabban előforduló hasonlóságok és különbségek megragadása. A manuális elemzés módszerei között szerepel a nyomtatott médiában és az ismeretterjesztő weboldalon megjelenő pragmatikai jelenségek nyelvi megformálásának összehasonlítása, illetve a a defenzív nyelvhasználat elemzése. Az esettanulmány eredményei további hasonló, de nagyobb volumenű kutatások alapjául szolgálhatnak.

Kulcsszavak: tudományos közlemény, ismeretterjesztő, weboldal, műfaj, internet, egészségügyi, szaknyelv, bizonytalanság, defenzív nyelvhasználat, célközönség, meggyőzés

Bevezetés

A vizsgálat tárgya egy tudományos közlemény, illetve az ebből keletkezett tudományos ismeretterjesztő cikk nyelvészeti, nyelvhasználati és pragmatikai összehasonlítása. Az esettanulmány célja a két műfaj közötti legfontosabb hasonlóságok és különbségek megragadása. Az elemzés kitér a nyomtatott média és az internetes weboldal műfaji sajátosságainak vizsgálatára. Napjainkban az internetnek jelentős szerepe van az információszerezésben. Az egészséggel, betegséggel, életmóddal kapcsolatos döntéseinket egyre inkább befolyásolják a világhálón található ismeretek. Az interneten az online elérhető egészségügyi magazinok száma nő, egy olyan tájékoztató rendszer alakult ki, amelynek célja az új tudományos eredmények minél szélesebb körű megismertetése. A tudományos eredményekről egyre gyakrabban készítenek a szakértők olyan összefoglalót, melyek a laikusok számára is érthetőek. A tudomány eredményei nemcsak a kutatók számára fontosak, a tudományos ismeretterjesztés 21. századi színtere az internet. A honlapok, illetve weboldalak kutatása nyelvészetileg a kevésbé feltárt területekhez tartozik. A weboldalakkal kapcsolatos kutatások a műfajelméleti megközelítések elterjedésével kerültek a középpontba. A dolgozat célja egy tudományos közlemény és egy ismeretterjesztő weboldal stílusának, nyelvhasználatának összehasonlítása az angol egészségügyi szaknyelvben.

Módszerek

A szöveg kiválasztása az internetes keresőrendszerek segítségével történt. Az ismeretterjesztő cikk keresése során feltétel volt, hogy magzatvédő vitaminról adjon tájékoztatást, amely forrásként megjelöl egy orvosi folyóiratban megjelent tudományos közleményt. A weboldal (www.emaxhealth.com) terhesség során alkalmazott D vitamin pótlással kapcsolatos információkat tartalmaz. A tudományos közlemény a *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism* című folyóiratban jelent meg 2010 áprilisában. A vizsgálat a két műfaj néhány aspektusának egybevetésére irányul, a tudományos közlemény és az ebből készült tudományos ismeretterjesztő cikk alapján. A legfontosabb különbségek részletesebb elemzése magában foglalja a cím, a terjedelem és a szövegek célközönségének összehasonlítását. A nyelvhasználati sajátosságok feltárása manuális elemzéssel, illetve a Textanz szövegelemző szoftver segítségével történt. A nyelvhasználaton belül az elemzés különös hangsúlyt fektet a bizonytalanságot kifejező nyelvi eszközök jelenlétére a két szövegben.

Eredmények

Az internetes média sajátosságainak köszönhetően az egyik legszembevetőbb különbség a két szöveg között a befogadással kapcsolatos. A tudományos szöveg lineáris felépítésű, az olvasó számára csak akkor értelmes a közlemény, ha folyamatosan halad előre az olvasásban, a szöveg tartalmilag pontosan körülhatárolható részekre tagolható. Ezzel ellentétben az internetes szöveg gyakran tartalmaz elágazásokat, és sok esetben akkor is érthető, ha nem lineáris a befogadási stratégia. A két műfajt tekintve a másik jellemző különbség a szövegek terjedelme. A tudományos cikk jelen esetben 7 oldal a hivatkozások nélkül, míg az ismeretterjesztő weboldal körülbelül egy oldal. Az internetes szövegek esetén a terjedelem a számítógépes környezetnek köszönhetően sokszor nehezen definiálható. Összegezve: a weblap a tudományos szöveghez képest rövidebb, tömörebb, csak a legfontosabb információkat tartalmazza. Míg a tudományos közlemény struktúrája szigorú konvenciókat követ, addig a weblapot változatos képi megjelenítés jellemzi. A szöveg mellett és alatt további linkek, hirdetések, képek jelennek meg. A célközönség eltérő a két cikk esetén, az egyik a szakmai közönséghez szól, a másik laikusokhoz. A cél mindkét esetben a tájékoztatás, a kutatási eredmények elfogadtatása, azok hitelességéről való meggyőzés. A mondatszerkesztést vizsgálva, a tudományos közleményt az összetett mondatok túlsúlya jellemzi. Az ismeretterjesztő cikk során a vesszővel elválasztott, úgy nevezett elnyújtott mondatok (*stretched sentences*) szerepe az, hogy továbbolvasásra készítse az olvasót, azt sugallva, hogy még több érdekes információt fog kapni a befogadó (Esser, 2009).

A cím a szöveghez hasonlóan tömörebb, lényegre törőbb, csak információ-hordozó kulcsszavakat tartalmaz, mivel az interneten egy hosszú mondat elriaszthatja a befogadót: *New Vitamin D Recommendation for Pregnant Women*. A kulcsszavak használatának egyik oka, hogy hatást fejtsen ki az olvasóra. Célja, hogy a befogadó érdeklődését felkeltse, ezáltal kattintson a linkre, olvassa el a szöveget és az oldalon található további információkat, elsősorban reklámokat. Ez összefüggésben van a komputer által közvetített kommunikáció során elterjedt új befogadási módokkal. A címnek a legfontosabb kulcsszavakat a keresés-optimalizálás miatt is tartalmaznia kell, mivel a keresőgépekbe ezeket a kulcskifejezéseket írja be a felhasználó. A tudományos közlemény címének szintén tömörenek, egyértelműnek kell lennie, de a leglényegesebb információkat is tartalmaznia kell a kutatással kapcsolatban: *Maternal Vitamin D Status Determines Bone Variables in the Newborn*.

A tudományos közlemény célközönsége zárt diskurzusközösség, azokat a tudományos társakat jelöli, akikkel a szerző a kutatás eredményeit ismertetni, illetve elfogadtatni szeretné. Ezzel szemben az ismeretterjesztő szöveg célközönsége a laikus közönség, akik a D vitamin pótlásával kapcsolatos információk iránt valamilyen szempontból érdeklődnek. A világháló sajtóságos felépítése miatt azonban a szöveg olvasója lehet bárki, aki a böngészés során a linkre rákattint, és az érdeklődését felkelti a tartalom. Jelen esetben például a nyelvész, aki tudományos ismeretterjesztő cikkek nyelvhasználatát elemzi. Ilyen szempontból egy nyitott diskurzusközösségről beszélhetünk. A tudományos közösség tagjai közös nyelvet beszélnek, a közlemény olyan szakkifejezéseket tartalmaz, amelyeket többnyire csak az adott közösség tagjai ismernek. Ezzel szemben az ismeretterjesztő szövegben közérthető kifejezések találhatók, illetve általánosításokat is megfogalmaz, például:

most people have low levels or are deficient in vitamin D... findings are significant for pregnant women everywhere...

A tudományos eredmények közlésének egységes formátuma van, szigorú konvencióknak kell megfelelni. Angol nyelvű publikációk esetén az úgy nevezett IMRAD formátumot kell követni, mely a közlés fő elemeinek kezdőbetűiből tevődik össze (Introduction, Materials and Methods, Results and Discussion). A tudományos publikációk elemei: a cím, absztrakt vagy összefoglalás, bevezetés és előzmények, anyag és módszerek, eredmények, következtetések, felhasznált irodalom. Ezzel szemben a weboldalon nincsenek szigorú megkötések, a szöveg megjelenése változatos lehet, a weben gyakran a kép és a hang is a szöveg részévé válik (multimedialitás). Mivel nem nyomtatott formában jelenik meg a közlés, a szöveg bármikor

módosítható a szerző által. Az ismeretterjesztő cikk tartalmi felépítésében az alapul szolgáló tudományos közlemény elemei (bevezetés, módszerek, eredmények, konklúzió) felismerhetők.

A nyelvhasználat vizsgálata során szembetűnő különbség a két szöveg között a defenzív nyelvi elemek, illetve a bizonytalanságot kifejező nyelvi eszközök nagyobb arányú jelenléte a tudományos közlésben. Jellemző a tudományos közleményekben elterjedt *hedging*, vagyis köntörfalazás alkalmazása. Ilyenre példa a szövegben például a modális segédigék, illetve episztemikus jelentésű igék használata. A *may* segédige 14 esetben fordul elő a szövegben. A *may* modális segédige konkordanciái:

may program (2 esetben)
may have permanent effects (3 esetben)
may increase
may contribute to (2 esetben)
may overestimate
may be altered
may complicate
may influence (2 esetben)
may still interfere with

Az episztemikus jelentésű *suggest* ige használata arra utal, hogy a tudományos szerzők csak bizonyos valószínűséggel kommentálnak egy-egy állítást még a saját kutatásukkal kapcsolatban is. Az episztemikus ige használatával kifejezik, hogy lehetetlen teljes mértékű igazságokat kimondani, ezzel a nyelvi elemmel védekezve az esetleges ellenérvekkel szemben. A *suggest* ige konkordanciái a vizsgált tudományos közleményben:

our results suggest that
they suggest that
is suggested to program
suggesting altered bone turnover
suggesting that mothers with
this suggests that vitamin D

Az ismeretterjesztő cikkben a kutatás eredményeit nagyobb bizonyossággal közlik: a *hedging*, vagyis köntörfalazás nélkül. Ezt a különbséget jól szemlélteti az alábbi két mondat, mely mindkét szövegben a következtetések részben található és a kutatás eredményét foglalja össze.

A weboldalon:

Results of this study found that a pregnant woman's vitamin D status affects the bone mineral accumulation and bone size of the fetus.

A tudományos közleményben:

Our results suggest that maternal vitamin D status affects fetal bone mineral accrual...

A defenzív nyelvhasználat dominanciája a tudományos közleményben, illetve ezek hiánya az ismeretterjesztő cikkben további vizsgálatokat tesz indokolttá ezen a területen.

Összegzés

A két műfaj, a vizsgált tudományos közlemény és az ismeretterjesztő internetes cikk alapján elsősorban abban különbözik egymástól, hogy milyen módon közvetíti a tényeket. A tudományos stílusra jellemző a bizonytalanságot kifejező nyelvi eszközök gyakori használata. Az ismeretterjesztő stílus a *hedging*, azaz köntörfalazás nyelvi eszközeit kevésbé alkalmazza, a tényekkel kapcsolatban nagyobb bizonyosságot sugall (Salager-Meyer, 1994). A weboldalon nincsenek szigorú konvenciók a formátummal kapcsolatban. Az íráskép, képi megjelenítés azonban nagyobb hangsúlyt kap. Változatosabb a szöveg például a betűtípust, a multimédiás elemeket tekintve. A webes szöveg az internetes sajátosságoknak megfelelően átalakul. Az internetes szöveg alapvető jellemzője a hipertextualitás, vagyis a különböző szövegek egymással összekapcsolódnak a linkek segítségével (Háhn, 2011). A túl sok információ miatt, az olvasók csak szkennelnek, a legfontosabb kifejezéseket, szavakat emelik ki. A hipertextualitás, illetve az új olvasási stratégiákhoz alkalmazkodva a szöveg tömör, figyelemfelkeltő, kiemeléseket, linkeket, és képeket tartalmaz (Bódi, 2004). A tudományos közlemény célközönsége egy zárt diskurzusközösség. Ezzel szemben, a kutatókban felmerül a kérdés, hogy a weben beszélhetünk-e egyáltalán diskurzusközösségekről. Posteguillo a netközösség kifejezést javasolja, azokra az internetes közösségekre, akik hasonló céllal, hasonló műfajokat használnak a világhálón (Posteguillo, 2002). Sok esetben az internethasználók közössége kiszámíthatatlan. Az olvasó gyakran nem annak a diskurzusközösségnek a tagja, amelyhez az adott műfaj szól (Roussinov, 2001). A kommunikatív cél mindkét esetben valamilyen hatás gyakorlása az olvasóra. A tudományos közlés célja az eredmények elfogadtatása a hozzáértőkkel. A webes szöveg esetén – az informáláson felül – cél legtöbb esetben az olvasó meggyőzése egy termékkel kapcsolatban. Az esettanulmány eredményei további vizsgálatok alapjául szolgálhatnak, mint pl. a tudományos és ismeretterjesztő közlések mozzanat-lépés elemzésének összehasonlítása, illetve egyéb nyelvhasználati sajátosságok feltárása.

Hivatkozások

Bódi, Z. (2004): *A világháló nyelve. Internetezők és internetes nyelvhasználat a Magyar társadalomban*. Gondolat: Budapest
 Esser, J. (2009): *Introduction to English Text Linguistics*. Lang: Frankfurt am Main

- Háhn, J. (2011): *Promóciós műfajok a virtuális térben*. PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola: Pécs
- Posteguillo, S. (2002): Netlinguistics and English for Internet Purposes. *Iberica*. 4. 21-38
- Roussinov D. et al. (2001): Genre based navigation on the Web. In: *Proceedings of the Thirty-fourth Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. II. 97-109
- Salager-Meyer, F. (1994): Hedges and Textual Communicative Function in Medical English Written Discourse. *ESP Journal*. 13/ 2.149-169

Vargáné Kiss Katalin
Széchenyi István Egyetem
Idegen Nyelvi Oktatási Központ

Diskurzusjelölők szerepe különböző műfajú pénzügyi szakszövegekben

A bankvilág globalizálódásával az angol nyelv használata központi szerepet tölt be a pénzintézetek kommunikációjában. A tanulmány néhány pénzintézet különböző írásbeli műfajú szövegeinek elemzésén keresztül a szakszövegek grammatikai kohézióját biztosító diskurzusjelölőket vizsgálja mondat- és szövegszinten. A diskurzusjelölők közül egyrészt a több szóból álló frazeológiai jellemzővel rendelkező elöljárószavakkal, másrészt az összetett mondatok tagmondataival, valamint a szövegrészek mondatai között logikailag kapcsolatot biztosító kötőszavakkal foglalkozik. Ezen kívül bemutatja az éves jelentés, az általános szerződési feltételek és a szindikált szerződés műfajaiban található diskurzusjelölők különböző kommunikatív funkcióját.

Kulcsszavak: diskurzuselemzés, diskurzusjelölők, szaknyelvi műfajok, szövegkohézió, hivatalos nyelvhasználat, kötőszavak, kommunikatív funkció, korpusznyelvészet, gyakorisági vizsgálat, logikai kapcsolatok

A diskurzusjelölőkről általában

A fogalom meghatározása előtt vizsgáljuk meg, mit is értünk diskurzuson. A Nyelvészeti kifejezések szótára (Tóth, 1999) alapján a diskurzus jelentése (1) párbeszéd; (2) a francia és angol nyelvű szakirodalomban gyakran a (koherens) szöveg szinonimája. A jelen tanulmány a diskurzus fogalmát az utóbbi jelentésben használja. A diskurzus, azaz a szöveg összetartó erejét a szövegkohézió adja, melyet lexikai és strukturális viszonyok hoznak létre. Tanulmányunkban az utóbbira helyezzük a hangsúlyt, a szöveget összetartó grammatikai kohéziót vizsgáljuk. Idetartoznak többek között a kötőszavak, melyek használata a szöveg logikai felépítését biztosítja.

A nyelvészeti szakirodalomban a diskurzuselemzés nem új keletű, hiszen a mondat Harris (1952) *Discourse Analysis* című művében a leíró nyelvészeti elemzést már a mondat határain túlra terjesztette ki. A szövegkohézió átfogó vizsgálata az 1970-es években kezdődött meg (bővebben Halliday - Hasan, 1976). Később a különböző szövegfajták és műfajok kutatása során megállapítást nyert (Halliday, 1989; Biber, 1992), hogy bizonyos grammatikai és/vagy lexikai elemek gyakorisága összefüggésben van a szöveg fajtájával (bővebben Károly, 2010). A nyelvi elemek gyakoriságának vizsgálata azok funkcionális szerepének tanulmányozását eredményezte.

Gondolataink megfogalmazásakor fontos szerepet töltenek be azok a szavak, illetve kifejezések, az ún. **diskurzusjelölők** (*discourse markers, DM*) amelyek segítségével gondolatainkat egymáshoz illesztjük (Fraser, 1990). A

diskurzus jelelőket gyakran **kötőszavaknak** (*linking words*), **kötőeszközként használt kifejezéseknek** (*linking phrases*) vagy **mondat-kötőelemeknek** (*sentence connectors*) is nevezzük. Ezen kívül ragasztóanyagként (*glue*) is értelmezhetjük őket, mivel ezek biztosítják a szöveg különböző részeinek az összeillesztését (Sharpling, 2010). Elegendő diskurzusjelölő használata nélkül a szöveg nem lenne logikailag felépített, és az egyes mondatok és bekezdések közötti összefüggések nem lennének nyilvánvalók. A diskurzusjelölő olyan nyelvi kifejezőeszköz, amely egy kijelentésnek közvetlen szöveggörnyezetéhez való viszonyát jelzi, azzal a céllal, hogy a kommunikációs partner figyelmét ráirányítsa a jelen diskurzus szöveggörnyezetéről a következő kijelentésre (Redeker, 1990). A diskurzusjelölők egy diskurzus szerkezeti felépítését tükrözik. Egyrészt kapcsolatot teremtenek beszélő által már közölt és a következőkben közlendő információ között.

A diskurzusjelölők csoportosítása

A jelen tanulmány a hivatalos nyelvhasználatra jellemző diskurzusjelölőket állítja középpontba. Pl.: *with regard to; regarding; as regards; as far as is concerned, as for.*

Nem csak leírja és osztályozza őket, hanem a kommunikációban betöltött funkciójukat is vizsgálja.

A diskurzusjelölők a szövegben különböző kommunikatív funkciót töltenek be (Beare):

- Felhívják a figyelmet, hogy mi következik a mondatban azáltal, hogy a mondat alanyát kiemelik: *With regard to the latest findings we can see that*
- Két egymástól különböző, de nem ellentmondó tartalmat kötnék össze: *We've been constantly improving our supply chain. On the other hand our customer service needs to be reorganised.*
- Egymással ellentétes gondolatokat kapcsolnak össze: *Susan was warned not to take out foreign currency loan. Nevertheless, he did and piled up a huge debt.*
- További információt adunk az előzőekben közöltekhez: *The consumer price index is steadily increasing. In addition to this, a 2% rise in VAT also means a further growth.*
- Logikailag jelöljük, hogy az első állításunkból következik a második: *The government has restructured the pension system. Therefore, advance savings have become more and more popular for active workers.*

A diskurzusjelölők általában a kifejezés vagy a tagmondat elején állnak. Nem mindig kezdenek új mondatot, az előző gondolattól pontosvessző is elválaszthatja őket. Grammatikai funkciójuk alapján lehetnek **kötőszavak** (*conjunctions*), amelyek egy mondaton belül biztosítják a kapcsolatot a tagmondatok között, ezért a mondat belsejében állnak, ellentétben a **mondat-kötőelemekkel** (*sentence connectors*), amelyek a mondat élén helyezkednek el. Ezen kívül a diskurzusjelölökhöz tartoznak még a **kötőszó funkcióval rendelkező határozószavak** (*connecting adverbs*) is, pl.: *accordingly, additionally, besides, consequently, contrarily, however, stb.*

Szerkezeti felépítésük alapján lehetnek több szóból álló elöljárószavak, pl: *in addition to, contrary to, pursuant to, rather than, with regard to* stb. Ezek használata különösen jellemző a jogi és bürokratikus nyelvhasználatra, mivel a hivatalos stílus egyfajta terjengősséget (*wordiness*), szöbősséget is megkövetel.

Műfajok és diskurzusjelölők

Műfaji ismeretek nélkül nem lehetséges a konvencióknak megfelelő kommunikációt folytatni. A műfaj magában foglalja a kommunikáció tartalmát és formáját, ezeknek a konvenciókon alapuló elrendezését, továbbá a kommunikáció célját (bővebben Swales, 1990). A szakmai beszélőközösségek az egyes műfajokat közösen kialakított konvenciók alapján alkalmazzák. Az elemzéshez használt szaknyelvi műfajokról az alábbiakban nyújtunk rövid áttekintést.

Az éves jelentés

Az **éves jelentés** (*annual report*) számviteli tevékenység eredményeképpen keletkezik, vagyon és vagyonsvltózasok megjelenítésére szolgál, tömören, lényegre törően tárgyalja a főbb piaci, gazdasági és pénzügyi folyamatokat és összhatásokat. A számviteli beszámoló minőségi jellemzői az összehasonlíthatóság, a megbízhatóság, a jelentőség (relevancia) és az érthetőség. A pénzügyintézetek éves jelentésének felépítése a számviteli szabályozás következtében sok hasonlóságot mutat, tartalmazza az üzleti beszámolót (lásd Igazgatóság/Management jelentése), amelyet az ügyfelekről, illetve üzletágakról szóló beszámoló követ. Az éves jelentés leghosszabb és legtartalmasabb része a bankok pénzügyi beszámolója, melyet a független könyvvizsgálói jelentés követ (Vargáné Kiss, 2008).

Az általános üzleti feltételek

Az **általános üzleti feltételek** (*General Business Conditions*) nyilvánosak, a Bank és Ügyfelei között létrejövő jogügyletek általános feltételeit

tartalmazzák, amennyiben az egyes szerződések, illetve a különböző hitelintézeti ügylettipusokra vonatkozó speciális üzletszabályzatok (pl. Vállalati illetve Lakossági Üzletszabályzat) eltérő rendelkezéseket nem állapítanak meg. A bank üzletszabályzata ismerteti a hitelintézet által kínált szolgáltatások általános feltételeit, mégpedig azokat, amelyek rendszerint hosszabb időtartamra állandónak tekintendők (Vargáné Kiss, 2010, 2011).

A szindikált hitelszerződés

A **bankhitelszerződés** (*loan agreement*) a következőképpen határozhatjuk meg: A Ptk. 522. § (1) bekezdése szerint: „a bankhitelszerződéssel a pénzügyintézet arra vállal kötelezettséget, hogy jutalék ellenében meghatározott hitelkeretet tart a másik szerződő fél rendelkezésére, és a keret terhére – a szerződésben meghatározott feltételek megléte esetén – kölcsönszerződést köt vagy egyéb hitelműveletet végez.” (Ecopedia)

A bankhitelszerződés egy speciális formája a **szindikált hitelszerződés** (*syndicated facility agreement*), amelynek jellemzője, hogy a hitelt egy szervező bank irányításával több bank közösen nyújtja. Ebből következően nagy összegű hitel igénylése esetén, általában nagyvállalkozások jelentős beruházásának megvalósítása esetén kötnek a bankok megállapodást a közös, szindikált hitel biztosításáról. A szindikált hitel nyújtásának célja sokféle lehet, pl. általános finanszírozási igény kielégítése, áthidaló finanszírozás, bankgarancia kibocsátása jelentős nemzetközi tenderen részvételhez, vállalatfelvásárlás finanszírozása, készenléti hitel biztosítása stb. Devizaneme lehet egyetlen deviza, de nem ritka a többdevizás, úgynevezett "multicurrency" záradék kikötése sem (Cégvezetők kiskönyvtára).

Diskurzusjelölők vizsgálata korpusznyelvészeti eszközökkel

A fenti műfajok elektronikus formában történő elemzésére a megfelelő szövegformátumba (.txt) való átalakítás után a Concordance 3.2 nyelvi szoftverrel került sor. A korpusz adatai a következők voltak: összkarakter szám: **413666** szövegszó: **85990**

A szövegek hosszúsága alapján a következőképpen oszlottak meg a vizsgált műfajpéldányok: A leghosszabb szöveg (160405 karakter) a szindikált szerződés volt – ez a korpusz nagyságának 39%-át tette ki, ezt követte az általános üzleti feltételek (143752 karakter) – 35%, majd a 109509 karakterből álló éves jelentés, amely a korpusznak 26%-át alkotta.

A műfajok mondat szám szerinti megoszlása a korpuszunkban már jóval differenciáltabb képet ad. Ez a szindikált hitelszerződés esetében 1202, az általános üzleti feltételekben 2294, az éves jelentésben pedig 871 volt. A mondatok azonban nincsenek összefüggésben a szöveghosszal, azaz a

karakterszámmal, mivel az általános üzleti feltételek több mint 50%-át adták a korpuszunk összmondatszámának, míg a leghosszabb és a legrövidebb karakterszámú szövegek mondat szám szerint megoszlása nem mutatott nagy eltérést egymástól, a szindikált hitelszerződés esetében ez 28%, az éves jelentésnél 20%-ot tett ki.

A szavak átlagos előfordulási gyakoriságát vizsgálva, azt láthatjuk, hogy az ún. szóalak/szómegjelenési arány (*type/token ratio*) a szindikált hitelszerződésben a legmagasabb 43%, ezt követte nem sokkal kisebb arányban az általános üzleti feltételek műfaja, és jóval alattuk – közel 50%-os különbséggel –, következett az éves jelentés. A *type/token ratio* elemzésével azt vizsgáltuk, hogy egy szóalak átlagos előfordulási gyakorisága milyen képet mutat egy adott műfajpéldányban. Ez a szindikált hitelszerződésben 13,9, ami azt jelenti, hogy a szóalakok átlagosan közel 14-szer ismétlődnek, az általános üzleti feltételekben több mint 12-szer, míg az éves jelentésben ez 6,5.

Ezek után lássuk azt, hogy az egyes műfajokat milyen diskurzusjelölők alkották, hogyan oszlottak meg, és milyen szerepet töltek be a szövegkohézió megteremtésében.

Diskurzusjelölők az éves jelentésben

Gyakorisági vizsgálat alapján az éves jelentésben (1. táblázat) a szövegkohéziót kifejező diskurzusjelölők között a tagmondatokat összekapcsoló kötőszavak aránya volt túlsúlyban. Ezek között találjuk az *and* (49) kapcsolatos kötőszót, a *that* (66), *which* (29) vonatkozó kötőszavakat, továbbá a *when* (26) időhatározói és/vagy feltételes kötőszót, valamint a feltételes mondatokban használt *if* (9) kötőszót és a következtető tagmondatot kötő *thus*-t (5).

A kötőszavaknál jóval alacsonyabb számban fordulnak elő a több szóból álló előjárós kifejezések *due to* (9), *as a result of* (6), *based on* (6), *related to* (6), *in accordance with* (6), *according to* (6), *on the basis of* (5), *in addition to* (5), *within the framework of* (2). Legkisebb számban találjuk a mondatkötő-elemeket, amelyek az egyes mondatok közötti logikai kapcsolatot biztosítják: *Thus*, (2) *As a result*, (1) – következtetésre; *In addition*, (2); *Besides this* (2) – információ hozzáadására vontakoznak.

A diskurzusjelölők a műfaj által megtestesített logikai kapcsolatokat tükrözik. Mivel az éves jelentés leíró/elbeszélő szövegtípust jelenít meg, ezért az információk egymás utáni kapcsolódására az *and* kapcsolatos kötőszó használatos. Az éves jelentés az üzleti év teljesítményét az előző évvel összevetésben vizsgálja, ennek eredményeképpen az összehasonlításra a *while* kötőszót alkalmazza. Az eredmények indoklása mondatkötőszavak *Therefore*; *As a result*; *Thus* vagy több szóból álló előjárós kifejezések *as a*

result of, due to formájában történik. Az éves jelentés egyben számviteli dokumentum is, amely a pénzügyi jelentésben használt fogalmakat értelmezi és definiálja, amelyre vonatkozó kötőszavakat *that* és *which* használ. Mivel az éves jelentés számviteli része erősen konvencionális a fontosabb utalások és vonatkoztatások több szóból álló előjárás kifejezésekkel *based on, related to, in accordance with, according to, on the basis of, within the framework of* történnek.

Diskurzusjelölők az általános üzleti feltételekben

Az általános üzleti feltételekben (2. táblázat) a leggyakrabban előforduló mondatfajta a műfaj kommunikációs céljának függvényében a feltételes mondat, amelynek kötőszava *if* (188), ezt követi az értelmező jelzői összetett mondat az alábbi kötőszavakkal *that* (114), *which* (76), *who* (14), *whom* (6). A kapcsolatos kötőszóként használt *and* tagmondat kötőszóként jóval kevesebbszer szerepel (42) mint mondatrészkötőszóként (524). Megengedésre, tiltás feloldására az *unless* (10) kötőszó használatos.

A leggyakrabban előforduló diskurzusjelölők a több szóból előjárószavak: *in the case of, due to, based on, according to, related to, with respect to in respect of, relating to, for the purpose of, on the basis of, except for, in accordance with, with regard to, in compliance with* és a kötőszói funkciót betöltő határozói igenevek *regarding, concerning*, valamint határozószavak *hereinafter* voltak. A több szóból álló előjárás kifejezések különösen jellemzőek a jogi nyelvre, mivel a tartalom pontos megfogalmazásához nélkülözhetetlenek.

Diskurzusjelölők a szindikált hitelszerződésben

Összehasonlítva az általános üzleti feltételekkel a szindikált szerződés (3. táblázat) a jogi műfaj kötöttsége miatt hasonló diskurzusjelölőket használ. A diskurzusjelölők előfordulási gyakoriságában és sokszínűségében mutatkozik elsősorban különbség.

A legváltozatosabb diskurzusjelölők a hivatkozás és utalás funkcióját töltötték be a mondatban: *in relation to* (63), *in connection with* (56), *in accordance with* (53) *in respect of* (51), *pursuant to* (43), *subject to* (37) *on behalf of* (20), *by reference to* (17), *on the basis of* (8). A szindikált szerződésben ezek kevesebb előjárás szerkezetet tartalmaznak, de azokat sokkal nagyobb gyakorisággal. Az utalás, hivatkozás funkciót betöltő diskurzusjelölők közül néhány kimondottan a jogi diskurzus legkötöttebb műfajára egy adott szerződésfajtára jellemző, ami specifikus volta miatt, rengeteg hivatkozást igényel, pl. *pursuant to, subject to, in accordance with, in respect of* stb.

A legszembevetőbb különbség az általános üzleti feltételekben szereplő diskurzusjelölőkkel összehasonlítva az, hogy a feltétel, a megengedés, az információ értelmezésére használatos kötőszavak előfordulása a műfajok (üzleti feltétel, szindikált szerződés) szövegszó arányszámaihoz (1:1,3) viszonyítva többszörös. A feltétel esetében kétszeres, a megengedés és értelmezés esetében háromszoros. Ennek magyarázata az, hogy a hitelszerződés mint műfaj specifikus feltételeket fogalmaz meg, ezért a megfogalmazáshoz használt diskurzusjelölők száma is magasabb.

Összefoglalás

A diskurzusjelölők olyan szerkezeti, azaz grammatikai elemeket jelenítenek meg a szövegben, ami egyrészt a mondaton belüli összekapcsolódást biztosítja, másrészt pedig a mondatok egymás közötti összefüggését. A diskurzusjelölők szerkezeti felépítése és a szövegben betöltött funkciója az adott műfaj kommunikatív céljától függ. Tanulmányozásuk és elsajátításuk rendkívül fontos a szakszövegek értelmezése és fordítása során. A különböző műfajok célirányos korpusznyelvészeti elemzése a szavak gyakorisági vizsgálatán keresztül világosan tükrözi, hogy az egyes szaknyelvi műfajok milyen kötelemekeket használnak a szövegkohézió megteremtésére.

Hivatkozások

- Amit a hitelfelvételről tudni kell. *Cégvezetők kiskönyvtára* 2004/4.
<http://cegvezetokklubja.hu/2004/04/>
 Beare, K.: Discourse Markers: Linking Your Ideas in English.
http://esl.about.com/cs/advanced/a/a_dmark.htm
 Fraser, Bruce (1990): An approach to discourse markers. *Journal of Pragmatics* 14 (3), 383-398.
 Halliday, M.A.K. Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*. Longman: London
<http://ecopedia.hu/hitelszerzodes>
 Károly, K. (2010): Szaknyelv és szövegnyelvészet. In: Dobos, Cs.: *Szakmai kommunikáció*. Tinta Kiadó: Budapest. 73-99.
 Redeker, G. (1990). Ideational and pragmatic markers of discourse structure. *Journal of Pragmatics*, 14, 367-381.
 Sharpling, G. (2010): *Discourse Markers*. University of Warwick: Centre for Applied Linguistics.
http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/learning_english/leap/grammar/discourse
 Tóth, Sz. (1999): Nyelvészeti kifejezések szótára. *Nyelvészet és társadalom* című CD része (ISBN 963-03-9414-6). Letölthető: <http://160.114.80.88/dali/nemet/termabc.php>
 Vargáné Kiss, K. (2008): *Pénzügyi szakszövegek nyelvhasználatának elemzése angol és magyar éves jelentések alapján*. PhD disszertáció. Pannon Egyetem: Veszprém
 Vargáné Kiss, K. (2010): Mi szabályozza a bankok és ügyfelek között történő kapcsolatot? In: Silye, M. (szerk.) (2010): *Porta Lingua – 2010 Tudományterületek és nyelvhasználat*. SZOKOE: Debrecen. 221-232
 Vargáné Kiss, K. (2011): *Funkció és forma kapcsolata egy pénzügyi általános üzleti feltételeinek szakszövegében*. Konferencialoadás. ELTE-Kodolányi Konferencia: Nyelvi funkciók – Stílus és kapcsolat. Budapest, 2010. október 19.

Források

Annual report. Raiffesien Bank 2005
 General business conditions. UniCredit Bank 2009
 Syndicated facility agreement. Loan Market Association

Melléklet

1. táblázat
 Diskurzusjelölők az éves jelentésben

A MONDATOK, ILL. TAGMONDATOK KÖZÖTTI LOGIKAI KAPCSOLAT FAJTÁJA	TAGMONDATOKAT, MONDATOKAT KÖTŐ ELEMEEK	A DISKURZUSJELÖLŐ SZERKEZETI FELÉPÍTÉSE
Információ hozzáadása	<i>and (459; 49)</i> <i>In addition, (2);</i> <i>Besides (2);</i>	mondatr. és tagm. kszó mondatkötőszó
Következmény kifejezése	<i>due to (9)</i> <i>as a result of (6),</i> <i>Therefore, (2);</i> <i>Thus, (2);</i> <i>As a result, (1);</i>	több szóból álló eljárás kifejezés mondatkötőszó
Feltétel és idő kifejezése	<i>when (26),</i> <i>if (9)</i>	kötőszó
Információ értelmezése	<i>that (66),</i> <i>which (63),</i>	kötőszó
Vonatkoztatás, utalás	<i>based on (6),</i> <i>related to (6),</i> <i>in accordance with (6),</i> <i>according to (6),</i> <i>on the basis of (5),</i> <i>within the framework of (2)</i>	több szóból álló eljárás kifejezés
Összehasonlítás	<i>while (20)</i>	kötőszó

2. táblázat
Diskurzusjelölők az általános üzleti feltételekben

A MONDATOK, ILL. TAGMONDATOK KÖZÖTTI LOGIKAI KAPCSOLAT FAJTÁJA	TAGMONDATOKAT, MONDATOKAT KÖTŐ ELEMEEK	A DISKURZUSJELÖLŐ SZERKEZETI FELÉPÍTÉSE
Információ hozzáadása	<i>and</i> (524); (42)	mondatrész és tagmondat kötőszó
Feltétel kifejezése	<i>if</i> (118)	kötőszó
Megengedés, korlátozás feloldása	<i>unless</i> (10) <i>except for</i> (4)	kötőszó több szóból álló előjárás kifejezés
Információ értelmezése	<i>that</i> (114), <i>which</i> (76), <i>who</i> (14), <i>whom</i> (6)	kötőszó
Hivatkozás, utalás	<i>regarding</i> (35) <i>based on</i> (34), <i>according to</i> (31), <i>relating to</i> (24), <i>concerning</i> (22), <i>related to</i> (20), <i>with respect to</i> (17), <i>hereinafter</i> (13), <i>on behalf of</i> (10), <i>in accordance with</i> (9), <i>on the basis of</i> (9), <i>in respect of</i> (8), <i>in compliance with</i> (7), <i>Mewith regard to</i> (3)	határozói igenév több szóból álló előjárás kifejezés határozói igenév határozószó több szóból álló előjárás kifejezések
Indoklás	<i>due to</i> (28), <i>For this purpose</i> , (10) <i>for the purpose of</i> (5)	előjárás kifejezés mondatkötőszó előjárás kifejezés
Hangsúlyozás	<i>in the case of</i> (70)	több szóból álló előjárás kifejezés

3. táblázat
Diskurzusjelölők a szindikált szerződésekben

A MONDATOK, ILL. TAGMONDATOK KÖZÖTTI LOGIKAI KAPCSOLAT FAJTÁJA	TAGMONDATOKAT, MONDATOKAT KÖTŐ ELEMEEK	A DISKURZUSJELÖLŐ SZERKEZETI FELÉPÍTÉSE
Információ hozzáadása	<i>and</i> (559);(100)	mondatrész és tagmondat kötőszó
Indoklás kifejezése	<i>as a result of</i> (21), <i>due to</i> (6)	több szóból álló előjárás kifejezés
Feltétel kifejezése	<i>if</i> (235)	kötőszó
Megengedés, korlátozás feloldása	<i>unless</i> (39) <i>except</i> (12)	kötőszó határozószó
Információ értelmezése	<i>that</i> (367), <i>which</i> (220), <i>whom</i> (15), <i>who</i> (6)	kötőszó
Új információ kibontása	<i>that</i> (65)	kötőszó tárgyi mellékmondatban
Hivatkozás, utalás	<i>in relation to</i> (63), <i>in connection with</i> (56), <i>in accordance with</i> (53) <i>in respect of</i> (51), <i>pursuant to</i> (43), <i>subject to</i> (37) <i>on behalf of</i> (20), <i>by reference to</i> (17), <i>on the basis of</i> (8)	több szóból álló előjárás kifejezés
Indoklás	<i>for the purpose of</i> (25), <i>as a result of</i> (24),	több szóból álló előjárás kifejezés mondatkötőszó
Hangsúlyozás	<i>in the case of</i> (15)	több szóból álló előjárás kifejezés

Wiwczaroski, Troy Brian

Debreceni Egyetem

Agrár- és Gazdálkodástudományok Centruma

Idegen Nyelvi Intézet

Preparing Students to Learn Negotiation Skills

Effective negotiation skills are essential in all positions and at all levels of modern organizations. Within ESP, training of L2 students in the fine art of negotiation includes laying a foundation of skill sets from a wide range of supporting knowledge from such disciplines as intercultural communication, rhetoric, etiquette, protocol and logic. Introducing students to these elements and teaching them how to use them in formal negotiation settings pose a challenge to any instructor. Research indicates that by using practical, real-life simulated negotiation scenarios, learners can develop more effective negotiating skills. This article focuses on selected, specific problems inhibiting the teaching negotiation skills within an ESP program in professional business communication.

Key words: Negotiation skills, interdisciplinarity, pedagogy, ESP

In every organization, employees use negotiating skills on a daily basis. Whether negotiating deadlines and workloads or trying to obtain more favorable prices for supplies, negotiations cover all aspects of business communication, from the small and mundane to the large and exceptional. The fact is: if an organization has employees who possess effective negotiating capabilities, that organization can gain a competitive advantage, reduce its costs, increase its profits and improve relationships (Masters - Albright - Irr, 2003). Within ESP, training of L2 students in the fine art of negotiation includes laying a foundation of skill sets from a wide range of supporting knowledge from such disciplines as intercultural communication, rhetoric, etiquette, protocol and logic. Introducing students to these elements and teaching them how to use them in formal negotiation settings pose a challenge to any instructor. Research indicates that by using practical, real-life simulated negotiation scenarios, learners can develop more effective negotiating skills, but there are substantial hurdles to cross, before students can actually benefit from negotiation training, especially that using an L2 as the means of communication.

The first such hurdle is the students' lack of understanding about just how negotiation training can assist them in their careers. Over 30 years ago, when identifying the ten managerial roles that leaders perform to accomplish organizational objectives, Mintzberg (1973) classified the role of "Negotiator" as one of the essential decisional roles that must be mastered and used effectively by managers. Indeed, Human Resource (HR) managers utilize negotiation skills regularly in a wide variety of employee-related and

strategic-developmental areas. Whether by explaining to mid-level managers the importance of actively supporting a new performance management system, recruiting a promising new job applicant or fighting for top management support of a new payroll plan, most HR activities require excellent negotiation skills in order to succeed (Anonymous, 2001). There is an added plus to honing negotiation skills, should a student desire to become an HR manager in the future: a 2007 survey of salaries of Human Resource executives conducted by Watson Wyatt, a global consulting firm, and the Society for Human Resource Management (SHRM), indicates that the top HR executive in a company who also has responsibility for labor relations (which includes negotiating collective bargaining agreements) collects the highest salary in the Human Resources field, at a reported median total cash compensation of \$218,000/year. A similar Human Resources executive without responsibility for negotiating labor relations earns a median reported income of \$170,000/year, indicating the financial value to both the organization and the individual of having effective negotiating skills (Dooney - Esen, 2007).

The second hurdle every student faces is a misunderstanding of what negotiation means. Negotiation involves two parties coming together to forge an agreement. It usually involves one or more of three purposes: to reach new agreements or renew expiring ones; to resolve disagreements and prevent conflict from escalating; or to change behavior. Poorly conducted negotiations can lead to very costly problems such as breach-of-contract suits, lost business opportunities, the need to re-do work, and dissatisfied customers and/or employees (Masters - Albright - Irr, 2003). More often than not, the parties to the negotiation process will interact on an ongoing basis. As a result, it is important that the negotiations do not deteriorate into a situation that has a negative impact on the relationship (Raiffa, 1982 and Gensing-Pophal, 2001). When students learn negotiating skills, the result in their later workplaces is better relationships, characterized by improved communication and reduced dysfunctional conflict in the workplace (Gagnon, 2007; compare also Masters - Albright - Irr, 2003).

The third major hurdle is one involving maturity and self-awareness (Wiwczaroski, 2011). One essential characteristic of effective negotiators is their ability to listen to the other party. Good relationships are built on trust and understanding and these are developed through listening. Teaching students to ask probing questions and to listen carefully to the responses helps them to understand the necessity to understand how to gain much needed information about the other side. They must learn that it is this understanding of negotiation as being a series of questions and responses, accompanied by careful listening and thoughtful counter-responses, which

will likely lead to more progress than simply pushing one's own agenda (Fischer - Ury, 1991; Gensing-Pophal, 2001). Sebenius (2001) explains that it is important to listen for the difference between one party's position and its interests. His definition of "position" as where a party stands on the issues carefully contrasts his definition of "interests", which are defined as the underlying concerns that determine a party's position. Students should understand that negotiations often reach a stalemate when neither party will budge on its preconceived position (Fischer - Ury, 1991; Gensing-Pophal, 2001). By listening carefully, the effective negotiator can determine the other party's interests and provide a solution to satisfy those interests while allowing the party to amend its position (Fischer - Ury, 1991; Gensing-Pophal, 2001; Sebenius, 2001).

Many publications (Fischer - Ury, 1991; Gensing-Pophal, 2001; Masters, Albright and Irr, 2003; Wheeler, 2006; Wiwczaroski, 2011) identify many other characteristics of effective negotiators, which I also teach my students. These include the necessity that the student understands what is to be achieved through the negotiation (clear goals), confidence in one's self and in one's negotiating team, confidence in one's negotiation strategy, the ability to disagree when necessary, the ability to continue to press one's points when things are not working out as desired, but to compromise when such action does not render the negotiation aims untenable, communication and persuasion skills, an empathic ear, open-mindedness in listening and accepting other ideas, informed persistence, tolerance of fair, grounded criticism, a tolerance and understanding of acceptable risk and the ability to be a team player.

Another aspect of negotiation that students must understand is how every business conversation is actually an act of power. Whether speaking or writing, the message always has an effect and this effect can wield or weaken one's position of power in the course of dealing with an opponent. As every negotiation can empower the speaker if it is conducted skillfully and collaboratively, the use of diplomatic language in negotiations is essential in conveying what could be a forceful message, by adding a polite tone to the conversation. Eliciting a willingness to listen in the opponent is the less direct focus and softness of one's language, regardless of its actual content. Some examples of diplomatic language expressions include:

To be honest, this product seems...
We were thinking of, say, something around ...%.
That won't be easy; however, we would be willing to...
Perhaps we should....
Here's an idea we could consider...

Wouldn't it be better/easier to..?
If we bought this product, what would..?
Actually, we were rather hoping...

Despite the need to get the students through the initial hurdles to learning negotiation, negotiating skills can be improved through study and practice (Taylor, Burns & Mesmer-Magnus, 2008; Manwaring, 2006; Wheeler, 2006; Wiwczarowski, 2011). Taylor, Burns and Mesmer-Magnus (2008) provide a list of skills that poor negotiators can be taught to become more proficient:

1. Acknowledge the position of the other party
2. Use active listening techniques
3. Adopt effective questioning techniques
4. Accurately interpret nonverbal communication
5. Use collaborative communications
6. Think creatively to find win-win conflict resolution strategies in lieu of the more common competitive or win-lose tactics

Indeed, the principles of Instructional Design Theory presented by Gagne, Briggs and Wagner (1992) indicate that introducing material, permitting practice and providing feedback to students all boost confidence in the student's self, in the student's use of learned skills and especially in communicating intentions. Gagnon (2007) corroborates how using practical, real-life simulated negotiating scenarios, and learners can develop more effective negotiating skills. Instructors should be mindful when creating a negotiation process through a negotiation model that the latter requires sound knowledge of terminology from the areas of negotiating, marketing, sale, logistics, finance and sometimes law. In other words, as the terminology that is acquired by students through the process of using negotiation models comes from different areas of business, e.g. to be able to promote a product and sell it, students should know the terminology from the relevant area of marketing and should become familiar with the applicable marketing mix. In order to additionally be able to negotiate payment terms, students should also learn the appropriate terminology from the areas of finance and accounting. Moreover, if the product in the case is to be delivered, logistics can play an important role when negotiating the time, place and method of delivery. Negotiation usually leads to the contract or agreement being signed. This can be a sales contract. Further, nondisclosure agreements are necessary today and penalties for not fulfilling contract conditions have to be defined. Towards this end, the basics of legal terminology also have to be included.

Effective business communication is very important and correspondence – formal letters, orders, offers and/or complaints – has to be practiced.

These areas of ESP should ideally be taught prior to the negotiation course, but may also be taught parallel to the negotiation preparation weeks. Below, I have assembled a checklist for beginners, to allow learners of negotiation to run a self-assessment of their level of preparation before meeting the other side, once they have received copies of the case on which their negotiation training exercise will be based:

1. When is the negotiation taking place? Are there fluctuations in the business cycle, demands on cash flow or other factors that will affect the deal?
2. How much time do you have? Progress accelerates when either party approaches a deadline.
3. What are the issues to be negotiated? An issue is anything that has value to either party. The more experienced you are, the more issues you'll see.
4. What issues should be avoided? While you must be ready to discuss issues you'd rather not, never bring up any issue in which you have a weak position.
5. How should issues be ranked? Rate the importance of your issues by dividing them into three categories:
Need to Have (you won't consider a deal without them), Nice to Have (you'll go to lengths to get them), and Tradeoff (something you can use to bargain with).
6. What are your limits? Do you have the authority to make the deal? Enter a negotiation with the highest level of authority possible—it'll give you confidence. Don't, however, admit to absolute authority. You'll want to be able to say you need to consult with "others."
7. What are the facts? The more you know about the other side and the deal itself, the more effective you'll be. Ask questions constantly.
8. What is the other side's point of view? Spend time trying to see the deal through the other side's eyes. How do their negotiators view you? What issues will they raise? What's important to them? How badly do they need the deal? Can they walk away from it?
9. What do you know about the other negotiators? What are their attitudes, beliefs, and styles? How do their characteristics differ from yours? Are they effective?
10. What outside influences will affect the negotiation? Be sure you know how these things will concern the deal: current market conditions, laws and regulations, actions by competitors, shortages of materials or supplies,

actions by a foreign nation, the stock market, politics, unions, or personal problems of the negotiators.

11. What will you accept? Lay out your best possible deal and what you need, at minimum, to come to an agreement.

12. What's your plan of action? Develop an ideal agenda that encompasses what you'd like to discuss first, second, and last. Avoid settling minor issues at the outset; their value can shift as the negotiation proceeds.

The explanation of any remaining unclear business terminology applicable to the case is then reviewed, usually through discussions and exercises with a lexical approach. Preparation and writing of the negotiating dialogue should be used only as a preparatory exercise, as students should be drilled in providing fluid, spontaneous responses, as well as when *not* to respond immediately. Prefabricated dialogues inhibit the injection of real-like learning of negotiation skills and should be avoided, wherever possible. Finally, the students role-play the case negotiation.

Yet another hurdle is to make students understand that once the negotiation is over, there is still vital work to be done: At the conclusion of any negotiation, each member of the negotiation team should write and present an own version of what happened during the negotiation, i.e. how the team prepared, why it prepared the way it did, how it attempted to realize its strategic objectives, where in the negotiation and how it did or did not meet its stated objectives and especially how future negotiations with the same opponent should be improved, as well as how to improve the individual's own role in the team. This analysis and self-evaluation is perhaps the most important learning tool in the classroom, as it never fails to generate discussion and can be used to more subtly correct errors by the instructor. Issues to consider in this discussion include:

1. Were both parties satisfied with the agreement? If not, why?
2. Do you feel that the other team negotiated fairly and in good faith?
3. Did they attempt to come to an agreement?
4. Which issue was the hardest to negotiate?
5. Did you get stuck on an issue? Did it help if you moved on and come back later?
6. Do you perceive that one team, or one member of a team, was an obstacle to an effective agreement?
7. Did you have a negotiating plan and did you follow it?
8. Did your team members work well together? Where/when was there conflict and why?

9. Were you able to maintain a constructive relationship with the other team?

10. Do you believe that either team gave in too quickly? If so, why?

11. Who made the first offer? How did this occur?

12. Who took the leadership role in the negotiations? Was this person you expected would do so and, if not, why/how did this happen?

In order to ensure that students commit to the exercise of negotiation, it is important that they are evaluated on their participation (Taylor, K.A. *et al*, 2008) Assessment should take place on three levels: First, the teams should perform peer evaluations to indicate the quality and quantity of the participation of each team member. Second, instructors should evaluate teams on the creativity, practicality and reasonableness of the agreement that was reached. Finally, instructors must be sure to actively take notes during the exercise, so that they can monitor how the teams are functioning and interacting - both internally and with their opposing team - and to assess individual contributions. It is also useful to collect feedback from the students on their reaction to the negotiation exercise. This feedback helps the instructor to perfect both the information provided in the case used as the basis for the negotiation and the process used in the simulation.

In closing, the use of negotiating skills is all-encompassing: every position and every level of every modern organization is required to utilize negotiation in its communication activities with professionalism and competency every day. Moreover, because the cost of a negotiating mistake can be very high, this is not a skill which lends itself to on-the-job training: M.B.A. students must receive special purpose language courses as an enhancement to their business degree studies. Otherwise, their employability is realistically questionable.

References

- Dooney, J. - Esen, E. (2007): Incentive Pay Fuels HR Salaries. *HRMagazine* 52(11). 34-43.
- Emmerson, P. (2009). *Business Terminology Builder*. Macmillan Publishers Limited: Oxford
- Gagne, R. M.- Briggs, L. - Wagner, W. (1992): *Principles of instructional design* (4th ed.). Wadsworth: Belmont, CA
- Gagnon, R. (2007, July 16): Negotiation crucial to executive success. *Canadian HR Reporter* 20 (13), 14.
- Grensing-Pophal, L. (2001, January): *Negotiation is not a dirty word*. Society for Human Resource Management. Retrieved November 10, 2011 from http://www.shrm.org/hrresources/whitepapers_published/CMS_000297.asp
- Lehrer, J. (2009): *How we decide*. Houghton-Mifflin: New York
- Manwaring, M. (2006): The cognitive demands of a negotiation curriculum: What does it mean to "get" to getting to yes?. *Negotiation Journal* 22(1). 67-88.
- Masters, M. F.- Albright, R.R.- Irr, F. (2003): Another hat for HR: Negotiator-in-Chief. *HRMagazine* 48(6). 118-124.

- Mintzberg, H. (1973): *The nature of managerial work*. Harper & Row: New York
- Sebenius, J.K. (2001): Six habits of merely effective negotiators. *Harvard Business Review* 79(4), 87-95.
- Mocsáriné, Fricz J.- Hajdú Z.- Juhász Cs. - Wiwczarowski, T.B. (2010): Harmonizing (L2/SP) competencies with labour market needs. *ESPWorld*. Issue I (27), Volume 9, 2010.
- Rahman, M. Mojibur (2010): Teaching Oral Communication Skills: A Task-based Approach. *ESP World*. Issue 1 (27), Volume 9, 2010, 1-11.
- Taylor, K.A.- Burns, T.M. - Mesmer-Magnus, J. (2008): Teaching the art of negotiation: Improving students' negotiating confidence and perceptions of effectiveness. *Journal of Education for Business*, 83(3) pp. 135-140.
- Walton, R. E. - McKersie, R.B. (1965): *A behavioral theory of negotiations*. McGraw-Hill: New York
- Wheeler, M. (2006): Is teaching negotiation too easy, too hard or both?. *Negotiation Journal* 22(2) pp. 87-197.
- Wiwczarowski, T.B. (2011): Student attitudes and intercultural communication studies *ESPWorld* Issue 32, 2011, pp. 9-19.

Dévényi Márta
Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar

A nemzetközi üzleti tárgyalások interkulturális kontextusa

A tárgyalófelek kulturális identitása és ennek megnyilvánulásai a nemzetközi üzleti tárgyalások kommunikációs interakcióiban döntően befolyásolják a tárgyalás struktúráját, folyamatát és eszközeit. Az azonos kultúrához tartozás azonos értékekhez, etikai normákhoz, viselkedés és kommunikációs előírásokhoz való kötődést jelent. Tanulmányom célja a nemzetközi üzleti tárgyalások interkulturális kontextusának vizsgálata.

Kulcsszavak: interkulturális kontextus, individualista és kollektivisták kultúrák, alacsony és magas kontextusú kultúrák és kommunikáció, kulturális intelligencia, kulturális és interkulturális kompetencia, tárgyalási stratégiák és taktikák, tudás, készségek, viselkedés, interkulturális tárgyalási kompetencia

Bevezetés

A nemzetközi üzleti tárgyalások interkulturális kontextusa az abban részt vevő tárgyaló felek kultúrájának függvényeként jön létre, és döntően befolyásolja a tárgyalások kommunikációs interakcióit, a tárgyalás struktúráját, folyamatát és eszközeit. Az azonos kultúrához tartozás azonos értékekhez, etikai normákhoz, viselkedés és kommunikációs előírásokhoz való kötődést jelent. Tanulmányom célja a nemzetközi üzleti tárgyalások interkulturális kontextusának vizsgálata.

A tárgyalás kommunikációs folyamatának kulturális kontextusa

A tárgyalás kommunikációs folyamatának sokrétű a kontextusa. Ezt egymással kölcsönhatásban lévő tényezők: egyrészt szabályok, helyzetek, személyek, tisztségek, rangok, szerepek és kapcsolatok, másrészt folyamatok, előzmények és célok határozzák meg (Buda, 2007). Az üzleti tárgyalási helyzetek közvetlen meghatározó tényezői „normatív rendszerek” (Buda, 2007: 12), vagyis a szervezeti viszonyok, a vállalati politika és kultúra, a tárgyalási etika és protokoll előírásai. A tárgyalók szerepeket valósítanak meg a normatív kommunikációs viszonyok előírásai szerint. A nemzetközi üzleti tárgyalásokon a tárgyalási helyzet értelmezése még összetettebb feladat, mint az azonos kultúrán belüli tárgyalásokon, figyelembe kell venni az eltérő nemzeti kultúrák kontextusát, az eltérő társadalmi, politikai és gazdasági kontextust, a különböző szervezeti viszonyokat és azok következményeit, a tárgyalás etikájának, protokolljának és kommunikációjának kultúránkénti eltéréseit.

A kultúra, az üzleti kultúra és az interkulturális kommunikáció aspektusai a huszonegyedik században

Általában a kommunikáció, s ebből következően a tárgyalások legátfogóbb kontextusa a kultúra. A tárgyalók kulturális identitása döntően befolyásolja szerepük megvalósítását a nemzetközi üzleti tárgyalásokon, a bemutatkozástól a szerződés aláírásáig. A kulturális identitás sarokköveit a nemzeti kultúrák és a nagy világvallások jelölték ki (Buda, 2007). Az azonos kultúrához tartozás azonos értékekhez, etikai normákhoz, viselkedés és kommunikációs előírásokhoz kötődés feltételeit teremti meg. Különböző kulturális kontextusuk vonja maga után az egyes kultúrák tagjainak más kultúrák tagjaitól való különbözőségét. Az emberi társadalmak tagjainak kulturális identitását a nemzeti, etnikai és vallási kultúrák határozzák meg elsősorban, de a szubkultúrák, csoportkultúrák, mikrokultúrák és rétegek kultúrák hatásai is árnyalják (Buda, 2007: 17-18). Mindez világméretben tekintve embercsoportokhoz kötődő sokféleséget, változatosságot eredményez: a mentalitást, az információ kognitív feldolgozását, a viselkedést és a kommunikációt tekintve egyaránt.

Ugyanakkor a kezdetektől fogva a civilizációs kapcsolatok és kötődések a kultúrák egymásra hatását tették lehetővé. Ezt a hatást a huszadik századi modernizáció felfokozta a tömegtermelés, a tömegkultúra és a tömegkommunikáció létrejöttével. Majd a huszadik század végétől a globalizáció, a tömegtermelés, a tömegkultúra és a tömegkommunikáció világméretű terjesztésével a kulturális kontextus egyes elemeinek és jelenségeinek világméretű egységesülését vonja maga után. Az üzleti világot tekintve ilyen jelenség a globálisan egységes jellemzőket mutató menedzser kultúra és a nemzetközi üzleti tárgyalások egységesülő protokollja is.

Ezzel szemben a nemzeti kulturális kontextus tradícióinak fennmaradását bizonyítják például a szervezetek felépítésének, működésének és kultúrájának országonkénti változatai. Ezt támasztják alá a nemzetközi és kultúrák közti tárgyalások empirikus vizsgálatai, amelyek a különböző kulturális kontextussal rendelkező tárgyaló felek kommunikációjának eltéréseit bizonyítják. Meglehet, egyes kultúrák között csupán kismértékűek ezek a kommunikációbeli eltérések, de léteznek, és befolyásolják a tárgyalások interakcióit. Más kultúrák között nagymértékűek, s interkulturális áthidalásuk komoly próbatételt jelentő feladat. Az európai és az amerikai tárgyalók számára főként a Távol-Kelet, India, Afrika és az arab országok kultúrája és kommunikációja jelent kontextusbeli problémákat a nemzetközi és kultúrák közti üzleti tárgyalásokon.

A kultúra individualista, illetve kollektivistá jellegének meghatározó szerepe a nemzetközi üzleti tárgyalásokon

Az emberi magatartás, s ezen belül a kommunikáció hasonlóságának illetve különbözőségének alapvető meghatározója a kultúra individualista, illetve kollektivistá jellege. Az individualista társadalmakban az egyén elsőbbséget élvez a csoportokkal szemben, míg a kollektivistá társadalmakban a csoportok kapnak elsőbbséget az egyénnel szemben (Triandis, 1988). Hofstede és Bond meghatározása szerint az individualista kultúrák elvárásaként az egyén önmagáról és közvetlen családjáról gondoskodik, míg a kollektivistá kultúrákban az egyén csoportokhoz vagy közösségekhez tartozik, amelyektől elvárja, hogy gondoskodjanak róla, cserébe a csoporthoz való hűségéért (Hofstede - Bond, 1984).

Az egyénnek, illetve a csoportnak a viselkedésre és a kommunikációra gyakorolt hatása jelentősen eltér az individualista és kollektivistá kultúrákban. Triandis szerint a csoport jóléte közvetlenül érinti az egyént, amellyel így hajlandó együttműködni, anélkül, hogy méltányos viszonzást követelne. A csoport célja fontosabb, mint az egyéni célok a kollektivistá kultúrákban, míg az individualista kultúrákban az egyén célja kerül a középpontba (Triandis, 1988). Individualista kultúrák találhatók Nyugat-Európában, Észak-Európában és Észak-Amerikában, s individualista Izrael, Ausztrália, Új-Zéland és a Dél-afrikai Köztársaság kultúrája. Kollektivistá kultúrák jellemzik Dél-Európát, Dél-Amerikát, Ázsiát és Afrikát. Az egyes kultúrák kommunikációjában sok olyan ismétlődő eltérés tapasztalható, amely az individualista, és a kollektivistá kultúrák különbözőségének következménye. Léteznek olyan kommunikációs minták, amelyek állandóak az individualista illetve a kollektivistá kultúrákban, de hangsúlyoznunk kell, hogy ezek az egyes kultúrákban egymástól eltérően nyilvánulhatnak meg. Ezért egy adott kultúra jellemző kommunikációs mintáinak megértéséhez ismernünk kell az adott kultúra általános és egyedi jellemzőit.

A kommunikáció alacsony, illetve magas kontextusa mint meghatározó tényező a nemzetközi üzleti tárgyalásokon

A legjellemzőbb individualista, illetve kollektivistá kultúrákhoz köthető kommunikációs minta a kommunikáció alacsony, illetve magas kontextusa. Míg az alacsony kontextusú kommunikáció során a résztvevők verbális megnyilvánulásai valóságos szándékaikat tükrözik, addig a magas kontextusú kultúrákban a beszélők leplezik valódi szándékaikat, mert a csoport harmóniájának fenntartása a cél (Hall, 1989). Az alacsony kontextusú kommunikáció a pontos, verbális kifejezésre törekszik, míg a magas

kontextusú kommunikáció a lehető legkevesebb információt közli, amely ahhoz szükséges, hogy a befogadó a beszélő szándékaira következtethessen.

Gudykunst megállapítja, hogy az individualista kultúrák kommunikációja alacsony, míg a kollektivistáké magas kontextusú. A kollektivisták, magas kontextusú kultúrákban nem mondanak nyíltan nemet, mert a határozott visszautasítás sértő lenne a visszautasított számára, s ha a saját közösségében hangozna el, a közösség összetartozását is veszélyeztetné. Az individualista, alacsony kontextusú kultúrák ezzel szemben elvárják tagjaiktól szándékuk nyílt és pontos verbális közlését, még akkor is, ha ezzel esetleg negatív hatást érnek el a saját csoportjukon belül vagy kívül (Gudykunst, 1998).

A kommunikáció résztvevőinek azonos kultúrán belül is érzékelniük kell, hogy hol helyezkedik el az adott szituációban a felek kommunikációs kontextusa a kontextus skálán. A nemzetközi üzleti tárgyalásokon még inkább fontos a felek kommunikációs kontextus szintjének kölcsönös érzékelése, mert különben az eltérő kommunikációs kontextusú kultúrákból érkező tárgyaló felek kommunikációja kudarcba fulladna. Természetesen nehéz feladat például a japán magas kontextusú kommunikáció minden részletének megértése, hiszen ehhez a japán kultúra tökéletes ismerete és megértése lenne szükséges, de a tárgyaló felek kölcsönös jóindulata, s egymás különböző kontextus érzékelésének ismerete és figyelembe vétele nagymértékben elősegíti a tárgyalások eredményességét.

Az üzleti életben jellemző az eltérő kommunikációs kontextusú kultúrák viszonya a tárgyalás eredményeként létrejövő szerződéshez. Az alacsony kontextusú kultúrák tagjai, különösképpen az amerikaiak, a szerződést, annak végleges, pontos, értelmezésre nem szoruló szövegét megmásíthatatlannak tartják. Szerintük nem lehet bízni az emberi kapcsolatokban. A magas kontextusú kultúrákban élők számára ezzel szemben a személyes kapcsolatok, a bizalom jelentik az üzleti élet tartós alapját, a szerződés számukra csupán az üzleti kapcsolat szándékát jelenti, melynek szövegén a változó körülmények hatására változtatni is lehet.

A kutatók leggyakrabban a fenti két szempont, a tárgyaló felek kultúrájának individualista, illetve kollektivisták jellege, és kommunikációjuk alacsony, illetve magas kontextusa mentén vizsgálják a nemzetközi üzleti tárgyalások kommunikációs folyamatát, s írják le jellemzőit.

A kulturális intelligencia és kompetencia szerinti elvárások teljesítésének szükségessége a nemzetközi üzleti tárgyalásokon

A kulturális intelligencia és kulturális kompetencia elvárásai gyakorlati követelményeket, feladatokat fogalmaznak meg a nemzetközi üzleti tárgyalások résztvevői számára. A kulturális intelligencia három összetevője

közül az egyik kognitív jellegű: a kulturális jelzések megértésének és értelmezésének a készsége, valamint képesség új kulturális sémák kifejlesztésére. A második motivációs jellegű: az egyénben meglévő késztetés és motivációs erő, hogy alkalmazkodjon a számára új kulturális környezethez. A harmadik komponens pedig a viselkedésmódot érinti: az egyén képes megfelelő módon viselkedni az egymástól eltérő kulturális kontextusokban (Joo-Seng Tan - Roy Yong-Joo, 2003).

A kulturális és interkulturális kompetenciák, amelyek a kulturális intelligencia alapelemei, a figyelem központjába kerültek a globalizálódó üzleti világban. Kutatók, tanácsadók, trénerok határozták meg az interkulturális kompetencia egyes elemeit, amelyek egyrészt a tudásbázishoz tartoznak, másrészt a készségek körébe, harmadrészt a személyiség és hajlam megnyilvánulásai a kommunikáció során:

- kommunikációs készségek
- a számunkra nem világosan érthető jelenségekkel szembeni tolerancia
- empátia
- nyitottság
- rugalmasság
- készség a feladat, illetve a személyes kapcsolat központiságán alapuló kettős irányultsághoz való alkalmazkodásra
- tanulási hajlandóság
- a sajátunktól eltérő kultúrák és stílusok iránti tolerancia
- a kultúrák ismerete és az egymástól eltérő szociális és kulturális környezethez való alkalmazkodás készsége (Joo-Seng Tan - Roy Yong-Joo, 2003).

Itt kell megjegyeznünk a saját kultúra és kommunikációs stílus, a saját szociális és kulturális környezet ismeretének, mint viszonyítási alapnak a fontosságát.

Összegzés

A kommunikációs készségekről szólva, a nemzetközi üzleti tárgyalások interkulturális kontextusában tárgyaló felek vonatkozásában külön ki kell emelnünk a tárgyalási ismeretek és készségek mint interkulturális kompetenciák fontosságát. A kompetenciák szintézisét, amely a tárgyalói képesség szilárd alapját képezi, az egyes kompetenciák szüntelen és rendszeres fejlesztésével érhetjük el. A nemzetközi tárgyalóknak világosan kell látniuk, hogy a tárgyalások interkulturális kontextusát az egymástól eltérő egyes kultúrák kölcsönhatása hozza létre. Figyelembe kell venni a kisebb eltéréseket is, valamint észre kell vennünk a most már globálisnak

tekinthető nemzetközi tárgyalási protokoll mögött rejtetten jelen lévő kulturális különbségeket is a tárgyalási feladat megfelelő teljesítéséhez.

Hivatkozások

- Buda, B. (2007): Kommunikáció - kontextusok - kultúrák. In: Hidasi J. (szerk.) (2007): *Kultúrák és kontextusok*. Kommunikáció. Perfekt: Budapest
- Gudykunst, W. B. (1998): Individualistic and Collectivistic Perspectives on Communication: an Introduction. *International Journal of Intercultural Relations*. 22. No. 2, 107-134.
- Hofstede, G. - Bond, M. (1984): Hofstede's culture dimensions. *Journal of Cross - Cultural Psychology*. 15, 417-433.
- Hall, E. T. (1989): *Beyond Culture*. Doubleday: New York
- Tan, J-S. - Yong-Joo, R. (2003): Training and Developing Cultural Intelligence. In: Earley, P. C. - Ang, S. (ed.) (2003): *Cultural Intelligence. Individual Interactions Across Cultures*. Stanford University Press: Stanford
- Triandis, H. C. (1988): Collectivism vs individualism: A reconceptualization of basic concept in cross-cultural psychology. In: Verma, G. - Bagley, C. (ed.) (1998): *Cross-cultural studies of personality, attitudes and cognition*. pp. 60-95. MacMillan: London

Kelemen Éva

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

A tolmácsolás néhány válfajának nemzetközi és hazai újraértékelése

A cikkben ismertetek néhány a közelmúltban napvilágot látott szakvéleményt, melyek átértékelik a tolmácsolás több, a konferenciatolmácsolással összevetve hagyományosan alacsonyabb presztízsű kategóriáját (bíróági, rendőrségi, orvosi tolmácsolás, médiatolmácsolás). Ezeknek a területeknek a reális kezelése szükségessé teszi bizonyos érinthetetlennek hitt etikai, oktatási, finansziális, szociális elvek újra gondolását. Nemcsak a tolmácsolás különböző kategóriáinak újraértelmezéséről van szó, hanem a fordítás-tolmácsolás viszonyának rugalmasabb kezeléséről is. A cikkben bemutatom a még kevésbé ismert, a SCIC által összeállított Speech repository-t, azaz beszédgyűjteményt, amely nagyon jól segíti a tolmácsok felkészülését.

Kulcsszavak: konferenciatolmácsolás, szimultán tolmácsolás, közösségi tolmácsolás, integrált nyelvi szolgáltatások, fordítás, retour, média-tolmácsolás.

Úgy vélem, több tényező is indokolja, hogy a címben felvetett kérdésről szóljunk a jelen cikkben. Melyek is ezek? Elsősorban a tolmácsszakma mára jól megfigyelhető változásai, átalakulása.

Tíz éve rendszeresen követem az uniós intézmények tolmácsolási igazgatóságainak éves konferenciát, valamint a tolmácsszakma egyéb hazai és nemzetközi találkozóit, továbbá kollegák, ill. saját tapasztalataim, megfigyeléseim alapján is fontosnak tartom a kérdés felvetését.

A tolmácsszakma változásai, átalakulása

A tolmácsolás klasszikus és meglehetősen merev elmélete szerint – némileg karikírozva – a műfaj arisztokráciája a konferenciatolmácsolás, a plebszet képviseli a liaisontolmácsolás, a hétszilvafás nemességet pedig a jogi tolmácsolás. Ehhez igazodva a magukra valamit is adó, színvonalas tolmácsképzők is természetesen az arisztokrácia soraiba akarták / akarják hallgatóikat eljuttatni. Ennek érdekében egy meglehetősen szigorú normarendszert alakítottak ki és előírták, hogy mit szabad és mit nem.

A nagy tabuk a következők voltak és nagyrészt vannak:

- „igazi” tolmácsolásnak csak a konferenciatolmácsolás tekinthető,
- tilos a retour, azaz az anyanyelvről idegen nyelvre történő tolmácsolás,
- tilos a két idegen nyelv közötti tolmácsolás,

- tilos a fordítás és a tolmácsolás együttes tanítása és gyakorlása, mert két teljesen különböző szakmáról van szó.

(Nem túl kellemes személyes emlékeim közé tartoznak azok a kb. másfél évtizeddel ezelőtti szakmai megbeszélések, amelyek során az – akkor még – új uniós partnereinket próbáltam meggyőzni arról, hogy egy olyan „kis” nyelv esetében, mint a magyar, egy tolmácsnak feltétlenül képesnek kell lennie a minőségi retúrra. Ellenkező esetben ui. nincs helye a pályán. Partnereim reakciója az udvarias, de egyértelmű szakmai lekicsinylés volt...)

Előzmények

Mára, azaz kb. az elmúlt 10 év során módosult, árnyaltabb lett a kép. Maga Marianne Lederer (2010), az ESIT volt igazgatónöje (egyébként a fent felsorolt „tiltások” egyik legharcosabb képviselője és kidolgozója) mondta a párizsi ISIT-en egy 2009-ben tartott előadásában, hogy bár különböző tolmácsolási típusok léteznek, de az alapfolyamat ugyanaz. Ennek bizonyítása szerint a jeltolmácsolás és szóbeli tolmácsolás összehasonlításából vezethető le.

Mára megnőtt a sokáig „mostohá”-nak tekintett tolmácsolási műfajok jelentősége. Gondolunk itt elsősorban az orvosi, jogi, bírósági, rendőrségi, menekültügyi, szociális (közszolgálati) területekre, amelyeken – lévén „másodosztályú” műfajok – nagyon gyakran rosszul fizetett, rosszul (vagy egyáltalán nem) képzett és esetleg a nyelvet is csak közepesen tudó tolmácsokat alkalmaztak/nak. (Egy példa a kérdés súlyosságának illusztrálására: csak az antwerpeni börtönben több mint száz nyelvet használnak az elítéltek.)

Felvetődik a kérdés, mi okozta azt, hogy a szakma mértékadó, legismertebb képviselőinek véleménye megváltozott, vagy legalábbis módosult, azaz megengedőbb lett a fenti tolmácsolási ágakkal szemben? A válasz nagyon egyszerű: maga a „való világ”, konkrétan a migrációs folyamatok, az EU léte, bővülése és a globalizáció. Uniós alapjog lett, hogy saját ügyeiben az állampolgár külföldön is méltó módon tudjon eljárni és ehhez minden nyelvi segítséget is megkapjon. A rendőrrel, orvossal való találkozás életünk legszemélyesebb részét érinti, itt a legnagyobb a (nyelvi és egyéb) kiszolgáltatottság.

Néhány sajtópélda közelmúltból:

„... az Unió országainak igazságügy miniszterei arról állapodtak meg ugyanis pénteken, hogy ha valaki ellen hazáján kívül indul büntetőjogi eljárás, az eljárás során ingyenes tolmácsolásra és az eljáráshoz kapcsolódó dokumentumok ugyancsak ingyenes lefordítására jogosult.” Bűnügybe keveredett? (Ingyen tolmács az EU-tól! nyest.hu | 2009. október 27.)

„...Eddig csak az igazságszolgáltatásban használt képes kártyákat tettek elérhetővé az interneten az amerikai Andrew Jackson Egyetem munkatársai. Eredetileg az igazságszolgáltatásban, angolul nem beszélő tanúk és áldozatok esetében használták azokat a képes kártyákat, amiket most elérhetővé tettek a haiti mentőmunkálatok gyorsítása érdekében.” (Tolmács-segítség Haitinak nyest.hu, 2010. 01. 27.)

„Norfolkban a nagyszámú litván bevándorlóra való tekintettel a helyi kórház újszerű megoldáshoz folyamodott: felvett egy tolmácsot, hogy segítse az egészségügyi dolgozók munkáját. ... A kórház takarékosági okokból döntött egy állandó tolmács felvétele mellett, a szülész nők szerint ugyanis a telefonos tolmácsolás drágább, és a megszokottnál akár háromszor annyi időbe is beletelik egy konzultáció.” (Litván segítség nyest.hu | 2009. június 16.)

Általában a fentebb felsorolt tolmácsolási területekről (vagyis a nem-konferenciatolmácsolásról) elmondható, hogy ezen esetekben a tolmács sokszor hátrányos helyzetű, kevésbé iskolázott, vagy a nyelvet nem (eléggé) beszélő, az adott országot nem ismerő embereknek tolmácsol és az érintett területek is szenzitívek. Nem csak nyelvi, hanem etikai kérdések is felmerülnek ezzel kapcsolatban. Ilyenek például:

- átláthatóság (a tolmács szerepe, megbízhatósága, pártatlansága),
- hatalom kérdése („A tudás hatalom.” – azaz kinek a pártján áll a tolmács?, ki a megrendelő?),
- nem szokványos tolmács-szituáció: a tolmács „irányíthatja” a megbeszélés menetét, „ügyvédje” lehet a tolmácsolandó személynek, és döntő egyéni sorskérdések múlhatnak rajta. (Tudja-e a különbséget a „befogadott”, „menekült”, vagy „menedékes” között? Sokszor de facto kéri az un. „ügyfelek”, hogy segítsen kitölteni pl. egy menekültügyi kérelmet. Mit ír a tolmács abba a rubrikába, hogy menekülésének oka? Mi van, ha az erre adott válaszon múlik a kérelem sorsa? ...)
- tarifa,
- a hivatalból kirendelt tolmács esete,
- minőség kérdése.

A változások okai

Mára nem elég a hagyományos és sokszor valóban fantasztikus teljesítményt nyújtó konferenciatolmácsok képzése, ugyanis bár a piac egy része továbbra is igényli kompetenciájukat, viszont a piac nagy része *mást* igényel és ennek számos oka van. Változik ugyanis a nemzetközi és az országonkénti kommunikációs stílus, tolmácsolási gyakorlat. Csak néhány elemet ragadunk ki a legfontosabbak közül:

- Az angol egyre jobban terjed (és a speciális nyelvezetű szakmai rendezvényeken sokszor jobban megy tolmács nélkül).
- Maga a konferenciatolmácsolás is változik: a konferenciákon nagyon sok a felolvasott szöveg (amit nem adnak mindig előre oda a tolmácsnak). Hiteles beszámolók szerint 30-40 évvel ezelőtt, ha egy nemzetközi tanácskozáson az előadó nem szabadon beszélt, viszont szövegét nem adta oda előre a tolmácsoknak, akkor az AIIC ajánlásoknak megfelelően, a tolmácsok abbahagyták a munkát és az ülést felfüggesztették.
- A konferenciákon, nyilvános megszólalások alkalmával egyre nő az átlagos beszédsebesség. (Tapasztalati tény, hogy napjaink előadói sokkal gyorsabban beszélnek, mint például 50 évvel ezelőtti társaik. Próbáljunk meg összehasonlítani egy Churchill- vagy egy Blair-beszédet, de ugyanezt megtehetjük De Gaulle és Cohn-Bendit esetében is. Több szakmai rendezvényen felvetődött a kérdés: meddig fokozható az a tempó, amivel a tolmácsnak meg kell birkóznia?)
- Sok megrendelő „nem szereti” a hosszúszakaszos (5-7 perces) konszekutívot. A nem túl kifinomult hallgatóságnak nincs türelme hosszú szövegrészeket meghallgatni, ezért az úgynevezett „bidule”, azaz egy primitív módon összebarkácsolz kvázio szimultán szerkezet lehet a megoldás, amit sokszor láthatunk csoportos idegenvezetések alkalmával.
- Megjelent az „integrált nyelvi szolgáltatás” fogalma (fordítás, tolmácsolás, nyelvi projektmenedzselés, emlékeztető, jegyzőkönyv írása stb. egyazon személy által).
- Terjed a média-tolmácsolás (min. 3 helyszín) és egyéb új tolmácsolási alfajok (telefontolmácsolás a maga akusztikai nehézségeivel, TV műsorok szimultán tolmácsolása), videó-tolmácsolás, gépi tolmácsolás (machine interpretation - MI), vagy a számítógéppel segített (computer-assisted interpretation - CAI) tolmácsolás.
- Sokféleség a technikai fejlesztések terén:
 1. Speech-to-Speech Translation
Olyan berendezés, amely azonos időben tesz lehetővé kétirányú kommunikációt angol és mandarin nyelv között. (IBM fejlesztés)
 2. PHRASELATOR VOXTEC
Katonai célú technikai fejlesztés. Egyirányú kommunikációt biztosít csak: 100.000 angol mondatot képes lefordítani Irak, Afganisztán és Dél- Kelet Ázsia 40 nyelvére.

Gúnyolódni lehet ezeken a kezdeményezéseken, de a kezdetleges kommunikáció is jobb néha, mint a zéró kommunikáció. (Természeti katasztrófák, humanitárius akciók esetén például.) Csak ne nevezzük tolmácsolásnak....

A következő táblázattal kívánjuk szemléltetni a különbségeket a konferencia-tolmácsolás és a fentebb felsorolt tolmácsolási műfajok között:

1. táblázat

A konferenciatolmácsolás és a közösségi tolmácsolás jellemzőinek összehasonlítása

konferenciatolmácsolás	egyéb tolmácsolási műfajok
nemzetközi környezet	hazai, egy országon belüli környezet
a felek közötti viszonyt az egyenlőség jellemzi	a felek közötti viszonyt függőség jellemzi
monologikus (alapanyaga a szöveg)	dialógikus
nyelvi norma tisztelete (akcentus, nyelvhasználat terén), iskolázottság (előadó, tolmács, hallgatóság esetében egyaránt)	változatos nyelvi regiszter, dialektusok használata; időnként iskolázottság hiánya
passzív közönség	interaktív, kétirányú tolmácsolás
a konszekutív aránya mindössze 10-15%	a konszekutív aránya szinte 100%
az igényelt tolmácsnapok száma döntően és gyorsan nem változik, előre nagyjából kalkulálható	az igény folyamatosan nő

Egy kis elmélet....

Daniel Gile (1985) „Effort”- (azaz „Erőfeszítés”/ „Energia”) elméletéből kiindulva is megpróbálhatjuk a különbségeket megragadni.

Gile szerint a tolmácsolásnál a tolmács munkamemóriájának a következő feladatokkal kell megbirkóznia:

- a forrásszöveg megértése és elemzése (**„Elemzési és szövegértési erőfeszítés”**)
- szöveg reprodukálása a célnyelven (**„Produkciós erőfeszítés”**)
- információk tárolása a megértés és a produkció közötti időben, amelynek hossza függhet a tolmács stratégiájától, ill. a forrás- és célnyelv közötti szintaktikai különbségektől. (**„Rövidtávú Memória – erőfeszítés”**)

Ezen „erőfeszítések” együttes jelenléte nagy terhet ró a munkamemóriára, amely a szaturáltsághoz közeli szinten kénytelen dolgozni és ez számos tolmácsolási hiba (természetes) oka is egyben. Az időtényező is jelentősen befolyásolja a tolmácsolás minőségét, ui. a memóriára nehezedő kognitív teher nagysága nagyban függ a forrásszöveg sebességétől: minél gyorsabb, ill. minél töményebb az információtartalma, annál nehezebb feladatot lát el a munkamemória, mivel mind a megértés, mind a produkció során egységnyi

idő alatt nagyon sok adatot kell feldolgoznia. Matematikai képletben leírva: $(E+P+M) \leq C$. „C” az adott szituációban mozgósítható energiák összességét jelenti, azaz, ha az egyik terület nagyobb erőfeszítést igényel, akkor ez csak egy másik, vagy két másik terület rovására történhet. Ideális esetben egyensúlyban van a három összetevő. Ugyanakkor „C” nem állandó; mennyisége, nagysága számos ismert és ismeretlen tényezőtől függ, mint pl. a fáradtságtól, a motiváltságtól, egyéb tevékenységektől (pl. keresgélés szótárban), technikai körülményektől, stb.

Példa:

- A tolmács hosszasan keresgél egy szót: $P \uparrow, E \downarrow$
- A tolmács „kivár”: $M \uparrow, E \downarrow$
- Nehéz szövegrész: $E \uparrow$, majd $M \uparrow, P \uparrow, E \downarrow$

A tolmácsolás különböző fajtáinál eltérő az „erőfeszítések” megoszlása; átlagos eseteket figyelembe véve a szinkrontolmácsolásnál a memóriára kisebb teher nehezedik, mint a hosszúszakaszos konszekutívna. Ez utóbbi esetében nehezítő körülmény, hogy a jegyzetelés lassúbb tevékenység, mint a beszéd, azaz speciális technikák kialakítása nélkül a feladat nem végezhető el megfelelő színvonalon. A bírósági és egyéb „párbeszédes” tolmácsolási formánál a nyelvek közötti folyamatos váltás igényel többletenergiát. Az orvosi, vagy bírósági tolmácsolás speciális nyelvezete mind az *E*, mind a *P* fázist megterheli.

Képzés

Az elit-képzés keretei között kiváló, tapasztalt konferenciatolmácsok és tolmáctanárok tolmácsolási technikákat tanítottak/tanítanak kiváló képességű és a nyelvet is nagyszerűen tudó hallgatóknak. Erre nézve megfelelő módszertan áll rendelkezésre. A többi területre vonatkozóan nincs kidolgozott módszertan, leginkább *ad hoc* megoldások vannak.

A retorika, memóriafejlesztés és jegyzeteléstechika elsajátíttatása önmagában már nem elegendő; reagálni kell az új helyzetekre, más készségek és pszichés átállítódás is szükségesek. A jegyzetelés tanításában is nagyobb rugalmasságra van szükség, ui. az alkalmazott technika részben a szituáció függvénye. Egy jól felépített, hagyományos beszéd jegyzetképe (profí tolmács esetében) olyan, mint a tankönyvekben. Egy vita, párbeszéd esetében más a jegyzetkép, rövidebbek a lejegyzetelt egységek.

A beszéd, mint a konferenciatolmácsolás alapegysége mellett, szükség lenne a dialóguselemzés tanítására. Tanulmányozandó lenne bizonyos interperszonális kapcsolatok alakítása is (orvos - tolmács - beteg; bíró - tolmács - vádlott; kollega - tolmács - kollega többnyelvű

munkahelyen). Megfontolandó lehet az alkalmazott pszichológia és a konfliktuskezelés bizonyos elemeinek, technikáinak beemelése a tananyagba.

Egy nagyon hasznos példa a konferenciatolmácsolás tanításának módszertani támogatásáról. Néhány éve a SCIC létrehozott egy folyamatosan bővülő szövegbankot a tolmácsszolgálatok és már gyakorló tolmácsok (fel)készülését támogatandó. A szövegeket professzionálisan válogatták ki, kategorizálták téma, nehézségi fok, tolmácsolási fajták és akcentus szerint. A gyűjteményben szerepelnek eredeti, főleg politikusok által elmondott beszédek, de bőven találhatók kifejezetten oktatási célra készült szövegek, amelyeket profí tolmácsok és tolmáctanárok olvasnak fel, ill. adnak elő. Röviden bemutatom, mire képes az összeállítás.

Az 1. ábrán a nyitóoldalt láthatjuk, amely bemutatja a projektet és a bejelentkezés lehetőségét. (Jelenleg csak a SCIC-el hivatalos munkakapcsolatban álló képzőintézmények tanárai és hallgatói kaphatnak hozzáférést.)

1. ábra
A Speech Repository nyitóoldala



A beszédbank szerkezetére a következők jellemzőek:

- Nyelvenkénti szervezettség, azaz külön kereshetünk egy adott nyelvrehoz tartozó szövegekre
- Szűrési lehetőséget kínál a szövegbank nehézségi szint és a beszéd típusa szerint (parlamentari felszólalás, sajtótájékoztató...)
- Szakterületek szerint (Az EU szakpolitikáknak nagyjából megfelelő területi bontásban)
- A beszédek előadói SCIC-es tolmácsok, ill. tolmácsképzők oktatói

- Kulcsszavak, terminológia, írott szöveg is szerepel a legtöbb szövegnél.

Beszéd-szűrés lehetőségeit mutatja a következő kép. A keresési kritériumok a következők voltak: angol, középnehéz, általános témájú és konszekutív tolmácsolásra alkalmas szöveget kerestem és a következőket találtam:

2. ábra

Beszédsszűrés a Speech Repository-ből megadott kritériumok alapján



Ha megvan a felhasználni kívánt szöveg, pl. az alább olvasható francia szövegrészlet, akkor megfigyelhető, milyen funkciókkal, információkkal rendelkezünk a szöveggel kapcsolatban.

- Téma: általános (A cseh uniós elnökség)
- Előadója: M. Barroso, az EU Bizottság elnöke
- A beszéd nyelve francia, de külön jelzik, hogy külföldi akcentussal.
- A színt kezdő (és csak a félreértések elkerülése végett teszem hozzá, nem nyelvileg, hanem a tolmácsolás tanulása szempontjából kezdő).
- Javasolt felhasználási mód: szimultán tolmácsolás
- A megadott terminológia a következő: traité de Lisbonne; paquet énergie-climat; plan de relance; conflit à Gaza; G20; processus de

Doha; objectifs de développement du millénaire; réforme du système financier global; domaine justice, liberté et sécurité; paquet social

- Példástan tartalmazza az anyag a beszéd írott verzióját franciául és angolul is.

„Présidence tchèque - le programme

Monsieur le Président du Parlement européen, Monsieur le Président du Conseil, Mesdames et Messieurs les députés, les tous premiers jours de 2009 ne laissent aucune place aux doutes. Les six prochains mois vont mettre l'Union européenne à l'épreuve. L'Europe devra prouver sa détermination à aider les citoyens, les travailleurs, les entreprises, à affronter et à surmonter la crise économique. L'Europe devra prouver sa solidarité dans les situations d'urgence comme l'arrêt brutal de l'approvisionnement en gaz que nous vivons actuellement. L'Europe devra montrer sa capacité de mettre toute son influence extérieure au service du règlement de conflits internationaux aussi dangereux pour la paix du monde que celui de Gaza aujourd'hui. En étroite collaboration avec la Présidence tchèque du Conseil – et je tiens à saluer le Premier ministre Topolánek et toute son équipe, je leur souhaite le plus grand succès à la tête du Conseil et, encore une fois, je veux dire ma pleine confiance dans la capacité de la République tchèque à remplir cette fonction tellement importante – en étroite collaboration avec la Présidence tchèque et avec le Parlement européen, la Commission s'attachera à démontrer que l'Union est à la hauteur de la tâche. Ensemble, nous pouvons pendant ces six mois, démontrer aux citoyens pourquoi l'Union européenne est si indispensable aujourd'hui. Démontrer aux Européens pourquoi ils ont un intérêt direct à prendre la parole en élisant les députés qui siégeront au prochain Parlement européen. Démontrons à nos concitoyens pourquoi l'Europe a besoin d'un gain de démocratie et d'efficacité que prévoit le traité de Lisbonne et pourquoi elle doit en bénéficier et pourquoi nous avons, plus que jamais, besoin d'un traité de Lisbonne approuvé par tous nos États membres. Nous partons d'une base solide....”

- A beszéd időtartama: 05:22 min, azaz ideális kezdő szimultán gyakorlására.

3. ábra
A fenti szöveg adatlapja



Sajnos a jogi, bírósági, egészségügyi tolmácsolás tanításánál – a téma érzékeny volta miatt – sokkal nehezebb ilyen, „hiteles” anyagok összeválogatása. Segítségünkre lehetnek ugyanakkor a fikciók, filmek, regények, vagy netán orvosi krimik. A You Tube is gazdag forrásnak bizonyulhat egyes esetekben, de bizonyosan sok módszertani reflexióra és anyaggyűjtési munkára lesz még szükség a jövőben ezeken a területeken.

Záró gondolatok

Ezt a rövid áttekintést néhány kérdéssel zárom, amelyeken talán érdemes lenne a közeljövőben együtt gondolkodni:

1. Hogyan lehet összehozni az oktatásban a konferenciatolmácsolást és az egyéb tolmácsolási műfajokat?
2. Mit lehet tenni ezen műfajok hivatalos elismertetésért?
3. Hogyan lenne megoldható a díjazás kérdése? Célszerű lenne ugyanis a kétféle tarifát közelíteni egymáshoz, ami nyilvánvalóan hozzájárulna a minőség standardizálásához is.

Hivatkozások

Biagini, M. (2010): L'interprète de dialogue qui dialogue dans un tribunal italien : une étude de cas in: *Les pratiques de l'interprétation et l'oralité dans la communication interculturelle*. Editions l'Âge de l'homme: Lausanne, Suisse

F. Casacuberta, J.A. Sánchez - E. Vidal: Speech-to-Speech Translation.

<http://web.iti.upv.es/~evidal/students/master/ta/transp/OLD/t9mtS2S2p.pdf>

Gile, D. (2010): Rôles d'interprètes. In: *Les pratiques de l'interprétation et l'oralité dans la communication interculturelle*. Editions l'Âge de l'homme: Lausanne, Suisse

Gile, D. (2009): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Revised Edition. Philadelphia: John Benjamins: Amsterdam

Gile, D. (1985): Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée, *Meta* 30/1, mars 1985 (special issue on conference interpreting). pp. 44-48

Lederer, M. (2010): Pratiques d'interprétation différentes. In: *Les pratiques de l'interprétation et l'oralité dans la communication interculturelle*. Editions l'Âge de l'homme: Lausanne, Suisse

Speech repository - <http://www.multilingualspeeches.tv/scic/portal/index.html>

<http://www.voxtec.com/phraselator/>

Loch Ágnes
Budapesti Gazdasági Főiskola
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Kommunikáció és kulturális sztereotípiák

A különböző kultúrák képviselői közötti kommunikáció eredményességét számos tényező befolyásolhatja. Könnyen átlátható, hogy a nyelvi kód és a nem-verbális kommunikációs eszközök ismeretének elégtelensége csökkentheti a kommunikáció hatékonyságát. A kommunikációs partnerek fejében kialakult kulturális sztereotípiák negatív hatását azonban nehezebb érzékelni. A sztereotípiák egy csoport feltételezett tulajdonságaira vonatkozó általánosítások. Csoportot alkothatnak például az egy etnikumhoz tartozók, az azonos foglalkozást űzők vagy az azonos társadalmi réteghez tartozók. Mivel a sztereotípiák általában a saját kultúrától való eltérésekre fókuszálnak, az eltérések és különbségek gyakran a másik kultúra negatív megítéléséhez vezetnek. A Budapesti Gazdasági Főiskola Interkulturális kommunikáció című kurzusán a Turizmus-vendéglátás szakos hallgatók körében gyűjtött nemzeti sztereotípiák jól tükrözik ezt a jelenséget.

Kulcsszavak: interkulturális kommunikáció, sztereotípia, előítélet, nemzeti kultúrák, hetero- és autosztereotípiák

Bevezetés

A különböző kultúrák képviselői közötti kommunikáció eredményességét számos tényező befolyásolhatja. Hofstede és Hofstede (2005) a hatékony interkulturális kommunikáció öt akadályát sorolja fel. Ezek a nyelvi különbségek, a nem-verbális kommunikáció eltérései, a sztereotípiák, a kommunikációs partner viselkedésével kapcsolatos téves következtetések, melyek saját kultúránk értékítéleteit tükrözik, valamint a stressz. Ezen akadályok leküzdéséhez számos jó tanácsot is kapunk a szerzőktől.

Az angol nyelv, mint *lingua franca* használata a nyelvi különbségeket talán áthidalja, a többi tényező szerepe azonban globalizált világunkban általában megnőtt. Így megnőtt a kulturális sztereotípiák torzító hatásának veszélye is. Ugyanakkor azonban a kultúrák közötti direkt kommunikáció arra is lehetőséget ad, hogy ezeket a sztereotípiákat lebontsuk.

A sztereotípia

A sztereotípia felszínes általánosító vélemény – negatív, pozitív vagy semleges – egy adott csoportról, melynek alapja az adott csoport egy-egy tulajdonságának vagy attribútumának felnagyítása. A heterosztereotípia a sajáttól különböző csoportokról alkotott általánosítás, az autosztereotípia pedig a saját csoportról alkotott általánosító véleményalkotás, amely magában foglalja a csoportnak önmagáról alkotott véleményét éppúgy, mint más csoportok vélekedéseit. A sztereotípiák alkalmasak lehetnek a csoport

leírására, de nem alkalmasak az egyéni gondolkodás és magatartás előrejelzésére.

A *sztereotípa* kifejezés görög eredetű: a stereos (kemény, merev) és a typos (forma, minta, sablon) szavak alkotják az összetételt. A kifejezést először Walter Lippmann újságíró használta 1922-ben azokra a leegyszerűsített képekre és képzetekre, amelyek a valóság bizonyos elemeinek kiemelésével segítik az embert a bonyolult környezetben való eligazodásban (in Hidasi, 2004).

Allport (1954) szerint a rendezett világkép kialakítása érdekében az emberi elme az áttekinthetetlen világ bonyolult jelenségeit kategóriákba (fogalmak köré) rendezi. A kategória lehetővé teszi, hogy gyorsan azonosítani tudjuk a vele kapcsolatos tárgyakat és dolgokat. A kategorizáció három fő funkciója a környezet leegyszerűsítése, elvárások alkotása és a nagy mennyiségű információ hatékony feldolgozása. A sztereotípa is kategóriához kötődik, de nem azonos azzal. A kategóriáknak egy speciális fajtáját alkotja. A sztereotípa olyan strukturált információhalmaz, amely kizárólag emberek csoportjaira vonatkozik. Tartalmazhat fizikai tulajdonságokat, személyiségvonásokat, társadalmi szerepeket és viselkedésformákat (Hunyadi, 1996).

A sztereotípiák alapja primer vagy szekunder tapasztalat, amelynek információtartalma azonban gyakran csekély. Hordozhatja az igazság magvát, de teljesen el is szakadhat a valóságtól. A szociálpszichológia szerint, ha a sztereotípa tapasztalaton alapul és nagyjából pontos, akkor hasznos is lehet, mert a világban való könnyebb eligazodásunkat szolgálja. Ha azonban elfedi a csoporton belüli egyéni különbségeket, vagy elszakad a valós tényektől, akkor a sztereotípa nagy veszélyekkel járhat. A sztereotípa veszélyessé válik, ha érzelmi (elsősorban negatív) tartalommal telítődik, és ha erkölcsi megítélés kapcsolódik hozzá (Csath, 2008; Falkné Bánó, 2000; Hofstede és Hofstede, 2005). A már kialakult sztereotípiák gátolják a tények és az új információk befogadását, így megváltoztatásuk nagyon nehéz. A sztereotípa nem azonos az előítéllettel. Az előítélet súlyosabb, mert az értékítélet mellett a csoporttal szembeni attitűdöt is formálja.

A kutatás kontextusa

A Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán (KVIK) az alapképzési szakok beindításakor, 2006-ban került be az Interkulturális kommunikáció, mint választható tantárgy a képzések tantervébe. Az Interkulturális kommunikáció c. tantárgy célja a hallgatók megismertetése a terület kutatási eredményeivel, a kulturális tudatosság szintjének emelése, valamint a hallgatók felkészítése arra, hogy későbbi pályájuk során képesek legyenek interkulturális vagy multikulturális

környezetben eredményesen kommunikálni és kooperálni üzleti partnereikkel. Mivel ennek elengedhetetlen előfeltétele a kulturális különbségek minél mélyebb értése és elfogadása, a más kultúrákról alkotott képzetek és előfeltételezések (sztereotípiák) döntő fontosságúak lehetnek.

A kutatás célja és módszere

A vizsgálat célja a nemzeti sztereotípiák feltérképezése volt a főiskolai hallgatók körében. A vizsgálatban összesen 146 főiskolai hallgató vett részt (korcsoport: 18-25 év), akik mindannyian az angol nyelvű képzésben tanultak 2008 és 2011 között. Az első vizsgálatban 140 magyar anyanyelvű hallgató, míg a második vizsgálatban 30 magyar és 20 külföldi (francia, német, holland) hallgató vett részt.

A módszer lényege asszociációk gyűjtése 12 országról, illetve 25 tulajdonság összepárosítása országokkal/népekkel, melyeket egy listáról lehetett kiválasztani. Az országok között szerepelt minden olyan ország, melynek nyelvét a főiskolán oktatják. A tulajdonságok listája a kurzust oktató tanár preferenciáit tükrözi.

Az első vizsgálatban a résztvevők egy 12 ország nevét tartalmazó táblázatot kaptak. Az volt a feladat, hogy az egyes országok megnevezése alatt sorolják fel azt a 3-5 dolgot, ami először eszükbe jut az ország nevének említésekor (5730 asszociáció). A második vizsgálatban egy 25 tulajdonságot és egy nemzetiségneveket tartalmazó listát kaptak a résztvevők. Azt kértük, hogy az egyes tulajdonságok mellé annak a nemzetnek/népnek a nevét írják, melynek fiaira véleményük szerint a leginkább jellemző az adott tulajdonság (1578 asszociáció). Az adatbázisban az adatgyűjtés végén több mint 7000 asszociáció szerepelt.

Eredmények

Az asszociációk száma országonként

Az asszociációk száma országonként különbözött. A legtöbb asszociációt Anglia (556 db) és Olaszország (550 db) váltotta ki, a legkevesebbet Finnország (419 db) és Oroszország (413 db). Úgy tűnik, az egyes országok ismertsége, és földrajzi közelségük Magyarországhoz kis mértékben befolyásolta az asszociációk számát, de a különbségek nem voltak statisztikailag jelentősek.

Az asszociációk tartalma

A továbbiakban nyolc országra vonatkozóan elemeztük az asszociációkat. Magyarországon kívül azokat az országokat vizsgáltuk, amelyeknek nyelvét a KVI Karon idegen nyelvként oktatjuk: Anglia, Franciaország, Németország, Olaszország, Oroszország, Spanyolország és az USA szerepelt a

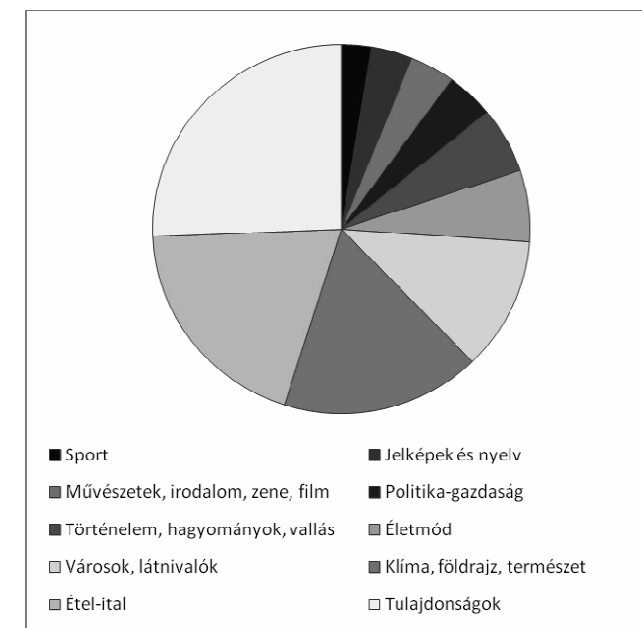
vizsgálatban. Az asszociációk tartalmukat tekintve rendkívül változatosak voltak. Számos olyan asszociáció is felbukkant, amelyek személyes élményekre vagy személyes kötődésekre utalnak. Az asszociációk egy részét nem lehetett kategóriákba sorolni (300 asszociáció), így a továbbiakban a vizsgálatban már csak 3656 asszociáció vett részt. Tartalom szempontjából tíz nagyobb kategóriát lehetett azonosítani (1. táblázat).

1. táblázat
Az asszociációk 10 fő kategóriája az említések gyakoriságának sorrendjében

Kategóriák	Gyakoriság (% kerekítve)
1. Emberi tulajdonságok	26
2. Étel, ital, gasztronómia	20
3. Klíma, földrajz, természet	17
4. Városok, látnivalók	12
5. Életmód	6
6. Történelem, hagyományok, vallás	6
7. Politika, gazdaság	4
8. Művészetek, irodalom, zene, film	4
9. Jelképek és nyelv	4
10. Sport	3

Figyelemre méltó, hogy az említések aránya csupán négy kategóriában érte el a legalább tíz százalékot. Ezek az *Emberi tulajdonságok*; az *Étel, ital, gasztronómia*; a *Klíma, földrajz, természet* és a *Városok, látnivalók* kategória. A résztvevők legnagyobb számban az *Emberi tulajdonságok* (25,6%) és az *Étel, ital, gasztronómia* (19,5%) kategóriákba sorolható asszociációkat említették (1. ábra).

1. ábra
Az asszociációk 10 fő kategóriájának aránya



Az *Emberi tulajdonságok* kategória országonként

Az *Emberi tulajdonságok* kategórián belül megjelentek – kisebb számban – külső fizikai jellemzőkre történő utalások (szőke, sötét hajú, erős szőrzetű stb.), az asszociációk túlnyomó többsége azonban inkább ún. belső tulajdonságokra, személyiségvonásokra vagy viselkedési stílusra utalt (büszke, okos, pesszimista, udvarias, nagyhangú, fegyelmezett stb.). A Melléklet 2. számú táblázata országonként azokat a tulajdonságokat sorolja fel, amelyeket legalább öt résztvevő említett. A listák élére a legtöbbször említett pozitív töltető megjegyzések kerültek.

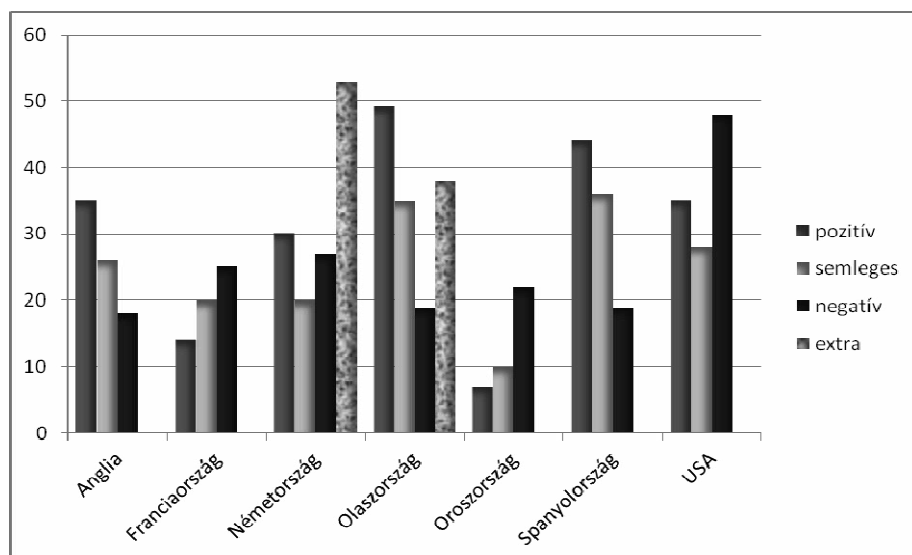
Az említett tulajdonságok érzelmi töltetük alapján pozitív, negatív és semleges kategóriákba rendezhetők. Esetenként nehéz megítélni, hogy egy adott tulajdonság semlegesnek minősül-e. Például a *hangos* jelző önmagában semleges, de gyakran társul hozzá negatív vagy elítélő hangsúly. Ugyanígy a *pontos* jelző, amely önmagában esetleg csak egy ténymegállapítás, egy adott kultúrában határozottan az erények közé sorolandó. A bizonytalan vagy nehezebben megítélhető jelzőknél egyrészt megvizsgáltam, hogy válaszadók fűztek-e megjegyzést vagy példát az adott tulajdonsághoz. Amennyiben nem volt egyértelmű az asszociáció tartalma, a jelzőt a semleges kategóriába

soroltam. Nem tagadható, hogy a kategorizálás esetenként a magyar közgondolkodást is tükrözi.

Megállapítható, hogy Anglia, Németország, Olaszország és Spanyolország esetében a pozitív jelzők aránya meghaladja a negatív asszociációk arányát. Különösen feltűnő az olaszok rendkívül pozitív megítélése. A franciák, oroszok és az amerikaiak esetében a negatív jelzők száma a magasabb. Nyilvánvaló, hogy Oroszország a legkevésbé ismert a válaszadók számára. Ez tükröződik az asszociációk alacsony számában és igen szórt tartalmában.

A 2. számú ábrában Németország és Olaszország esetében a pozitív, negatív és semleges kategórián kívül egy negyedik 'extra' kategóriát is megjelenítettem. Két jelző ugyanis olyan magas számban fordult elő (szinte minden válaszadó említette), hogy féltő volt, túlságosan eltorzítják az adatokat. Teljes egyetértés mutatkozott abban, hogy a németek precízek és pontosak, az olaszok pedig hangosak. Különösen ebben az utóbbi esetben nem volt megítélhető, milyen érzelmi tartalommal bír a jelző, így a grafikonban ezek külön oszlopban jelennek meg.

2. ábra
A pozitív, negatív és semleges töltetű jelzők aránya országoként*

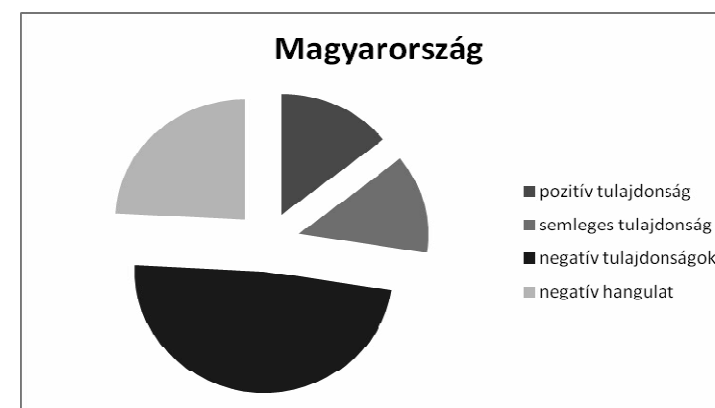


* Az extra kategória Németország esetében a *pontos, precíz*, Olaszország esetében a *hangos* jelzőre vonatkozik.

Az emberi tulajdonságok összesítésénél különösen feltűnő volt, hogy az egyébként magyar anyanyelvű, Magyarországon élő válaszadók magyarokra

vonatkozó asszociációi nagyrészt negatív töltetűek: a jelzők 74,6%-a negatív, és csak 12,7%-a pozitív töltetű (vö. Németh, 2012). Az autósztereotípiák más nemzetek/népek esetében is gyakran tartalmaznak kritikát, az önkép azonban jellemzően pozitív. Ugyanakkor az is megállapítható volt, hogy a negatív töltetű jelzőknek csak egy része tartalmaz negatív ítéletet (lusta, önző), a jelzők egy jelentős része inkább állapotot, hangulatot tükrözött (szomorú, depressziós) (3. ábra). A negatív asszociációkon belül: 64% a negatív megítélésű tulajdonság, 26% pedig a hangulatot kifejező jelző.

3. ábra
Autósztereotípiák a magyarokról



A tulajdonságokhoz kötődő nemzeti asszociációk összesítése

A második vizsgálatban nem nemzetek/népek nevéhez kértünk asszociációkat, hanem azt vizsgáltuk, hogy bizonyos emberi tulajdonságokat mely nemzet vagy nép fiaihoz kapcsolják jellemző módon a válaszadók. A válaszadók 46-51%-a szerint az olaszok beszédesek, a franciák önteltek, romantikusak és művészi tehetségük van, a németek pedig precízek és pontosak. További 12 esetben fordult elő, hogy a válaszadók minimum 30 %-a egy adott tulajdonságot és egy adott országot összekapcsolt (3. táblázat).

3. táblázat

A tulajdonságok és a nemzeti kultúrák közötti asszociációs kapcsolat aránya

Tulajdonság	Nép/nemzet	A válaszadók %-a	Tulajdonság	Nép/nemzet	A válaszadók %-a
beszédese	olasz	51	nyugodt	svéd	36
egoista	amerikai	30	öntelt	francia	48
fukar	skót	34	pontos, precíz	német	49
hidegvérű	orosz	36		svájci	32
individualista	amerikai	41	romantikus	francia	46
józan	svájci	38		olasz	32
gondtalan	olasz	41	szorgalmas	német	34
környezettudatos	svéd	31	takarékos	német	34
magabiztos	amerikai	43	zeneszerető	spanyol	37
művészi	francia	46		olasz	34

Összegzés

Az asszociációk vizsgálata alapján a következő megállapításokat tehetjük: A vizsgált hallgatói körben nincsenek erős sztereotípiák. Ezt bizonyítja egyrészt a számos egymásnak ellentmondó tartalmú asszociáció, másrészt az a tény, hogy az *Étel, ital, gasztronómia* és a *Klíma, földrajz, természet* kategórián kívül nem fordult elő olyan asszociáció, amelyet a válaszadók több, mint 25 %-a említett volna. Kivétel képez a fent említett két jelző (a németek precízek és pontosak, az olaszok hangosak), amelyek azonban valós tapasztalaton alapulnak, és negatív érzelmi töltet általában nem kötődik hozzájuk.

Az igen nagyszámú étkezéssel kapcsolatos megjegyzés és a nemzeti ételspecialitások gyakori említése azt jelzi, hogy a gasztronómia gyakran az első ismereteket jelenti egy másik kultúráról, szerepe tehát rendkívül hangsúlyos a kultúrák közeledésében.

Az egyes nemzeti kultúrák megítélésében vannak markáns különbségek: a mediterrán kultúrák pozitív megítélése általános (ami talán az üdülés/nyaralás-élményekkel is magyarázható), míg Németországról és az USA-ról rendkívüli mértékben polarizálódnak a vélemények. Oroszország ismeretlen kultúrájának minősül. Talán a felszínes ismereteknek tulajdonítható, hogy az asszociációk jelentős része kevésbé pozitív (alkoholizmus, korrupció, Gulag, hideg és barátságtalan stb.).

Feltűnő, hogy a fizikai vagy testi tulajdonságok általában negatív jellegűek (piszkos, erős szőrzetű nők, csúnya, kövér stb.).

Minden ország esetében megjelennek olyan egyedi kategóriák, amelyek más országoknál egyáltalán nem szerepelnek és esetenként ezek az asszociációk nagyon erősek (a királynő és a királyi család Angliában; a

bikaviadal Spanyolországban; a tiszta környezet Németországban; az amerikai álom vagy a fegyverviselés az USA-ban stb.).

Az *Egyéb* kategóriában sok a személyes megnyilatkozás, ami értelemszerűen nem minősülhet sztereotípiának, bár alapul szolgálhat azok kialakulásának (szeretem őket; ez a hazám stb.).

A magyar válaszadók autosztereotípiái rendkívül negatív tartalmúak, ami nem kívánatos jelenség, még akkor is, ha a jelzők egy része nem belső tulajdonságra, hanem hangulatra, állapotra utal. A jelenség okainak vizsgálata nem tárgya a jelen dolgozatnak, az azonban megállapítható, hogy a negatív önkép mind az egyén, mind a társadalom szempontjából rendkívül hátrányos, hiszen a nemzeti autosztereotípiáknak nagy szerepük van a szociális információk feldolgozásában, az önértékelésben, valamint abban, hogy az egyén és az adott ország/nemzet hogyan pozicionálja önmagát (Német, 2012).

Hivatkozások

- Allport, G. W. (1977, első kiadás: 1954): *Az előítélet*. Akadémiai Kiadó: Budapest
 Csath, M. (2008): *Interkulturális menedzsment*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
 Falkné Bánó, K. (2008): *Kultúraközi kommunikáció*. Perfekt: Budapest
 Hidasi, J. (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Scolar: Budapest
 Hunyadi, Gy. (1996): *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Akadémiai Kiadó: Budapest
 Hofstede, G.- Hofstede, G. J. (2005): *Cultures and organisations: software of the mind*. McGraw: New York
 Németh, M. (2012): A magyar nemzeti autosztereotípia áttekintése. Letöltve: 2012. február 14-én.
http://konfliktuskutato.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=id271:a-magyar-nemzeti-autosztereotipia-atalakitasa&catid=30:nemzetek-europaja

2. táblázat
A leggyakrabban említett tulajdonságok

angolok	franciák	magyarok	németek	olaszok	oroszok	spanyolok	amerikaiak
udvarias pontos konzervatív komoly hideg távolságtartó csúnya	romantikus különleges nacionalista büszke durva beképzelt piszkos	barátságos pesszimista szomorú lusta negatív attitűd depressziós elégedetlen önző panaszkodó szép (lányok)	szorgalmas megbízható pontos precíz szigorú fegyelmezett hangos hideg távolságtartó jól-szervezett szőke	boldog barátságos nyitott hangos tempera- mentumos lusta késik vallásos szenvédélyes gondtalan beszédés	szigorú barátság- talan	barátságos vidám hangos könnyed szenvédélyes tempera- mentumos lusta érzelmes késik sötét haj/bőr erős szőrzet	barátságos nyitott buta felületes önző individualista műveletlen gondtalan nagyképű magabiztos képmutató agresszív modern kővér

Massimo Congiu - Mariarosaria Sciglitano

Budapesti Corvinus Egyetem

Társadalomtudományi Kar

Idegen Nyelvi Oktató- és Kutatóközpont

Il linguaggio della politica italiana dal dopoguerra agli anni Settanta

Among language, history and politics

The language of the Italian politics after the second post-war period

Italy has got over twenty years of fascism and the disastrous experience of the second world war. It is a country that needs a material and moral reconstruction. There are plenty of motivations and prominent figures capable of directing the operation and there are plenty of prominent figures who are ready to enliven the political debate inside and outside the Parliament. The country is full participant in the bipolar balance that reigns over the world by the end of the war and finds the square as a place of political communication and sharing of political and social values. In those places the political forces hold rallies, the leaders of the main parties meet their electorate. After a "pause" of twenty years people have the opportunity to regain possession of public spaces. The most important political debate is what happens between the Popular Front of the Left and the Christian Democrats (DC) who which will be the strongest party in the country for four decades. Each party has its own communication style and a particular way to address the public. More argumentative the one of the left, more linked to emotional evocations the one of the DC.

Questo intervento si propone di descrivere in modo sintetico l'evoluzione e i cambiamenti avvenuti nel linguaggio della politica italiana in un periodo cruciale per il paese: quello compreso fra il dopoguerra e gli anni Settanta. Ossia dal momento della ricostruzione materiale e morale in cui l'Italia si è impegnata, dopo il ventennio fascista e una guerra disastrosa, al decennio degli anni di piombo e della crisi petrolifera, passando attraverso le importanti trasformazioni economico-sociali e culturali che hanno interessato il paese e che l'hanno fatto diventare una realtà industriale.

Come anticipato poc'anzi l'Italia usciva da una lunga dittatura e dopo la guerra si è impegnata in un processo di ricostruzione del panorama politico. Non solo, dopo la guerra è cambiata la forma istituzionale del paese. Il 2 e 3 giugno 1946 gli italiani sono chiamati al referendum per scegliere tra monarchia e repubblica e decidono per la seconda. La prima pagina del Corriere della sera dell'11 giugno successivo dà le cifre della consultazione che vede prevalere i repubblicani con 12.718.019 voti contro i 10.709.423 di coloro che avevano espresso le loro preferenze per la monarchia. La vittoria della repubblica era stata annunciata il giorno precedente ma viene proclamata solo il 18. Si tratta quindi di un avvenimento epocale per l'Italia, di una svolta storica vera e propria.

Per entrare nel vivo dell'argomento del linguaggio politico vi è da dire che nel 1946 il luogo per eccellenza della politica italiana è la piazza che è già storicamente un luogo di incontro e di socializzazione avendo una funzione centrale, soprattutto nei piccoli abitati, che si è mantenuta fino a oggi. Dopo il ventennio fascista i cittadini hanno la possibilità di riappropriarsi di tali spazi: di conseguenza si riempiono le piazze cittadine in occasione dei grandi comizi, si riempiono le piazzette nei quartieri, si riempiono le piazze nei piccoli centri e nei borghi. Si passa dalla monocromia delle adunate fasciste a uno scenario policromo che cambia a seconda dei riferimenti ideologici. Echeggiano voci, parole d'ordine diverse, il tutto trova posto nel contenitore fisico della piazza ed è veicolato dallo strumento del *comizio*.

La parola attira gli italiani. Occorre tenere conto del fatto che questi ultimi erano rimasti a digiuno per vent'anni di ogni riferimento al pluralismo, cosicché la gente si riunisce nelle piazze. Si tratta di appassionati, di persone interessate alla politica e al messaggio che viene diffuso dal comiziante oppure anche di persone curiose di sentire quello che i politici appartenenti ai diversi partiti hanno da dire. È interessante notare che nei piccoli centri del paese si afferma la consuetudine di seguire, durante la campagna elettorale, tutti i leader che si alternano sull'unico palco montato in piazza. Come detto la piazza è il cuore dell'abitato e come già precisato essa assume un connotato nuovo per gli italiani che nei piccoli centri interessati sistemano la sedia davanti a casa e assistono per dieci, quindici, venti giorni al nuovo *spettacolo* offerto dalla politica. Si tratta di uno spettacolo basato essenzialmente sulla *parola* che acquista una funzione centrale. Da sottolineare poi il fatto che, nella consuetudine dell'epoca, dopo il comizio viene data la parola a chi desidera intervenire e si dà luogo in questo modo a un contraddittorio, a un confronto di parole. Chi conosce bene la storia d'Italia e chi conosce la storia italiana di quel periodo sa bene che quest'ultimo è politicamente contraddistinto dal confronto tra la Democrazia Cristiana e il Fronte Popolare, tra democristiani vicini alla Chiesa e comunisti.

Dopo la guerra che vede la creazione di un sistema mondiale bipolare conteso fra il modello atlantico e quello sovietico, l'Italia fa la sua scelta politica a favore del primo e trova collocazione tra le democrazie occidentali a economia di mercato che tra l'altro le permette di usufruire degli investimenti internazionali per la ricostruzione postbellica, quindi dei fondi messi a disposizione dagli Usa nell'ambito del Piano Marshall. C'è però da aggiungere che l'Italia ha in quel momento un forte partito comunista, destinato a divenire, se non lo è già, il più forte dell'Europa occidentale.

Apriamo una finestra sulla situazione socio-economica dell'Italia di quel periodo. Malgrado i considerevoli progressi fatti il divario tra l'Italia e

gli altri paesi industrializzati è rilevante; infatti nel secondo dopoguerra l'economia italiana è ancora prevalentemente agricola e il numero degli addetti al settore primario supera di diverse lunghezze quello degli addetti al secondario e al terziario ma le cose continuano a muoversi.

Nei centri dell'Italia di quel periodo, soprattutto nei periodi elettorali, si confrontano i protagonisti della vita politica ma come detto tale confronto ha valenze particolari se a misurarsi sono democristiani e comunisti. Un esempio di come avviene il contraddittorio nel caso appena menzionato è dato dall'attività dei *frati volanti*, un gruppo di giovani religiosi creato nel 1948 dal Cardinal Lercaro in Emilia Romagna, i quali, in abito talare o vestiti in borghese, al termine dei comizi dei social-comunisti prendono la parola per contrastare le tesi sostenute dagli oratori.

Abbiamo parlato della parola espressa a voce ma non dobbiamo dimenticare quella scritta, e il suo valore, la sua funzione. Pensiamo ad esempio ai manifesti della campagna elettorale del 1948 caratterizzati da una combinazione di immagini dirette o addirittura violente, di simboli e formule destinati a creare persuasione: l'asino che dice "io non voto"; "mamma, vota anche per me"; fino ad arrivare al monito che dice che nella solitudine della cabina elettorale "Dio ti vede, Stalin no" e potremmo continuare con gli esempi. C'è una differenza sostanziale tra lo stile e le scelte comunicative dei comunisti e della Democrazia Cristiana. Il Fronte popolare delle sinistre si affida a un'espressione marcatamente *pedagogica*, caratterizzata da un'esposizione di temi e significati di tipo argomentativo, complesso sintatticamente, raziocinante. La Democrazia Cristiana e i Comitati Civici propendono invece per l'espedito emotivo: la parola serve a impressionare, se necessario a produrre uno shock, puntando sulla paura o cercando di far leva sull'autostima. Essa si serve di illustrazioni ispirate dalla cartellonistica cinematografica. Il Fronte Popolare, invece, preferisce unire l'espressione verbale ai manifesti che recano immagini disegnate di lavoratori, operai e braccianti o alla fotografia ritenuta forte strumento capace di testimoniare situazioni e valori sociali.

Due esempi

Chi si fa portatore della parola parlata? Il leader partitico che riveste il ruolo di stratega capace di muoversi abilmente nello scenario ancora instabile della politica nazionale e di esprimere i valori e i programmi del soggetto politico che rappresenta. La sua leadership è legittimata dalle qualità di oratore che lo contraddistinguono e che lo rendono capace di entusiasmare le folle indicando nuovi orizzonti e obiettivi. In sostanza tutti i leader sono grandi oratori. Lo scrittore Mario Tobino descrive Palmiro Togliatti, leader storico del PCI e segretario del medesimo fino alla sua scomparsa avvenuta nel 1964,

come oratore sobrio, preciso e convincente, che parla un italiano piano, pulito e armonioso e viene ascoltato in silenzio da compagni e avversari in un comizio svoltosi nella "bianca" Lucca. Bruno Gatta racconta della rude e scarna favella di Alcide De Gasperi, fondatore della DC e primo Presidente del Consiglio dei Ministri della Repubblica Italiana, che giunge allo scopo con «immediatezza umana» (B. GATTA, 1983), bene esprimendo la «fortezza trentina» (B. GATTA, 1983). La parola parlata ha funzione centrale, essa viene recitata dai leader politici e consegnata ai loro sostenitori. È dotata di potere creativo, condensa messaggi ed esprime concetti politici, sociali ed economici.

A partire dagli anni Cinquanta l'Italia, ormai inserita nel blocco occidentale, si avvia verso un processo di crescita che la porta in poco tempo a realizzare compiutamente il passaggio dall'economia prevalentemente agricola a quella industriale e imbocca la strada che ne fa una delle più importanti potenze industriali a livello mondiale e questo conduce a dei cambiamenti socio-culturali importanti. In quel decennio fa la sua comparsa la televisione quale altro fenomeno destinato a cambiare la società. La prima trasmissione televisiva ha luogo il 3 gennaio 1954 a cura della Rai. Una trasmissione ovviamente in bianco e nero che segna l'inizio di una nuova era. Il giorno della prima trasmissione i televisori accesi e sintonizzati sono solo 80.000, nel febbraio del 1954 gli abbonati non sono più di 20.000 e il prezzo medio di un apparecchio tv sfiora le 12 mensilità di un reddito medio annuo. La televisione diventerà comunque una presenza importante nella vita degli italiani, contribuirà a diffondere un certo parlato e con determinate trasmissioni pensate ad hoc, a combattere l'analfabetismo in quel momento ancora esistente soprattutto nei piccoli centri. L'era della tv cambia anche le modalità della comunicazione politica. Da notare che gli anni compresi tra il 1955 e il 1963 sono quelli del cosiddetto "miracolo economico" che sancisce l'ingresso dell'Italia sui mercati internazionali. Nell'era televisiva la politica entra direttamente nelle case degli italiani comodamente seduti in poltrona. Alle adunate di piazza per i comizi dei leader politici dell'epoca si aggiungono le tribune politiche televisive che si svolgono in uno studio con un presentatore-moderatore, alla presenza degli esponenti dei soggetti politici di allora che si confrontano su tesi e programmi. Alla fine degli anni Cinquanta nasce il primo telegiornale italiano diretto da Vittorio Veltroni e nel 1960 nasce la trasmissione *Tribuna elettorale* seguita l'anno successivo da *Tribuna politica* che come vediamo è un prodotto degli anni Sessanta. Essa dà modo agli italiani di conoscere i volti dei personaggi delle varie fazioni politiche. *Tribuna politica* diventa un appuntamento fisso e importante per il pubblico.

In quel periodo la politica entra in tv in modo molto mediato e nella trasmissione appena menzionata si dà molto peso all'equa distribuzione del tempo a disposizione di ciascun politico. Negli anni Settanta la consuetudine e la cultura dei comizi risultano quasi del tutto passate di moda. In quel decennio ci sono comunque alcuni leader politici che valgono da soli "Tribuna politica" perché si dice nel gergo televisivo che "bucano lo schermo": Andreotti, Berlinguer, Fanfani, Almirante, Pannella sono quelli che più di altri reggono un'ora di televisione. Le loro risposte agli interlocutori sono molto dirette, non di rado caratterizzate da un certo umorismo, e questo in qualche modo rende più interessante una trasmissione che i giornalisti televisivi più noti ed esperti sono costretti a gestire con il cronometro. Essi sollecitano il giornalista della testata di turno a formulare la domanda quando il preambolo è troppo lungo e impongono al politico il rispetto dei tempi nella risposta.

Tornando agli albori della politica in tv, c'è da sottolineare il fatto che nell'ottobre del 1960 un leader politico si siede per la prima volta davanti a una telecamera. Nasce *Tribuna elettorale*, cambiano le regole del linguaggio politico di propaganda. Sempre nel '60 per la prima volta il Presidente della Repubblica fa il discorso di fine anno alla televisione. Con essa il leader che sul palco appariva lontano si avvicina alle persone che hanno la sensazione di poterlo guardare negli occhi e anche di capire se dica la verità o meno non tanto per le sue affermazioni, ma per come gesticola, per il suo sguardo, per come dispone il corpo. Dall'altra parte dello schermo c'è chi si trova in difficoltà almeno all'inizio. Un grande oratore abituato ai comizi come il leader socialista Pietro Nenni non rende a dovere inquadrato dall'obiettivo. Del resto occorre considerare il fatto che in televisione non è opportuno gesticolare come si fa sul palco in quanto si dà la sensazione di essere ipercinetici. Quindi il passaggio dalla comunicazione di piazza a quella televisiva non è automatico neanche per i grandi oratori che devono apprendere nuove tecniche di comunicazione.

Alcuni esempi di comunicazione politica

Aldo Moro, esponente democristiano non è incline ai comizi e alle grandi piazze, le modalità espressive e comunicative che lo contraddistinguono sono un segno della sua formazione giuridica: il suo è uno stile asciutto, tecnico, estremamente dotto e forbito, rivolto soprattutto agli addetti ai lavori. Aldo Moro appartiene a una classe politica pretelevisiva. L'immagine di Aldo Moro prigioniero delle Brigate Rosse nel 1978 è l'iconografia del sacrificio del singolo a interessi di stato inteso, quest'ultimo, non come espressione di un'intera collettività, ma come centro di poteri e interessi particolari. Nel 1978 va in onda la storica *Tribuna del referendum* con Marco Pannella e altri

esponenti radicali imbavagliati per protesta contro la scarsità di informazione garantita dalla Rai alla campagna elettorale dei referendum. Per cui i telespettatori assistono allo spettacolo inconsueto dei radicali imbavagliati con al collo cartelli recanti la scritta: "la Rai Tv censura la parola". Una immagine, fra l'altro, molto simile a quelle che proprio in quegli anni vengono scattate dalle Brigate Rosse ai loro prigionieri politici. A distanza di anni, forse pochi ricordano l'oggetto della protesta, ma a tutti è rimasta in mente l'immagine dei radicali imbavagliati in tv. È chiaro che il mezzo televisivo sta cominciando a imporre le sue regole, improntate alla contaminazione dei codici e alla spettacolarità. Del resto occorre tenere conto del fatto che in quel periodo la tv acquisisce un ruolo sempre più centrale nella comunicazione politica e di altro genere. La stessa politica cambia e i partiti di massa tradizionali si avviano verso profonde trasformazioni. Marco Pannella, fondatore, nel 1977, di Radio Radicale, introduce un carattere di fisicità nel mondo politico e nelle tv. Quello radicale è stato, secondo Novelli, il primo esempio di "partito-medium" avente i mass media come principali destinatari del messaggio politico che fa uso del corpo come strumento di comunicazione. Ma Pannella non si limita a questo e anticipa anche l'uso di un linguaggio estremamente diretto, addirittura violento: è il caso dell'espressione tanto cara al leader radicale del "terrorismo di Stato" in un'epoca in cui agiscono le Brigate Rosse e Prima Linea o i riferimenti alla P2 e alla P38. Il partito anticipa, come detto poc'anzi, l'uso del corpo come elemento semiotico fortissimo. L'introduzione dell'elemento della fisicità e la spettacolarizzazione della politica sono parte di un processo che andrà avanti fino alle attuali forme di comunicazione politica così diverse nello stile e nell'approccio al pubblico, da quelle descritte in questo intervento, in quanto più aggressive e partecipi di un processo globale di deculturalizzazione della vita politica.

Bibliografia

- P. Ardizzone Berlioz (2005): *Retorica e discorso politico*. Giappichelli: Torino
 L. Cedroni, (2010): *Il linguaggio politico della transizione. Tra populismo e anticultura*. Armando Editore: Roma
 R. de Mucci (2004): *Voci della politica*. Soveria Mannelli (Cz) Rubbettino
 L. Ficcara (2009): *Carisma, comunicatività e linguaggio della politica*. La Moderna: Milano
 V. Foa - F. Montevercchi (2008): *Le parole della politica*. Einaudi: Torino
 G. Giansante (2011): *Le parole sono importanti. I politici italiani alla prova della comunicazione*. Carocci: Roma
 E. Novelli (1995): *Dalla tv di partito al partito della tv. Televisione e politica in Italia 1960-199*. La Nuova Italia: Firenze
 E. Novelli (2006): *La turbopolitica. Sessant'anni di comunicazione politica e di scena pubblica in Italia: 1945-200*. Bur Rizzoli: Milano
 E. Novelli (2008): *Le elezioni del quarantotto. Storia, strategie e immagini della prima campagna elettorale della repubblica*. Donzelli: Roma

- F. Santulli (2005): *Le parole del potere, il potere delle parole. Retorica e discorso politico*. Franco Angeli: Milano
 P. Stringa (2009): *Lo spin doctoring: strategie di comunicazione politica*. Carocci: Roma
 G. Zucchelli (2011): *La comunicazione non verbale nei discorsi politici*. Montecovello: Catanzaro

Némethová Ildikó

Faculty of Applied Languages
University of Economics in Bratislava

Cultural determinants of economic growth

The aim of this paper is to represent culture in terms which may be capable of bridging the divide that exists between it and economics, i.e. to propose a way of conceptualising the role of culture in influencing or conditioning economic performance. It also considers recent efforts to think more fundamentally about what constitutes the idea of human development, efforts which place the development process squarely into a cultural milieu. Furthermore, this paper discusses the current revival of interest in the relationship between culture and economy with special attention to the New Institutional Economics, which endeavours to integrate culture into economics. This paper attempts to explore and analyse how culture affects societies in their efforts to achieve economic development; how efficient political governance can remove or alter cultural obstacles to progress; how development transforms a society from traditional ways of thinking to modern modes of conduct.

Keywords: Culture, economic development, New Institutional Economics, formal institutions, informal institutions, progress-resistant cultures, progress-prone cultures, values, cultural typology.

Culture and Economics

This presentation aims to bridge the divide between culture and economics and to conceptualise the role of culture in influencing or conditioning economic performance. It also discusses the current revival of interest in the relationship between culture and economy, with special attention to the New Institutional Economics, which endeavours to integrate culture into economics. These analyses lead directly into the main focus of this presentation, which is the problematic character of Irish developmental delay after independence. This presentation attempts to explore and analyse how culture affects societies in their efforts to achieve economic development; how efficient economic and political governance can remove or alter cultural obstacles to progress; and how development transforms a society from traditional ways of thinking to modern modes of conduct.

Economics is best described as the study of human behaviour in response to the utilisation of scarce resources to fulfil unlimited wants and needs of individuals who pursue their self-interests. Economics, therefore, is a social science, which examines human behaviour in the pursuit of self-interests. Culture is a significant determinant of a nation's ability to prosper because culture shapes individuals' thoughts about risk, reward, and opportunity. Cultural values matter in economic progress because they shape the way individuals think about progress and form the principles around which economic activity is organised; without economic activity, progress is

not possible. Economic progress depends on changing the way people think about wealth creation. This means changing the underlying attitudes, beliefs, and assumptions that have informed the decisions which resulted in inefficient economic performance.

Peter Senge (2008) emphasised the central role of mental models in the development process and defined them as deeply imagined assumptions that influence how individuals understand the world and how they take action. Mental models are the underlying beliefs that influence the way people behave. Changes in mental models occur only if individuals alter their beliefs about wealth creation. There is a growing consensus of what determines prosperity (wealth, happiness, and health) and about the beliefs, values and norms that foster economic progress. Economic culture is strongly influenced by the prevailing ideas or paradigms about the economic system. These ideas become deeply rooted in societies via the educational system, the influence of intellectuals and politicians. The lack of knowledge about the international economy and its workings allows progress-resistant beliefs to persist. These beliefs then become reflected in attitudes and values. Unproductive economic cultures, therefore, arise from ignorance or from flawed theories. Economic culture is learned directly or indirectly from the economy. Beliefs, values, and norms that are unproductive change only if they are no longer reinforced by prevailing beliefs or by the contextual reality faced by members of a society.

Cultural Interpretations of Economic Development

Max Weber's (2002) *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* claims that Protestantism promoted the rise of industrial capitalism. Protestants achieved economic prosperity not by encouraging investment and the pursuit of wealth, but by defining and approving an ethic of everyday behaviour that conducted to economic success. Protestantism created a work ethic, the valuing of work for its own sake rather than for its results. The Protestant religious belief was converted into a secular code of behaviour which valued hard work, honesty, seriousness, and the thrifty use of money and time.

A determining contribution to the revival of interest in culture and economic development came with the rise of the new institutional economics, which was associated with the economic historian Douglass North. New institutional economics aims to understand economic change by understanding human incentives, intentions, beliefs, norms and rules that they create in the pursuit of their goals. Douglass North (2010) defines institutions as human constraints which are made up of formal constraints (such as rules, laws, constitutions), and informal constraints (such as norms of behaviour, conventions and self-imposed codes of conduct or moral values) and the costs

of enforcement. He clearly explained that the transfer of formal political and economic rules of successful economies to less developed economies is not a sufficient condition for good economic performance. Institutional reforms typically deal with formal institutions, which can be changed immediately. Informal institutions, such as beliefs and norms, that serve to legitimise formal rules, change only gradually. If a country chooses to adopt the formal rules of another country, it will have very different performance characteristics compared to the original country - as long as the informal rules remain different.

Progress-prone and progress-resistant cultures

Mariano Grondona evolved a theory of economic development that is perceived in a cultural typology of values that contrasts progress-prone cultures with progress-resistant cultures. Throughout history, religion has been the richest source of values. The Protestant ethic was a force behind an unplanned and uncoordinated mass action that influenced the development of capitalism. If a religion nurtures irrationality and inhibits material pursuit, its adherents are likely to be indisposed to economic development. They are likely to be susceptible to passivity and resignation, and live in a society in which authoritarianism and injustice thrive. A society that does not respect facts and knowledge is at an enormous disadvantage not only in terms of productivity, competitiveness, and economic development, but also in building democratic institutions. Progress-prone cultures nurture the formation of individuals who are innovators, heretics. Education is principally instrumental in helping individuals discover the truth. In value systems resistant to development, education is a process that transmits the dogma and produces conformists and followers. Social capital has entered the mainstream lexicon of social sciences due to James Coleman (1994), who coined the term and defined it as the ability of people to work together for a common purpose in any society. Sharing values and norms does not produce social capital because the values may be the wrong ones. The norms that produce social capital must substantively include virtues like truth telling, meeting obligations, and reciprocity. All societies have some stock of social capital; the real differences among them concern the radius of trust. These are cooperative norms like honesty and reciprocity that are shared among limited groups of people but not with others in the same society. Successful human cooperation requires rules, norms, values, and shared behaviours that allow individuals to work together in a capitalist society.

The Impact of Culture on Economic Development in Underdeveloped Ireland

Although capitalism had flourished across continental Europe in the nineteenth century, in Ireland, development was impeded by the power of the Church, the agrarian nature of its society and the power of nationalism as the overriding political force. In the emerging global economy, Ireland was forced to contribute cheap labour and capital to building up the productive capacity of Britain; it was reduced to existing only as an agricultural district of England. To put an end to Ireland's misery, economic thinkers prescribed self-governance, independence from England, combined with agrarian revolution.

Irish modernity referred to a system of government that fostered the common rather than the individual good and promoted freedom and equality. This republican model inspired the first explicit attempts to imagine and construct a model of the independent Irish state as a communion of rights and a union of power among Irishmen of every religious persuasion, a land founded on principles of civil, political and religious liberty. This attempt marked an important event in the history of ideas and values in Ireland in the nineteenth century. It marked the incorporation of the republican principles of liberty, equality, and fraternity into public life and it also represented the spirit of internationalisation and openness, and marked a decisive point in Ireland's intellectual engagement with the rest of the world. In the early modern period Ireland unlike neighbouring peripheries such as Scotland and Wales remained a largely Catholic country. The distinction between Catholic and Protestant, one of the enduring axes of Irish socio-cultural division, indicated a conflict between the pre-modern and the modern: Catholicism was equated with the traditionalism, superstition and dogmatic Gothic authoritarianism of the pre-modern, while Protestantism with the enterprise, rationality, materialism and liberalism of the modern. As a result, the minority Protestants were the exemplary bearers of Irish modernity, while the Catholic masses remained trapped in traditionalism.

While in Europe, modernity was associated with domestic innovation, the Irish perceived modernity as the destruction of their Gaelic culture. This generated a heightened intellectual scepticism and antipathy towards any political or economic modernisation. As a result, Ireland remained a largely Catholic enclave within a Protestant British state; a chronically underdeveloped economy situated alongside the most industrially developed European economy; a feudal or semi-feudal redoubt; an overwhelmingly rural and, devoutly religious society until virtually the end of the twentieth century. The grand vision of Eamon de Valera (1932-59) was to turn Ireland into a rustic, Gaelic-speaking, devoutly Catholic nation, where

traditional morality prevailed over materialism or modernism. De Valera was successful in achieving this goal. At the end of the 1960s, the Irish Republic was the most socially constrained, least developed country in Western Europe. It acquired a reputation as a national culture distinguished by its antipathy to the modern until the 1960s.

Nationalism and Liberalism in the Irish Context

Ireland provides a subtler example of the complex relationship that exists between nationalism and liberalism. Irish nationalism emerged first as an anti-colonial movement. The nationalistic political culture that emerged in the early post-colonial state reflected the conservative agenda of restoring Ireland's Gaelic past, preserving its Catholic traditions, and isolating itself from the perceived threat of an alien culture in Britain and the outside world. Ireland in the early years of the twentieth century was not composed of a single coherent ethno-national group that enjoyed a long common history and an indigenous industrial revolution. Instead, nationalism in the post-colonial state emerged as a struggle to establish a national identity, to achieve self-determination, and to restore and reinvigorate the indigenous culture and practices that had been threatened by the imperial power. The personal dominance of Eamon de Valera as the great leader of independent Ireland provided a national vision which precluded the possibility of urbanisation and modern industrialisation. De Valera conceptualised the ideal Irish society as rural, athletic, agrarian, ascetic, religious, and family-centred. Statehood provided nationalism with a political shell and used state resources to promote those values that were associated with an exclusive sense of nationalism. Educational, economic and social policies all reflected the nationalist vision and served to reinforce it as the popularly accepted conception of identity.

Throughout the first half of the twentieth century, the alliance between the Catholic Church and nationalism grew ever stronger. In drafting the constitution in 1936 and 1937, Eamon de Valera and his advisers recognised religion in an explicit detail. This contrasted with many 1920s constitutions, notably the Irish Free State Constitution of 1922, which, following the idea of secularism, simply prohibited any discrimination based on religion or avoided religious issues entirely. The anti-liberal constitution, which was intolerantly pro-Catholic, provided a stable basis for constitutional continuity. There was no anti-clericalism in modern Ireland. It was a community where everyone shared in the same ideal and ethos of the Catholic Church. Catholic-nationalist Ireland became democratic but it did not become liberal. Its anti-liberalism was a consequence of the Catholic Church's opposition to modernism and Irish nationalism's hostility to Britain.

As a result, the nation's religious and political leaders shared in the rejection of the liberal version of modernity, especially in its individualism and secularism.

The years between 1960 and 1980 were tension management years, which brought to the fore the strain between the old, tradition-oriented ideology of Catholicism and nationalism and the new, secular ideology of liberalism and materialism. The early 1960s coincided in 1961 with the creation of RTE, the first Irish television channel, and with the advent of outward-looking national policies, such as Ireland's EEC membership application, and new involvement in the United Nations peace-keeping process. These were signs of the country's opening up to foreign influences. The media were the first to break with the tradition of not questioning the Church and its teaching. In 1972, the clause in Article 44 of de Valera's Constitution, which recognised the special position of the Catholic Church, was deleted and the state started distancing itself from its dogmatic stance. The Fine Gael-Labour coalition led by Garrett FitzGerald that was elected in 1981 did not hide its ambition to further enhance the liberalisation of the society from Catholic teachings. Initiated in the early 1960s, these dramatic changes undoubtedly paved the way for the economic boom of the 1990s which further enhanced the secularisation of the society. After the rather gloomy years of the economically depressed 1980s, the 1990s saw the creation of the so-called Celtic Tiger Ireland characterised by sustained high levels of economic growth. By the mid-1990s, an old psychological barrier was overcome when the economy overtook that of the United Kingdom for the first time in history. This change in the economy undeniably opened up new horizons in Irish society, which gradually became more confident and outward-looking. It also marked Ireland's move from defining itself as a moral community to living itself out as a materialistic and liberal secular society.

Irish society changed so much that, in the year 2000, the representation of Ireland as a rural country had definitely become a remnant of the past. With a transformed economy, largely open to foreign investments and based on a thriving service industry, Ireland's sense of identity was bound to be altered by permanent contacts with others, whether European (due to a continued integration into the European Union) or North-American (due to the huge amounts of US investments in the economy). As a result, contemporary Ireland has turned into a real Tiger society, far from the idealised community wanted by nationalists, the Catholic Church and by the greater part of the society until the 1960s. The Catholic Church lost most of its influence in the areas of education, health and social welfare during the 1980s and 1990s. This decline was partly caused by the rise of the media,

which soon questioned the primacy of the Catholic Church, but more generally, by the culture of the time. Contemporary Irish culture is marked by an upsurge in individualism. The Irish entered an era of the ego and of hyper-individualism.

Pre-Celtic Tiger Period

Ireland entered the twentieth century as a largely rural, agricultural society. The strategy of comparative advantage took Ireland in no new economic direction; hence it relied essentially on what existed prior to independence. This strategy did not require new thinking, seemed to be the most risk averse, and relied on non-discretionary policy-making. The principles of comparative advantage and the support of free trade reflected the conservatism that characterised Ireland's class-based economic environment. Fianna Fáil took office in 1932 with an avowedly protectionist policy. The motivation underlying this policy was partly nationalist, to reduce economic dependence on Britain, even at the price of a lower living standard. The advocacy of protectionism, however, was not directed towards the establishment of infant industries which would ultimately become competitive internationally. De Valera frankly admitted that the maintenance of a large community in Ireland would involve material sacrifice. He simply counselled the people to forget about the standards prevalent in countries outside of Ireland. While the nationalistic and employment-creating objectives of the policy had considerable emotional appeal, the corollary of material frugality enjoyed much less support. De Valera could not have persisted with this approach if the so-called Economic War with Britain had not begun in 1932. The revival of the old quarrel with England had created the atmosphere of emotional fervour which de Valera needed for launching a drastic experiment in economic nationalism. The focus was on domestic protection and self-sufficiency.

Why was Ireland not lifted by the rising tide of international prosperity after the Second World War? One reason was that Ireland remained very much an agricultural country. Though the home market was small, there were virtually unlimited markets in Europe and beyond, yet much of Irish manufacturing was small-scale, technologically unsophisticated, and with little or no experience of export marketing. Serious deficiencies existed also in infrastructural facilities. The retirement of Eamon de Valera as Taoiseach in 1959 and his replacement by Seán Lemass marked a new opening and a remarkable transformation of the economy between the late 1950s and the early 1970s, which largely contributed to the arrival of multinationals.

The Celtic Tiger Boom

The Celtic Tiger period was to some degree a story of soft decisions: the US boom; the completion of the Single Market; lavish agricultural price subsidies; the structural and cohesion funds; expansionary budgets and relentless increases in foreign borrowing. Although Ireland weathered well the bursting of the dotcom bubble in the US in 2001, this event led to a significant change in the productive base of the Irish economy. Since 2002, the Irish economic growth had not had a healthy basis. Growth had come to depend more on domestic demand rather than being export-driven as it was in the previous period. Industrial employment began to decline and a major increase was characteristic in the construction sector which became the main engine of job growth. The reason FDI had such a powerful effect on growth in Ireland was because the investment, which came mainly from the US, embodied the latest technology and the fruits of research and development undertaken in Silicon Valley. The Irish did not have to spend money on research and marketing or on devising business strategies. As a result, the rapid growth of the Irish economy did not come from within; it was not organic. The Celtic Tiger boom was too dependent on the FDI model which marked a dualism between foreign and indigenous firms and this dualism continued to characterise Ireland's industrial structure, even at the height of the Celtic Tiger.

Culture, Economy and the Institutions of the Celtic Tiger

Ireland's success was not the result of any one factor, but of many. It achieved and sustained national consensus, invested in education, adopted sensible tax and fiscal policies, and was open to and encouraged foreign investment. Ireland made connections between all these aspects and used the unique and intangible creative assets that are part of its culture to enhance the virtuous circle. Two actions of state institutions are worthy of mention as among the factors leading to the economic success. The first of these was the fiscal stabilisation of the late 1980s achieved through an exceptional political consensus among the main parties. Under this policy, known as the Tallaght Strategy, the Fine Gael party would not oppose economic reforms proposed by the Fianna Fáil government in the national interest. This strategy was a major departure from the conventional normalities of Irish political behaviour, with a bitter division between the two main parties Fianna Fáil and Fine Gael dating back to the Irish Civil War of the 1920s. This stabilised the national finances and made Ireland a more attractive location for foreign investment in time to take advantage of the US boom in the early 1990s.

Concluding Thoughts

Culture matters. A comprehensive theoretical and research program should be undertaken with the goal of integrating value and attitude change into governmental policies, planning and programming in the globalised world. The outcome of the research would be value-change and attitude-change guidelines, including practical initiatives, for the promotion of progressive values and attitudes. The value-attitude typology would identify the values and attitudes that promote progress, and those that impede it, and establish which values and attitudes influence positively or negatively the evolution of democratic political institutions, economic development, and social justice. Furthermore, the research would aim to develop an operationally useful understanding of the forces that can precipitate development in the face of values and attitudes that are not congenial to development; to trace the impact of traditional values and attitudes when development occurs as a consequence of these forces; to address the question whether democratic institutions can be consolidated and economic development and social justice sustained if traditional values and attitudes do not change significantly. Then, it would also examine the relationship among values and attitudes, policies, and institutions in order to assess the extent to which policies and institutions reflect values and attitudes; to understand what is likely to happen when values and attitudes are not congenial with policies and institutions; and to establish to what degree policies and institutions can change values and attitudes. Finally, it would observe cultural transmissions with the aim to gain an understanding of the chief factors (church, media, peers) in value and attitude transmission. It is important to know which of these factors are the most powerful in general, as well as in different geographic and cultural areas of the world; how each can contribute to progressive value and attitude change; and what role the government might play with respect to value and attitude change.

The role of cultural values and attitudes as obstacles to or facilitators of progress has been largely ignored by governments. Integrating value and attitude change into development policies, planning, and programming is a promising way to assure that the world will not sink into poverty and injustice in the forthcoming future. This agenda should be followed both by developed and developing countries, and the Republic of Ireland is not an exception. Modern Ireland is based on a modern, liberal, progressive, multicultural image fashioned according to the need for international acceptance rather than through engagement with Ireland's past. The values of modern Ireland have become the values of neo-liberalism. It has become an enterprise culture made up of attitudes, values and norms which serve the needs of the market, and which are highly promoted by government agencies.

These values offer a far weaker principle of social integration that did those of nationalist Ireland, as they are functional to the needs of a far smaller percentage of the population. In this society, it is not the dissenting few who feel they are outsiders, but large groups of workers and citizens who feel disempowered and dispossessed in their own society. Economic growth alone does not make a successful society. The alignment of material interests with a secure and cohesive identity, a sense of belonging, is necessary. The shift is clearly evident in the Irish case as the state serves the needs of economic elite while neglecting the growing inequality that is undermining the cohesion of society. No society can exist without some common values, beliefs and meanings to hold it together. In this way, culture should have the potential to be a site of resistance to the present social order and a force subverting that order and inventing a new one. It is where culture and politics should meet, where popular mobilisation and organisation should give power and voice to the values, beliefs and meanings of those who reject the dominance of an individualist, competitive, acquisitive culture. The task for Ireland is to explore ways in which culture could inspire economic and political alternatives and engage with its past to identify resources for reimagining and reinventing a different Ireland of the future.

References

- Alan, A. (1997): *A History of the Church of Ireland 1691-1996*. Columbia Press: Dublin
- Allen, K. (2000): *The Celtic Tiger: The Myth of Social Partnership in Ireland*. Manchester University Press: Manchester
- Boyce, D. G. (1995): *Nationalism in Ireland*. Routledge: London
- Coleman, J. (1994): *Foundation of Social Theory*. USA: First Harvard University Press
- Coogan, T. P. (1993): *De Valera: Long Fellow, Long Shadow*. Arrow Books: London
- Eagleton, T. (2000): *The Idea of Culture*. Blackwell: Oxford
- Foster, R. F. (2007): *Luck and the Irish*. USA: Penguin Books
- Harrison, L. E. - Huntington, S. P. (2000): *Culture Matters*. USA Basic Books
- Kirby, P. (2010): *Celtic Tiger in Collapse*. Palgrave Macmillan: England
- Landes, D. (1998): *The Wealth and Property of Nations: Why Some Are So Rich and Some Are So Poor?* Norton: New York
- North, D. (2010): *Understanding the Process of Economic Change*. Princeton University Press: Princeton
- O'Sullivan, M. J. (2006): *Ireland and the Global Question*. Cork University Press: Cork
- Senge, P. (2008): *The Necessary Revolution*. Broadway Books: New York
- Sweeney, P. (2008): *Ireland Economic Success*. New Island: Dublin
- Thorsby, D. (2001): *Economics and Culture*. Cambridge University Press: Cambridge
- Weber, M. (2002): *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Penguin Classics: New York

Szladek Emese
Pannon Egyetem
Fordító- és Tolmácsképző Intézet

Fordított és eredeti nyelven írott művészettörténeti szakszövegek összehasonlítása

Az általános fordítástechnika tanítása olyan kérdéseket foglalmaz meg, amelyekre művészettörténeti szövegek elemzése során szeretnék választ kapni. Az elemzés forrásait a feltett kérdések alapján választottam ki: összesen 16 szövegrészletből 222 mondatot, a választott szövegekben értelmezési nehézségeket, félreértési lehetőségeket, és a fordítás során bekövetkezett esetleges veszteségeket kerestem. A szövegek alapján a Pannon Egyetem fordító- és tolmács jelenleg mesterszakon tanuló és korábban végzett hallgatói számára összeállítottam egy feladatsort, feleletválasztós, kiegészítő, mondat-átalakító feladatokkal. A különböző szövegfajtákra jellemző szófordulatok, stilisztikai eszközök, mondat szerkesztési eljárások megfigyelése, összehasonlítása segít az általános nyelvi készségek fejlesztésében. A művészi jellegű szövegek esetében nagyobb teret kap a kreativitás, az egyéni megoldások szabadsága. Ezt a képességet – bizonyos keretek között – fel lehet használni a műszaki, gazdasági, jogi szövegek fordítás során is.

Kulcsszavak: általános fordítástechnika; művészettörténeti szövegek; szövegelemzés; értelmezési nehézségek; félreértési lehetőségek; szövegfajták; nyelvi készségek fejlesztése; szaknyelvoktatás

Művészettörténeti szövegek a fordítóképzésben

A művészettörténeti szövegek sajátos helyet foglalnak el az ismeretterjesztő és a tankönyvi, didaktikus szöveg között. Sok szempontból mindkét kategóriába beletartoznak, bizonyos esetekben azonban inkább az ismeretterjesztő jelleg érvényesül, és kevésbé a szélesebb nagyközönségnek, hanem inkább a szűkebb szakmának szólnak. Részben szakszövegnek tekinthetők, hiszen szakemberek alkotásai, a célközönség szempontjából azonban nagyobb részt az ismeretterjesztő-, illetve didaktikus, tankönyvi szöveghez állnak közelebb, hiszen az olvasók ismereteik bővítése, az olvasás élménye, saját szórakozás céljából veszik kezükbe ezeket.

A különböző szövegfajtákra jellemző szófordulatok, stilisztikai eszközök, mondat szerkesztési eljárások megfigyelése, összehasonlítása szintén segít az általános nyelvi készségek fejlesztésében. A művészi jellegű szövegek esetében nagyobb teret kap a kreativitás, az egyéni megoldások szabadsága. Ezt a képességet – bizonyos keretek között – fel lehet használni a műszaki, gazdasági, jogi szövegek fordítása során is.¹

¹ Traduzione letteraria e traduzione tecnica: due professionalità separate? (<http://www.e-schooloftranslation.org/2009/04/traduzione-letteraria-traduzione-tecnica/>)

Az elemzés célja

Művészettörténeti szövegek elemzése során választ kerestem az általános fordítástechnika tanítása során megfogalmazott következő kérdésekre:

1. Felismerhető-e egy szövegben (és különösen egy művészettörténeti szövegben), hogy fordításról vagy eredeti szövegről van-e szó?

2. Milyen célnyelvi stilisztikai eszközök állnak a fordító rendelkezésére a művészettörténeti szöveg minél magyarosabb fordításának elkészítéséhez?

3. Hogyan lehet a művészettörténeti szövegek jellemzőit felhasználni a fordítástechnika tanításában?

Az elemzés forrásai

A megfogalmazott céloknak megfelelően a feltett kérdések alapján választottam ki az elemzés forrásait. A források felkutatásának első lépéseként a következő szempontokat állítottam fel:

- forrásnyelv
- célnyelv
- téma (bemutatott ország / kultúra szerint)

Ezek alapján a következő kategóriák szerint kerestem szövegeket:

- magyar szerző magyar vonatkozású művét
- magyar szerző itáliai vonatkozású művét
- olasz szerző itáliai vonatkozású olasz nyelvű művét
- olasz szerző itáliai vonatkozású, magyar fordításban megjelent művét

Az elemzett szövegek általános jellemzői

A felsorolt szempontok alapján összesen 16 szövegrészletből 222 mondatot választottam. Az elemzett szövegek terjedelme 3317 szó magyarul, 2069 szó olaszul.

A művészettörténet-írás nyelve a műfaj születésének idején szépprózai igényű volt (Vasari, 1550)², a mai nyelvhasználat inkább absztrakt fogalmakat használ, mivel a tudományok fejlődésének következtében az interdiszciplináris jelleg a művészettörténet-tudományban is érvényesül, és a művészettörténeti szövegekben más tudományok szókinccse is megjelenik.

Az idegenforgalom korunkban egyre nagyobb iparaggá válik, az üzleti szemlélet itt is előtérbe kerül, és a művészettörténet-írás mint, műfaj igyekszik a kor kihívásainak megfelelően alkalmazkodni az befogadók

folyamatosan változó igényeihez. Egy-egy írásmű címzettje meghatározza annak stílusát: Vasari a megbízókhöz, a mecénásokhoz fordult művész-életrajz gyűjteményével, tehát be kellett bizonyítania, hogy a művészetnek története, elmélete, rendszere van, törvények alapján működik. Későbbi korokban más olvasókhöz intézték a művészeti írásokat, míg végül egy anonim réteg, a „közönség” lett a „címzett”, a múzeumokat, kiállítótermeket látogatók csoportja, akik műtárgyakat gyűjtenek, vásárolnak, vagy egyszerűen csak művészeti kérdések iránt érdeklődnek (Kelényi³)

Ha csak a huszadik században megjelent szövegeket hasonlítjuk is össze, már néhány évtizednyi eltérés esetén is olyan stílusbeli különbségeket vehetünk észre, amelyek a befogadói igények, az idegenforgalmi célközönség összetételének változásával magyarázhatók.

Az elemzés menete

A választott szövegekben értelmezési nehézségeket, félreértési lehetőségeket, és a fordítás során bekövetkezett esetleges veszteségeket kerestem. A feltett kérdések megválaszolása céljából a választott szövegekből a Pannon Egyetem fordító- és tolmács jelenleg mesterszakon tanuló és korábban végzett hallgatói számára összeállítottam egy feladatsort, feleletválasztós, kiegészítő, mondat-átalakító feladatokkal. A feladatlap összeállításánál törekedtem arra, hogy változatos feladattípusokkal biztosítani lehessen, hogy az egyes részképességekben jobban vagy kevésbé járatosabb hallgatók számára is legyen olyan feladat, amelynek megoldása sikerélményt nyújt. Az is szempont volt, hogy az olasz nyelvben, olasz kultúrában kevésbé jártas hallgatók számára is könnyen megoldhatóak legyenek a feladatok. Az összehasonlíthatóság és a könnyű javítás céljából inkább zárt kérdéseket, egyszavas választ, aláhúzást igénylő feladatokat választottam.

Két feladat kivételével a kérdésekre konkrét, rövid válasz adható, ezekben az esetekben könnyen kategorizálható, hogy a válasz helyes (1 pont), vagy hibás (0 pont).

Az 5. kérdésre önálló szövegalkotás formájában lehetett válaszolni, ezeket a válaszokat nem lehet „helyes” és „hibás” kategóriák szerint besorolni, itt 5 és 3 pontértéket rendeltem az egyes mondatokhoz.

A 8. feladatban egy részlet utolsó mondatát kell befejezni. Itt az eredeti mondat értelmének megfelelő befejezést tekintettem helyes megoldásnak (a szövegben szereplő „addig” kötőszót többen vonatkozó névmásként értelmezték, és ez alapján fejezték be a mondatot: a megoldás tartalmilag, logikailag így is sok esetben megfelelő, ám ezt a megoldást az eredeti szöveg helytelen szóhasználata miatt előforduló félreérthetőségnek vettem).

² Vasari, Giorgio (1550) *Le Vite*, Edizione Giuntina, <http://biblio.signum.sns.it/vasari/consultazione/Vasari/indice.html>

³ Kelényi György: Forráskritika (http://arthist.elte.hu/Tanarok/Kelenyi_Gy/Forraskritika_Morelli.htm)

A feladatlapot 2011. február-március hónapban 24 hallgató töltötte ki, az eredmények összefoglalása az 1. táblázatban látható.

1. táblázat

A fordító- és tolmács mesterszakos hallgatók által kitöltött feladatlapok eredményei

feladat sorszáma	elérhető pontszám	válaszok átlagos pontértéke	megjegyzés
1.	5	3,07	Az első mondatot 19 hallgató hibásan fordításnak jelölte meg.
2.	16	12,9	8 hallgató adott meg teljesen helyes sorrendet.
3.	12	11	16 hallgató adott meg teljesen helyes sorrendet.
4.	6	3,23	2 hallgató adott meg teljesen helyes sorrendet, 6 hallgató csak az elsőt találta el
5.	8	7,61	6 hallgatónál vontam le pontot, magyartalan megfogalmazás, vagy helytelen szóhasználat miatt (pld: „művészi munkájának értékessége”)
6.	2	0,38	Az elsőt 2, a másodikat 7 hallgató találta el.
7.	10	7,38	A hallgatók 6-9 helyes választ adtak.
8.	2	0,09	Mindössze 2 hallgató fejezte be a mondatot az eredetinek megfelelő értelemben.

Elemzés és értékelés: válasz a feltett kérdésekre

1. Felismerhető-e egy szövegben (és különösen egy művészettörténeti szövegben), hogy fordításról vagy eredeti szövegről van-e szó?

Erre a kérdésre elsősorban a feladatlap 1. kérdésére adott megoldások adják meg a választ:

18 hallgató a 4. mondatot helyesen fordításnak, az 5. mondatot 21 hallgató helyesen eredetinek jelölte meg.

A legtöbben az első mondatnál tévedtek.

„Ha a dómkupola formai megoldásában még gótikus sajátosságok érvényesülnek, Brunelleschi többi firenzei épületén diadalmaskodik a reneszánsz szemlélet: klasszikus arányokból levezetett, karcsú oszlopokra támaszkodó félkörívek, vagy a kocka és a belé írható gömb kombinációinak alkalmazása.” Dr. Beke László (1986) Műalkotások elemzése a gimnázium I-III. osztálya számára, Tankönyvkiadó, Budapest, p.198.

Ez a mondat az 5. feladatban is szerepel, itt a kevésbé magyaros részeket kellett átírni. A hallgatók többsége valószínűleg azért gondolta, hogy ez a mondat fordítás, mert a mondat elején álló „ha” kötőszó magyartalan megfogalmazás. A kettőspont utáni részt az 5. feladatban 5 hallgató is átírta határozott névelővel, mivel a „vagy” után a szerkezet második része szintén határozott névelővel van: *a klasszikus arányokból levezetett, karcsú*

oszlopokra támaszkodó félkörívek, vagy a kocka és a belé írható gömb kombinációinak alkalmazása...

2. Milyen célnyelvi stilisztikai eszközök állnak a fordító rendelkezésére a művészettörténeti szöveg minél magyarosabb fordításának elkészítéséhez?

A feladatlap 1. és 6. kérdésére adott válaszok alapján látható, hogy sok esetben nehéz megítélni egy szöveg helyességét, a magyaros megfogalmazás jellemzőit.

Az 5. feladatban szereplő első mondatról már az első feladat értékelésénél is írtam. A magyartalan mondatkezdést 6 hallgató írta át: „míg”, „amíg” és „bár” kötőszavakkal 2-2 esetben.

A 7. feladatban (hiányos szöveg kiegészítése) a leggyakrabban az első itemnél tértek el az eredeti megoldástól. Az eredeti szövegben „*A Santa Maria del Fiore nevét viselő épület*” szerepel, 3 hallgató adta ezt a választ, a többiek a magyarosabb „*nevet*” formát írták.

A „*művészek egész sora munkálkodott hosszú évszázadokon keresztül*” mondatban a „hosszú” szó helyett többen írták az „*együtt*” szót, illetve 3 hallgató a „*több*” jelzőt, amely így hibás formában szerepel.

A következő mondatban („*új katedrális tervezzen a régi Santa Reparata templom helyén*”) a „*helyén*” szó helyett 3 illetve 4 hallgató írta a „*helyett*” és a „*mellett*” szavakat, amelyek nyelvtanilag helyesek, értelmileg azonban nem illenek a mondatba.

A két kiegészítendő határozószót („*egészen*” és „*végül*”) 4-4 hallgató teljesen kihagyta.

A feladatlap 7. feladatának megoldásaiból látható, hogy a hallgatók számára általában egyértelművé vált, hogy melyek azok a nyelvi kifejező eszközök, amelyek segítségével kiegészíthető egy-egy mondat.

A 8. feladatban szereplő részlet Gombrich (1972) művéből való, az utolsó mondatban („*A firenzeiek mindenáron kupolával akarták betetőzni székesegyházukat, de addig egyetlen építésznek se sikerült olyan szerkezetet kitalálni, amellyel áthidalhatta volna a hatalmas teret.*”) az „*addig*” határozószóként szerepel, ez a használata azonban ritkább, gyakoribb utalószóként (vonatkozó alarendelt mondat előtt). Határozószóként inkább a „*korábban*” illene a szövegbe. Az „*addig*” határozószóval kezdődő tagmondatot a hallgatók nagy része vonatkozó mellékmondatlaltal folytatta.

Összesen 2 hallgató adott olyan megoldást, amelyekben az „*addig*” az eredeti szöveghez hasonló „*korábban*” értelemben szerepel: „*de addig nem sikerült megtalálni a megfelelő építészeti megoldást.*” valamint: „*de addig senki nem vállalkozott a hatalmas feladat megvalósítására.*”

7 hallgató „addig még” értelemben használta: „*de addig még sokat kellett várniuk.*”

8 hallgató „addig... amíg” értelemben: „*de addig, amíg nem találták meg azt a mestert, akire kétségek nélkül bízták rá a munkát, a dóm kupola nélkül maradt.*”

Szerepelt még az „addig-addig” jelentés: „*de addig kérlelték Brunelleschit, hogy mutassa meg nekik a tervet, hogy az inkább felhagyott a kupola építésével*”; valamint az „egészen addig, amíg” jelentés: „*de addig nem jártak sikerrel, míg Brunelleschi át nem vette a munkálatok irányítását*”.

Összességében látható, hogy a hallgatóknak általában nehézséget okoz a szöveg esetleges hibáinak felismerése, valamint a magyar mondatok helyes megfogalmazása.

3. Hogyan lehet a művészettörténeti szövegek jellemzőit felhasználni a fordítástechnika tanításában?

A feladatlap 2., 3. és 4. feladataiban összekevert tagmondatokból összetett mondatot kellett írni, valamint összekevert mondatokat sorrendbe helyezni.

A hallgatóknak általában nem okozott nehézséget ez a feladat. Változatos megoldások születtek, ezek alapján össze lehet állítani újabb mondatokat, amelyek kontextusból kiragadva, nyelvtani szerkezetek és mondattani szabályok alapján helyesek is lehetnek. A hibák elemzése, a különböző lehetséges megoldások megbeszélése tanulásként szolgálhat a fordítóképzésben. A hallgatók egymásnak is állíthatnak össze feladatokat kész szövegekből, amelyek segítségével fejleszthetik mondatalkotói készségüket, a közös megbeszélés során megerősíthetik, tudatosíthatják a már működő technikákat, egymás tanulási stratégiáit átvéve saját módszereket fejleszthetnek ki.

Összegzés

A fordító láthatatlansága a restaurátor munkájához hasonlíthatóan azt jelenti, az olvasók nem veszik észre, hogy nem eredeti nyelven írott szöveget tartanak kezükben (<http://www.e-schooloftranslation.org/2009/04/traduzione-letteraria-traduzione-tecnica/> (letöltés ideje: 2011.12.14.)).

Hiányos szöveg kiegészítése, valamint kész szövegek elemzése, magyaros és kevésbé jól sikerült fordítások összehasonlítása által fejleszthető az a készség, hogy a hallgatók kész szövegekből felismerjék az egy-egy szaknyelvre jellemző sablonszerű paneleket, amelyeket felhasználva magyaros fordítást készíthetnek. A következő szint az általánosabb témájú szövegekből, a visszatérő szerkezetek közül felismerni, kiválasztani, majd alkalmazni a speciálisan egy adott szaknyelvre (jelen esetben a művészettörténeti szaknyelvre) jellemző szerkezeteket, nyelvi formákat.

A művészettörténeti szövegek más szaknyelvi szövegekhez hasonlóan egyéni sajátosságokkal rendelkeznek. Elemzésük segíthet az általános fordítástechnikai ismeretek elmélyítésében, valamint speciálisan, a művészettörténeti szakszövegek fordítására való felkészülésben.

Hivatkozások

Dr. Beke László (1986): *Műalkotások elemzése a gimnázium I-III. osztálya számára*.

Tankönyvkiadó: Budapest. pp.198.

Gombrich, E.H (1972): *A művészet története*. Gondolat: Budapest. pp. 171.

<http://biblio.signum.sns.it/vasari/consultazione/Vasari/indice.html>

<http://www.e-schooloftranslation.org/2009/04/traduzione-letteraria-traduzione-tecnica/>

Kelényi György: Forráskritika

(http://arthist.elte.hu/Tanarok/Kelenyi_Gy/Forraskritika_Morelli.htm)

Traduzione letteraria e traduzione tecnica: due professionalità separate? (<http://www.e-schooloftranslation.org/2009/04/traduzione-letteraria-traduzione-tecnica/> letöltés ideje: 2011.12.14)

Vasari, G. (1550): *Le Vite*, Edizione Giuntina

Az elemzett szövegek:

Aranykönyv Firenze (1994) (ford: Studio Comunicare) Casa Editrice Bonechi, Firenze, p. 5.

A reneszánsz képzőművészet Mátyás udvarában;

<http://www.sulinet.hu/tart/fcikk/Kk/0/32284/1> (letöltés ideje: 2011.12.14.)

Bokor - Bundschuh (1941) *A művészi alkotások szemléltető ismertetése a középiskolák VII. osztályában*, Atheneum, Budapest, p.29-30.

Casassa, A. - Cazzaniga, G. - Gatti, C. - Jankovic, E. - Scotti, L. - Tassetto, S. (2002): *Arte – La storia per concetti chiave*. Edizioni Scolastiche, Bruno Mondadori. pp.124.

Dr. Beke László (1986): *Műalkotások elemzése a gimnázium I-III. osztálya számára*.

Tankönyvkiadó: Budapest. pp.198.

Fanelli, G. (1979): *Il patrimonio storico-artistico*. Touring Club Italiano: Milano. pp.76-78.

Gombrich, E.H (1972) *A művészet története*. Gondolat: Budapest, 1978. pp. 171.

<http://www.duomofirenze.it/storia/batt-est.htm> (letöltés ideje: 2011.12.14.)

<http://www.duomofirenze.it/storia/campanile.htm> (letöltés ideje: 2011.12.14.)

<http://www.duomofirenze.it/storia/catt-est.htm> (letöltés ideje: 2011.12.14.)

<http://www.duomofirenze.it/storia/catt-int.htm> (letöltés ideje: 2011.12.14.)

<http://www.duomofirenze.it/storia/cupola.htm> (letöltés ideje: 2011.12.14.)

Mátyás kori magyarországi művészet (1470-90);

<http://www.sze.hu/muvtori/belso/indexflash.htm> (letöltés ideje: 2011.12.14.)

Makkai László (1974): *A reneszánsz világ*. Móra Ferenc Könyvkiadó: Budapest. pp. 85-86.

Piacentini, E. (1991): *Il Diario dell'assedio e liberazione di Buda del 1686 del barone romano Michele d'Aste*: Bulzoni Editore Roma - Corvina Budapest. pp. 38-40.

Vasari, G. (1550) (ford: Zsámboki Zoltán, utószó 2004): *A legkiválóbb festők, szobrászok és építészek élete*. Tóth Könyvkereskedés és Kiadó: Debrecen. pp.71-73.

Vasari, G. (1550): *Le Vite*, Edizione Giuntina.

<http://biblio.signum.sns.it/vasari/consultazione/Vasari/indice.html>; p.148-160.

(letöltés ideje: 2011.12.14.)

Vayer Lajos (1982): *Az itáliai művészet története*. Corvina: Budapest. pp. 52-54.

Zrínyi Andrea
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi és Nyelvi Kommunikációs Intézet

A pszichoanalízis nyelvi sajátosságai német-magyar fordítás tükrében

A dolgozat témája a német pszichoanalitikai nyelv magyarra fordításának nehézségeit veti fel gyakorlott szakfordítók véleményét is felhasználva. A pszichoanalízis terminus technicusainak kontrasztív elemzéséhez német pszichoanalitikai tárgyú szakkönyv magyar fordítása szolgál korpuszként. A vizsgálat során a terminusokat aszerint csoportosítjuk, hogy szerepel -e a Halász Előd: Német-Magyar Nagyszótár-ban és a Hessky-Regina: Német-magyar kéziszótár-ban egy adott kifejezésnek megfelelője. Arra világítunk rá, hogy abban az esetben ha nincs megfelelő, ill. más szerepel a szótárban jelentésként mint a fordításban, a pszichoanalitikai szövegeket fordító szakemberek nagyobb részt nem szótárból, hanem szakmai tapasztalatukra, egyéni értelmező mechanizmusaikra támaszkodva fordítanak. A tanulmány utolsó részében néhány terminus jelentését és kialakulását magyarázzuk.

Kulcsszavak: szakfordítás, pszichoanalitikai nyelv, traduktográfia, ekvivalencia, átváltási műveletek, kétnyelvű szótár, kevert terminus technicusok, nominalizált szerkezetek, angol befolyás, fordítói szakmai tapasztalat

Problémafelvetés

Kutatásunk tárgyául a pszichoanalízis nyelvét választottuk, ami feltételezhetően más regisztert használ mint a többi orvos szakterület. Elsősorban az érdekel bennünket, hogy egy német nyelvű pszichoanalitikai tárgyú mű magyar fordítása mennyire alapszik a szótárra és mennyiben a fordító szaktudására, háttérismereteire. Azt is meg fogjuk vizsgálni, melyek azok a kifejezések, amelyek ezt a szövegtípust pszichoanalitikai szakszöveggé teszik, hiszen ha nem lennének benne ilyen terminus technicusok, akkor nyilvánvalóan nem beszélhetnénk pszichoanalitikai diszkurzusról. Egy tudomány ugyanis csak akkor fejlődik, ha szakkifejezései is fejlődnek, átalakulnak.

A téma aktualitását az adja, hogy nemrégiben, 2011 augusztusában a *Pszichoterápia* című folyóiratban elindult egy vita, ami a pszichoanalízis szaknyelvének nehézségeit és következtelen szóhasználatát veti fel. Annak érdekében, hogy egy kicsit belelássunk ebbe a problematikába, idézünk néhány gondolatot Rudas János leveléből:

„Amikor az ember (...) megkísérli, hogy eligazodjon az egyéni és csoportos gyógyító és fejlesztő tevékenységek szóbeli vagy írásbeli világában, akkor előbb-utóbb szembekerül azzal a dilemmával, hogy mihez tartsa magát. Igazodjék – nem egyszer jobb meggyőződése ellenére – az általánosan elfogadott szakkifejezésekhez, terminus technicusokhoz, avagy járja a maga jó régen kikövezett, (...) útját nyelvhasználatában, szembemenve a trendi megoldásokkal? A szakmáinkon belüli

nyelvi következetlenségeknek, bizonytalanságoknak konfúzióknak lényegében két alaptípusát szoktam észlelni. Az egyik a sokszor neologizmusokkal terhelt elfogadottság, versus „klasszikus” megoldások. A másik a teljes fogalmi katyvasz, amikor valaki azt ért egy adott kategórián, amit éppen akar, illetve amiről azt hiszi, hogy úgy van, ahogy ő tudja.” (Rudas, 2011:143)

Mindez és az erre adott válaszok (amelyek pszichiáterektől ill. pszichológusoktól származnak, akik saját maguk is pszichoanalitikai művek fordításával foglalkoznak) azt támasztják alá, hogy a pszichoanalízis nyelvének vizsgálatával a leíró fordítástudomány még nem túl sokat foglalkozott (legalábbis Magyarországon), tehát elegendő anyagot szolgáltat a traduktográfia számára. Nemcsak a traduktográfia, hanem a szakemberek is igényelnék, hogy ebben a nyelvi zűrzavarban nagyobb rend uralkodjék, a pszichiátria szakterminológia a mostaninál sokkal rendszerezettebb legyen.

Korpuszismertetés

A cikkhez korpuszként az *Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik* c. szakkönyv egy fejezetét választottuk ki. Választásunk azért esett erre a szövegre, mert egyrészt ezt a könyvet a pszichiátriai gyakorlatban ma is használják, másrészt van megjelent magyar változata, amit többek között a PTE ÁOK Magatartástudományi Intézet munkatársa, Dr. Tiringer István fordított magyarra. Ezért abban a szerencsés helyzetben voltam, hogy konzultálhattam a fordítóval, meg tudtam kérdezni őt a fordítás módszeréről, valamint a felmerült problémákról, a könyvben előforduló szakkifejezések jelentéséről stb. A következő sorokkal betekintést nyerhetünk a kiválasztott korpusz koncepciójába, ami a terminológia értelmezéséhez fontos.

„Für die Therapieplanung und die Überprüfung der Effekte therapeutischer Interventionen sind diagnostische Konzepte notwendig, die eine Festlegung operationalisierter und damit im Therapieprozess messbarer Variablen ermöglichen. (...) Die OPD-2 nähert sich mit ihrem neuen System dem von Strupp und Schacht (1988) benannten Prinzip der „Problem-Treatment-Outcome Kongruenz“ an. Mit dieser Leitlinie ist gemeint, dass eine Ähnlichkeit, eine Kongruenz zwischen der Beurteilung des klinischen Problems, der Konzeptualisierung der gewünschten therapeutischen Veränderung und der Beschreibung des klinischen Erfolgs bestehen muss.”¹

¹ A terápiatervezés és a terápiás intervenciók ellenőrzéséhez diagnosztikus koncepciókra van szükség, amelyek operacionalizáltak és ezzel a terápiás folyamatban a mérhető változók meghatározását segítik elő. (...) Az OPD-2 az új rendszerével a Strupp és Schacht-féle (1988) „Probléma – kezelés – outcome-kongruencia” elvéhez közelít. Eszerint hasonlóság ill. kongruencia kell hogy legyen a klinikai probléma megítélése, az elérendő terápiás változás és klinikai siker között.” (www.OPD-online.net) (Ford. Zrínyi)

Már ebből a fenti idézetből is láthatjuk a pszichoterápia sajátos regiszterét, ami megnyilvánul lexikai és szöveg szinten is.

Hipotézis

Feltételezhető, hogy a pszichoanalízis, pszichoterápia nyelve a terminológia-használat és az érzések, lelki folyamatok leírása tekintetében nagyobb változáson ment át, mint a többi orvosi szakterület, hiszen ezen a területen bonyolult pszichés és mentális folyamatok leírása, betegségek feltárása a cél, ami lényegesen összetettebb nyelvi regisztert kíván, mint pl. a belgyógyászat vagy a fül-orr-gégészet stb. szakterületek nyelvhasználat. Az idők során az egyes pszichés zavarokról, azok megjelenési formáiról, érzések kifejezéséről stb. megnő az ismeretanyag, újabb aspektusok bevonásával gazdagodik a szakterületet, ami a nyelv fejlődését és szaknyelv használatának bonyolultabbá, árnyaltabbá válását is maga után vonja. Ezért várható, hogy számos kifejezést máshogy fordítanak, mint korábban.

Módszer

A következőkben példákon szemléltetjük a korpuszban talált német terminusokat és azok magyar fordításait. Az oldalszámok a két kötetben megegyeznek. Miután a példákat kigyűjtöttük, megnéztük, hogy megtalálható-e a *Hessky Regina: Német-magyar kéziszótárban* (2000) és a *Halász Előd: Német-Magyar Nagyszótárban* (1988). Az előbbi alapjául a DUDEN *Universalwörterbuch* (DUW) (1989, 1996) és a *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (1998) egynyelvű szótárak szolgáltak, ami azt jelenti, hogy a magyar kiadásba az ebben a két egynyelvű szótárban található jelentések és példák kerültek bele. A szerkesztők célja egy használóbarát, modern szótár kidolgozása volt. Ezért tehát azokat a szempontokat tartották elsősorban szem előtt, amelyek a magyar nyelvtanulók számára nehézséget okoznak. A Halász Előd által szerkesztett szótár első kiadása 1952-ben jelent meg, a ma használt kiadások már az 1988-as átdolgozott, modernizált változatra épülnek. A következőkben külön csoportba gyűjtöttük a kifejezéseket, aszerint, hogy az adott szó vagy kifejezés benne volt-e legalább valamelyik szótárban. A harmadik csoport azokat a kifejezéseket tartalmazza, amelyek benne voltak a szótárak egyikében, de a szótár más jelentést adott meg rá, mint amit a fordító használt.

Előfordulás a szótárban

Megtalálható a szótárakban	
Verarbeitung:	feldolgozás
kränken:	megsért
Kränkung:	megsértés
Affekt:	indulat

Más van a fordításban mint a szótárakban	
Übersteuerung	túlszabályozás (szótárban igekötő nélkül: <i>irányítás</i>)
Agieren eigener Impulse:	saját impulzusok elhárítása (szótárban: <i>cselekszik, hadonászva beszél</i>)
Reflektieren	megért (szótárban: tükröz, ábrázol)
Über - Engagement:	túlzott bevonódás (szótárban: <i>elkötelezettség</i>)
Im Miteinander	a kapcsolatban
Missstimmung:	veszekedés (szótárban: <i>rossz hangulat, feszültség, viszály</i>)

Azok a terminusok, amelyek nem szerepelnek egyik szótárban sem, megtalálhatók a mellékletben.

Következtetések

Ha a terminológiát megvizsgáljuk, arra az érdekes megállapításra juthatunk, hogy egy szakkönyvön belül párhuzamosan szerepelnek egymás mellett a klasszikus (Freudtól, Jungtól származó) és a modern, főleg angolszász szakirodalomból átvett terminus technikusok, és ez tükröződik a fordításokon is. Ezen kívül azt is megfigyelhetjük, hogy mennyire kevert ez a terminológia. Vannak kifejezések, amelyek más tudományterületeken is használatosak (*Vulnerabilität-sérülékenység*), mások viszont az általános nyelvhez is sorolhatók (pl. *Übersteuerung - túlszabályozás*), érdekes terminus az *im Miteinander* szókapcsolat, ami a kölcsönös névmásnak a nominalizációjából képzett prepozíciós szerkezet és az átalakítás által nyerte el a pszichoanalitikai jelentését.

Példaképpen említsük meg a *Triebwünsche*, *Leidensdruck*, *Kränkbarkeit*, *Triebbefriedigung* kifejezéseket, amelyek a klasszikus művekben is előfordultak, ezeket a korábbi és a mai fordítók is ugyanazokkal a megfelelőekkel szokták fordítani. Érdekes ellenpélda a *Selbst* terminus,

amelyet Freud még *Ich*-ként használt, később az *Ego* is elterjedt, fordítása pedig régen az *Én* ill. *Ösztönén* volt. Ma viszont a *Selbst* megfelelője az angol eredetű *szelf*, ami jelentésében is módosult valamelyest az *Ich*-hez és az *Ego*-hoz képest.

A modern terminusokra még három szemléletes példát mutatunk be a korpuszból: az *ich-dyston*, *Engagement*, *Containen*. *Ich-dyston*: *én idegen*, ami annyit jelent, hogy felismeri az adott személy magáról, hogy a viselkedése, reakciója, pszichés állapota stb. nem felel meg a saját személyiségének és ez nem is jó neki, tenni akar ellene, tehát változni akar. Ez nyelvtanilag nagyon érdekes kétnyelvű képződmény a németben, de a magyar fordításban már nem tartották meg az angol részét, hanem mindkét eleme magyar, ami szerencsésebb megoldás, mint ami az eredeti német két nyelvből kevert változat. *Containen*: *konténer funkció*: ez az angol terminus arra utal, amikor egy anya feldolgozza a gyermeke érzését, és úgy adja át újra a gyermeknek, hogy az már integrálható az élménybe. Ezt a szót a német alig használja, inkább számítógépes kontextusban található meg *tárolás* értelemben, ugyanakkor a kifejezés a *container*-szóból eredeztethető, ami 1957 óta a pszichoanalitikusra utal. (Mertens, 1998)

Az *Engagement* (francia eredetű) szót a beszélt és írott nyelv is gyakran használja, a Hessky-szótár szerint *elkötelezettség*-et jelent, de jelentése ennél sokrétűbb, árnyaltabb. Ebben a kontextusban *túlzott bevonódás*-ként fordította a fordító, ami azt jelenti, hogy a *visszavonulással* ellentétben az illető nagyon aktívan kiveszi a részét bizonyos szituációkban. Az *agieren* a pszichiátria nyelvének egyik legfontosabb terminusa, aminek fordításaként helyes az *elhárítás* kifejezés. Ebben az esetben ugyanis arról van szó, hogy a páciens hárítja a konfliktus vagy nyomasztó érzés megélését, kimondását, ehelyett a tudattalanja provokálja, hogy kicselekedje magából a problémát azáltal, hogy zűrzavart kelt maga körül, vagy mindig olyan szituációkba keveredik, ami a felszínre hozza azt. A Halász szótár szerint: *agieren*: *cselekszik, hadonászva beszél*, tehát nem pontosan ezt a jelentést adja meg.

Ez a néhány példa is már jól szemlélteti a pszichoanalízis nyelvének összetettségét és sokféleségét, ami egyrészt abból adódik, hogy angol eredetű szavak is beépültek ebbe a szaknyelvbe is, másrészt az általános nyelvben használt kifejezések kapnak sajátos jelentést, ill. más szakterületeken is használt terminusok is jellemzőek. (pl. *Binnenkommunikation* a politikában), valamint – mint ahogy már említettük – a modern és a klasszikus terminusok párhuzamosan használatosak egymás mellett.

Összegzés

Jelen cikk szűk keretei miatt csak egy kisebb korpuszon mutattuk be a pszichoanalízis nyelvének néhány fordítási jellegzetességét. Jelentős minta hiányában nem statisztikai adatok kerültek feltárára, hanem problémafelvetésként arra világítottunk rá, hogy a pszichoanalitikai szövegeket fordító szakemberek – mint ahogy a cikk kezdetén ismertetett idézetek is mutatták – nem csak ill. nagyobb részt nem szótárból, hanem szakmai tapasztalatukra, egyéni értelmező mechanizmusaikra támaszkodva fordítanak. Érdekes, hogy vannak olyan kifejezések, amelyek csak a *Hessky-szótárban* találhatók meg, de van sok olyan is, ami csak a *Halász-féle Nagyszótárban*, erre vonatkozóan szabályosságot nem tudtunk megállapítani.

„Az irodalmi és köznyelvi szövegek fordítói általában *kevert szövegtípussal*, változatos műfajokkal és regiszterrel találkoznak és dolgoznak, nagyfokú kreativitásra, valamint társadalomtudományi, filozófiai ismeretekre van szükségük. (...) Ezzel szemben a szakfordítóknak alapos szaknyelvi ismeretekkel kell rendelkezniük, mert ők tartalomközpontú szövegekkel dolgoznak” (Dróth, 2010)

A fenti gondolatokat támasztják alá az előadásban ismertetett eredmények, amelyeket további korpuszok vizsgálatával fogunk kiegészíteni, annak a reményében, hogy minél jobban sikerül feltárni a pszichoanalitikai nyelv sajátosságait és rendszerezni a terminusokat.

Hivatkozások

- Arbeitskreis OPD (2002): *Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik*, Verlag H. Huber 255-340
- Dróth, J. et.al. (2010): A szaknyelvi szövegek fordítása. In: Dobos, Cs. (szerk.) (2010): *Szaknyelvi Kommunikáció*.
- OPD Munkaközösség (2007): *Operacionalizált Pszichodinamikus Diagnosztika OPD-2*. Oriold és Társai Kft 255-340
- Rudas, J. (2011): Levél a Szerkesztőhöz. *Pszichoterápia*. 20/4.
- Zrínyi, A. (2008): *A német árnyalópartikulák fordítása* (PhD értekezés)

Szótárak:

- Halász, E. (1988): *Német - Magyar Nagyszótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Hessky, R.: (2000): *Német-Magyar kéziszótár*. Grimm Könyvkiadó: Szeged

Internetes források:

- www.OPD-online.net
- Mertens, W. (1998): *Psychoanalytische Grundbegriffe* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union
- <http://www.psychology48.com/deu/d/container/container.htm>

Melléklet

NINCS EGYIK SZÓTÁRBAN SEM	FORDÍTOTT VÁLTOZAT
Vulnerabilität	sérülékenység
Disposition	diszpozíció
Belastungserfahrung	külső megterhelések
Das Selbst	szelf
Kernkonflikt	magkonfliktus
Autarkie	önellátás
Konfliktbearbeitung	konfliktusfeldolgozás
Tiebwünsche	ösztönvágyak
Triebbefriedigung	ösztönkielégítés
Ich-dyston	én-idegen
Empathie	empátia
Beelternde Einstellung	szülői beállítódás
Containen	konténer funkció
Leidensdruck	szenvedésnyomás
Binnenkommunikation	belső kommunikáció

Czellérné Farkas Mária
Debreceni Egyetem
Agrár és Gazdálkodástudományok Centruma
Idegen Nyelvi Intézet

A francia nyelv tanulási motivációi a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók körében

A tanulmány célja, hogy bemutassa azokat a motivációs tényezőket, amelyek a Debreceni Egyetem Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Karán, a turizmus-vendéglátás szakon francia nyelvet tanuló diákok nyelvválasztásában jelen vannak. Miután megismerjük az idegennyelv-oktatás kereteit és feltételeit az adott karon, megvizsgáljuk, hogy mi áll a francia nyelv iránti érdeklődés hátterében. Bemutatjuk továbbá, hogyan alakul a nyelvtanulás folyamatában a hallgatók hozzáállása a választott nyelvhez. Végül megnézzük, hogy a nyelvet oktató tanárnak milyen lehetőségei vannak a nyelvtanulás motiválására és az érdeklődés fenntartására.

Kulcsszavak: motiváció, nyelvtanulás, nyelvválasztás, francia nyelv, turizmus, vendéglátás, kérdőív, hallgatói vélemény

Az elmúlt évtizedekben az idegennyelv-tanulás témakörét érintő kutatásokban egyre inkább a figyelem előterébe került a motiváció, mint a nyelvelsajátításnak olyan lényeges eleme, amely a nyelvtanulás sikerességében meghatározó szerepet játszik. Számos könyv, tanulmány, doktori értekezés született ezen a területen, ám ezeknek, a munkáknak a jelentős része az angol, német és az orosz nyelv tanulási motivációját vizsgálja az általános és középiskolás diákok nyelvtanulásában, és viszonylag kevés figyelmet kapott ez idáig a felsőoktatásban folyó nyelvtanulás motivációs háttere. Jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy bemutassa azokat a motivációs tényezőket, amelyek a Debreceni Egyetem Agrár- és Gazdálkodástudományok Centruma Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Karán, a turizmus-vendéglátás szakon francia nyelvet tanuló diákok nyelvtanulásában jelen vannak.

Elméleti háttér

Robert Gardner és Wallace Lambert kanadai kutatópáros irányította elsőként a figyelmet az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos motivációkra az 1950-es évek végén. A két pszichológus ekkor még elsősorban kétnyelvű közegben tanulmányozta a nyelvtanulás motivációját. A kilencvenes években azonban az érdeklődés egyre inkább az osztálytermi nyelvtanulás motivációs háttere felé irányult, és egyre több tudományos igényű és a nyelvoktatást szem előtt tartó kutatás vette kezdetét, melyek során különböző modellek és elméletek láttak napvilágot, de mindegyikben közös volt az, hogy a motiváltságot olyan

fontos elemnek ítélte meg, ami a nyelvtanulás előfeltétele és motorja, ami megadja a kezdeti lendületet ahhoz, hogy a nyelvet tanuló belevágjon a nyelvtanulásba (Dörnyei, 1987). Nem vitatható továbbá az a tény sem, hogy a motiváció nagyban kihat arra, hogy a tanuló mennyi energiát fordít az adott nyelv tanulására, és milyen mértékű a kitartása. Nyelvet oktató tanárként tapasztalhatjuk, hogy a motivált nyelvtanuló jelentősen befolyásolja a tanulás menetét és intenzitását is, ezáltal nagymértékben hat a tanár munkájára. Általánosságban elmondható, hogy a motiváltság a nyelvtanulás fontos eleme, történjen az bármilyen keretek között és bármilyen szinten.

Az idegennyelv-oktatás keretei és feltételei a vizsgált szakon

A Debreceni Egyetem Agrár- és Gazdálkodástudományi Centruma a 2009/10-es tanévben indította el a turizmus-vendéglátás szakos képzést nappali és levelező szakon. A 6+1 féléves képzési program a régió igényeihez igazodva a gyógyturizmus és vidéki turizmus szakirányt kínálja a hallgatók számára, és nem meglepő, hogy a képzésben fontos helyet kap az idegen nyelv is. Ezt támasztja alá az adott szak kimeneti követelménye, miszerint a hallgatóknak két államilag elismert középfokú (B2) komplex típusú szakmai nyelvvizsgát kell megszerezniük egyetemi tanulmányaik lezárásáig. (Az egyik szaknyelvi nyelvvizsga kiváltható egy felsőfokú (C1) általános nyelvvizsgálóval.) A hallgatók heti négy órában négy féléven keresztül tanulják az általuk választott két idegen nyelvet, amelyet a DE AGTC Idegen Nyelvi Intézete hirdet meg és biztosít. Az intézet nyelvkínálatában az angol, francia, német és orosz nyelv szerepel.

A turizmus-vendéglátás szakos hallgatók tantervébe beépített „üzleti szaknyelv” nevet viselő tantárgy képzési célja, hogy az általános nyelvi ismeretekre építve a hallgatók megfelelő szakmai szókinccsel kapjanak, és magas szintű, a szakterületükön jól használható szaknyelvi ismereteket szerezzenek. A teljesített nyelvi tanegység kreditértéke félévenként 3 kredit. A páratlan féléveket gyakorlati jegy, a páros félévet pedig írásbeli és szóbeli vizsga zárja.

Az általunk vizsgált hallgatói csoport a másodéves hallgatók évfolyama, ahol a nyelvválasztás a következőképpen alakult: a hallgatók 60%-a tanulja az angol nyelvet, 20% a francia nyelvet, 15 % a német nyelvet, 5% pedig az orosz nyelvet.

Visszatekintve az általános és középiskolai nyelvválasztásra, az az általános tapasztalat, hogy ezen a szinten még kevésbé döntenek tudatosan a diákok egy-egy nyelv tanulása mellett, illetve ekkor még a döntés elsősorban a szülők feladata. Sok esetben az iskola nyelvtanulási lehetősége is nagymértékben befolyásolja a nyelvválasztást, mivel egyes iskolák viszonylag korlátozottabb nyelvtanulási lehetőséggel rendelkeznek (Petneki,

2002). Ismeretes, hogy a közoktatásban a diákok többsége angolul és németül tanul, és a nyelvválasztást befolyásoló tényezők között nagyon markánsak a regionális különbségek (Csapó, 2001). Jóllehet az utóbbi években a statisztikák azt mutatják, hogy az angolul tanulók száma növekszik, a németül tanulóké viszont kissé csökkenő tendenciát mutat. (Nikolov, 2001). Az egyetemre érkező hallgató azonban már gazdagabb nyelvkínálattal találkozhat, így tudatosan választhatja ki azt az idegen nyelvet, amelyet szeretne elsajátítani.

Ezt a támasztja alá az alábbi idézet, amelyben egy hallgatónk indokolja nyelvválasztását: „Már gimnazista koromban szerettem volna franciául tanulni, de akkor nem volt rá mód, és ezért választottam itt a franciát.” Hasonlóan vélekedik egy másik diák: „Csak most nyílt lehetőség a francia nyelv tanulására, aminek nagyon örülök.” Egy harmadik diákunk pedig a következőképpen magyarázza döntését: „Angolból már van felsőfokú nyelvvizsgám, németet nem akartam tanulni, így azt gondoltam, hogy a francia nyelv lesz a legjobb döntés.”

Vizsgálatunkban tehát arra keressük a választ, hogy mi áll a francia nyelv tanulásának hátterében. A vizsgált évfolyamon két csoport tanulja a francia nyelvet, az egyik csoport tagjai már középiskolában is tanultak franciául, és céljuk az, hogy elmélyítsék, illetve szaknyelvi ismeretekkel bővítsék tudásukat. A másik csoport hallgatói pedig az egyetemen kezdték el a francia nyelv tanulását.

A tananyag a *Zöld Út Nyelvvizsga* gazdálkodási menedzsment szaknyelvi felkészítésére épül, mivel az intézet kihelyezett vizsgahelyként is működik, így ez a szakmai ismeretekkel bővített nyelvvizsga kézenfekvő mind a tanár, mind a hallgató számára. Az alacsonyabb nyelvi szintű csoportok részére a tanár választja ki a hallgatók szintjének leginkább megfelelő nyelvkönyvet: a kielégítőnek mondható francia tankönyvkínálatból. Ebben az évben a Régine Mérieux és Yves Loiseau szerzőpáros *Connexions* sorozatára esett a választás, kiegészítve az (Anatole Bloomfield és Béatrice Tauzin) *Affaires à suivre* című könyvvel.

A fent említett két csoport hallgatói körében végeztünk felmérést kérdőív formájában, hogy megismerjük motivációjukat. A kérdőíven szereplő kérdések közül három vonatkozott nyelvtanulási motivációjuk hátterére. Ezek a kérdések arra keresték a választ, hogy miért tanulják a francia nyelvet, milyen előnyeit látják a francia nyelvnek, és mennyiben találják hasznos nyelvnek a francia nyelvet az adott szakterületen. Az adatgyűjtésben összesen 26 hallgató vett részt. A tanulási motivációt vizsgáló kérdésekre adott válaszokat vizsgálva azt láttuk, hogy a nyelvválasztás mögött több elem fedezhető fel, és ezeket értékelve három markánsan elkülöníthető motivációs tényezőt körvonalazhatunk:

1. *A nyelv hasznossága az adott szakterületen*

Idézzünk néhány hallgatói választ:

„Egyre több francia érkezik Magyarországra, és a nyelvismeret megkönnyíti a kommunikációt, illetve rokonszenvesebbé tesz engem és az általam képviselt turisztikai egységet, ha beszélem a vendég anyanyelvét.”

„A turizmuson belül keresett nyelv a francia.”

„A franciák szívesen látogatnak Magyarországra, ezért jó, ha beszéljük a nyelvüket.”

„A francia vendégekhez saját nyelvükön szólni hasznos dolog, mivel később visszatérhetnek.”

„Szakterületemen fontos nyelv a francia, egyre több helyen keresnek franciául beszélő munkaerőt.”

2. *A nyelv szépsége*

Néhány hallgatói vélemény:

„Azért választottam a francia nyelvet, mert mindig is tetszett a hangzása.”

„Mert különleges, nem beszélnek olyan sokan, szép a kiejtése.”

„Rendkívül szép kiejtésű, tanulhatóbb és érdekesebb, mint az angol.”

„Szép a hangzása”

3. *A nyelvet beszélők iránti szimpátia és a kultúra iránti érdeklődés*

Néhány kiragadott válasz:

„Nagyon szeretem Franciaországot, a franciákat, és magát a francia nyelvet is, mert szép.”

„Érdekel maga az ország is.”

„Sok francia filmet és dalt ismerek, és ezáltal tetszett meg a francia nyelv.”

„Tetszik a francia nyelv és imádom Franciaországot.”

Érdeemes figyelni arra a tendenciára, hogy diákjaink a francia nyelvet második idegen nyelvként kezelik és értékelik, hasznosságát az angol nyelv ismerete mellé rendelik, mint ahogyan azt egy hallgató a következőképpen fogalmazta meg: „Az igazat megvallva úgy gondolom, hogy többet ér az angol, hisz ez a fő világnyelv. Mivel angoltól van nyelvvizsgám, így következő nyelvként a franciát tartottam a legmegfelelőbbnek.” Megfigyelhető továbbá, hogy a hallgatói válaszokban sokszor elhangzik az az érv, hogy azért érdemes tanulni ezt a nyelvet, mert kevés szakember beszél, így szakterületükön a francia nyelv ismerete felértékelődik.

A fentiek alátámasztására nézzük, hogyan vélekedik erről néhány hallgató:

„Az Európai Unióban fontos nyelv a francia, szerintem az angollal együtt nagyon jól lehet vele érvényesülni. Kevés olyan ember van, aki jól beszél franciául, és keresik az ilyen embereket.”

„Nem beszélnek olyan sokan, mint az angolt, így ha rendelkezünk francia nyelvismerettel, valószínűleg könnyebben el tudunk majd helyezkedni, mintha csak angolul tudnánk.”

„A franciát kevesebben beszélnek, így a munkavállalásnál nagyobb előnyt jelenthet a francia nyelvtudás.”

„Manapság minden ember beszél angolul, de kevesen tudnak franciául, és ezért lehet a francia tudással előnyt kovácsolni.”

Sok érdekes és tanulságos következtetést tartogatnak a hallgatói vélemények, amelyek rávilágítanak azokra a motivációs tényezőkre, amelyek nyelvtanulásuk mögött fellelhetők. Akik a francia nyelvet tanítják, azok tudják, hogy ez a nyelv nem vonz tömegeket, a nyelvtanulók nem is tekintik könnyen elsajátítható nyelvnek a francia nyelvet, ennek ellenére elégedettek lehetünk hallgatóink érdeklődésével. Különösen öröndetes az a tény, hogy diákjaink jelentős része az átlagon felüli kedvvel tanulja ezt a nyelvet, akik közül sokan elkötelezetté válnak a francia nyelv és kultúra iránt. Nem vitatható, hogy ebben a tanulási folyamatban fontos szerep hárul a tanárra is, hiszen az ő feladata, hogy a kezdeti motiváltságot a hallgatókban fenntartsa. Mivel az egyetemen idegen nyelvet tanuló diákjaink elsődleges célja az, hogy a nyelvtanuláson megszerzett tudást munkájuk során kamatoztassák, és a tanult idegen nyelvvvel a szakmai életben boldoguljanak, így a tanár kezében fontos motiváló eszköz a nyelvtanulás eredményessége, nevezetesen az, hogy a hallgató a tanórákon olyan nyelvtudást kapjon, amely valós kommunikációs helyzetben és az adott szakterületen hasznosítható. Elengedhetetlen tehát, hogy a szakmában felmerülő nyelvi igényeket fokozottan figyelembe vegyük az oktatás során (Szépe, 2001). Ugyancsak inspiráló lehet a diákság számára, ha a tanár tájékoztatja a francia nyelvet tanulókat azokról a lehetőségekről, amelyek tanulmányaik során kínálkoznak (pl. franciaországi ösztöndíj, szakmai gyakorlat francia nyelvterületen stb.), valamint ösztönözhetjük a hallgatóinkat, hogy ne csak az egyetemi nyelvtanuláshoz keressék a lehetőségeket, hanem ragadjanak meg minden olyan alkalmat, amely módot ad arra, hogy a francia nyelvvvel és kultúrával kapcsolatba kerüljenek (pl. Alliances Françaises programjai). A motiváltság fenntartása érdekében kulcsfontosságú az is, hogy lássa a nyelvtanuló, hogy a francia nyelv ismerete támogatja a munkavállalási esélyeket.

A szűk keret nem ad lehetőséget arra, hogy a kapott eredmények részleteiben elmélyüljünk, a teljesség igénye nélkül csupán néhány kérdést tudunk érinteni.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy az adott intézményben a hallgatók nagy számban választják a francia nyelvet. A kérdőívek tapasztalatai alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy hallgatóink nyelvválasztása tudatos és gyakorlati céloktól vezérelt, de nem nélkülözi az érzelmi elemeket sem. Nyelvtanulásuk motivációs rendszerében a legerősebb tényező azonban a nyelv hasznossága és szakmai érvényesülésük lehetősége.

Záró gondolatként említést érdemel az a tény, hogy a vizsgált két csoportban nincs lemorzsolódás. A franciául tanuló diákok úgy ítélik meg, hogy érdemes ezt a nyelvet tanulni, és erősen hiszik azt, hogy francia nyelvismeretükkel rájuk még szerep vár a munkaerőpiacon.

Hivatkozások

- Csapó, B. (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*. 8. 25-35
- Dörnyei, Z. (1987): A motiváció szerepe az idegennyelv tanulásában. *Pszichológia*. 7 (3). 393-417
- Dörnyei, Z. (1991): Az idegennyelv-tanulási motiváció meghatározása. *Pszichológia*. 11 (4). 573-590
- Dörnyei, Z. (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*. 4. 3-21
- Nikolov, M. (2001): Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 8. 3-12.
- Petneki, K. (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*. 7-8. 147-190
- Szépe, Gy. (2001): *Nyelvpolitika: Múlt és jövő*. Iskolakultúra-könyvek: Pécs
- Tercsényi, T. (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern nyelvoktatás*. 3. 3-16

Dévény Ágnes

Budapesti Gazdasági Főiskola
Kereskedelmi Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti tanszék

Az önálló otthoni munka szerepe a szaknyelvoktatásban

A BGF Idegen Nyelvi Intézete 2005-ben, majd 2010-ben a főiskola mindhárom karára kiterjedő kutatásban mérte fel a hallgatók főiskolai nyelvoktatással kapcsolatos elvárásait, preferenciáit és a nyelvórákon zajló munkát. A felmérésben több mint négyezer fő töltött ki egy összesen 31 zárt, illetve nyílt kérdésből álló kérdőívet. A két felmérés között, a BA képzés bevezetésével párhuzamosan, a nyelvórák száma radikálisan, 20-40%-al csökkent. A változás arra készítette az Intézet oktatóit, hogy az új igényeknek megfelelően átgondolják a kurzusok tartalmát és egyben kidolgozzák azokat a módszereket, amelyek az új körülmények között is eredményessé teszik a nyelvoktatói munkát. Tanulmányomban a fenti kutatásnak azt a szeletét mutatom be, amely a főiskolai nyelvoktatás során alkalmazott önálló tanulási helyzeteket vizsgálja. Képet kapunk arról, hogy milyen típusú házi feladatokat építenek be a kollégák az oktatási folyamatba, ezek hogyan viszonyulnak a tanórán végzett feladatokhoz, milyen készségek fejlesztését segítik elő.

Kulcsszavak: szaknyelvoktatás a felsőoktatásban, igényfelmérés, kérdőíves megkérdezés, önálló otthoni munka, házi feladat

Bevezetés

A kétszintű képzés bevezetése után különösen nagy hangsúlyt kapott az a korábban is elfogadott tény, hogy a felsőoktatás két legfontosabb feladata: a tanított tudományág alapvető ismereteinek elsajátíttatása és a diákok felkészítése az önálló munkára (Major, 2001). A kényszerítő körülmények hatására a felsőoktatás, és ezen belül a nyelvoktatás egyre inkább a tanulói autonómiára épít, amely körülménynek fontos, pozitívnak mondható hozadéka, személyiségformáló szerepe is van.

„Az autonóm tanuló képes saját nyelvtanulását irányítani, mert képes önmagáért, a saját döntéseitől felelősséget vállalni. A tanulói autonómia egyrészt a személyiségformálás eredménye, másrészt az élethosszig tartó tanulás záloga. Az intézményesített köz-, felső- és felnőttoktatás keretében szükséges kialakítani az önálló tanulásra képes ember azon tulajdonságait, amelyek később az önképzés metodikai feltételei lesznek” (Poór, 2001:99)

A radikálisan lecsökkentett óraszámok és a nyelvvizsgára való felkészülés szorításában egyre jelentősebbé válnak a tanórán kívül (otthon) elvégzendő korszerű didaktikai megoldásokat alkalmazó feladatok (például: távoktatás, e-learning, projectmunka, idegen nyelvi portfólió). Azonban a hagyományos nyelvtanulási formák keretében is növekszik a házi feladat jelentősége, amely a tanulók önálló, a tanítási órák között végzett tevékenységén alapuló oktatási módszer. A házi feladat jelentősen megnöveli

a tanulásra ténylegesen fordított időt (academic learning time), ami az oktatás eredményességével igen szorosan korrelál (Báthory, 2000; Lada, 2009). A házi feladatnak, mint oktatási módszernek felhasználása egyenértékű lehet bármely egyéb módszerrel, és szép eredmények érhetők el vele, ha az adott pedagógiai, didaktikai céloknak alárendelve, a célhoz illeszkedő funkció figyelembevételével, megfelelően előkészítve, a korosztályi sajátosságok szellemében alkalmazzuk (Dévény-Jármai-Tóth, 2004). A házi feladat a felsőoktatásban nemcsak a tanulói autonómia, a tanulói teljesítmény növelésének eszköze (Walberg-Paschal, 1994), hanem a tanórával egyenértékűvé válik, fokozatosan megszűnik a „tanórát kiegészítő” jellege és a hallgató önállóan végzett feladatai azonos tartalmi értékű munkaként állnak a nyelvi óra mellett, (Kovács, 1991).

A kutatási eszköz

A hallgatók körében végzett kutatás eszköze egy 26 kérdésből álló kérdőív volt, melyet a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar kutatócsoportja állított össze. A kérdőív kidolgozásához mintaként szolgált az 1992-93 évi országos szükségletelemző felmérésben használt kérdőív (Teemant-Varga-Heltai, 1993). A kérdőív első része az életrajzi adatokat rögzítette (nem, kor, szak, szakirány), majd információt gyűjtött a korábbi nyelvtanulási tapasztalatokról (tanult nyelvek, nyelvtanulás időtartama, nyelvvizsgák stb.), a nyelvtanulás céljairól, a várható munkahelyi elvárásokról, valamint az osztálytermi tanulás néhány körülményének hatékonyságáról. A kérdések egy része az önálló otthoni munkára, a házi feladatokra vonatkozott. A kérdőív az egyetértés/egyet-nem-értés intenzitására vonatkozó 1-5-ig terjedő Likert-skálákat, valamint zárt kérdéseket tartalmazott megadott válaszlehetőségekkel. A kérdőív végén néhány nyitott kérdés lehetőséget adott a válaszadónak arra, hogy problémáit felvesse, illetve hogy javaslatokat tegyen.

A kutatás másik eszköze egy on-line kérdőív volt, amelyet az Idegen Nyelvi Intézet oktatói töltöttek ki a hallgatók önálló otthoni munkájával kapcsolatban. A kérdőív, amely szintén zárt és nyitott kérdésekből állt, úgy volt megfogalmazva, hogy az oktatók válaszai összevethetőek legyenek az önálló otthoni munkára, a házi feladatokra vonatkozó hallgatói válaszokkal.

A válaszadók

A válaszadók a hallgatói kérdőív esetében a BGF mindhárom karának diákpulációja volt. 2005-ben 2119 fő, a megismételt vizsgálatban 2010-ben pedig 2281 fő töltötte ki a kérdőívet. Az on-line oktatói felmérés 2011-ben történt és a BGF mindhárom karáról 61 nyelvtanár töltötte ki a kérdőívet. Az

elemzések a továbbiakban ezekre a létszámokra vonatkoznak. Az adatok feldolgozása az SPSS Version 17 szoftver alkalmazásával történt.

Eredmények

A kutatás során abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a fentebb vázolt megváltozott oktatási körülmények hatására egyre nagyobb szerepet kap a hallgatók önálló ismeretszerzése, otthoni munkája a nyelvtanulásban, tehát megnő a házi feladatok mennyisége, esetleg változnak típusai.

A nyelvórákon, illetve az otthon önállóan végzett munka háttereként érdekes volt megtudakolni, hogy hogyan vélekednek a tanárok a hallgatók középiskolából hozott nyelvtudásáról a bolognai rendszer bevezetése óta. Az 1-5 fokú Likert skálán adott válaszok azt tükrözik, hogy az oktatók véleménye szerint a hallgatók középiskolából hozott idegen nyelvi felkészültsége inkább csökkent a kétszintű képzés bevezetése óta. A válaszadók 29%-a kismértékű vagy erős romlást (16+13%) tapasztalt, 21%-uk kismértékű javulást érzett, 9%-uk nem érzett változást, és sajnálatos módon csak mindössze 1% gondolta úgy, hogy erősen javult a hallgatók középiskolában szerzett nyelvtudása a 2005-2011 közötti időszakban.

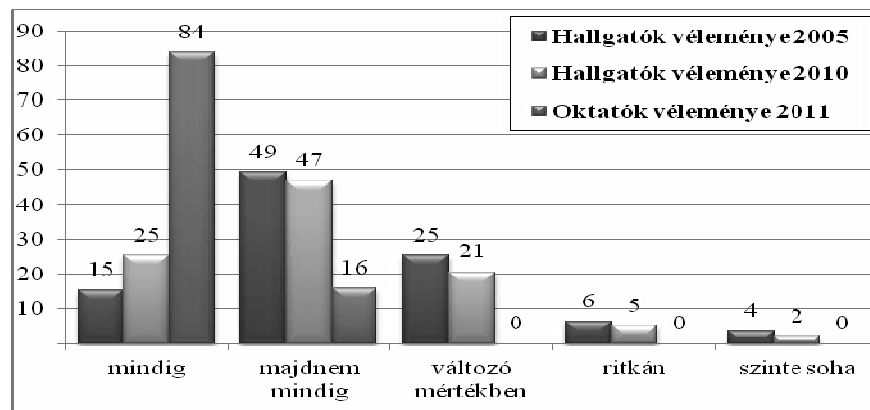
Mivel a feltételezésünk az volt, hogy a vizsgált időszakban nőtt az otthoni önálló munka, a házi feladatok mennyisége, ezért mindkét felmérésben megkérdeztük a hallgatókat, hogy a nyelvtanulás során milyennek érezték a tanórai és az otthoni munka arányát. A részletekbe nem menő, szubjektív megítélést igénylő válaszok a várttal ellentétes eredményt hoztak: 2005-2010 között a hallgatók véleménye (szubjektív megítélése) szerint az otthoni munka aránya BGF szinten 50%-ról 44%-ra, a t-próba szerint szignifikánsan ($df=4398$; $p=0,000$) csökkent. Karonkénti bontásban az otthoni munkában mutatkozó csökkenés némileg különbözik egymástól (KKK: 57%→44%, KVIK: 44%→40%, PSZK: 56%→49%), de a változás mindhárom esetben szignifikáns (KKK: $df=1623$, $p=0,000$; KVIK: $df=1653$, $p=0,000$; PSZK: $df=1115$, $p=0,000$). A 2010-es hallgatói felmérésben kapott válaszokkal összevetve a tanárok véleményét, az oktatók még a diákoknál is szignifikánsan kevesebbnek (36% - $df=2339$, $p=0,003$) tartják a hallgatók otthoni/önálló munkájának arányát.

A fenti véleményeknek ellentmond, az oktatók 5-fokú skálán adott válasza, arra a kérdésre, hogy véleményük szerint hogyan változott a feladott házi feladatok mennyisége a kétszintű képzés bevezetése óta. A megkérdezettek 44%-a szerint a feladott házi feladatok mennyisége: jelentősen növekedett (8%) illetve növekedett (36%). A válaszadók 39%-a úgy gondolja, hogy nem volt változás az adott időszakban a házi feladatok mennyiségében, és csak kisebb részük (16%) érzi úgy, hogy csökkent, illetve jelentősen csökkent az otthonra feladott munka mennyisége.

További vizsgálatokat igényelne az a megállapítás, hogy a fenti két kérdésre adott válasz ellentmondásossága ellenére a házi feladatok mennyiségét a hallgatók mindkét megkérdezéskor igen nagy arányban (70% illetve 78%) megfelelőnek tartják. Ez egyben azt is jelenti, hogy a hallgatók elégedettsége a házi feladatok mennyiségével kapcsolatban szignifikánsan növekedett a két vizsgálat között ($df=4449$, $p=0,000$). Az oktatók azonban még a hallgatóknál is elégedettebbek a feladott házi feladatok mennyiségével (80%). Tehát összességében az a furcsa kép rajzolódik ki a válaszokból, hogy míg az otthoni munka arányában minden megkérdezett csoport csökkenést érez, az oktatók döntő többsége szerint inkább növekedett vagy nem változott a feladott házi feladatok mennyisége. Ráadásul mindhárom csoport rendkívül elégedett a házi feladatok mennyiségével, sőt a hallgatók körében ez az elégedettség szignifikánsan nőtt is.

A házi feladatok mennyiségére vonatkozó kérdések mellett arról is adatokat gyűjtöttünk, hogy a hallgatók saját bevallásuk szerint, milyen gyakran készítik el az otthonra feladott munkát, volt-e változás ebből a szempontból a két megkérdezés között és az mi az oktatók véleménye a feladott házi feladatok gyakoriságáról (1. ábra).

1. ábra
Milyen rendszerességgel készít/ad fel házi feladatot? (%)



2005-ben a hallgatók 49%-a, 2010-ben 47%-a érezte úgy, hogy majdnem mindig elkészíti a házi feladatot. De mivel a második megkérdezésre erősen növekedett azok száma, akik mindig elkészítik feladatukat (25%) összességében elmondhatjuk, hogy a hallgatók úgy érzik, hogy szignifikánsan rendszeresebben készítettek házi feladatot 2010-ben, mint korábban ($df=4449$, $p=0,000$). Az oktatók jóval nagyobb arányban (84%) érzik úgy, hogy rendszeresen adnak házi feladatot, mint ahogy a

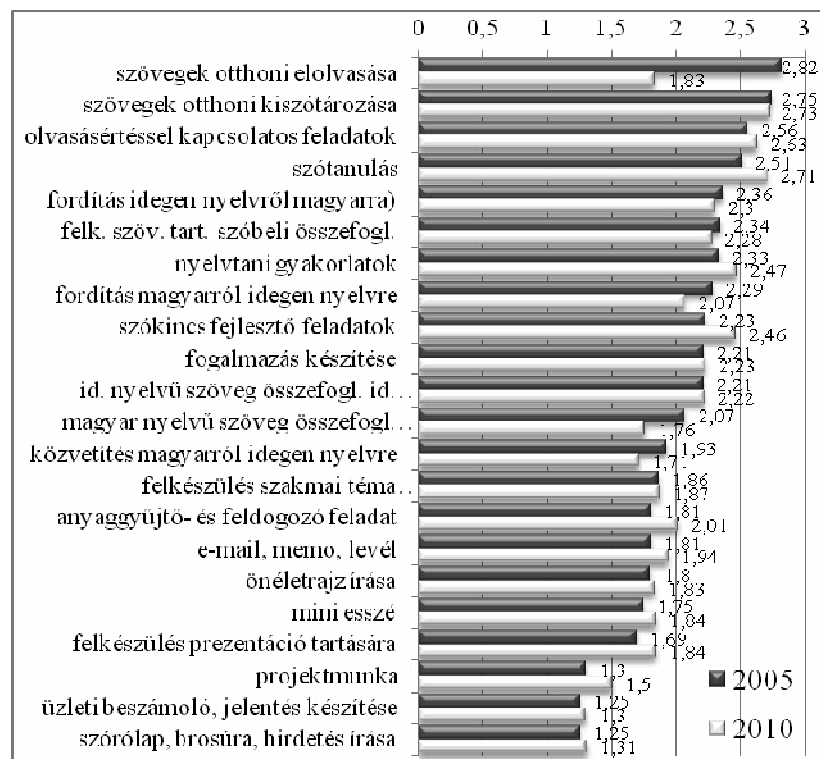
hallgatók, saját bevallásuk szerint elkészítik azokat. Amennyiben őszi választ kaptak az oktatóktól, akkor nincs is köztük olyan, aki rendszertelenül, vagy soha nem ad otthoni munkát a hallgatóknak. A hallgatók és az oktatók véleménye közötti feltűnő különbség okainak kiderítése külön vizsgálatot igényelne. Lehet, hogy a meglepő válaszoknak pszichológiai, önismereti okai vannak, esetleg a tanárok válaszaikban igyekeznek megfelelni a szerepükről kialakult ideális képnek. A hallgatók pedig feltehetően nehezen változtatnak házi feladat írási szokásaikon, mert az évek folyamán valószínűleg beálltak egy általuk teljesíthető szintre. Amennyiben drasztikusan növekedne a házi feladat terhelés szintje, a hallgatók ezt csak lassan, nagy késéssel tudnák követni, mivel az egyéb feladataikra szánt idő arányán kellene változtatni. Ezért állítják a nagyobb terhelés mellett is, hogy ők csak majdnem mindig teljesítenek, miközben elégedettek a házi feladatok mennyiségével.

A házi feladatok ellenőrzése oktatási, didaktikai és motivációs célból is rendkívüli jelentőséggel bír. Megnyugtató, hogy a házi feladatok ellenőrzésének gyakorisága a hallgatók szerint szignifikánsan nőtt a vizsgált időszakban (65%→72%), de az oktatók a hallgatóknál jelentősen (95%), szintén szignifikánsan nagyobb arányban érzik úgy, hogy rendszeresen ellenőrzik a feladott házi feladatokat, és közöttük senki nem mondja azt, hogy soha nem kerül sor a házi feladatok ellenőrzésére. Az okok itt is külön vizsgálatot igényelnének és feltehetőleg ebben a helyzetben is működik a csoporttól (tanároktól) elvárt viselkedésnek való megfelelés bizonyítási kényszere.

Mivel a korábbi adatokból az derült ki, hogy a várakozásokkal ellentétben, mindhárom megkérdezett csoport csökkenést érez a házi feladatok mennyiségében, érdemes megnézni, hogy ha néhány (jelen vizsgálatban 22) házi feladat típust megvizsgálunk, valamennyi esetben hasonló változást tapasztalunk-e. A feladattípusok gyakoriságát a 2005-ös és a 2010-es megkérdezéskor a hallgatók egy 1-3-ig terjedő skálán helyezték el (2. ábra).

2. ábra

Milyen gyakorisággal fordulnak elő az alábbi házi feladat típusok?
A BGF hallgatóinak véleménye (1-3 skála) (2005: n=2119; 2010: n=2281)



A 2. ábra tanúsága szerint az első megkérdezéskor a hallgatók úgy vélték, hogy leginkább az idegen nyelvű szövegek önálló feldolgozásával (otthoni olvasás, kiszótározás, olvasásértés), a szókincsfejlesztéssel és az idegen nyelv-anyanyelv közötti közvetítést igénylő feladatokkal kapcsolatosan kapnak otthoni önálló munkát. Ez a helyzet némileg megváltozott a második megkérdezés idejére. Az 3. ábra szerint a hallgatók úgy vélik, hogy bizonyos házi feladat típusok gyakorisága szignifikánsan nőtt a két megkérdezés között: pl. adatgyűjtő feladat, email, memo, levél, olvasásértéssel, szókincsfejlesztéssel, nyelvtani gyakorlással kapcsolatos feladatok, illetve olyan feladatok, amelyek segítik a nyelvvizsgára való felkészülést; ezzel szemben szignifikánsan csökkentek azok a feladatok, amelyek a vizsgarendszer átalakulása miatt kevésbé lettek fontosak: pl. a kétnyelvű írásbeli feladatok különböző fajtái. Az oktatók szerint a 22 vizsgált feladattípusnál 15 esetben szignifikáns növekedés tapasztalható, és csak egy esetben (fordítás idegen nyelvről magyarra) tapasztalható szignifikáns

csökkenés, tehát kevésbé kitapintható a házi feladat típusok növekedésének összefüggése a nyelvvizsga feladatok változásával.

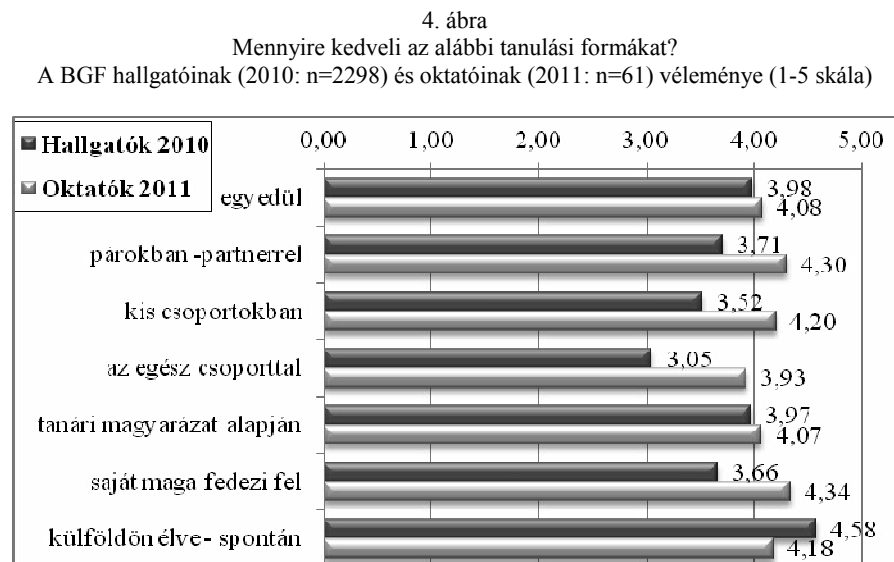
3. ábra

Milyen gyakorisággal fordulnak elő az alábbi házi feladat típusok? (T-próba)
Változások a feladott házi feladatok mennyiségében 2005 és 2010 között BGF szinten a hallgatók véleménye szerint, valamint az oktatók véleménye a változásokról szembeállítva a hallgatók 2010-es véleményével

HÁZIFELADAT-TÍPUSOK ELŐFORDULÁSA (t-próba)	Változás 2005 - 2010 között HALLGATÓK VÉLEMÉNYE		Változás OKTATÓK vs. HALLGATÓK	
	szignifikáns növekedés	szignifikáns csökkenés	Szignifi- káns növekedés	Szignifi- káns csökkenés
anyaggyűjtő- és feldolgozó feladat	,000		,001	
e-mail, memo, levél	,000		,000	
önéletrajz írása			,000	
fogalmazás készítése			,020	
szövegek otthoni elolvasása				
szövegek otthoni kiszótározása				
olvasásértéssel kapcsolatos feladatok	,000		,010	
felk. szöv. tart. szóbeli összefogl.		,016	,000	
fordítás idegen nyelvről magyarra		,001		,044
fordítás magyarról idegen nyelvre		,000		
közvetítés magyarról idegen nyelvre		,000	,000	
id. nyelvű szöveg összefogl. id. nyelven				
magyar nyelvű szöv. összef. id. nyelven		,000	,000	
szókincs fejlesztő feladatok	,000		,008	
szótanulás	,000			
nyelvtani gyakorlatok	,000			
mini esszé	,000		,000	
felkészülés szakmai téma ismertetésére			,000	
felkészülés prezentáció tartására	,000		,000	
üzleti beszámoló, jelentés készítése	,005		,000	
szórólap, brosúra, hirdetés írása	,000		,000	
projektmunka	,000		,000	

A felmérésben arról is érdeklődtünk, hogy milyen tanulási formákat kedvelnek, illetve tartanak hasznosnak a hallgatók. Az oktatók is kifejthették

véleményüket arról, hogy mely tanulási formákat találják legalkalmasabbnak tanítványaik számára (4. ábra).



Az ötfokú skálán adott válaszokból az derül ki, hogy a hallgatók legjobban azt a nyelvtanulási formát kedvelik, ha külföldön élve, spontán tanulhatják a nyelvet ($x=4,58$), de egyenlő mértékben kedvelik, ha egyedül tanulnak ($x=3,98$) és ha tanári magyarázat alapján sajátíthatják el a nyelvet. A legkevésbé kedvelt forma az egész csoporttal való tanulás ($x=3,05$). Az oktató legjobban azt kedvelik, ha hallgatóik saját maguk, önálló munkával fedezik fel a tudnivalókat ($x=4,34$), de ugyancsak kedvelt körülményben, ha a hallgatók pármunkát végeznek ($x=4,3$), vagy ha kis csoportokban dolgoznak ($x=4,2$). Mindebből az látszik, hogy a tanárok kedvelik, ha a hallgatók önálló munkát végeznek, és remélhetőleg az órákon és otthon is építenek ilyen típusú tevékenységükre.

A korrelációs számítás viszont azt mutatta, hogy a házi feladat készítés rendszeressége és bizonyos önálló tanulási formák kedveltsége, illetve hasznossága között csak nagyon gyenge, szinte jelentéktelen pozitív szignifikáns összefüggés mutatkozik (5. ábra).

5. ábra
Van-e szignifikáns összefüggés a házi feladat készítés rendszeressége és bizonyos tanulási formák kedveltsége/hasznossága között?

		Correlations			
		Mennyire kedveli a nyelvtanulási formákat?		Mennyire találja hasznosnak a nyelvtanulási formákat?	
Milyen rendszerességgel készíti házi feladatot?		egyedül	saját maga fedezi fel	egyedül	saját maga fedezi fel
	Pearson Correlation	,123**	,064**	,096**	,077**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	4419	4399	4353	4332

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A kérdőív végén az oktatók nyílt végű kérdésekre adott válaszokban mondhatták el, hogy miben változtak házi feladat adási szokásaik a kétszintű képzés bevezetése óta (Melléklet 6. ábra). Bár a válaszok néhol ellentmondanak egymásnak, és sok oktatónak van rossz tapasztalata, összességében elmondhatjuk, hogy az oktatók nagyobb mértékben építenek a hallgatók önálló munkájára, és a házi feladatok jellege, minősége és mennyisége is változott.

Következtetések

Mivel a hallgatók középiskolából hozott nyelvi felkészültsége a válaszadók nagyobb aránya szerint inkább csökkent, és ez párosul a főiskolai kisebb óraszámmal, ezért feltétlen növelni kellene az otthoni, önálló munka arányát, hiszen a kontakt órákon nem végezhető el a tananyag, és nem biztosítható a sikeres szaknyelvi vizsgára való felkészülés.

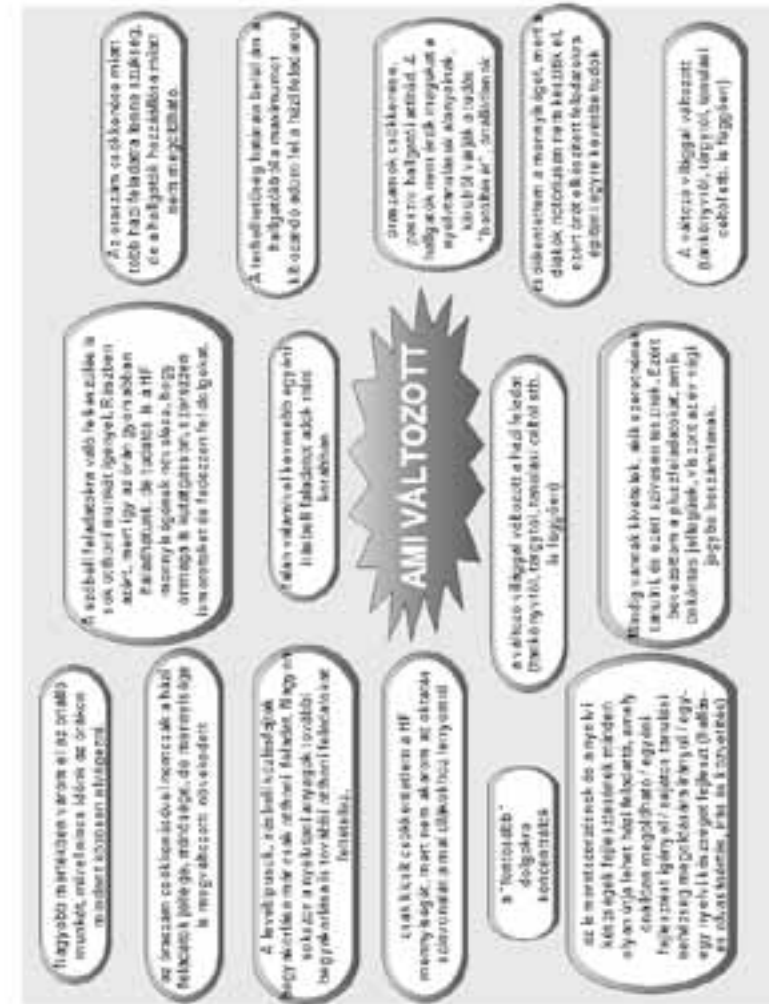
Az oktatók – rossz tapasztalataikra építve – úgy látják, hogy a hallgatók a kíváncsnál kevésbé végzik el az önálló feladatokat. Ezért feltétlen szükséges lenne a hallgatók önálló tanulásra való motiváltságának növelése. Ebből a célból további vizsgálatokra lenne szükség, részben a hallgatók jelenlegi motiváltságának felmérésére, részben annak kiderítésére, hogy az oktatók rendelkeznek-e megfelelő repertoárral ennek a munkának elvégzéséhez.

Mindennek fényében az oktatási módszerek komoly fejlesztésére és átgondolására lenne szükség, hogy a hallgatók többségében felébresszük az önálló tanulás, az önfejlesztés, önképzés iránti igényt.

Hivatkozások

- Báthory, Z. (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek*. OKKER Oktatási Kiadó: Budapest
- Dévény, Á. - Jármai, E. - Tóth, É. (2004): A produktív íráskészség fejlesztése és a szaknyelv vizsgálata. *Új Pedagógiai Közlemények. A Kutatás Menetében IV.* 2004: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet: Budapest
- <http://www.ofi.hu/tudastar/problemak-kerdesek/oktatasi-modszerek>
- Kovács, I. (1991): *Katedrán innen, katedrán túl*. BKÁE: Budapest
- Lada, L. (2009): *Oktatási módszerek*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet: Budapest
- Major, P. (2001): M.T.A. Rényi Alfréd Matematikai Kutató Intézete és Debreceni Egyetem. Megjelent: *Magyar Tudomány* 2001. április 477--480. <http://www.renyi.hu/~major/felsooktatás.html>
- Poór, Z. (2001): *Nyelvpedagógiai technológia*. Tankönyvkiadó: Budapest
- Teemant, A. - Varga, Zs. - Heltai, P. (1993). *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher, and Business Community Perspectives*. Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Munkaügyi Minisztérium, Egyesült Államok Tájékoztatási Hivatala, Európa Tanács Modern Nyelvek Szekciója: Budapest
- Walberg, H.J. - Paschal, R.A. (1994): Homework. In: Husen, T. - Postlethwaite, T.N. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon: Oxford

6. ábra
Az oktatók véleménye házi feladat adási szokásaik változásáról (idézetek a nyílt végű kérdésekre adott válaszokból)



Győrfi Annamária
University of Medicine and Pharmacy, Pécs
PROFEX Accredited Examination Site

The study of emotional elements as sensory stimulin in the speech production of aphasic patients

Although aphasic patients suffer severe brain damage, leading to language impairment, their intellect might be intact. Because of communication problems, the psychosocial impact of their language impairment can be huge. There are several speech therapy methods to help regain lost skills and compensate for impairments. The aim of this study was to analyse aphasic patients' recorded audio material during speech therapy by looking for emotional elements in their spontaneous speech as well as in their interpretative speech (reading, quoting, etc.). The recorded material was analysed by the aid of PRAAT, free computer software developed for the analysis of speech in phonetics. During the study, the importance of emotional elements in the process of speech production was evident. Speech therapists should pay more attention to emotional elements as sensory stimuli, as these can be used as an additional tool for enhancing communication skills.

Key words: aphasia, PRAAT, sensory stimuli, emotional elements, speech therapy

Introduction

Aphasia, as a speech disorder, has several different descriptions and scientists still argue about its general definition (MacNeil, 2001)); however, most describe it as an acquired language impairment, a loss of the ability to understand or express spoken or written language as a result of brain damage (stroke, brain tumour, Alzheimer's disease, infection such as encephalitis) specific to the left hemisphere (Gósy, 2005).

If these patients can collaborate, a part of their recovery programme to regain lost skills and compensate for impairments is speech therapy. Depending on where and to what extent the brain is injured, each person with aphasia has a unique set of language competencies and disabilities. Aphasic patients are often overwhelmed by their condition and because of communication difficulties with people around them; they can undergo complex psychological damage (Győrfi, 2010). This is why it is so important to assist them with their recovery by all possible means.

In order to increase communicative competence in these patients, the speech therapist uses compensatory strategies for word retrieval, which are especially auditory and reading comprehension and writing (Kramp, 2006). During speech therapy, the most often used input is based on audio-visual stimuli. Dan Vergano (2006) states: "The evidence has been piling up throughout history, and now neuroscientists have proved it is true: The brain's wiring emphatically relies on emotion over intellect in decision-making."

There are few methods of speech therapy that, in addition to visual and audio stimuli, use sensory stimuli (emotional elements) to recover lost skills and to compensate for impairments. The aim of the study was to analyse emotional elements in aphasic patients' spontaneous and interpretative speech during speech therapy.

Material and method

This study used the registered material of 20 aphasic patients during their speech therapy at Jávorszky Ödön Town Hospital, Vác, Hungary and Targu Mures, University Psychiatric Clinic, Romania. They were registered with the informed consent of patients (or tutor) and hospital staff. These materials, recorded during 2007 - 2009, were already analysed from different perspectives in previous studies.

Out of the total studied patients, four were at the beginning of their therapy, thus their registered material could not be used in this study. Mainly focusing on emotional elements, samples of spontaneous (impromptu) and interpretative speech (manuscript based, extemporaneous) were analysed with the aid of PRAAT, a free computer software program, created for acoustic evaluation of speech and voice samples (Boersma, 2011). The analysed samples were represented in a visible form (graph) for comparison.

Results and Discussion

The studied aphasic patients' recorded material (about 170 minutes) was investigated and shorter, but representative fragments of spontaneous and interpretative speech were analysed with the aid of the above mentioned speech analysis software, PRAAT. These were represented in graphs:

The above represented speech fragments are illustrative examples. They show that while aphasic patients undergo speech therapy, their emotions are reprimanded during exercising. Sometimes, they stop to express their frustration. In graph No. 3, we can see the representation of a short bout of nervous laughter without speech production. Graphs No. 2, 4 and 5 show the intensity of the patient's voice during interpretative speech when the input is auditory and visual based. The intensity of the three exercising patients' speech is similarly low and monotonous. Graph No.1, when the patient speaks freely (spontaneous speech), shows higher intensity. Emotional elements are present in his speech.

Note: The shorter (in time) a represented fragment is the more is zoomed in. Subsequently the intensity curve may seem more intense than a longer text.

Researchers suggest that aphasics successfully utilize emotional elements in the comprehension and expression of linguistic and pragmatic content and contexts, which indicates that emotion may play a facilitating

role in the comprehension and production of communication in language-impaired people (Lorch, 1998).

Some forms of aphasia can be so severe and limiting that patients use any form of expression at hand to express themselves. During personal interactions, emotions are easily detectable which may help conveying information. The expressed emotional elements differ from each other, positive emotional elements being more intensive than negative ones (Győrfi, 2010).

Aphasic patients usually are frustrated because of their condition and express mostly negatively charged emotions. During their speech therapy, they can be encouraged to express positively charged emotions, too. This may help improve communication skills.

Conclusions

Speech therapy is usually based on auditory and visual stimuli, which is important for regaining lost skills by forming automatisms. Interpretative speech (manuscript based, extemporaneous) is mostly based on this. Everyone knows that good advertisements that captivate our attention are based on auditory, visual and sensory stimuli. Speech therapy could also focus on the use of all three stimuli for better results. Sensory stimuli should also be considered as an additional tool in speech therapy.

Note and thanks

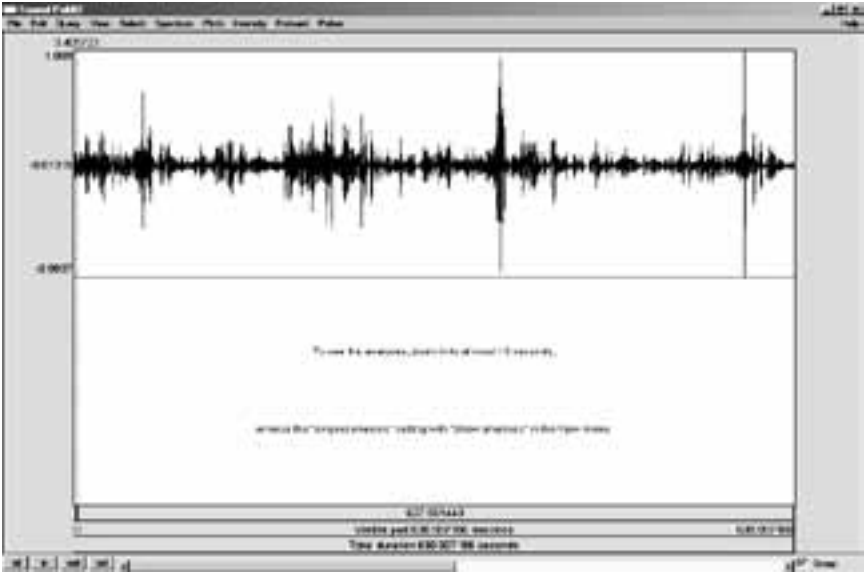
Special thanks to Nádudvari Katalin, speech therapist from Jávorszky Ödön Town Hospital, Vác, Hungary, who offered her invaluable help to record aphasic patients.

References

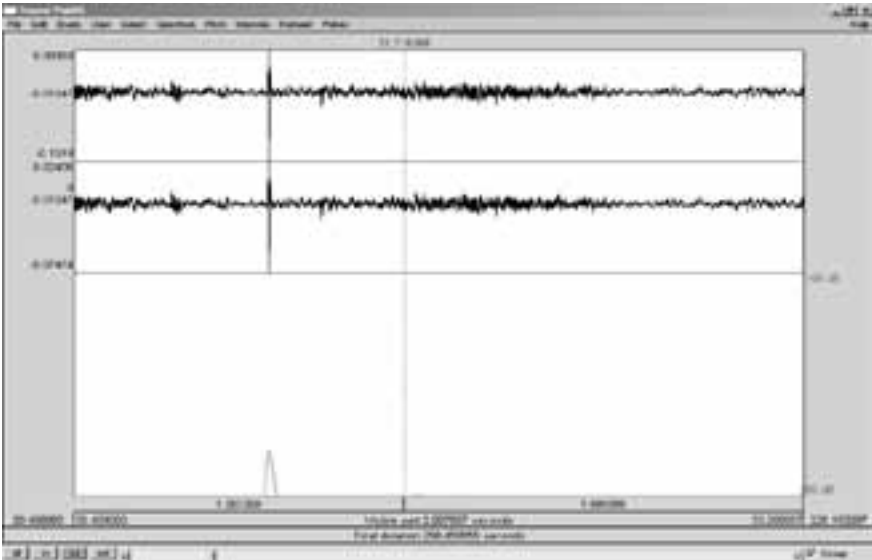
- Boersma P.- Weenink D. (2011): *PRAAT: doing phonetics by computer*
<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- Gósy, M. (2005): Afázia. In: Gósy Mária: *Pszicholingvisztika*. Osiris: Budapest
- Győrfi, A. (2010): Emotional elements in aphasic patients' speech. *Acta Medica Marisiensis* 56/2010:484-486
- Kramp, M. E. (2006): Adult Language Program- Neurological Basis. *Department of Communicative Disorders and Sciences*
<http://cdswebserver.med.buffalo.edu/drupal/?q=node/324/>
- Lorch M. P.- Borod J.C.- Koff, E. (1998): The role of emotion in the linguistics and pragmatic aspects of aphasic performance. *Journal of Neurolinguistics*, 11 (1-2):103-118.
- MacNeil, M. R.- Pratt, Sh. R. (2001): Defining Aphasia in *30th Annual Clinical Aphasiology Conference: Special Issue of Aphasiology* by Kevin Kearns. 2001/15: 901-911
- Vargano, D. (2006): Study: Emotion rules the brain's decisions. *Science and Space*
http://www.usatoday.com/tech/science/discoveries/2006-08-06-brain-study_x.htm

Appendices

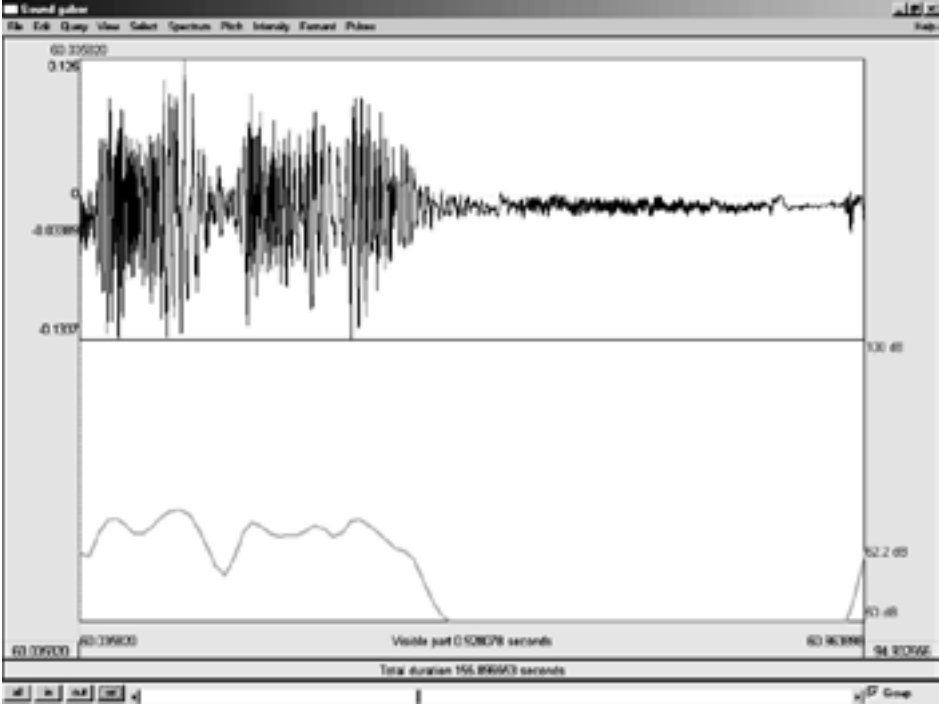
Graph 1
Pali amused, telling one of his stories.
Spontaneous speech, longer fragment: 630.9 seconds



Graph 2
Pali exercising with the speech therapist: - reading.
Manuscript based interpretative speech, shorter fragment: 2.88 sec.

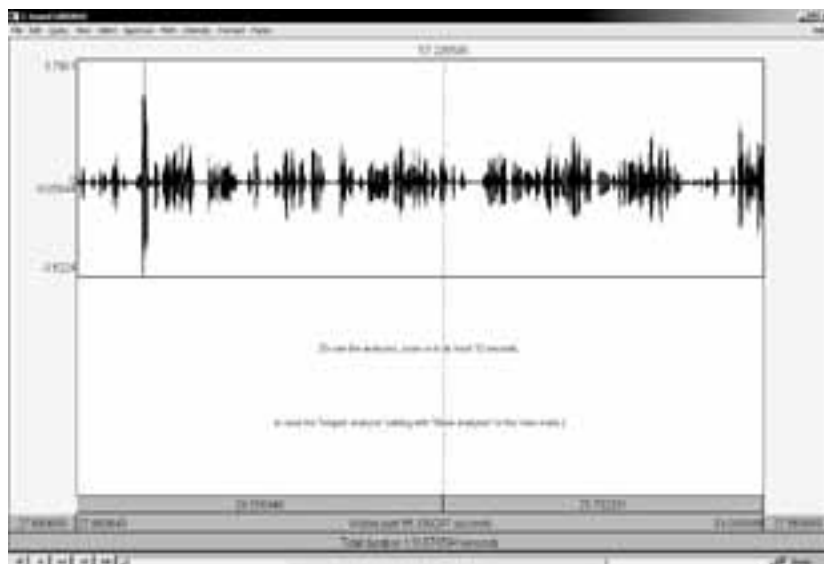


Graph 3
Gabor - nervous laughter without speech production
Short fragment: 0.92 sec.



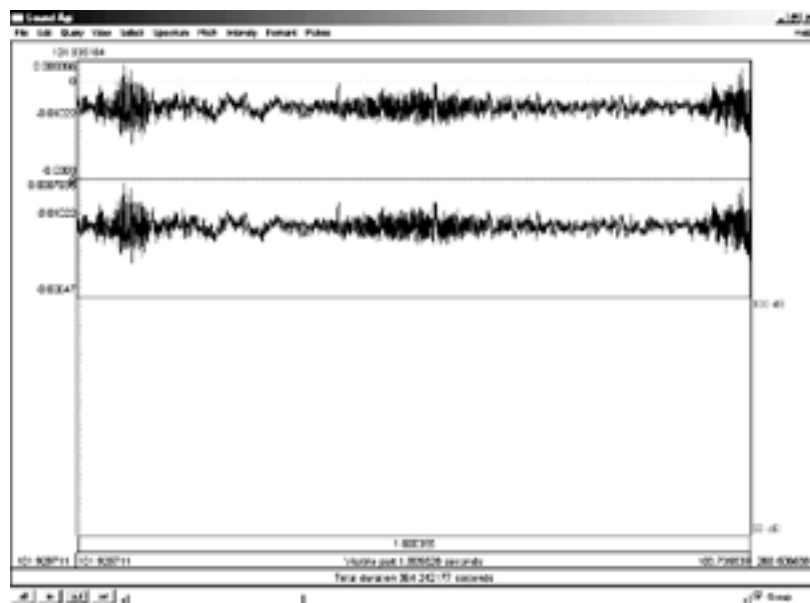
Graph 4

Gabor exercising with the therapist: - visual based picture matching exercise.
Manuscript based interpretative speech, fragment: 55.39 sec.



Graph 5

Agi exercising with the speech therapist: - reading.
Manuscript based interpretative speech, short fragment: 1.8 sec.



Hajdu Zita

Debreceni Egyetem

Agrár- és Gazdálkodástudományok Centruma

Idegen Nyelvi Intézet

The Contribution of Foreign Language Competencies to the Success of Enterprises

Foreign language skills have become the contributor or hindrance of daily communication for – primarily large, multinational– enterprises. Since the 1990s, research has been conducted with the aim of identifying the role of foreign language strategies in increasing sales, as well as finding the influence of foreign language competencies of an area on locational decisions. In respect to small and medium sized enterprises, the organisations of the European Union initiated investigations to reveal how foreign language knowledge or the lack of it affects business performance.

Keywords: economic and financial success, location of premises, technical language competencies, oral and written communication

Introduction

Competencies helping employability and adaptability have been highlighted in the education and employment policies of the EU, focusing on improving competitiveness and the rate of employment. In order to identify skill needs, one has to detect, anticipate and monitor the labour market, its changes and future (van Rens, 2004). One of the crucial skills expected of professionals are foreign language competencies, which provide a competitive advantage for the individuals in the labour market and also for organisations in their international activities. A competitive company – in addition to keeping the requirements of social responsibility – should be able to harness available resources, including human labour, in order to provide as much profit as possible (Chikán-Czakó, 2002). Surveys commissioned by the organisations of the European Union in recent years have showed that European enterprises lose business opportunities - and thus sales and profit - because their employees do not speak the language of their business partners (REFLECT, 2002; CILT, 2005; ELAN, 2006).

The contribution of foreign language skills to the successful operation of business organisations

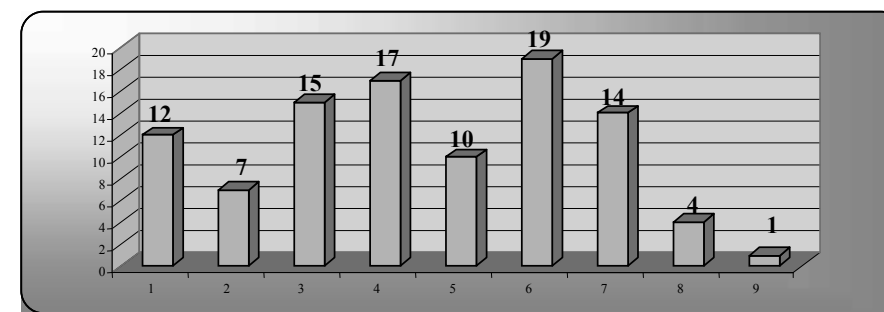
It is widely accepted that foreign language competencies play an essential role in the internal and external communication of international or multinational organisations. Several research programs have been carried out in order to identify the role of foreign language strategies and foreign language trainings in the increase of sales (Embleton-Hagen, 1992) or they

were dealing with the influence of foreign language skills on choosing new premises (Hood-Truijens, 1993). According to the findings, fluent corporate communication is a precondition for a smooth and effective operation. Based on German research results, the lack of language proficiency hampered communication within a corporate group – even in the case of the Germans, who are considered to be good at languages (Knapp, 1997).

Although mainly large companies enjoyed the advantages of the integration, the European Union organisations focused on small and medium sized companies when they were examining the effects of language knowledge on business performance. Small and medium sized enterprises with employee numbers below 50 comprise 99 % of all business organisations and their participation in employment is 53%; therefore, they play a crucial role in economic growth and competitiveness (Europa 2010, 2004).

The European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) conducted an investigation in seven Western European countries asking enterprises with less than fifty employees about the success factors and difficulties of their international activities. 59% of the participating businesses stated that international activity is more difficult than domestic trade. Out of the purely language type factors hindering foreign trade oral communication proved to be the biggest problem. In addition, there were several other difficulties listed which cannot be overcome without language competencies either. Although they are not explicitly language problems, e.g.: arranging delayed payments (12%), acquiring market information (15%), access to markets (17%), the establishment and maintenance of business contacts and networks (19%). Remarkably, out of the nine problems shown in the table, only one refers to the product, one refers to profitability and the rest of them are related to interpersonal communication (Table 1.).

Table 1.
Problems related to international business activity at Western European small sized enterprises, percentages (Hassid, 2002)



Explanations: 1. Delayed payment. 2. Administration. 3. Acquiring market information. 4. Access to markets. 5. Appropriate product. 6. The grounding and maintenance of business contacts and networks. 7. Costs, profitability. 8. Oral communication. 9. Written communication.

The enterprises participating in the investigation were asked to evaluate the factors leading to success in transnational business activities on a three-grade scale: “very important”, “important”, and “not important”. Foreign language skills ranked fifth in the “very important” category, whereas the knowledge of cultural differences ranked ninth. 7.9 % of the questioned businesses alleged that foreign language competencies were very important and 5.9 % stated the same about intercultural knowledge. Other contributors of success, for example “finding the right sales representative” ranked on the first place and considered “very important” by 15 per cent or “selecting the right export markets” ranked second would not work without language knowledge, either. The same refers to the familiarity with the international delivery terms, insurance clauses or payment terms (Hassid, 2002).

In 2006, the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission initiated a large-scale research project on various aspects of foreign language knowledge. The investigation, which involved 29 countries and 2000 small and medium sized enterprises with export activities, aimed to assess how the lack of foreign language skills affected business performance. The productivity of exporting SMEs exceeds that of those businesses which sell products exclusively to the domestic market thanks to market information obtained through foreign trade, the up-to-date knowledge of technical and technological innovations etc; furthermore these enterprises provide more than fifty per cent of employment in Europe. With respect to these facts, the whole European economy would benefit from their increased

export activity (ELAN, 2006). The European Commission wanted to find out the numerical losses owing to the lack of language skills. The results showed that 11 per cent of the participating organisations had already lost commissions because of the missing foreign language knowledge. Surprisingly, in Hungary, this figure only proved to be 5 per cent, but it was high in countries with a good level of foreign language proficiency e.g.: Holland or Scandinavia. The total European value of contracts already in process but lost because of foreign language shortcomings was estimated to be between 8 and 13.5 million euro. Apart from this, a further 16.5-25.3 million euro can be accounted as missed turnover as a result of losing potential sales possibilities. The following failed or ill-performed foreign language situations have been reoccurring in the answers to the question why they lost those contracts: negotiating and corresponding in English, German and French, and negotiating in Italian, Russian or Chinese. In addition to the foreign language deficiencies and the above mentioned situations, the interviewed executives and managers mentioned the following situations including foreign language components as reasons to lose business opportunities: missed reactions to enquiries of potential customers, lack of confidence in the use of foreign languages, telephoning, discussing problems with commission merchants and agents, translation and interpreting mistakes, unsuccessful participation in exhibitions and trade fairs (ELAN, 2006).

Although enterprises were quite reluctant in revealing their data referring to sales revenue or profit, the surveyors still managed to collect the required number of data to draw general conclusions, which show a clear-cut relationship between the application of a foreign language strategy and a success of sales in foreign markets. Based on the research results, the employment of a foreign language strategy (recruiting native speakers or employees with foreign language skills and the occasional hiring of interpreters or translators) provides 44.5% more export revenue than the lack of it. In addition, companies involved in foreign trade benefit from adopting the latest technologies and innovations. According to one tenth of the surveyed businesses, the language proficiency of an enterprise influences the selection of the potential export market as well. 18 per cent of the questioned business organisations reported about cooperation problems due to cultural differences. Considering the fact that long-term business cooperation is about establishing and maintaining a mutually beneficial customer-relationship the knowledge of the target country is essential.

The research project resulted in the following proposals addressed to the decision-makers of the European Commission, the member states and the regions:

- Contacts between the private sector and foreign language teaching ought to be increased and the relationship improved.
 - As a way of adapting to the needs of the changing demands of the labour market, a wider choice of foreign languages should be offered especially in higher education and vocational training.
 - Course themes should be placed into business contexts.
- Those who are already working ought to receive the possibility of enhancing their language proficiency in the compass of mobility programs.
- All higher education students should be offered mobility programs in another country.

Considering the above mentioned aspects, it is no surprise that in a Hungarian survey conducted by the Hungarian Chamber of Industry and Commerce (Selmeczy, 2006), company managers graded the importance of foreign language skills for recent graduates as 4.52 on a scale between 1 and 5 but their actual language knowledge was only scored 3.78 on average. The human resources experts interviewed in the survey all emphasised the importance and the present lack of foreign language proficiency and in spite of some minor improvements the shortcomings in these competencies particularly in technical language skills have still been among the most common obstacles or reasons for failure in the selection process. European surveys on language knowledge and language learning also confirm the vocational purposes of foreign language learners (Eurobarometer, 2006).

Conclusion

Because of the present employee surplus, competencies and skills supplementing qualifications and providing competitive advantages for job seekers have gained vital importance in the recruitment process. Foreign language proficiency is a key competency in the labour market and a distinguished factor when companies are selecting new premises for their activities, as well as on evaluating the labour force of an area, region or country. The capital attraction potential of a region could largely be improved by a labour force capable of continuous adaptation and in possession of up-to-date (language) skills. In times of tight budgets, the concrete financial gains of foreign language knowledge would be appreciated. A research project surveying and demonstrating the numerical benefits of foreign language skills for Hungarian enterprises could provide a forceful justification of second and third language teaching in all levels of education.

References

- Chikán, A.- Czakó, E. (2002): Kis nemzetgazdaságok versenyképessége a globális gazdaságban – a magyar példa. In: *Vállalati versenyképesség a globalizálódó magyar gazdaságban*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 31.
- CILT, (2005): *Talking World Class: the impact of language skills on the UK economy*. The National Centre for Languages.
- ELAN, (2006): Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elansum_en.pdf
- Embleton, D.- Hagen, S. (1992): *Languages in International Business: A Practical Guide*. Hodder & Stoughton: London. 22-23.
- Eurobarometer, (2006): http://www.ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
- Hassid, J. (2002): Internationalisation and changing skill needs in European small firms. Cedefop Reference Series; 23. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Hood, N.-Truijens, T. (1993): European locational decisions of Japanese manufacturers: Survey evidence on the case of the UK *International Business Review* 2.
- Madari, Á. (szerk) (2004): *Európa 2010: Gyakorlati kézikönyv az Európai Unió jelenéről és jövőjéről II*. Euro Info Service. 112–113.
- REFLECT (2002): Review of Foreign Language and Cultural Training Needs. <http://www.interactint.com/projects.htm>
- Selmeczy, I. (2006): Az üzleti szféra felsőfokú végzettségű pályakezdők iránti kereslete, ennek várható alakulása és a pályakezdők tudásával való elégedettség 2005-ben. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet. 13. http://www.gvi.hu/letoltes/ms/doc/dip_0601.doc 27-38., 40-44., 51-52.
- van Rens (2004): Early identification of skill needs in Europe. Identifying skill needs for the future. Cedefop Reference Series; 52. Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg

Ilse Viktoria

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

Hamburg in Budapest?

A Simulation Globale a német gazdasági szaknyelv oktatásban Magyarországon

Néhány éve kutatom a német gazdasági szaknyelv oktatását Magyarországon. Többek között feltérképeztem a német munkáltatók igényeit, és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Idegennyelvi Központ példájával a tanítási és tanulási lehetőségeket is. Arra az eredményre jutottam, hogy főleg a produktív készségek, azaz az írás és beszéd, gyakorlása jelent nagy kihívást. Viszont erre létezik megoldás – a „Simulation Globale”. A következőkben ezt a tanulási szempontból komplex koncepciót szeretném bemutatni. Célja, külföldön az idegen nyelvet tanulóknak egy olyan környezetet teremteni, amely minél közelebb van a tanult nyelv valódi környezetéhez. A koncepció történetét, változatait és a német gazdasági szaknyelv oktatása során szerzett gyakorlati tapasztalataimat szeretném bemutatni.

Kulcsszavak: idegennyelvi kompetenciák, Wirtschaftsdeutsch, cselekvőképesség, cselekvésorientáció, „Simulation Globale” a gyakorlatban

A német gazdasági szaknyelv-oktatás célkompetenciái

A német gazdasági szaknyelv magyarországi oktatását kutatva az egyik fontos kérdés számomra annak vizsgálata volt, hogy milyen idegennyelvi kompetenciákra van szükségük a későbbi munkavállalóknak. Megkérdeztem a munkaadókat, a tanárokat, az egyetemi hallgatókat és felmértem a mostani tananyagpiacot. Mind emellett a német szaknyelv kutatások eredményeire támaszkodva arra az eredményre jutottam, hogy a fő cél a **szakmára vonatkozó cselekvőképesség fejlesztése** („die Entwicklung der Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation” (Ilse, 2011a)). Erre a cselekvőképességre hatnak az általános kompetenciák („allgemeine Kompetenzen”), a kommunikatív kompetenciák („kommunikative Kompetenzen”) és a szakkommunikatív kompetenciák („fachkommunikative Kompetenzen”). Az általános kompetenciák fejlesztését a Közös Európai Referenciakeret (KER) javasolja. Ugyanúgy a kommunikatív kompetenciákat is, viszont a kutatásaim alatt a Funk (2000) által említett kommunikatív kompetenciákból indulok ki. A szakkommunikatív kompetenciák fejlesztését pedig Baumann (2003) ajánlja.

Az általam javasolt **szakmára vonatkozó cselekvőképesség fejlesztés** produktív és receptív cselekvésekben jelenik meg („Diese Handlungsfähigkeit äußert sich in produktiven und rezeptiven Handlungen.” Ilse, 2011a), s ahogyan az egyes kompetenciák hatnak a cselekvőképességre,

ugyanúgy az is visszahat mind a háromra. Ezt a kölcsönhatást mutatja az 1. ábra (Melléklet) „Zielkompetenzen des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts“. Ebből az ábrából egyértelműen megállapítható, hogy a **szakmára vonatkozó cselekvőképesség** csak az egymásra való kölcsönhatással alakítható ki.

A KER szerint az általános kompetenciák a következők: tényszerű ismeretek („das deklarative Wissen“); készségek és jártasságok („die Fertigkeiten und das prozedurale Wissen“); az egzisztenciális kompetencia („die persönlichkeitsbezogene Kompetenz“) és a tanulási képesség („die Lernfähigkeit“). Ha a kommunikativ kompetenciákat szintén a KER szerint nézzük, akkor ott a következők találhatók: a nyelvi kompetenciák („die Linguistischen Kompetenzen“); a szociolingvisztikai kompetenciák („die Soziolinguistischen Kompetenzen“) és a pragmatikai kompetenciák („die pragmatischen Kompetenzen“). Baumann (2003) szerint ezek mindegyike belejátszik a szakkommunikatív kompetenciába is, amihez viszont még hozzáadódnak ún. részkompetenciák („Teilkompetenzen“): a szociokulturális ill. kultúráközi („die soziokulturelle bzw. interkulturelle“); a szociális („die soziale“); a kognitív ill. a szakgondolkodás („die kognitive bzw. die des Fachdenkens“); a szakmai („die fachliche“); a funkcionális („die funktionale“); a textuális („die textuelle“); a stilisztikai („die stilistische“); a szövegszintaktikai („die textsyntaktische“) és a lexikális-szemantikai („die lexikalisch-semantische“).

Csak ezzel a bemutatott dinamikus folyamattal fejleszthető ki az idegennyelvi oktatásban a **szakmára vonatkozó cselekvőképesség** (Ilse, 2011a). Kérdés az, hogy hogyan lehet ezt a leghatékonyabban megvalósítani. A válasz az ún. **cselekvésorientáció** („Handlungsorientierung“) lehet. Ez a németországi idegennyelv oktatásban már megtalálta a helyét. Viszont egy másik koncepció még gyerekcipőben jár – a *Simulation Globale*. Ez a szaknyelvoktatásban még kevésbé ismert, pedig ezzel a koncepcióval kialakítható a **szakmára vonatkozó cselekvőképesség**.

A *Simulation Globale* alapjai, történelme és változatai

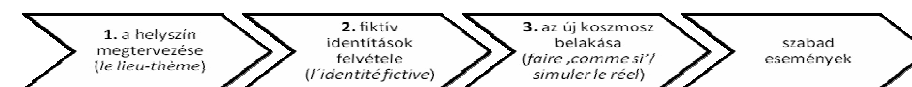
A *Simulation Globale*-konceptiót az 1970-es években dolgozták ki a francia BELC- ben (*Bureau d'Etudes pour les Langues et les Cultures*). Jean-Marc Caré, Francis Debyser és Francis Yaiche voltak a fő képviselői. A koncepció mögött az az elképzelés állt, hogy a francia nyelvet az „anyaföld“-től messze is úgy tudják megtanulni az iskolákban, mint ahogy Franciaországban lennének.

A *Simulation Globale* hosszútávú vagy rövidtávú lehet, ami azt jelenti, hogy vagy a nyelvtanfolyammal párhuzamosan hosszú időtartamban, vagy egy blokkban, pl. a nyelvtanfolyam végén alkalmazható – ezt a tanár dönti el (Sippel, 2003).

Kezdőknél és haladóknál egyaránt lehet alkalmazni a *Simulation Globale*-t – kezdőknél esetleg többet kell a tanárnak előkészülnie (Ecke, 2001). Itt érdemes megemlíteni, hogy a *Simulation Globale*-ban a tanár eleve új szerepet tölt be, ő a „moderátor“. Ezzel együtt jár viszont, hogy elő kell készítenie feladatokat, és a háttérben tanácsadóként kell szerepelnie – ez mindig az egyes *Simulation Globale* folyamattól függ.

A folyamat három „oszlopon” alapszik: 1. a helyszín megtervezése (*le lieu-thème*), 2. fiktív identitások felvétele (*l'identité fictive*), 3. az új koszmosz belakása (*faire ,comme si' / simuler le réel*) – valamint a szabad események (Ilse, 2011b):

2. ábra
A *Simulation Globale* oszlopjai



Az első oszlop a helyszín megtervezése. Ehhez tartozik az idő és a hely meghatározása. Az idő fogalmán azt kell érteni, hogy pl. melyik évszázadban játszódik, a helyen azt, hogy pontosan hol történik. Az általános *Simulation Globale* esetében a következő példák szerepelnek: falu (*le Village*), ház (*l'Immeuble*), sziget (*l'Iles*), hajó (*la Croisière*), cirkusz (*le Cirque*), expedíció (*l'Expédition*). A szaknyelvi *Simulation Globale* esetében a következőkre lehet gondolni: cég (*l'Entreprise*), szálloda (*l'Hotel*), kórház (*l'Hopital*).

A második oszlop a fiktív identitások. Ezeket a fiktív identitásokat a résztvevők veszik fel, s így ún. „dupla identitásuk” (Sippel, 2003) lesz. Ezáltal egy új környezetben egyszerűbb lesz cselekedniük, mivel az eredeti identitásuk háttérbe kerül. Különböző módon juthatnak az új identitásukhoz, pl. előre elkészítettetett kis kártyák húzásával (Ilse, 2011a) (Ilse, 2011b).

A harmadik oszlop az új koszmosz belakásáról szól, ami azt jelenti, hogy a résztvevőknek cselekedniük kell: az új környezetükben, az új identitásuk szerint. Ez elég nagy kihívást jelent, viszont a kommunikáció számára számtalan lehetőséget kínál (Ilse, 2011b). A három oszlop meghatározása után a *Simulation Globale* szabad eseményekkel bővíthető.

A német általános-nyelv oktatásban egy sikeres *Simulation Globale*-ban a diákcsoport résztvevői például egy berlini ház lakói lehetnek, ahol mindenféle feladattal találkoznak, pl. egy lakógyűlésen levelet kell írniuk a polgármesternek, stb. „Ez jelenti az alapot a hallási, értési, szóbeli és írásbeli feladatokhoz, amelyek különböző módon oldhatók meg.” (Ilse, 2007: 44).

Minden sikeres *Simulation Globale*-nak az improvizáció a titka (Ilse, 2011b). Több éven át gyűjthettem saját tapasztalatokat: a magyar nyelvoktatásban alkalmazhattam a Berlini Műszaki Egyetemen, majd utána a német nyelvoktatásban a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen. De hogyan néz ki a szaknyelvoktatás valóságában egy *Simulation Globale*? Ezt egy példán szeretném bemutatni, melyet Budapesten egy Menedzserkommunikáció tanfolyamon sikerült egy csoporttal létrehoznunk: *Unsere Firma in Hamburg*.

A *Simulation Globale* a gyakorlatban: Hamburg in Budapest

Mivel nyelvi haladóról volt szó, a Menedzserkommunikáció órán hosszútávon, azaz minden órán építettük az új koszmoszt. Ahhoz, hogy áttekinthetőbb legyen, ezt különböző szempontokra bontva mutatom be: célcsoport, tanfolyam célja, a *Simulation Globale* címe, a *Simulation Globale* időbeosztása, a *Simulation Globale* folyamata (Ilse, 2011a).

1.) Célcsoport

12 német nyelvet tanuló (hét hölgy, öt úr) egy számukra kötelező Menedzserkommunikáció-tanfolyamon a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen.

2.) Tanfolyam célja

A KER szerinti B2-es színvonalon továbbfejleszteni az eddigi nyelvtudásukat. Ezzel együtt: „az eredményes mérnök-menedzseri tevékenységhez szükséges nyelvi kommunikációs készségek elsajátítása. Mind a négy nyelvi készség fejlesztése, figyelembe véve a hallgatók későbbi munkaköri feladatait és igényeit.” (BME GTK IK Tantárgyleírása)

3.) A *Simulation Globale* címe

Impulzusként a tanárnő a következő címet adta meg: *Unsere Firma in der Hamburger Hafencity*

4.) A *Simulation Globale* időbeosztása

Minden alkalommal (egy alkalom 3x45 perc) az utolsó 45 percben vagy az utolsó fél órában.

5.) A *Simulation Globale* folyamata

A *Simulation Globale* a három oszlop (lásd 2. ábra) alapján zajlott.

a.) a helyszín megtervezése (*le lieu-thème*)

Az első lépés egy ún. *Gedankenreise* volt:

Setzen Sie sich bequem. Schließen Sie die Augen. Atmen Sie tief ein, tief aus. Sie sind in Hamburg am Hafen, in der Hafencity. Es ist Sommer. Es ist Mittwochmorgen, die Sonne scheint. Auf der Straße sind viele Menschen, sie sind auf dem Weg zu ihren Arbeitsplätzen. Sehen Sie sie? Hören Sie sie? Was machen sie?
Sie stehen vor einem der neuen Bürogebäude, in dem Sie in einem der Büros arbeiten.
 (Ilse, 2011a)

Természetesen, a hallgatók kíváncsiak voltak. Ismerték Hamburgot, de eddig még nem jártak ott. Ezért az első feladatuk az volt, hogy több információt gyűjtsenek Hamburgról és a Hafencity-ről. Ezt meg is tették, s csak utána vehették fel az új identitásukat.

b.) *fiktív identitások felvétele (l'identité fictive)*

A tanár előkészített kis kártyákat különböző adatokkal (név, származási ország, kor, mit szeret csinálni, hány gyereke van, stb.):

NAME UND ALTER
Andrea Magnusson – 51
Robert Smith – 23
Ulrike Römer – 85
Robert Römer – 30
[...]
 (Ilse, 2011a)

Ezekből húzniuk kellett a résztvevőknek. Természetesen nem egy alkalommal, hanem hétről hétre, így a kíváncsiságuk is növekedhetett. Sok minden mást, mint pl. az éves jövedelmeket az új identitások alapján határoztunk meg. Minden információt egy nagy plakáton jelenítettünk meg, amit minden alkalommal kihelyeztünk a táblára, ezzel tulajdonképpen bevezetve az óra *Simulation Globale*-részét.

6.) az új koszmosz belakása (*faire ,comme si' simuler le réel*)

Az új koszmosz az eddigi folyamat alapján kezdett életre kelni. Különböző kihívások vártak a résztvevőkre:

HERAUSFORDERUNGEN
Welchen Namen hat unsere Firma?
Welche Unternehmensform hat sie? GmbH? AG? Eine andere?
Was ist unser Hauptprodukt?
Das Unternehmenskonzept sollte überarbeitet werden
Ein neues Produkt soll entwickelt werden (Ilse, 2011a)

A *Simulation Globale* végén, lezárásként a céget eladtuk egy nagyobb cégnek, a székhely Berlinbe került, amivel együtt felmondtak az összes dolgozónak. Így lehetett biztosítani, hogy mindenki „leadja” a fiktív identitását.

Összefoglalás és kitekintés

A német gazdasági szaknyelv oktatásának fő célja a *szakmára vonatkozó cselekvőképesség fejlesztése* („die Entwicklung der Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation“ (Ilse, 2011a)). Ezt az un. **cselekvésorientációval** („Handlungsorientierung“) lehet elérni. Ehhez kapcsolódik a bemutatott koncepció – a *Simulation Globale*, amelyet a tapasztalataim szerint az idegen nyelvet tanulók nagy örömmel fogadnak:

diese Methode ist sehr nützlich bei den Zwiesgesprächsübungen und kann die langweiligeren Themen verträglicher machen (*die Schüler lernen nicht einfach zum Beispiel über die Unternehmensformen sondern sie müssen darüber diskutieren ob sie eine AG oder eine GmbH gründen und dadurch lernen sie nicht nur über die Unternehmensformen sondern sie verbessern auch ihre Kommunikationsfähigkeiten*). (Ilse, 2011a)

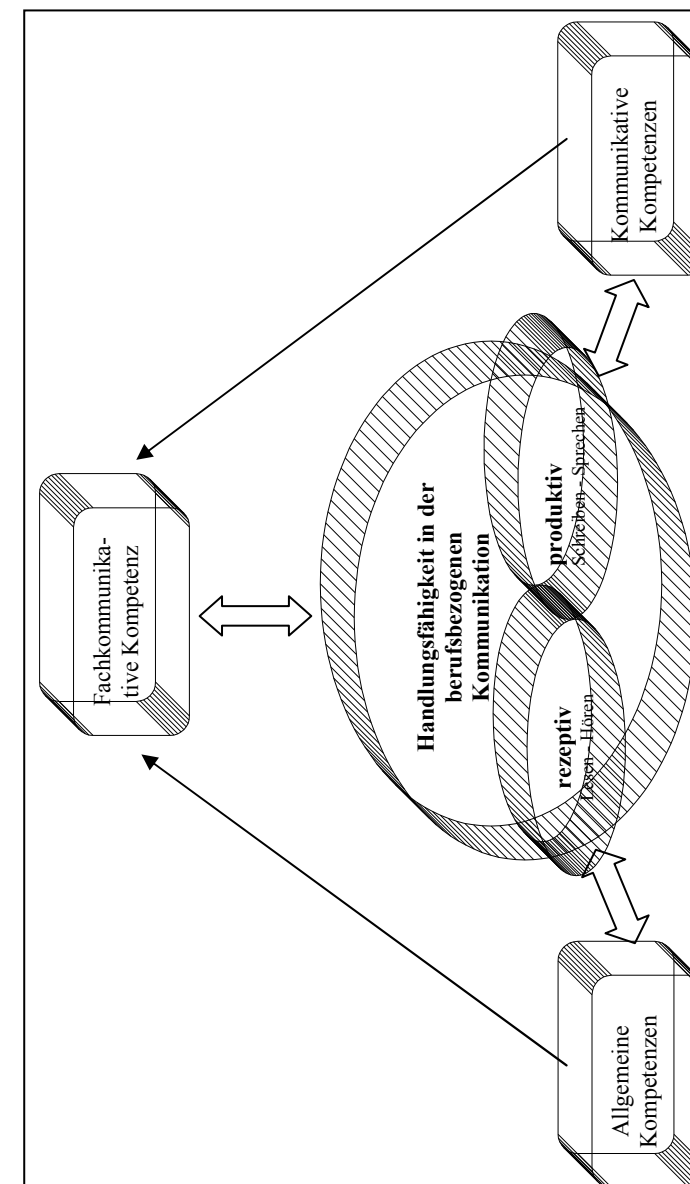
Ebből látszik, hogy nem csak egy síkon működik a *Simulation Globale*, hanem visszamenőleg is hatással van a tanulókra.

A **szakmára vonatkozó cselekvőképesség fejlesztéséhez** szükséges a cselekvés, s ezt az oktatásban autentikusan kell elérnünk – ehhez sikeres módszerként a *Simulation Globale*-t alkalmazhatjuk.

Hivatkozások

- Baumann, K.-D. (2003): Die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als berufsrelevante Perspektive der universitären Fremdsprachenausbildung. In: Jung, U. O.H.- Kolesnikova, A. (Hg.): *Fachsprachen und Hochschule. Forschung-Didaktik-Methodik*. Frankfurt/ Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften, S. 119–134.
- Funk (unveröffentlicht) zit. In: Schlak, T. (2000): *Wirtschaftsdeutsch - Definitionsversuche eines undefinierbaren Begriffs*. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea 6, S. 150–164. Online verfügbar unter <http://daf.german.or.kr/arbeit/6-torsten.doc>, zuletzt geprüft am 14.06.2010.
- Ilse, V. (2007): A magyar mint idegen nyelv tanítása a német fővárosban. In: Maticsák, S. (2007): *Nyelv, nemzet, identitás*. A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus (Debrecen, 2006. augusztus 22-26) nyelvészeti előadásai. II. Debrecen; Budapest: Nemzetközi Magyarstudományi Társaság. pp. 41-44.
- Ilse, V. (2011a): *Wirtschaftsdeutsch in Ungarn - Positionen, Bedarf und Perspektiven. Die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch im DaF-Unterricht in Ungarn*. München: iudicium.
- Ilse, V. (2011b): Új utak a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: *VII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus* (Románia, Kolozsvár - 2011. augusztus 22-27.). (im Druck).
- Sippel, V. A. (2003): *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale. Grundlagen - Erfahrungen - Anregungen*. Tübingen: Narr.

1. ábra
Zielkompetenzen des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts



Koltai Andrea
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Institute of Modern Languages

Teaching EU English and designing EU English teaching materials for Hungarian tertiary education

This paper investigates the special characteristics of EU English to interrogate the pedagogical implications for materials design and teaching EU English in the higher education context. Based on the findings of translation, terminology and corpus-based research, it reviews the knowledge base which forms part of the design of EU English syllabi and that of materials for EU English classes. Theoretical analysis enriched by EU English teacher-researcher interviews stipulates that EU English, as used by the EU discourse community, shows distinctive linguistic features developed into a language variety, which is to be taught considering students' and teachers' subject knowledge and students' further instrumental objectives.

Keywords: ESP, EU, EU English, higher education, syllabus, materials design, student needs, teacher interviews

Introduction

EU English courses are advertised in various institutions for learners of different levels of English and educational or professional backgrounds. Nevertheless, the contents of EU English courses are generally based on language teachers' intuitions, rather than a systematic analysis of learners' actual needs. Theoretical and practical implications need to be formulated to understand the complexity of EU English courses. Therefore, an investigation is to be conducted to describe what is meant by EU English in terms of the pedagogical objectives of EU English courses and how to harmonize these objectives with learners' needs, teachers' knowledge base and expectations towards the users of this language.

The discussion of language issues in the European Union has been present in the international literature for decades; in Hungary, debates on the nature of EU language use and the role it can play in the educational context has intensified since Hungary joined the European Union. The pedagogical need to teach the special characteristics of EU documents and the terminology of the EU in Hungary first appeared in EU translation training, where terminological issues were approached from the point of view of the standardization of Hungarian and EU terminology. Recent research in the field of translation, terminology and applied linguistics exploring communication in EU institutions acknowledge that the last enlargement of the EU has strengthened the spread of English within EU institutions and this reinforces the necessity to teach the stereotypical use of English in the EU

context to prepare not only translators but professionals who will join the discourse community of the EU. Moreover, recent Hungarian studies investigating EU terminology and EU documents from a pedagogical perspective argue that EU English, a variety of English language use within the EU institutions has developed into a language for specific purposes gaining more and more ground in higher education. As a result of varying student needs and course aims, teachers who start to teach EU English courses often face the challenge of having to design the syllabus of and sometimes compile the teaching material for their own EU courses.

The theoretical background of the present paper is provided by the current state of research conducted into exploring the special characteristics of EU English and the pedagogical implications relevant studies provide. My paper aims to investigate the knowledge base of EU English ESP teachers who may be involved in teaching EU English or designing EU English teaching materials. Furthermore, the paper aims at generating pedagogical implications for EU English teaching in the tertiary context by providing empirical data gained from interviews conducted with EU English teacher-researcher informants.

The investigation is guided by the following research questions:

1. How can EU English be defined to serve teaching purposes in higher education?
2. What are the special language needs of higher education EU English specialisation learners?
3. What should compose the syllabus and the content of an EU English course?

In the following section, an overview of the relevant literature in the field of translation and ESP related research in the EU context is presented.

Background

English for Specific Purposes (ESP) focuses on researching and teaching the language of specific disciplines. Research in ESP shows particular interest in varieties of language used in specific situations, and in specific contexts. Applied linguistics uses research conducted into language varieties to help determine the content and methodology of language teaching and translation training programs (e.g. Biber et al., 1999). Researching language varieties reveals particular features of lexis, grammar and discourse relevant for language teaching programs providing a basis for determining learners' specific needs and designing the content of such specific courses.

The relevance of EU translation studies

Research in EU translation (Trosborg, 1997) reveals that EU documents exhibit specific linguistic features due to the internationalisation processes and the supranational multicultural discourse community of the EU. Texts translated in the EU possessing “blending features” of language and cultures in contact are often referred to in the literature as “hybrids”, as they seem strange, “out of place”, difficult to understand for the receiving audience or addressees (Károly, 2007).

Much attention has been devoted to describe the “irregular” textual features (vocabulary, syntax, style) and terminology of EU documents in the relevant literature (e.g., Dróth, 2000; Fischer, 2009; Gulyás, 2005). These studies emphasize the role specialist vocabulary plays in EU translators' work and point out the significance of teaching terminology in translators' training (Sandrini, 1996). A significant amount of literature has been written on the unification of the Hungarian terminology (e.g., Dróth) and the difficulties translators or translation students meet in the course of translating EU documents or finding equivalent terms for EU terminology. Fischer (2009) based on her theoretical and empirical research findings in the fields of translation and terminology in the EU context, highlights that “mediating EU content” in English has been a challenge to date in different types of trainings in the Hungarian educational context. Fischer argues that teaching students who lack sufficient background knowledge about EU institutions, their decision making processes, policies, EU administrative and legal background will have difficulties in getting familiarized with the specialist language of the EU in English. Teaching EU terminology which is essential for EU specialization students, can be facilitated by clarifying certain specialist knowledge to provide real career content in an EU English ESP class where the use of more than one language is advisable, namely, clarifying the unknown terms in the mother tongue.

Findings of corpus-based studies and needs analysis in the EU English context

Investigating corpus data representing the language of the specific subject field in use provides a sound basis for course and materials design for the ESP classroom (Flowerdew, 2005). Corpus-based studies in language teaching help to see how English is used in context, thus bringing real world language use in naturally occurring texts closer to the learner and the teacher. Trebits (2008) provides a detailed analysis of the register of English in EU documents and describes the use of conjunctions in the documents of the EU (2009) with the help of corpus linguistic techniques to show how the results of such an analysis can be relevant to teaching ESP and to syllabus and

materials design. Similarly to Jablonkai (2010), she defines EU English as follows: “The term EU English refers to English as it is used in the documents of the institutions of the European Union” (Trebits, 2009; p. 200). Jablonkai (2010) has compiled the English EU discourse corpus. The latter analysis concentrates on the frequent lexical items, their collocational behaviour, and frequent multi-word items.

According to Jablonkai, (2009) experts working in EU institutions need to be familiar with specific vocabulary, EU-specific discourse patterns and text organisation patterns which can only be provided by authentic official EU texts. EU English related corpus-based findings can be of great help to decide what to include in a course book in order to meet the linguistic expectations of the courses in the EU context.

“Further analysis into the discourse of texts used by EU experts in EU institutions on a larger scale could form the basis of course and materials design for English for EU instruction” (Jablonkai, 2009, p 26).

Her argument supports the role of ESP practitioners: their knowledge base does not only include course material design but being able to follow and integrate research findings.

Needs analysis plays a vital role in the process of designing and carrying out any language course. Furthermore, ESP practitioners have to go beyond the first step of needs analysis and target situation analysis: they need to be aware of language issues in ESP and need to be informed on the situations in which learners use the identified skills (Dudley-Evans - St. John, 1998). Data was obtained about European professionals’ English language learning needs in the European context through needs analysis conducted in 2001 by Lopez and Cañado to identify the most important needs of a group of employees working at the European Commission. Another needs analysis questionnaire was constructed by Jablonkai (2008) to investigate Hungarian EU professionals. The aim of this questionnaire was to examine what types of EU documents and genres Hungarian EU English professionals within the EU context most frequently dealt with and which of these types and genres they found useful for future pedagogical purposes.

To conclude, translation, terminology and corpus related research, as well as conducting needs analysis in the EU context underpin the presence of a specialized language use within the EU institutions. The importance of previous specialist knowledge learners need to acquire to establish and maintain efficient learning and teaching purposes in an EU English class is also pointed out in some of the studies investigating language use of the EU. However, pedagogical implications are rare and concentrate primarily on the specific characteristics of EU language use and do not represent or describe the actual teaching practice and learning process of EU English courses.

Method

The data for this study forms part of a larger scale investigation into EU English university students’ needs and materials design from an EU English perspective. Data collection and analysis are based on the principles of qualitative research “to obtain an in-depth look at a particular situation” (Fraenkel - Wallen, 1993). For the purposes of the present inquiry the format of study semi-structured interviews was chosen to obtain comparable information on the interviewees’ opinions. To enhance validity and reliability in the study, data was collected from syllabuses the participants provided for further consultation.

As my interviewees are all researchers of the subject they teach, they can be considered key informants (Fraenkel - Wallen, 1993), who are particularly useful for the topic to be explored. Their experience as teachers of EU English classes hopefully contributes to generate assumptions and implications about the particular course content to be taught in higher education.

Interviews were conducted with teachers of three different higher education institutions. My respondents are all female, between the age of 35 and 41. They are all university lecturers at Eötvös Loránd University (ELTE), at Corvinus University and at the BUTE. They all teach EU English, participated in EU specialization studies in Hungarian after their MA degree and presently they all hold a PhD degree in translation and language pedagogy.

The questions included in my semi-structured interview guide (*see Appendix*) were based on previous research data and classroom experience. After the interview schedule had been surveyed, it was modified, some questions were left out due to the consultation with an expert in the field. The list of altogether ten questions focused primarily on (1) the differences between general and EU English, (2) the rationale behind teaching EU English in higher education, (3) EU English teachers’ instructional difficulties, and (4) EU English syllabus and materials design in the higher education context. I conducted the interviews, which lasted for about 40 minutes, at the participants’ workplace. The interviews were recorded and transcribed in Hungarian. In order to increase “trustworthiness” in the study, I asked for the participants to allow me to examine their course syllabi.

The data obtained from the interviews were analysed according to the principles of the constant comparative method (Maykut - Morehouse, 1994). Having read the transcriptions several times, I coded the responses and analysed the recurring themes emerged from the interview answers then I set up provisional categories based on the interview data.

Results and discussion

The data elicited from the interviews reflect opinions found by reviewing the relevant literature, however, the views communicated by the teacher-researcher participants (T-R) shed light on segments of pedagogical implications which have not been described before relating to EU English.

Teachers' definition of EU English

The interviewees defined EU English as the language used for written communication within the EU institutions and the language use which appears in the official documents of the EU. To complement this argument, my respondents all emphasized the specificity of EU English, the special characteristics (e.g., grammar, conjunctions, vocabulary, text cohesion) EU English shows which features distinguish EU English from general English.

Language learning and subject knowledge

The respondents agreed in defining EU English, similarly when talking about one of the reasons why it is useful to teach EU English in higher education. They believe that EU English forms part of people's general education today and as this subject has not been widespread at universities, EU English can make up for this gap:

"I think it is useful to learn about the EU even for students who will not meet EU specific tasks at their future workplace. As Hungary now is the member of the EU, it is absolutely advantageous for university graduates to have some kind of knowledge about the EU. It is good to know, for instance, the working mechanisms of administrative bodies in your own country, and now it is advisable to be informed about EU institutions' working mechanisms too" (T-R/3).

When talking about the pedagogical context in which EU English is/should be taught, however, the definition of the aims of EU English splits into two parts: it becomes a means of teaching about the EU and teaching linguistic/language competence.

One of my interviewees places more emphasis on teaching mainly the special characteristics of EU English language use and the two other teachers stressed linking linguistic competence with factual knowledge about the EU. Their different approach towards the course content is also reflected in the written syllabuses I have examined. Speaking about what kind of course content can actually be effective in higher education, the picture the teachers draw is kind of "eclectic". The syllabuses show a great deal of diversity in terms of the topics covered during a one semester long EU

course. The discrepant views appearing in the syllabus design are partly due to the fact that the objectives of the courses are not always clear therefore the teachers are somewhat hesitant how to include as much linguistic and content related information as possible in order to meet an often heterogeneous group of students' expectations. Consequently, they can only rely on their intuitions when they have to answer questions such as what skills/tasks are considered useful and important to be taught.

The complexity of the role teachers have in an EU English class

The difficulties teachers experience in EU English classes can be grouped as follows: (1) students language proficiency in the class, (2) the complexity of the teachers' responsibilities in an EU English class, and (3) the question of the compilation of the course material.

Two of the respondents assume that in an EU English class for the sake of efficient work, it is fortunate if the students have at least a B2 English level proficiency. The third interviewee thinks that the level of language proficiency is not important, EU English can be taught even for beginners:

"I think in case of beginners, though it is rare today among university students, the most important thing is to raise their interest about the subject being learnt. The teacher has to collect the teaching material according to the learners' language proficiency and it is clear that she/he has to choose specialist texts which are not very complicated. I do not think it is necessary to say that EU English can be taught only above a certain language proficiency." (T-R/2)

As regards teachers' opinions about how to compile the teaching material of EU English courses, their views reveal not only the difficulty of choosing the right material and where to find it, but the complexity of the role a teacher has to fulfil in an EU English class. Although not all teachers in the interviews claim that "EU content" has to form an influential part of the syllabus, they agreed that the teacher who teaches this subject has to possess previous specialist knowledge on the EU. Furthermore, this knowledge has to be updated from time to time due to the rapid changes in the life of the EU and the interest students show in everyday European events.

Focus on future employment goals

According to the interviewees, EU English classes have a purpose in common: it should provide knowledge which can be used at prospective workplaces. Previous interviews, conducted (by the author of the paper) with students of EU English classes show that students have largely future instrumental goals to learn EU English. Therefore, apart from collating the

aspects of focusing on the institutional knowledge and linguistic characteristics, those constituents, which are supposed to give students such knowledge, should be included in the syllabus.

A recurring theme during the interviews was that one's workplace duties even if it is not a position primarily based on language competence, can comprise of EU related tasks. These tasks can be looking up EU laws or EU documents on the internet, consulting terminology databases, being aware of the internet sources which help collecting information on the specific areas in the EU. Teachers therefore think that is important to devote time in the class to raise awareness about internet resources. In terms of workplace expectations, my interviewees believe that not all employees have to frequently write up or translate EU documents, their more general tasks would rather mean being able to understand EU documents and/or being able to sum them up or shorten these documents for further use.

Consequently, highlighting the difficulties of text patterns or sentence organisation EU documents show and making students practice a lot of reading and related exercises is a crucial part of the teachers' roles in an EU English class.

Bad English?

Another aspect of what real career content means in an EU English class was discussed by two of the interviewees. It refers back to the "strange" and "incomprehensible nature" of EU documents. The teachers expressed their feelings in the interviews about the criticism sometimes voiced about teaching EU English. They are often surprised why EU English is thought and said to be "*bad English*". They often feel opposed when they argue for pedagogical implications and they feel that the criticism towards teaching EU English is a kind of emotional issue.

"It is just like any other languages for specific purposes. When specialist vocabulary is used in any specialist fields, or if we look at the legal language of a contract, that looks weird and horrible. That is not true that in EU English the special characteristics must not be taught!" (T-R/3)

"Talking about exploring the specialist language of physics or chemistry, people would not say, I do not understand a word from it...it would not be an expectation towards the text that it has to be comprehensible. It is very different to read an EU document as an EU English teacher or researcher or applied linguist. It is about

professional matters...engineers would probably write things people without background knowledge do not understand." (T-R/2)

Based on my teaching experience, I share my respondents' views and building on the concepts described by research findings and the opinions expressed by the interview participants, EU English for higher education teaching purposes in my view can be defined as teaching English language use and specialist EU knowledge used in the EU discourse community.

Conclusion and implications

This study aimed to discuss English language use in EU discourse and pedagogical implications of EU related research findings. Moreover, the study presented teacher-researchers' views on teaching EU English in higher education.

In light of the constituents of EU English related research described in the previous sections of the paper, many diverse issues need to be taken into account when defining EU English for pedagogical purposes and designing EU English courses and materials for university students. The pedagogical implications of reviewing the most important aspects of research in the field of EU English are first and foremost practical. Moreover, each type of approach trying to reveal segments of the characteristics EU English has can supposedly contribute to efficient course design.

Taking the points raised in the paper into consideration, it can be concluded that although a substantial amount of theoretical research was conducted into the field of EU English, to get a more elaborate picture of the characteristics of EU English for specific purposes further investigations (e.g. overall needs analysis of students, needs analysis at workplaces, classroom observation) are crucial.

References

- Biber, D. - Conrad, S. (1999): Lexical bundles in conversation and academic prose. In H. Hasselgard- S. Oksefjell (eds.) 1999: *Out of corpora*. Atlanta GA: Rodopi: Amsterdam. 181-190
- Dróth, J. (2000): Legyen egységes az Európai Unió terminológiája! Az EU adminisztratív közigazgatási nyelvezetének magyar fordítása. [The Hungarian terminology of the European Union should be uniform! Hungarian translation of the EU's language of public administration]. *Magyar Nyelvőr*, 124(3), 287-97
- Dudley-Evans, T. - St John, M. (1998): *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press: Cambridge
- Fischer, M. (2010): A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra. PhD.Dissertation. ELTE: Budapest
- Fischer, M. (2009): Európai uniós tartalmak közvetítése idegen nyelve(ke)n. In: Silye M. (ed.) 2009: *Porta Lingua. Szaktudás idegen nyelven*. Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum: Debrecen. 31-39

- Flowerdew, L. (2005): An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/EAP: Countering criticism against corpus-based methodologies. *English for Specific Purposes*. 24/3, 321-332
- Gulyás, R. (2005): Magyar terminológia az EU-intézményekben. [*Hungarian terminology in EU institutions*]. *Fordítástudomány*. 7/2, 17-27
- Jablonkai, R. (2008): Defining EU discourse. Paper presented at the conference New Concepts and Approaches in English and American Studies, ELTE: Budapest
- Jablonkai, R. (2010): A corpus-linguistic investigation into the lexis of written English EU discourse: An ESP pedagogic perspective. PhD Dissertation, ELTE: Budapest.
- Károly, K. (2007): *Szövegtan és fordítás*. [*Text linguistics and translation*]. Akadémiai Kiadó: Budapest
- López, Á. L., - Cañado, M. L. P. (2001): Needs analysis of ESP learners in the Commission of the European Union. In S. Posteguillo, I. Fortanet & J. C. Palmer (eds.) 2001: *Methodology and new technologies in LSP*. Universitat Jaume. 293-305
- Maykut, P. - Morehouse, R. (1994): *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. UK: Routledge Farmer.
- Sandrini, P. (1996): Comparative Analysis of Legal Terms: Equivalence Revisited. In: Galinski, C. - Schmitz, K-D. (Hrsg.) *Terminology and Knowledge Engineering (TKE '96)*. Indeks Verlag: Frankfurt a.M. 342-351
- Trebits, A. (2008): English Lexis in the Documents of the European Union – A corpus-based – Exploratory Study. *WoPaLP Vol. 2*, 2008. Available: <http://langped.elte.hu/Wopalpindex.htm>
- Trebits, A. (2009): Conjunctive cohesion in English language documents – A corpus-based analysis and its implications. *English for Specific Purpose.*, 28/3, 199-210
- Trosborg, A. (1997): Translating hybrid political texts. In: A. Trosborg (ed.) 1997: *Text q typology and translation*. John Benjamins: Amsterdam, Philadelphia. 145-159
- Truchot, C. (2002): *Key aspects of the use of English in the European Union*. Council of Europe: Strasbourg

Appendix

**Questions of the teacher interviews
(English translation)**

1. Have you taught or studied EU English before?
2. What influences language use within the EU institutions?
3. What are the differences between EU English and general English?
4. How would you define EU English for your students?
5. What are your EU English students most interested in?
6. What are your students' difficulties?
7. Is it useful to teach EU English in higher education?
8. What kind of difficulties a teacher of EU English classes meets?
9. How would you design the syllabus of an EU English class?
10. What teaching material would you use in an EU English class?

Pálinkás Magdolna

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

The language learning motivational characteristics of technical university students: The case of English

This study aims to describe the English language learning motivational characteristics of technical university students. With the help of a questionnaire, a quantitative study has been carried out among 106 participants to explore the correlations between different aspects of motivation. The measuring tool contained scales measuring motivation, contact and anxiety, such as ought to self, language learning experience, motivated language learning behaviour, attitude, direct spoken contact, direct written contact, indirect contact, cultural interest, anxiety input and anxiety process. Results show that the students' ideal self and language learning experience are considered to have the highest influence on English language learning motivation.

Keywords: questionnaire validation, L2 learning motivation, contact, anxiety, university student

Introduction

Second and foreign language motivation has been researched in different paradigms and numerous language learning contexts in the past decades (for an overview see Dörnyei, 2005). Researchers usually investigated how one could best describe the second language (L2) motivation of a given group of students and validate and/or describe the workings and usefulness of a given theoretical concept.

Dörnyei's (2000) work on motivation theory includes a devised process model, which accounts for the dynamic and temporally changing nature of L2 motivation theory of the motivational self-system. Csizér and Kormos (2008) are among the first to pay attention to systematic investigation of age-related variations concerning attitudinal and motivational disposition. Apart from theirs, little research has been done focusing only on non-language major university students.

This study also investigates the motivational characteristics of university students while focusing on a narrower population; technical university students. As there is a strong demand for young engineers with a good working knowledge of English used in the international context (Sturcz, 2008), it is important to study the language learning motivation of this population of students.

With the help of a questionnaire a quantitative study has been carried out, which aims to examine the foreign language learning motivational

characteristics of university students at the BME to reveal the correlations among different aspects of motivation.

Motivation

Research on motivation in L2 learning has been heavily influenced by Gardner's (1958; 2001; 2006) socio-educational model where three elements, effort, desire, and positive affect, are seen as necessary to distinguish between individuals who are more motivated and those who are less motivated. The variable motivation refers to the driving force in any situation. The Gardnerian theory of L2 learning motivation is based on the definition of motivation as "the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity" (Gardner, 1985).

The problem with Gardner's traditional concept of integrativeness, which involves the identification with the L2 speaking community, is that in our globalized world there is no salient L2 community to identify with, especially in the case of English. (Ushioda, 2001). Most people learn English to be able to communicate with other non-native speakers; in other words, English has become a 'lingua franca'.

To overcome the problem of lack of a clearly identifiable native L2 speaker community Dörnyei (2005) and Csizér and Dörnyei (2005) proposed the model of the L2 motivational self system, which consists three main components: *ideal self*, *ought-to self* and *L2 learning experience*. In this model *ideal L2 self* is one's ideal-self image expressing the wish to become a competent L2 speaker. The *ought to L2 self* contains "attributes that one believes one ought to possess [...] in order to avoid possible negative outcomes" (Dörnyei, 2005a: 106). L2 learning experience covers "situation-specific motives related to the immediate learning environment and experience" (Dörnyei, 2005b: 106).

Kormos and Csizér (2008) tested Dörnyei's theory empirically by investigating the motivation for learning English as a foreign language in three distinct learner populations: secondary school pupils, university students, and adult language learners. They found that the main factors affecting students' second language (L2) motivation were language learning attitudes and the *ideal L2 self*, which provided empirical support for the main construct of the theory of the L2 Motivational Self-System (Dörnyei, 2005). University students in general proved to be very motivated as they scored above the average on the different scales. Csizér et al. also discovered that *the ideal self* was present in the university students group as an important predictive variable, which means that all the students see themselves as a good speaker of English in the future.

The present study also tries to prove that context has an important role in language learning motivation (Ushioda, 2001). In my research, first I intend to compile a measuring tool, and then with the help of that tool, investigate student motivation at the Budapest University of Technology (BME). I investigate what key variables play a crucial role in determining students' attitudes towards the learning process. The opportunity of having a career abroad can also be a significant motivational factor for university students. There is a compulsory factor in language learning, as university students cannot receive their degree until they obtain the prerequisite language certificates. It is also the aim of this paper to investigate the role of the 'ideal self', the 'ought-to self' and the 'language learning experience' in a technical university context.

Method

This questionnaire study has dual purpose: (1) to develop and validate an instrument and (2), with the help of that instrument, to investigate into a wide range of factors relating to the motivation of technical university students in Hungary to learn English. English undoubtedly is the most widely taught foreign language in Hungary, which is also the case at BME, whose students participated in this research.

Participants

Studying foreign languages is voluntary at universities; however, students need to hold intermediate-level language certificates in order to be able to graduate. In selecting the students, special attention was paid to representing all the levels of English taught at BME.

In total 106 students at five levels of language – from CEFR B1 to C1 – responded to the questions with approximately twenty students per level, from beginners to advanced levels. Participants, 68 male and 38 female, represented all the eight faculties of BME and their ages ranged between 18 and 28; however, 83% of them were between 19 and 25.

The instrument

When constructing the questionnaire the guidelines specified by Dörnyei (2007) were followed concerning format, content and administering. The four page questionnaire contained altogether 73 items in their native language, Hungarian, touching upon some of the most important factors in second language motivation such as *ideal self*, *ought to self*, *language learning experience*, *motivated language learning behaviour*, *attitude*, *contact*, *cultural interest* and *anxiety*. There were scales, closed- and open-ended items (see Appendix 1).

For items 1-59, participants had to indicate on a five point Likert scale, ranging from 'strongly agree' to 'strongly disagree'; to what extent they agree or disagree with the statements. These items covered the following variables:

1. Ideal self (five items): examines how a language learner sees him/herself in the future. For example: English has significant role in my future.
2. Ought to self (five items): students' perception of the various language learning related duties and obligations that are set by their immediate environment. e.g., Learning English makes you more educated.
3. Language learning experience (five items): obtained experiences during the English classes. e.g., I never feel bored on the English classes.
4. Motivated language learning behaviour (five items): the student's willingness to make an effort to learn the language. e.g., Learning English is the most important thing in my life.
5. Attitude (four items): reflects the students' attitude towards learning English. e.g., It is very good to learn English.
6. Contact variables (eleven items): the way learners have (e.g., indirect, direct spoken or written) contact, with the native speaker of English. e.g., How often do you chat via e-mail?
7. Cultural interest (five items): learner's attitude to second language cultural products. e.g., How often do you read books in English?
8. Language use anxiety (18 items): the level of anxiety felt by student when using English in everyday life. e.g., I do not feel uneasy, if someone speaks to me in English very fast.

In the final part of the questionnaire, students were asked to answer questions about their language learning background and to provide personal data to indicate the abilities they have. e.g., At what age did you start learning English? (see Appendix 1).

Questionnaire validation procedures

Establishing content validity was an important step during the construction of the questionnaire. For source of items, I relied on existing questionnaires (Csizér - Kormos 2008), which had to be tailored for university students learning English by paraphrasing some of the items. The draft was given to three experts, with considerable experience in designing questionnaires, to obtain expert opinions on the relevance of items to the purpose of the questionnaire. As a result of the content validity check, some major changes

were made, of which the most important ones were eliminating irrelevant items, composing new ones, collapsing related statements, and dealing with a number of wording problems. After compiling it, the questionnaire was also piloted using the think-aloud method, which involved asking a BUTE student to think aloud while responding to the items. On the bases of the results of the think aloud protocol, potentially problematic items were reworded, which in most cases meant that the statements needed simplifying or shortening.

Data collection procedures

The final version of the questionnaire was personally delivered to ten English teachers at BUTE who were asked for the cooperation. Before distributing the questionnaires, either at the beginning or at the end of a class, the teachers explained to their students the purpose and the significance of the study and asked them to fill in the questionnaire. Most respondents were able to complete the questionnaires within a 20-minute period.

Data analysis

All of the questionnaires were computer coded and SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 14.0 was used for the analysis. First, the database was assessed by descriptive statistics, so as to calculate mean and standard deviation (SD) values of the scales as well as gain information about the reliability of the scales. The items belonging to the specific scales were submitted to principle component analysis to identify possible latent dimensions. To establish the reliability of data collection instruments, the internal consistency of the questionnaire was established by using the Cronbach alpha coefficient as recommended by Alderson and Banerjee (1996) (Table 2). Subsequently comparative analysis was carried out to investigate differences between the scales by means of ANANOVA, a one way analysis.

Results and discussion

The main dimension analysis

In order to identify broader dimensions underlying the attitudinal/motivational variables measured by the questionnaire, the items belonging to the specific scales were submitted to principal component analysis. Next, based on the outcome of the principle component analysis, the items were divided into several multi-item scales, and the Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficients were computed (Table 2).

Table 2
Reliability coefficients in the scales

Scales (number of items)	Components	Cronbach Alpha
Attitude (4)	1	.87
Language learning experience (5)	1	.84
Direct spoken contact (5)	1	.80
Motivated learning behaviour (5)	1	.78
Cultural interest (5)	1	.77
Anxiety process (6)	1	.77
Anxiety input (6)	1	.73
Ideal L2 self (5)	1	.69
Direct written contact (3)	1	.69
Anxiety output (6)	2	.65
Indirect contact (4)	2	.46
Ought to self (5)	2	.43

As the list of variables in Table 2 indicates, some latent dimensions, used in earlier studies (Dörnyei et al., 2006) had to be excluded from the analyses, either because the Cronbach Alpha was much below the ideal value ($\alpha > .70$) or the construct was found to consist of two latent dimensions. One of these factors was *anxiety output*, and the other *indirect contact*, which emerged as a factor in analyzing a different scale. Another related factor the existence of which was not supported by the data is the *ought-to-self*, which also seems to be loaded onto two dimensions.

Among the adequate measurement scales we can find the cornerstone of Dörnyei's (2005) new motivational construct, *ideal L2 self*, which was also reinforced by the study of Csizér and Kormos (2008). In order to gain a higher reliability coefficient, some items had to be dropped from the scale temporarily, though principle component analysis shows that after a few adjustments, this part of the questionnaire can be considered valid. In the case of the excluded scales like *ought to L2 self*, *indirect contact* and *anxiety output*, further analysis is needed to reveal whether new dimensions need to be taken into consideration or some additional questions are needed.

Comparative Analysis of the Motivational Scales

Table 3 presents descriptive statistics of the scales scores with the help of a one-way analysis of variance (ANOVA). In order to compensate for the effect of multiple testing, the level of significance was set for $p < .005$. We

can observe that the highest score was gained by the *Ideal self*, which highlights technical university learners' positive attitudes towards the international role of the English language and they consider knowing English useful. There are four more scales with a higher score than 3: language learning experience, motivated learning behaviour, attitude and anxiety process from which we may conclude that foreign language learning is important and its process is enjoyable. We can also see that four of the scales had mean values lower than 3, which indicates that students do not consider '*direct contact*' and '*cultural interest*' significant characteristic features, so learners are not particularly anxious about classroom learning and using the language outside the classroom.

Table 3
Descriptive statistics concerning the results

Scales	Mean	Standard deviation
Ideal self	4.47	0.62
Language learning experience	3.72	0.73
Motivated learning behaviour	3.67	0.58
Attitude	3.53	0.87
Anxiety process	3.27	0.74
Cultural interest	2.88	0.82
Anxiety input	2.85	0.68
Direct spoken contact	2.09	0.79
Direct written contact	1.75	1.83

Examining the standard deviation figures, however, we find that the *language use anxiety* scale showed the largest variation in the study, which indicates that participants' experience correlated to varying degrees of anxiety in L2 communication.

Relationships between the Motivational Scales

In order to find out which attitudinal and motivational scales act as predictor variables of students' motivated language learning behaviour multiple regression analyses were carried out. In order to adjust the significance level to multiple testing, the Bonferroni procedure was used, and the level of significance was set for $p < .01$. The results are summarised in Table 4. Two of the dimensions contributed significantly to learners' motivated behaviour: *attitude* and *ideal L2 self*, with attitude being a more important predictor. In order to understand the structure of L2 motivation, further regression analyses

were carried out for different criterion variables such as *attitude* and *ideal self*. (Tables 5-6)

Table 4
Results of the regression analysis of the attitudinal and motivational scales with *motivated learning behaviour*

Variable	Final model		
	B	SE B	β
Attitude	.31	.06	.47
Ideal L2 Self	.20	.08	.21
R ²			.33
F for change in R ²			24.78*

Note. B stands for regression coefficient.

* $p < .01$.

Table 5
Results of the regression analysis of the attitudinal and motivational scales with *attitude*

Variable	Final model		
	B	SE B	β
Lang. learning experience	.61	.08	.50
Anxiety process	.41	.08	.35
Direct written contact	.22	.07	.20
R ²			.63
F for change in R ²			55.59*

Note. B stands for regression coefficient.

* $p < .01$.

More predictor variables can be found in the case of *attitude*, where the strongest predictor is *language learning experience* followed by *anxiety* and *direct written contact*.

Table 6
Results of the regression analysis of the motivational scales with *ideal self*

Variable	Final model		
	B	SE B	β
Cultural interest	.23	.07	.30
R ²			.88
F for change in R ²			9.98*

Note. B stands for regression coefficient. * $p < .01$.

Ideal self is related to only one factor, namely, *cultural interest*, however, *anxiety input*, and *direct written contact* do not seem to be predictor variables.

Conclusion

The primary aim of the study was to validate items of a questionnaire to investigate the factors that affect second learning motivation and thus could be used for future research. Although the majority of the scales were analysed by the help of SPSS, analysing data should be carried on. Because not all the items could be validated, new dimensions should be worked out in the future, and new questions should be invented or elaborated on.

The other aim of this paper was to study the motivational characteristics of technical university students. While the scales measuring *ideal L2 self*, *attitude* and *motivated learning behaviour* could be identified as valid and reliable ones, due to the low reliability coefficients other aspects, such as *indirect contact* and *anxiety output* could not be ascertained.

The results of regression analysis shows some differences compared to the results of a similar research carried out by Kormos and Csizér (2008). They found that in the case of *motivated learning behaviour*, apart from the two predictor variables, *attitudes* and *ideal L2 self*, a third one, *international posture*, appears. However, no common factors were found when examining *ideal self*; the current study positions *ideal self* and *cultural interest* as predictive variables, whereas according to Kormos and Csizér's (2008) study *international posture* and *language learning attitudes* were the key variables. In the case of BUTE students *ideal self* and *language learning experience* are considered to have the highest influence on English language learning motivation. *Direct* and *written contact* were at the other end of the rank list. Although the sample size of this study is quite small (N=106), it revealed some weaknesses of the measuring tool, which entails that more research into this topic needs to be conducted concerning the questionnaire items first of all. A possible future direction for future research could be a more specified questionnaire for technical university students focusing on their ESP (English for special purposes) language learning motivation.

References

- Alderson, J.C. - Clapham, C. - Wall, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press: Cambridge
- Council of Europe. (2001): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Csizér, K. - Kormos, J. (2008): The relationship of inter-cultural contact and language learning motivation among Hungarian students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29. 30-48.
- Csizér, K. - Kormos, J. (2007): Angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 107/1. 30-48.
- Csizér, K. - Dörnyei, Z. (2005): The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*. 89, 19-36.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman: London

- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics* Oxford University press: Oxford
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In: Dörnyei - R. Schmidt (Eds.): *Motivation and second language acquisition*. (Technical Report 23. 1-19). University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center: Honolulu, HI
- Nikolov, M. (1999): Classroom observation project. In: Fekete, H. - Major, É. - Nikolov, M. (Eds.), *English Language Education in Hungary: A Baseline Study*. The British Council Hungary: Budapest.
- Petrič, B. - Czár, B. (2003): Validation of a writing strategy questionnaire. *System*, 31. 187-215.
- Ryan, S. (2006): *Motivational Factors Questionnaire*. Nottingham: School of English Studies. University of Nottingham: Nottingham
- Ushioda, E. (2001): Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In: Z. Dörnyei - R. Schmidt (Eds.): *Motivation and second language acquisition* (Technical Report 23. 93-125). University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center: Honolulu, HI

Tar Ildikó
 Debreceni Egyetem
 Agrár- és Gazdálkodástudományok Centruma
 Idegen Nyelvi Intézet

Teaching L2 languages language anxiety sufferers

Anxiety impedes the cognitive functions of the human brain. Anxiety related problems emerge in all kinds of learning processes, but L2 learning poses even greater challenges for learners. To find out the individual causes of their anxiety is the first step to support their learning efforts. These causes very often include beliefs (misbeliefs) about their language learning skills and capacities. Replacing these false beliefs is sometimes difficult and requires psychological knowledge from L2 teachers.

Key words: anxiety, cognitive functions, misbeliefs, affective factors, emotional variables

Several authors have already pointed out the close correlation between social psychology and language teaching. Leon James highlights the psychocentric and ethnocentric views. As for the psychocentric, "language learning is seen as a **psychological** "problem": the person is visualized as a **psychodynamic** battlefield of conflicts; the person is seen as devising strategies at the cognitive-brain level, progressing on various scales of maturity, **mental adjustment**, and control over external and internal "pressures" (James, 1978).

Instead of dealing with the elusive world of the personality, the ethnocentric view reveals a **socio-functional** dialectic: it is focused on the **community**: the community, not the person, is the unit of analysis. It sees individual behavior as a **role type enactment**, not a distribution of interpersonal acts or dispositions to act, i.e., **personality**. Leon James lists several following features of the ethnocentric view, of which I would highlight only the one related to anxiety treatment: this approach leaves nothing over as psychological responsibility of a person, but objectifies and externalizes everything. Removing the psychological responsibility of learning difficulties, e.g. development, understanding and performance problems, is a huge step in alleviating language anxiety in the classroom. Leon James (1978) takes the side of the ethnocentric view, but I think the strong points of both approaches can be successfully used by language teachers in L2 classrooms.

Many adults who are required to learn a foreign language or those placed in language immersion may suffer from uncontrollable language anxiety when it comes to speaking the language in an everyday or business environment. This stress may hinder the student's ability to master the

foreign language and it may also become a stumbling block for developing realistic self-assessment.

The symptoms of anxiety may include visible signs and feelings of frustration, a lack of self-confidence, which interferes with everyday situations, especially when the situation is related to learning or using a foreign language (Kragenbrink, 2011).

Anxiety sufferers usually cannot keep pace with others L2 students, they tend to forget what they have learnt; they mix up words in situations and very often complain about problems with memorizing words. The following is an indicative list of anxiety-fuelling causes: early stress-situations, individual skill disorders, self-awareness problems, the effects of inner processes (“the effects of affects”, Scovel, 1978), the significant influence of emotional variables in language performance (Gardner - McIntyre, 1993). Several researchers focus on the role of **affective factors** (Spence, Spielberger, Gardner, Horwitz, Ehrman, Oxford, Krashen) and the present study will also give special attention to this factor. Damasio (1994) claims that “emotions are the partners of the cognitive system”, while Horwitz, Horwitz and Cope (1986) highlight how “[a]nxiety, restlessness and distress are subjective feelings inducing the reactions of the autonomous nervous system”. For some learners, the rigid atmosphere in the language classroom and the teacher’s strict personality may pose anxiety-related problems. Speech anxiety, i.e. the fear of public speaking might even lead to panic and the fear may become acute. According to Jung, each of us has an Achilles heel - this is our zone of vulnerability - and when we give a speech in public, we are aware of our secret weakness. They (the listeners) know we are vulnerable and hence we feel fear (Colombo, 2012). The causes might also include the lack of contact with L2 language environment, problems with producing special consonants or vowels in the target language, social status-related difficulties, and the list is left incomplete.

In my work as a language teacher at the University of Debrecen, I have recently realized that anxiety sufferers very often share one common feature which is rarely mentioned by the above mentioned authors and researchers: they have deeply rooted **misbeliefs** about their language skills. This is especially true of **adult** learners who have already developed a high level of self-awareness. According to the definition of misbeliefs, “learners think that they either have or do not have an aptitude for learning a language” (Bernat - Gvozdenko, 2005). Victori and Lockhart (1995: 224) defined beliefs in the SLA context as the “general assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing learning and about the nature

of language learning” (in Rieger, 2009). Bernat (2006) then deduced that negative and unrealistic beliefs of students on language learning lead to anxiety.

The most often used instrument in determining students’ language learning beliefs is Horwitz’s (1987 in Rieger, 2009) Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) which he developed. As for Horwitz, language learning beliefs are grouped in 4 categories: (related to): 1) foreign language aptitude, 2) difficulty of language learning, 3) nature of language learning, 4) learning and communication strategies, and 5) motivations and expectations.

The adult learners I have taught displayed various forms of misbeliefs with numerous common features. The most typical ones were concerns about **learners’ aptitude** for learning languages. In recent years, I have realized that these are rather attempts to escape a no-win situation, to avoid the threatening danger of L2 learning situation, to keep one’s face in social fights for better positions. For me, these statements represented one common goal: to pass the responsibility of being unable to acquire the expected level of L2 knowledge in a working/school environment. I have tried to go behind these misbeliefs and help anxiety sufferers to pull down the walls they built to protect themselves. I have tried to explore the reasons fuelling anxiety and divided them into three groups:

1. Failure, being unsuccessful (long-forgotten or vivid memories of fiascos, grievances, humiliation or loss of social status)
2. Confrontation with (language) teachers – conveyance of negative feelings to the learning process in general
3. Projecting unsuccessful life situations to L2 learning

The question remains: how to ease the overwhelming anxiety of these students? How to dissipate misbeliefs, the root causes? The technical literature mentions various solutions and recommendations to solve these problems. Now I only mention three authors whose tips are readily usable in everyday language classroom environment.

Anita Jones Vogely, Ph.D. (2008) claims that active participation in “low anxiety classroom environment” helps students become effective listeners. Mehmet Gonen (2009) highlights the significance of training on listening strategies, mentions visual feedbacks to demonstrate students’ strengths and weaknesses and explains that activities coinciding with the interests and learning methods of students and interactive participation in the learning process effectively reduce language anxiety. Deanne Repich (2002), National Institute of Anxiety and Stress Inc. recommends six simple habits to defeat anxiety, which are successful “emergency tools” to solve acute stress situations.

1. To acknowledge language anxiety – instead of hiding anxious feelings, sufferers should rather share their bad feelings with somebody they can trust and should not assume they are responsible for them.
2. To learn strategies to deal with anxiety immediately – she mentions easy-to-follow strategies on a free website: <http://conqueranxiety.com>
3. To use “positive” language – anxiety sufferers should select their words and omit “negative” words, such as: I can’t, never, I must be mistaken.
4. To tone inner power daily – to develop a firm belief in success and capability to achieve the desired goal. This might spiral over to other activities, offering the practitioner long-term self-confidence.
5. To set small, achievable goals – to build self-confidence on a daily basis and to experience the sense of accomplishment.
6. To realize that NOW is the perfect time to start feeling better – and get down to do something to solve problems, using any kind of suitable solution e.g. books, courses, changes in life situations, seeing a therapist.

Out of the above mentioned methods, I use the one which are most appropriate in the actual situation. However, prevailing misbeliefs in the background of anxious feelings are not simple to solve.

As Kaplan (1990) recommends, it is of vital importance for language teachers to apply psychology to education and focus on the development, evaluation and application of various theories and principles of learning that can enhance the efficiency of language learning. Language teachers may function very well as instructors of a learning process using psychological methods to replace **misbeliefs** that deter learners from learning activities with encouraging ones. The field of language teaching is diverse: teachers can shift focus towards negativistic misbelief sufferers and may directly or indirectly offer solutions for them.

References

- Bernat, E. - Gvozdenko, I. (2005): Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications and new research directions. *TESL-EJ*, 9(1).
<http://tesl-ej.org/ej33/a1.html>
- Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R.C.- Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation: Second language learning*. Newbury House.
- Gonen, M. (2009): The relationship between fl listening anxiety and fl listening strategies: the case of Turkish efl learners Proceedings of the 5th WSEAS/IASME International Conference on educational technologies (Edute' 09)
<https://docs.google.com/viewer>

- Horwitz, E.K. (1987): Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden - J. Rubin (eds.): *Learner strategies in language learning* Prentice Hall: Englewood Cliffs, NY. pp. 119-129.
- James, L. (1978): The social psychology of language teaching. *Educational Psychology Interactive* (2004)104/ 2. pp. 225-242.
- Kaplan, C.A. - Simon, H.A. (1990): In search of insight. *Cognitive Psychology*, 22, pp.374-419.
- Mészáros, A. (2004): *A Myers-Briggs-féle típus Indikátor, mint a pedagógus hatékonyságát segítő eszköz* In.: Mészáros, A, (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága* ELTE Eötvös Kiadó: Budapest
- Repich, D. (2002): Six Simple habits to defeat anxiety
http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=1188
- Rieger, B. (2009): Hungarian University Students' Beliefs about Language Learning: A Questionnaire Study. *WoPaLP*, Vol 3.
<http://langped.elte.hu>
- Rogers, C. (2006): *Valakivé válni (A személyiség születése)* Edge 2000: Budapest
- Victori, M. - Lockhart, W. (1995): Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23 (2). pp. 223-234.
- Vogely, A. J. (2008): Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions. *Foreign language Annals*

Sárdi Csilla
Kodolányi János Főiskola
Székesfehérvár

A szaknyelv oktatásának lehetőségei az anglisztika alapképzési szakon

A felsőoktatásban 2006-ban bevezetett többciklusú képzési rendszerben modern filológia alapképzési szakok váltották fel a korábbi főiskolai idegen nyelv és irodalom tanár szakokat. Azonban a bachelor végzettséghez nem társul képesítés e szakok esetében, és aki professziót is szeretne szerezni, például tanár, fordító vagy tolmács szeretne lenni, annak tovább kell folytatnia tanulmányait mester szinten, illetve szakirányú továbbképzési szakon. A tanulmány a fenti kontextusból indul ki, és az anglisztika alapképzési szak tantervfejlesztésének kérdéseit tárgyalja. Noha a szak a rendelkezések értelmében nem ad szakképzettséget, mégis szükséges, hogy a hallgatók olyan tudást és kompetenciákat is elsajátítsanak, amelyeket jól használhatnak a munkaerőpiacon, ha diplomájuk megszerzése után (egy ideig) nem kívánnak továbbtanulni. A tanulmány mellett érvel, hogy a szakmai nyelvhasználat különböző aspektusainak oktatása hatékonyan valósíthatja meg ezt a célt, és bemutatja, hogy a szaknyelvoktatás jól beilleszthető az anglisztika szak tantervébe specializáció keretein belül.

Kulcsszavak: alkalmazott nyelvészet, anglisztika, bolognai folyamat, igényfelmérés, kompetencia, munkaerőpiac, szaknyelvoktatás, szakmai nyelvhasználat, tantervtervezés

Bevezetés

A tanulmány a Bologna többciklusú képzési rendszer keretein belül 2006-ban bevezetett anglisztika alapképzési szak (alapszak, BA) tantervfejlesztésének kérdéseit tárgyalja úgy, hogy figyelembe veszi a Bolognai Nyilatkozatban megfogalmazott célokat és a szak képzési és kimeneti követelményeit is. Egy konkrét példán keresztül, a Kodolányi János Főiskolán (KJF) folyó anglisztika képzés tapasztalataiból kiindulva vizsgálja, hogy a szak oktatásáért felelős szakmai közösség milyen célkitűzéseket fogalmazott meg a szak tekintetében, valamint milyen tartalom (ismeretek és kompetenciák) elsajátítását határozta meg. Az alábbiakban kiemelt hangsúlyt kap annak a kérdésnek a tárgyalása, hogy hogyan lehet egyszerre megfelelni a vonatkozó kormányrendeletekben foglaltaknak és a hallgatók, valamint a munkaerőpiac által támasztott igényeknek.

A Bolognai Nyilatkozat célkitűzései

A Bolognai Nyilatkozat fő céljai a következők: (1) könnyen érthető és összehasonlítható fokozatok, (2) két fő képzési cikluson alapuló rendszer, (3) az első ciklus után szerzett képesítés alkalmazható legyen az európai munkaerőpiacon, a második ciklus vezessen mester- illetve doktori fokozathoz, (4) a kreditrendszer bevezetése, (5) mobilitás a hallgatók, az oktatók, a kutatók és az adminisztratív dolgozók körében, (6) a

minőségbiztosítás tekintetében nemzetközi együttműködés, (7) és a felsőoktatás európai vonatkozásainak támogatása (Bolognai Nyilatkozat, 1999). Fontos megemlíteni, hogy noha a nyilatkozat az európai felsőoktatás válasza napjaink globális gazdasági és társadalmi kihívásaira, nem egy belülről felismert és szükségesnek tartott reformfolyamatról van szó, sokkal inkább a felsőoktatást kívülről érő kényszerről. Ezt a tényt azért fontos szem előtt tartanunk, mert így jobban érthetővé válik az, hogy (magyar viszonylatban mindenképpen) miért született oly sok öszvérmegoldás a folyamat során.

Az új képzési struktúra bevezetése az alapképzési szakok tömeges elindításával 2006 szeptemberében vette kezdetét nálunk. A bolognai rendszer kialakításának eredményei között szerepel az a tény, hogy a duális képzési rendszerünket az angolszász felsőoktatásra jellemző lineáris rendszer váltotta fel, ahol a képzés szintjei piramisszerűen épülnek egymásra. A lineáris képzési struktúra megvalósulásának köszönhetően az így kialakított felsőoktatási képzési rendszer globális szinten átláthatóbbá vált. Tekintettel azonban arra, hogy sem piackutatás, sem a nemzetközi trendek és gyakorlatok figyelembe vétele nem játszott szerepet a szakok kialakításánál, a szakok nemzetközi átjárhatósága és piacképessége már megkérdőjeleződik (Barakonyi, 2004). De hazai szempontból is kérdés, hogy a magyar munkaerőpiac mit tud kezdeni a Bologna-típusú diplomák nyújtotta tudással és képességekkel. A fenti gondolatmenetet az alábbiakban az anglisztika alapképzési szakra fókuszálva fejtjük ki részletesebben.

Az anglisztika szak képzési és képesítési követelményei (KKK)

Az anglisztika szak KKK-jának kialakítását, amely az Oktatási Minisztérium koordinálásával és az érintett felsőoktatási intézmények szakmai grémiumának bevonásával zajlott, meghatározta az a döntés, hogy tanári diplomát csak mesterszinten lehet szerezni, illetve, hogy fordító- és tolmácsolás is a második ciklusban történhet. Az anglisztika szak szempontjából ez azzal a következménnyel járt, hogy nem maradt szakma, amire a szak felkészíthetne.

A képzés célkitűzését a KKK így fogalmazza meg:

„A képzés célja olyan **szakemberek** képzése, akik az anglisztika területén, valamint általános társadalomtudományi témakörökben olyan elméleti és gyakorlati ismeretekkel rendelkeznek, amelyek birtokában képesek **szakmájuk** sokoldalú, inter- és multidiszciplináris gyakorlati és elméleti művelésére. A végzettségű elméleti ismeretekkel rendelkeznek a képzés második ciklusban történő folytatásához.” (15/2006 OM rendelet) (kiemelés tőlem)

A fenti célmeghatározás szakembereket említ, akik szakmával rendelkeznek, azonban a szakma pontos meghatározása hiányzik; a

diplomába kerülő szakképzettség „anglisztika alapszakos bölcsész”. Ezzel a megnevezéssel az a probléma, hogy a munkaerőpiac szempontjából valószínűleg nehezen körülhatárolható a „bölcsész” szakma jelentése és tartalma. Ilyen meghatározás a KKK-ban sem szerepel, csupán utalás szintjén került be a dokumentumba, hogy szervezői és nyelvi közvetítő feladatok ellátására tesz alkalmassá a szak elvégzése. Itt fontos megjegyezni, hogy ezeket a kitételeket nem támasztották alá piackutatási eredményekkel, hogy a KKK-ban meghatározott törzsanyag (vagyis a szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretkörök) nincsenek összhangban ezekkel a feladatokkal, és hogy szakmai gyakorlat teljesítése nem szerepel a kritériumok között.

A magyar bolognai folyamat egy másik döntése volt, hogy az alapképzésben a kétszakosság szűnjön meg, ám mesterszinten a tanárképzés két szakon folyjék. Mindez az anglisztika szempontjából azt jelenti, hogy a szak 180 kreditjéből 60-at biztosítani kell a második tanári szak szakterületei ismereteinek elsajátítására, valamint pedagógiai és pszichológiai alapozásra. A döntés következményeként a tanári pályát tervező anglisztika szakos hallgatók legfeljebb 120 kreditet kapnak első szakjukhoz kapcsolódóan. Ez a kreditmennyiség pedig ahhoz szükséges, hogy „kellő mélységű elméleti ismeretekkel rendelkezzenek a képzés második ciklusban történő folytatásához” (15/2006 OM rendelet).

A fentiekből kitűnik, hogy az anglisztika szak két, egymástól meglehetősen eltérő elvárásnak kell, hogy megfeleljen, mert a továbbtanulás mellett a munkaerőpiac kihívásaira is fel kell készítenie a hallgatókat. A KKK-ban megfogalmazott célkitűzések, szakmai kompetenciák és törzsanyag azonban arra utalnak, hogy a követelmények megfogalmazói elsősorban azokra a hallgatókra fókuszáltak, akik a diploma megszerzése után továbbtanulnak majd.

Az anglisztika szakos tanterv célkitűzéseinek kialakítása

Az 1992-es alapítású KJF-en a kezdetektől folyt angol nyelv-tanárképzés. A főiskolai tanárképzést az anglisztika alapszak váltotta fel 2006 szeptemberétől úgy, hogy a szakhoz az intézményen belül nem kapcsolódik sem fordító-tolmács, sem tanári mesterképzés.

Az új szak tantervének kialakítói a kezdetektől igyekeztek eleget tenni a KKK fentebb bemutatott előírásainak, és a szak elindítása óta folyamatosan történik a hallgatói elvárások felmérése is. Ez utóbbi tette lehetővé, hogy a hallgatói igények figyelembe vételével különböző változtatások kerüljenek a tantervbe. A kutatási eredmények (Sárdi, 2011) alapján világossá vált, hogy a KJF anglisztika szakját választó hallgatók közel kétharmada tervezi, hogy tanulmányait mesterszakon folytatja, a fennmaradó egyharmad diplomája megszerzése után szeretne kilépni a

munka világába. A továbbtanulást tervezőknek kevesebb, mint a fele orientálódik a tanári pálya felé; nagyobbik hányaduk fordítást illetve tolmácsolást szeretne tanulni. A felmérések azt is világossá tették, hogy az anglisztika szakos hallgatók lehangsúlyosabb elvárása a szakkal kapcsolatban az, hogy nyelvtudásukat a lehető legmagasabb szintre fejlessze.

A tanterv célkitűzéseinek meghatározásaihoz kapcsolódott a képzés során elsajátítandó ismeretanyag és szakmai kompetenciák pontos meghatározása. Míg az ismeretanyag tekintetében a KKK hasznos támpontot nyújt, addig az elsajátítandó szakmai kompetenciák csak elnagyoltan jelennek meg benne. Ezért az itt megnevezett meglehetősen tág kompetencia-meghatározások mellett figyelembe vettünk olyan igényfelméréseken alapuló kutatási eredményeket is, amelyek a munkaerőpiac fiatal diplomásokkal szemben támasztott elvárásait vizsgálja (pl. Fallows & Steven, 2000, Sturcz, 2010). Így készült el az a szakmai kompetencialista, amely részletesen meghatározza a KJF anglisztika szakjának célkitűzéseit. Ezek három nagy csoportba oszthatók: (1) idegen nyelvi kommunikáció és nyelvek közti közvetítés, (2) mesterszakok előkészítése, (3) a munkáltatók által elvárt általános szakmai és interperszonális kompetenciák.

A felhasználói csoportok (hallgatók, fiatal diplomások, a munkaerőpiac képviselői) fent vázolt igényei azt mutatják, hogy a szaknyelv oktatásának célszerű szerepet kapnia az anglisztika szak képzési programjában. Ezt támasztja alá az a szaknyelvtanulással kapcsolatos tétel is, hogy az általános célnyelvet megfelelő szinten ismerő nyelvtanuló sikeresebben tudja a szaknyelvet elsajátítani azért, mert a szakmai ismeretek és az idegennyelv-tudás együttes fejlesztése nem jelent elviselhetetlen kognitív terhelést számára (Kurtán és Silye, 2006: 3). Miután az anglisztika szakos hallgatók célnyelvi tudása átlagosan B2 szinten van, ez megfelelő kiindulópontot biztosít meghatározott szakmai ismeretek angol nyelven történő elsajátításához.

Az „Üzleti angol és fordítás” specializáció

Az alábbiakban a tantervnek arra a részére koncentrálunk, amely a munkaerőpiacra való kilépést hivatott elősegíteni az alapképzési diploma megszerzése után. A specializáció kezdetben az „Angol szakmai nyelvhasználat” címet viselte, amely egy évvel később a „Vállalati angol szaknyelv” névre módosult. Mindkét cím meglehetősen tág, és jelzi azt a bizonytalanságot, amely az angol szakos bölcsész diploma munkaerőpiaci kereslete körül érzékelhető.

A hallgatói igényeket figyelembe vevő tantervváltoztatás során a specializáció új elnevezése „Üzleti angol és fordítás” lett. Az 1. táblázatból jól látható, hogy a specializáció tíz tantárgy és összesen 360 tanóra keretein

belül biztosít lehetőséget arra, hogy a hallgatók vonatkozó ismereteit és kompetenciáit fejlessze. A tíz tantárgy közül hat irányul közvetlenül a munkaerőpiacon hasznosítható tudás és készségek fejlesztésére, míg a fennmaradó négy a fordítás elméleti alapozásával és gyakorlatával foglalkozik.

1. táblázat
Az Üzleti angol és fordítás specializáció tantárgyai és óraszám

3. félév		4. félév		5. félév		6. félév	
A szakmai nyelvhasználat alapvető kérdései ea.	30	EU szakszövegajtlak szem.	30	A fordítás számítógépes segédeszközei szem.	30	Fordítás magyarról idegen nyelvre szem.	30
Szakszövegek és elemzésük szem.	30	Prezentációs készségek fejlesztése szem..	30	Fordítás idegen nyelvről magyarra szem.	30	Interkulturális kommunikáció ea.	30
Üzleti angol szem.	60	Bevezetés a fordítás elméletébe és gyakorlatába ea.+szem.	60	-		-	
				-		-	

Az így kialakított specializáció célkitűzései jelentősen megváltoztak. Jelenlegi formájában azoknak a hallgatóknak az igényeire fókuszál, akik nem tanári pályára készülnek. Így a specializáció egyik fontos feladata a szakmai nyelvhasználattal kapcsolatos ismeretek és készségek bővítése úgy, hogy ezen belül elsősorban az üzleti angol területe kerül fókuszba. Ennek egyik oka az, hogy a hallgatók ezt a területet tartják a legfontosabbnak saját jövőjük szempontjából. A másik ok a KJF képzési profiljához kapcsolódik. Mivel a főiskola két olyan alapképzési szakkal is rendelkezik, amelyek az üzleti képzési ágba tartozik (gazdálkodás és menedzsment, turizmus-vendéglátás), ez lehetőséget biztosít az anglisztika szakos hallgatóknak ilyen irányú ismereteik bővítésére magyar nyelven áthallgatás formájában a választható tantárgyak keretein belül. A specializáció másik fókusza az általános fordítás elméleti alapozása és gyakorlati ismeretei, valamint a fordításkészség fejlesztése azért, hogy a hallgatók megfelelő alapokkal rendelkezzenek ahhoz, hogy vagy mesterszinten, vagy szakirányú továbbképzés keretein belül folytassanak fordításstúdiumokat. Továbbá ez a tudás akkor is jól hasznosítható, ha a diploma megszerzése után idegen nyelvtudást igénylő munkakörbe kerülnek a munkaerőpiac különböző területein.

A szakmai nyelvhasználat fejlesztésére irányuló tantárgyak céljának és tartalmának kialakítása során az egyik alapelv tehát az volt, hogy

elsősorban a gazdaság és a turizmus szakterületének ismeretei kerüljenek a fókuszba. Ezekhez társult harmadikként az Európai Unió felépítésére és működésére vonatkozó ismeretkör. Ennek oka, hogy Magyarország helyzetéből adódóan egyetlen szakterület esetében sem hagyható figyelmen kívül az EU, mint a szakterületek működésének kerete. Így a vonatkozó ismeretek bővítése itt is elengedhetetlen. Fontos megemlíteni, hogy a specializáción belül meghatározott tantárgyi tartalmakon túl ezt a célt szolgálja a más szakokra történő áthallgatás is.

A másik alapelv az volt, hogy a specializáció három irányból közelítve képezze a hallgatókat, és a fent már említett tárgyi ismeretek bővítésén túl szaknyelvi kompetenciáikat is fejlessze azért, hogy a hallgatók különböző szakmai nyelvhasználatot igénylő szituációkban kompetens módon tudjanak kommunikálni angol nyelven szóban és írásban egyaránt. A harmadik fókusz, szorosan kapcsolódva az előzőhöz, az anglisztika szak jellegéből fakadóan alkalmazott nyelvészeti. Itt a cél az, hogy a Nyelvészet modulon belül megszerzett tudásra alapozva és azt tovább mélyítve, a megszerzett nyelvészeti tudás biztosítson lehetőséget arra, hogy a hallgatók tudatosan és értő módon közelítsenek a szaknyelvi szövegekhez, felismerjék azok jellegzetességeit, képesek legyenek ilyen szövegek elemzésére a diskurzuselemzés, a pragmatika és a terminológiakutatás eredményeinek segítségével, és ezáltal hozzájáruljon ahhoz is, hogy a hallgatók szakszövegalkotó képessége fejlődjön.

A fent bemutatott specializáció segítségével egy olyan képzés szerkezete alakult ki, amely igyekezett a hallgatók és a munkaerőpiac elvárásait is figyelembe véve kialakítani célkitűzéseit, tartalmait és követelményeit. A fejlesztő munka következő fázisa az oktatás módszertanához kapcsolódik, ahol a kitűzött célok és követelmények teljesítéséhez keressük a felsőoktatásban alkalmazható hatékony módszereket és technikákat.

Összegzés

A felsőoktatásban 2006-ban bevezetett Bologna többciklusú képzési rendszer gyökeres változásokat hozott az idegen nyelv szakok, így az anglisztika tekintetében. Noha az anglisztika szak a rendelkezések értelmében nem foglalja magában szakképzettség megszerzését, mégis szükséges, hogy a hallgatók olyan tudást és kompetenciákat sajátítsanak el, amelyeket akkor is jól hasznosíthatnak a munkaerőpiacon, ha diplomájuk megszerzése után (egy ideig) nem kívánnak továbbtanulni. A tanulmány amellet érvelt, hogy a szakmai nyelvhasználat különböző aspektusainak oktatása hatékonyan valósíthatja meg ezt a célt, és bemutatta, hogy a hallgatói igények valamint a

munkaerőpiac elvárásainak figyelembe vételével a szaknyelvoktatás jól beilleszthető az anglisztika szak tantervébe specializáció keretein belül.

Hivatkozások

- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatasi/jogszabalyok/jogszabalyok>
- Barakonyi, K. (2004): Bologna Hungaricum. In: Kozma, T., - M. Rébay (eds.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó: Budapest. 48-67
- Bolognai nyilatkozat (1999) www.edupress.hu/dokumentumok/Bolognai_nyilatkozat
- Fallows, S. - Steven, C. (eds.) (2000): *Integrating Key Skills in Higher Education*. Kogan Page: London
- Kurtán, Zs. – Silye, M. (2006): A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében. www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatasi/.../szaknyelv-061010
- Sárdi, Cs. (2011): Students' Needs in a BA in English Studies Programme in Hungary after Bologna: A research Report. In: Horváth, J. (ed.): *Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Lingua Franca Csoport: Pécs. 119-133
- Sturcz, Z. (2010): A munkaadók nyelvi szükségleteinek változásai. In: Zimányi, Á. (szerk.): *A tudomány nyelve - a nyelv tudománya: Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében*. MANYE-Eszterházy Károly Főiskola: Székesfehérvár-Eger. 97-103

Váci Krisztina

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pedagógia és Pszichológia Kar

Nyelvpedagógia Tanszék

Teacher identity formation in secondary school language teachers: implications for teacher training

Securing a self-image as a teacher is one of the developmental tasks of novice teachers (Kagan, 1992). The present study explores ten secondary school language teachers' stories of their interaction with students, in order to map their teacher identity formation, and then infer implications for teacher training from them. As a result of the narrative inquiry, three phases emerged from the teachers' classroom stories as cornerstones of identity development, recognizing students' expectations, building competence and recognizing positive feedback. These phases were further characterized by their sources and directions. The identification of these phenomena in teachers' identity development may aid novices in the analysis of their self-image as teacher.

Key words: teacher identity development, teacher training, decision-making, professional growth, narrative inquiry

Background

Among novice teachers' primary developmental tasks is the securing of a self-image as teacher (Kagan, 1992). Although such an inward focus was primarily regarded as an avoidable weakness (Fuller & Brown, 1975), it was later confirmed that theorizing about one's teacher self is a developmental phase of the journey towards becoming a mature professional (Kagan, 1992). Accordingly, researchers encourage policy-makers to develop self-reflection skills of novice teachers in teacher education programs (Freeman, 2002; Sparks-Langer & Colton, 1991).

Still, there is a lack of empirical basis for the design of such structured activities (Sparks-Langer - Colton, 1991). Put very simplistically, a reason for this lack is that the majority of research on decision-making concerns cognitive and behavioral aspects (Woods, 1996; Bailey, 1996), but seldom attempts to account for effects on the formation of self-image itself. Conversely, research on teacher identity tends to focus on the teacher from a broader life-historical context (Chamberlin, 2002; Lasky, 2005; Guzmán, 2010) or by comparing novices and experts (Beijaard, 2000; Hong, 2010) but rarely attempts to look for generalizable processes.

The present study aims at providing a possible generalizable reading of teacher identity development and inferring implications from that for teacher education. Teacher self-image and identity are used interchangeably, they refer to a personal and professional self that evolves over one's

professional practice (Roberts, 1998) and can be shaped by social interactions (Cooper - Olson, 1996).

Methods

This study is a narrative inquiry into ten secondary school language teachers' teacher identity development through the interaction with their students. It is part of a larger grounded theory research that aims at providing a model of teacher identity development. At a previous stage, six teachers were interviewed, and six categories in their identity development were identified. For the present research, four more teachers were interviewed with a revised interview schedule. Thus for this study, ten teachers' transcripts were analyzed. They were coded for any phenomena relevant to identity development, and the categories' relationships were mapped. As a result, out of the six categories, three remained as significant procedural phases in teachers' development. Also, through axial coding, a number of sources for each phase and four types of identities have emerged.

Data collection

In order to gain a realistic picture from the teachers but allow for comparability, a semi-structured interview schedule was used. From the previous stage of my research, it appeared that the critical moments which triggered developments in a teacher's identity were mostly recollected through stories (Váci, in press). Thus, the interview schedule for the present study was designed in a way that it would elicit such classroom stories. The first block of questions invited the teachers to talk about their professional histories. The second set of questions focused on the developmental paths of teachers, while the last unit of questions triggered classroom stories that led to the teachers' development. The interview schedule was piloted by think-aloud protocol with two secondary school language teachers.

The interviewees were ten secondary school language teachers. Nine of them are Hungarian; one is American who temporarily taught in Hungary. Their ages vary from 24 to 62, their teaching experience from one and a half year to more than twenty years. Nine of them are female, and all of them teach at secondary schools in Budapest. Convenience and purposive sampling were used, that is, the teachers offered their colleagues for interviews on the one hand; on the other hand, I was looking for teachers who could articulate their developmental processes.

Data analysis

The interviews were transcribed and analyzed first by open coding, labeling any phrases related to professional development. As a result of that phase, the

initial six categories were reduced to the three most significant ones. As these developmental categories were further analyzed for their dimensions by axial coding, their sources and directions were identified.

Results and discussion

In the following section, the results of the research will be outlined and then, based on the findings, implications for teacher training will be presented. A limitation of this section is that though the results of a narrative inquiry should be supplied with rich data, due to a lack of space only a few examples can be given.

As a result of the coding procedure, three phenomena were identified as significant cornerstones in teachers' account on their development. These three phenomena come in succession, embedded in stories. The first phenomenon is *recognizing students' expectation*. That is, when the interviewees recollected their memories on their development, they tended to refer to stories of critical moments, where they noticed a need on the students' part that they could not meet. This recognition led teachers to *build competence*, i.e. to find ways of responding to the need. Teachers either expressed that they still have not found the solutions to these puzzles, or recounted *positive feedback* that confirmed that they had responded positively to students' need. Thus development is seen as learning (Prabhu, 1992), and identity development as a result of a number of situations where teachers had to uniquely respond to needs. The following excerpt stands here to exemplify this process.

“They are typically the class that is amused by power. So when the teacher stands there, usually male, and he tells them how it should be and then they are totally content. Now I’m not like that but I tried it in the first term, and I freaked out a lot of times... Then came the moment – not so long ago – when I sensed that one point – I didn’t know that there is such, but there is – where we can combine learning and their sensitivity and playfulness and all else.¹” (Tünde²)

In the above example, Tünde recognized that her students need a powerful attitude on the teacher's side. She first attempted to form a teacher identity that responds to that expectation, but it required a major change on her part as her deepest convictions about teaching had to be reformulated. Finally, she managed to build the competence of finding *that one point* which combines her will, *learning* and her students' character, *sensitivity and playfulness*. The fact that the consensus works is the positive feedback itself.

¹ All excerpts from the interview transcripts were translated by the author.

² To ensure anonymity, all names in the study are pseudonyms.

As the three categories of teacher development, *recognizing students' expectations*, *building competence* and *recognizing positive feedback* were further analyzed and compared across cases through axial coding; their sources and directions were identified. By sources, the origins are meant, while by directions, the parts of teachers' identity which was affected by the phase. For instance, recognizing students' expectations may have the colleagues as sources who reveal information about the pupils, or parents can provide positive feedback as well. Students' expectations may be directed at the methodological self of the teacher, while the positive feedback to his or her L2 self. However, the most varied picture arose with the analysis of the building competence phase. In the following, sources and directions of that phase will be discussed.

The most prominent source is obviously the students themselves, meaning all aspects of their existence, which directs a teacher's decision in whatever ways. Other sources include the teachers' own classroom experience as former students, the colleagues, the teachers' beliefs and the contexts in which teaching occurred. These sources have been identified by previous research (see also Pajares, 1992; Lortie, 1975; Freeman, 2002). Less frequently mentioned sources included teaching experience in a language school, teacher training programs, friends, parents and the teachers' own children.

As directions of the three developmental phases, fractals (Sade, 2011) of the identity emerged. That is, the developmental processes seemed to affect different aspects of a teacher's identity. These aspects can be distinguished yet their boundaries are blurred and they constitute a teacher's identity together. Naming them aids a better understanding of identity development, yet finally they ought to be seen in relation to each other. These fractals are the *methodological self*, the *pedagogical self*, the *L2 self* and the *personal self*. The methodological self stands for the fragment of the identity which is reflected by the teachers' thoughts on teaching methodology. The pedagogical self is reflected by thoughts on the teacher's role, behavior and attitude. The L2 self stands for the second language self, and is reflected by the teacher's thoughts on the language and culture he or she teaches. The personal self is reflected by the thoughts on the teacher's personality, behavior and attitude beyond teaching.

In the following, examples for the three most common sources of the building competence phase and three out of the four directions will be provided. In the first example, Anna explains how her colleagues in her previous workplace helped her develop skills related to methodology.

"I've learned a lot from my colleagues. Though there it was more the cooperation which was good, working together with other teachers

from the language preparation course. There are lots of methods. Now I told to my beginner group that at the end of the semester, there will be an oral exam with topics... I've learned it there how to structure a topic." (Anna)

Anna has built competence related to methodology as a result of interaction with her colleagues. Thus, the source of development has been her colleagues, and it affected her way of thinking on methodology. Besides the clues that teachers recognize from their colleagues, teachers' own experience as students is a source of building competence too. An example is András's:

"When I started to teach zither, I realized that I've learned a lot from my private math teacher... Who wasn't lazy to explain me the same thing for a thousand times with absolute calmness. Well, I'm also able to do that. That's why a private student doesn't cause difficulty for me. He is there because something doesn't work, and it needs to be told a thousand times. I can tell him that for a thousand times with absolute calmness, and I'm really not nervous, it doesn't bother me. I've never thought that of myself." (András)

András's theory of caring in private tutoring stems from his own experience with an emphatic teacher. He has built the competence of telling something with patience as a teacher from his encounter with a role-model as a student. Thus, the source of competence building here is the teacher's own experience as a student, and the direction is the pedagogical self. Besides the teachers' own experience as students and their relationship with their colleagues, teachers' identities are obviously affected by their own students as well. An example is Anna's, who discussed her competence building related to her personal self.

"...I work with a lot of people... and fortunately or unfortunately you cannot select your students, well unfortunately because it is difficult, so it takes a lot more effort, to win everyone for myself, but not unfortunately, when I realize that haha this type can be won that way, and that type that way, so simply I feel that I can react to people a lot more sensitively, because I know more types of personalities." (Anna)

Anna's ability to react to people more sensitively is a result of her daily encounter with her students. Thus in her case, the source of her competence building is her students, while the direction is her personal self.

To conclude, three stages of identity formation were identified in the narratives of ten secondary school language teachers. These stages revealed

themselves embedded in stories. They are the recognition of students' expectations, building competence and recognizing positive feedback. Through further analysis, sources and directions of the phases, in particular the building competence phase has been identified. The most common sources include the students themselves, the teachers' own experience as students and the colleagues, while the directions were the pedagogical self, the methodological self, the L2 self and the personal self.

Implications for Teacher Training

In practice-based teacher training reflection and discussion on teaching experience play an important role (Prabhu, 1992). The present study's findings can provide for structured self-reflection, as the findings offer a focus, narrative unit and vocabulary for reflection.

As critical incidents in the classroom lead to self-confrontation and thus competence building, it is worth focusing on such situations in reflection. These situations were mostly conveyed in stories by my interviewees, thus encouraging students to narrate stories can be a convenient and appropriate way of discussing classroom experience. For the analysis of stories, the phases, sources and directions can be used as categories and vocabulary along which the interpretation can be facilitated. By structuring self-reflection practices in teacher training with a focus, narrative unit and vocabulary, novices may more easily discuss their experience, thereby aiding their teacher identity development.

References

- Bailey, K. M. (1996): The best-laid plans: teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. In: Bailey, K.M. - Nunan, D. (eds.) (1996): *Voices from the Language Classroom*. Cambridge University Press: Cambridge
- Beijaard, D.-Verloop, N.-Vermunt, J. D. (2000): Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*. 16. 749-764
- Chamberlin, C. (2002): 'It's not brain surgery': construction of professional identity through personal narrative. *Education and Human Development Journal*. <http://www.und.nodak.edu/dept/ehd/journal/Summer2002/Chamberlin.html>
- Cooper, K. - Olson, M. R. (1996): The multiple I's of teacher identity. In: M. Kompf et. al. (eds.) (1996): *Changing Research and Practice: Teachers and Professionalism, Identities and Knowledge*. Falmer Press: London
- Freeman, D. (2002): The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*. 35. 1-13
- Fuller, F.- Brown, O. (1975): Becoming a teacher. In: K. Ryan (ed.) (1975): *Teacher Education* (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education). University of Chicago Press: Chicago
- Guzmán, T. (2010): *The Teacher Self Construction of Language Teachers*. Unpublished doctoral dissertation. University of Exeter: England

- Hong, J. Y. (2010): Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*. 26. 1530-1543
- Kagan, D. M. (1992): Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*. 62/2. 129-169
- Lasky, S. (2005): A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*. 21. 899-916
- Lortie, D. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press: Chicago
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 62/3. 307-332
- Prabhu, N. S. (1992): The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*. 26/2. 225-241
- Roberts, J. (1998): *Language Teacher Education*. Arnold: London
- Sade, L. A. (2011): Emerging selves, language learning and motivation through the lens of chaos. In: Murray, G., Gao X.-Lamb, T. (eds.) (2011): *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Multilingual Matters: Bristol
- Sparks-Langer, G. M.-Colton, A. B. (1991): Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*. 48/6. 37-44
- Woods, D. (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-making and Classroom Practice*. Cambridge University Press: Cambridge

