

# **PORTA LINGUA – 2015**

**A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció  
kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák**

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

BUDAPEST  
2015

Szerkesztő:  
**Dr. Bocz Zsuzsanna**

Lektorok:  
**Dr. Fischer Márta**  
**Dr. Kurtán Zsuzsa**  
**Dr. Sturcz Zoltán**  
**Dr. Troy B. Wiwczarowski**

Technikai munkatárs:  
**Kovács Gabriella**  
**Kreuz Daniella**

ISSN 1785-2420

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

Budapest  
2015

## Tartalomjegyzék

<b>KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ, SZAKFORDÍTÁS .....</b>	<b>5</b>
BOCZ ZSUZSANNA: <i>Színnevek és metafora olasz nyelvi példák tükrében</i> .....	7
HRIVÍKOVÁ, TATIANA: <i>Bedtime stories as a source of cultural upbringing demonstrated on Slovak and Japanese folk tales</i> .....	19
NÉMETHOVÁ, ILDIKÓ: <i>Understanding Culture's Influence on Behaviour</i> .....	31
RUZSBATZKY ZSUZSA: <i>AGORA: Szakmai gyakorlat határok nélkül</i> .....	41
WALLENDUMS TÜNDE: <i>Reáliák a gazdasági-üzleti szaknyelvben Non-ekvivalens lexikai elemek az olasz üzleti nyelvben</i> .....	51
WIWCZAROSKI, TROY BRIAN: <i>Integrating Language Learning and Culture into an ESP International Marketing Course</i> .....	61
<b>SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA .....</b>	<b>71</b>
BÉRCES EDIT: <i>Sports lexicography in bilingual phrase books and language guides</i> .....	73
FISCHER MÁRTA: <i>A fordító mint terminológus - a fordítás folyamatában</i> .....	93
FOGARASI KATALIN–PHILIPP SCHNEIDER: <i>Sérülések terminológiájának tridiszciplináris oktatása egy terminológiai kutatás eredményeinek közvetlen alkalmazásával</i> .....	107
JAKUSNÉ HARNOS ÉVA: <i>Terminology and Phraseology</i> .....	119
MÉSZÁROS ÁGNES: <i>Gazdasági terminusok diakrón vizsgálata</i> .....	129
SEIDL-PÉCH OLÍVIA–PÁLINKÁS MAGDOLNA: <i>Lépést tud-e tartani a műszaki szaklexikográfia a technikai fejlődéssel?</i> .....	145
VARGA ÉVA KATALIN: <i>Szemléletváltások a terminológiai nominációban</i> .....	159
VERESNÉ VALENTINYI KLÁRA: <i>A terminológiamenedzsment oktatása tömörítve</i> .....	169
<b>SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS .....</b>	<b>189</b>
BÁNKI TIMEA: <i>Az új információ szerkezeti helye a spanyol mondatokban. Mi okoz nehézséget a nyelvtanulóknak?</i> .....	191
HAJDU ZITA–CZELLÉR MÁRIA: <i>A vállalati szaknyelv oktatásának eszközei és módszerei egy projekt tapasztalatainak tükrében</i> .....	205
KOPPÁN ÁGNES–ÉKLIČSNÉ LEPENYE KATALIN – HALÁSZ RENÁTA: <i>Peer learning - peer tutoring az orvos –beteg kommunikáció tanításában</i> .....	213
MÁGOCSI NYINA: <i>A gazdasági szakszöveg mint a szaknyelvtanítás egysége</i> .....	221
PÓKAY MARIETTA: <i>Perpetuum mobile, avagy blended learning tananyagok készítése</i> .....	231

SKADRA MARGIT: „Az élet túl rövid ahhoz, hogy németül tanuljunk.” – <i>Vagy mégsem!?</i> - A német orvosi szaknyelv tanulmányának kihívásai.....	241
SPICZÉNÉ BUKOVSKAI EDIT: <i>Műszaki szaknyelvoktatás: új válaszok a régi kihívásokra</i> .....	253
SZELÉNYI ANDRÁS: <i>A nyelvi humor „anatómiája” multiple choice feladatokban</i> .....	267
TAR ILDIKÓ–NAGYNÉ BODNÁR KLÁRA: <i>L2 tanulási stratégiák fejlesztése a Debreceni Egyetemen</i> .....	279
<b>SZAKEMBERKÉPZÉS IDEGEN NYELVEN, INNOVÁCIÓ, NYELVI MÉRÉS.....</b>	<b>287</b>
HEGEDŰS ANITA: <i>Szövegértési feladat validitásának vizsgálata item-analízis alapján</i> .....	289
KAŠČÁKOVÁ, EVA: <i>Benefits of MOOCs for Teachers and Students of Languages for Specific Purposes</i> .....	299
LUKÁCS ANDRÁS: <i>A kiejtés tanítása a BGF KVIK magyar nyelvóráin</i> .....	313
NÉMETH TIMEA–RÉBÉK-NAGY GÁBOR: <i>The Importance of Intercultural Competence within Health Care</i> .....	323
SZIKLAINÉ GOMBOS ZSUZSANNA: <i>Fókuszban az idegen nyelvű szaknyelvoktatás</i> .....	333
<b>A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSÁGAI, DISKURZUSELEMZÉS .....</b>	<b>341</b>
HAMBUCHNÉ KÖHALMI ANIKÓ: <i>Háziorvos-beteg konzultációk dialógusainak szekvenciális mintázata</i> .....	343
SÁRKÁNYNÉ LŐRINC ANITA–HAMARNÉ SÁVAY JUDIT–RÉBÉK - NAGY GÁBOR–KRÁNICZ RITA: <i>Átfedő megnyilatkozások családorvos – beteg interakciókban és kórházpedagógus tanóráin</i> .....	357
SÉLLEYNÉ GYURÓ MONIKA: <i>Kutatás az egészségügyben: kvalitatív módszerek</i> .....	369
SZÁNTÓNÉ CSONGOR ALEXANDRA: <i>Retorikai mozzanatok online ismeretterjesztő cikkekben</i> .....	379
VELJANOVSKAI, DAVID: <i>Spoken Discourse Genres in the EAP Classroom</i> .....	387
ZRÍNYI ANDREA: <i>Döntéshozatal a fogorvosi kommunikációban</i> .....	397
<b>ABSTRACTS.....</b>	<b>405</b>

KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ,  
SZAKFORDÍTÁS

---



**Bocz Zsuzsanna**

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

**Színnevek és metafora olasz nyelvi példák tükrében**

*A színek tanulmányozása a nyelvészet körébe is tartozik, de míg például a fizikusok számára a fény hullámhossza egy folyamatos dimenzió, egy kontinuum – fizikai értelemben tehát semmi sem választja el a pirosat a sárgától –, addig a nyelvek eltérnek e kontinuum diszkrét egységekre való felbontása tekintetében. A latinban nincs generikus szó a szürke és a barna megnevezésére, az orosz pedig külön szót alkalmaz a sötétkékre és az égszínkékre. Ezek a példák azt mutatják tehát, hogy a nyelv az, ami meghúzza a választóvonalat a spektrum színei között. Az idő múlásával az elnevezések egyre bonyolultabbakká és differenciáltabbakká válnak, amit nagymértékben piaci tényezők is befolyásolnak. A divat világa 'nyelvi divatot' is teremt, igényelve az egyre árnyaltabb színnevezések létrejöttét, sokszor új szóösszetételek megalkotásával. Az olasz női magazinok a leginnovatívabbak ebben a tekintetben, számos új színnevezést alkalmaznak női ruhadarabok, divatkellékek színének megnevezésére, mint például: verde bottiglia 'palackzöld', bianco sporco 'piszkosfehér', oro vecchio 'óarany' stb. Bizonyos olasz színneveknek metaforikus jelentésük is van, ahogy a következő példák mutatják: pizza bianca 'fehér pizza', azaz paradicsom(feltét) nélküli pizza vagy lavoro nero 'feketemunka'. Megállapítható, hogy az olasz színlexikát tekintve produktívan csak az ún. alapszínnevek jelenhetnek meg metaforikus kontextusban, és azon belül is komoly számaránybeli eltérés figyelhető meg a pusztán színjelölő és a színt referenciátárgyon keresztül jelölő alapszínnevek között.*

Kulcsszavak: univerzalista elmélet, metafora, alapszínnevek, metaforikus jelentés, konkrét jelentés

**Bevezetés**

A nyelvekben általában megfigyelhető, hogy egy állandósult nyelvi kifejezés egyik tagja egy színszó.

- (1) ang. *to feel blue* 'rosszkedvű, levert' (szó szerint: kéken érzi magát)
- (2) magy. *sárga az irigységtől*
- (3) ol. *avere il sangue verde* 'lendületes, tevékeny' (szó szerint: zöld a vére)
- (4) ol. *vento bianco* 'kellemes déli szél' (szó szerint: fehér szél)

Első megközelítésben úgy tűnhet, hogy a színválasztás esetleges, ám közelebbről megvizsgálva a jelenséget, világosan

láthatóvá válik, hogy bár az egység jelentése független az összetevők jelentésétől (*nem komponenciális a jelentés*), mégsem tekinthető önkényesnek a színválasztás. Az angol *to feel blue* nem azt jelenti, hogy valaki kéken érzi magát, és a magyarban sem sárga színű az irigy ember. Hasonlóképpen nem zöld színű a vére annak, aki lendületes és tevékeny ember és a *vento bianco* sem fehér színű, hanem 'kellemes, nem viharos erejű szelet' jelent.

Az ol. *verde* 'zöld' színnév metaforikus jelentéseit feltáró írásomban (Bocz, 2013) utalást tettem a színnevek és a metaforikus jelentések kapcsolatáról az olasz nyelvben. Ezen írás keretein belül arra vállalkozom, hogy bemutassam, melyek azok a színnevek az olaszban, amelyek metaforikus jelentések közvetítésére alkalmasak.

### **Elméleti háttér a színnevek vonatkozásában**

A XIX. század második felétől kezdődően három nagy csoportra oszthatók azok az elképzelések, amelyek a színnevek tanulmányozásával foglalkoztak: evolúciós elképzelés, a kulturális relativizmus elmélete és az univerzalista elmélet. A valódi mérföldkövet a színnevek tanulmányozásával foglalkozó munkák között az univerzalista elmélet jelentette, amelynek kidolgozói Berlin és Kay (1969) voltak. Berlin és Kay célja olyan univerzálék megállapítása volt, amelyek korrelációban állnak a nyelvek történeti fejlődésével. 98 nyelv vizsgálata során arra a következtetésre jutottak, hogy a színekategorizáció nem véletlenszerű, mert az ún. *alapszínek* fokális pontjai a spektrum hasonló területén helyezkednek el minden nyelvben. Ebből következően 11 univerzálisan létező alapszint állapítottak meg, amelyek *implikációs kapcsolatban* állnak egymással: *white* 'fehér', *black* 'fekete', *red* 'piros', *green* 'zöld', *yellow* 'sárga', *blue* 'kék', *brown* 'barna', *purple* 'lila', *pink* 'rózsaszín', *orange* 'narancssárga', *gray* 'szürke'. Berlin és Kay a következő megállapításokat teszi.

1. Minden nyelvben van szó a *fehérre* és a *feketere*.

2. Ha három szóból áll a színlexika, a harmadik a *piros*.

A magyarban a *piros* mellett meg kell említeni a *vöröset* is, ami a piros egy sötétebb árnyalatát jelöli. Erre utal Kay, amikor *red* 1 és *red* 2-ként tárgyalja a magyar *piros* színt. Komoly fejtörést okoz a mai napig a magyarban az a jelenség, hogy az olasz *rosso* színtartományának két



lexéma feleltethető meg a magyarban: a *piros* és a *vörös*. Annyi bizonyos, hogy nem lehet szó teljes szinonimáról a két szó esetében, ahogy az alábbi példák is mutatják.

(5) *piros alma*/\**vörös alma*

(6) *vörös róka*/\**piros róka*

Ezzel a kérdéskörrel számos szerző foglalkozott, köztük Grossmann (2006), aki a XIX. század második felétől a napjainkig terjedő időszakban született munkákat elemzi, amelyek a piros/vörös kérdéskörrel foglalkoztak. Ő maga arra a következtetésre jut, hogy a *piros* az alapszínszó, a vörössel ellentétben. Ugyanezt a konklúziót fogalmazza meg Benczes és Tóth-Czifra (2014).

3. Ha négy szóból áll a színlexika, a negyedik a *zöld* vagy a *sárga*. (A két lehetséges sorrend a következő: *fehér, fekete, piros, zöld* vagy *fehér, fekete, piros, sárga*)

4. Ha öt szóból áll a színlexika, az ötödik *zöld* vagy *sárga*, de mindkettő jelen van. (*fehér, fekete, piros, sárga, zöld* vagy *fehér, fekete, piros, zöld, sárga*)

5. Ha hat szóból áll a színlexika, a hatodik a *kék*.

6. Ha hét szóból áll a színlexika, a hetedik a *barna*.

7. Ha nyolc vagy több szóból áll a színlexika, további színek lehetnek a *lila*, a *rózsaszín*, a *narancssárga*, a *szürke* vagy ezek kombinációja.

A fenti szabály nemcsak a nyelvek szinkrón állapotára igaz, hanem egyben egy kronológiai sorrendet is jelent, aminek alapján a színek kategóriák történeti fejlődését a szerzőpáros a következőképpen képzei el.

1. táblázat. A színek kategóriák történeti fejlődése Berlin és Kay (1969) alapján

<i>fehér</i>		<i>zöld</i>	<i>sárga</i>			<i>lila</i>
	<i>piros</i>	vagy	és	<i>kék</i>	<i>barna</i>	<i>rózsaszín</i>
<i>fekete</i>		<i>sárga</i>	<i>zöld</i>			<i>narancssárga</i>
						<i>szürke</i>
I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.

Berlin és Kay tehát határozottan állítja, hogy a nyelvek közötti különbségek a színnevezés területén *nem* színérzékelési különbségeket mutatnak, hanem azt, hogy az adott nyelvet beszélő

nép kultúrájának fejlettsége milyen stádiumban van. Egy nyelv egy adott időben csak egy stádiumban lehet, de kötelezően végig kell járnia az összes megelőző stádiumot. Kezdetleges technológiájú népek nyelvében kevesebb színelnevezés van. A fejlődés további fokozatai újabb színnevek bekerülését hozzák egy adott nyelv színlexikájába. A szerzőpáros által meghatározott alapszínek jellemzői (Berlin és Kay, 1969:6-7) a következők.

1. *Monolexémikusak*, vagyis morfológiailag nem komplexek. Pl. *blu* 'kék', *giallo* 'sárga', *verde* 'zöld' alapszín; míg *bluastro* 'kékes', *verdolino* 'halványzöld' szuffikszió során létrejött alakok, következésképpen jelentésük előre megjósolható a részek jelentéséből: pl. a) *blu=kék* b) *astro=olyan, mint a kék= 'kékes'*.

2. *Jelentésük nem része semmilyen más színnév jelentésének*: *bianco* 'fehér', *giallo* 'sárga' alapszín; míg *bluastro* 'kékes' jelentése része *blu* 'kék' jelentésének, mert ami 'kékes', az egyben 'kék' is, de fordítva nem igaz.

3. *Széles körben használatosak*, nemcsak egy tárgyhoz vagy fogalomhoz kötődik használatuk: a latinban *argenteus* 'ezüstszerű' az ezüst tárgyak fémes fehér színét, *marmoreus* 'márványszíni' az erezett, nem fényes fehér színt jelölte. Példaként említhetnénk *cānus*-t is, amit a hamu szürke színének megnevezésére használtak, de az ólomra már nem ez a szó volt használatos.

4. *Pszichológiailag relevánsak*, vagyis mindenki idiolektusában léteznek.

Az olasz anyanyelvi beszélők mind ismerik és használják a *bianco* 'fehér', *nero* 'fekete', *rosso* 'piros', *giallo* 'sárga' stb. szavakat, de kevésbé vannak jelen a mindennapi nyelvhasználatban pl. *blu Savoia* 'szavojai kék', *blu rondine* 'fecskekék', *rosa confetto* 'konfetti rózsaszín', *sangue di bue* '(bika)vérvörös' színszavak. Amennyiben az adott színnév egy tárgy neve is, annak jellegzetes színét jelöli, nem tekinthető alapszínnek, pl. *corallo* 'korall', *caffè* 'kávé'. (Ez a kritérium ellentmondásban áll a később megállapított alapszínek rendszerével, amelynek elemei között szerepel olyan színszó, ami egyben egy tárgy neve is: *orange* 'narancs'). Amennyiben morfológiailag túl komplex, kevésbé valószínű, hogy alapszínről van szó. Pl. *colorato* 'színes', *color di argentato* 'ezüstözött színi'. A kutatások azt mutatták, hogy a 7. stádiumban levő színek a legújabbak és az elsőkben levők a legrégebbiek, mert csak akkor

jelennek meg újabb színek, ha egy társadalom elér egy megfelelő fejlettségi fokot.

Berlin és Kay a magyarra vonatkozóan a következő alapszíneket különítik el: *fejér* (!), *fekete*, *piros/vörös*, *zöld*, *sárga*, *kék*, *barna*, *lila*, *rózsaszín*, *narancssárga*, *szürke*. Az olasz nem része a vizsgált nyelveknek, ami feltehetően azzal magyarázható, hogy a szerzők egy-egy nyelvet választottak ki egy adott nyelvcsaládból. Az újlatin nyelvek csoportjának 'képviselője' a spanyol.

Az újlatin nyelvek szempontjából fontos megemlíteni Kristol munkáját (1978), aki az újlatin színnevek használatának és történetének koherens elemzését végezte el. A svájci nyelvész a következő újlatin nyelveket vizsgálta: *portugál+galégo*, *spanyol*, *katalán*, *okszitán*, *francia*, *olasz*, *román*, *rétoromán* (*sursilvan*, *surmeir*, *ladin*). A közös újlatin szintartományba a következő színeket sorolja: *bianco* 'fehér', *nero* 'fekete', *rosso* 'piros', *azzurro* 'kék', *verde* 'zöld', *giallo* 'sárga'; *grigio* 'szürke', *marrone* 'barna', *rosa* 'rózsaszín', *viola* 'lila'. A közös újlatin szintartománynak Kristol szerint *arancio* 'narancssárga' nem része. Feltételezhetően ez azzal magyarázható, hogy a 'narancs szín' tipikusan egy entitás, ebben az esetben egy gyümölcs neve, és ebben az értelemben a 3. kritérium kívánalmainak nem felel meg sok nyelvben. *Marrone* 'barna' ezzel ellentétben – bár *arancio*-hoz hasonlóan a szín jelölése egy referenciatárgyon keresztül történik ebben az esetben is – nem kizárólagosan egy entitás (gesztenye) *tipikusan* barna színét jelöli, mert a föld, a fák törzse stb. is lehet barna.

A fentiekkel összefüggésben megjegyzendő, hogy a magyar és az olasz is megsért bizonyos – Berlin és Kay által felállított – kritériumokat, miszerint a *narancssárga* és a *rózsaszín* nem monolexémikus szavak. Erről ld. bővebben Papp (2012). Hasonlóképpen problematikus az olaszban az *arancio* 'narancssárga' vagy a *rosa* 'rózsaszín' színnevek státusza, amennyiben a jelentésük egy tárgyhoz (entitáshoz) köthető. Ez azt mutatja, hogy a kritériumrendszer több megoldatlan problémát hagy maga után. Az elméletet több kritika érte, ezért maga Kay is többször és több ponton módosította elméletét. Kétségtelen, hogy Berlin és Kay elmélete 'fogyatékoságai' ellenére is nagy visszhangot váltott ki a nyelvészeti köztudatban, ugyanakkor mind a mai napig megkerülhetetlen a színnevek tanulmányozása tekintetében.

## Az olasz színnevek metaforikus jelentései

Vizsgálódásaim kiindulópontját egy 220 olasz színszót tartalmazó korpusz képezte (Grossmann, 1988), és ezen lista elemzésével különítettem el az olasz színlexika átvitt értelmű jelentéseket közvetítő elemeit. Megállapítható, hogy a Grossmann-listán szereplő 220 olasz színnév kb. 10%-a (26 olasz színnév) alkalmas nem szó szerinti jelentések közvetítésére. A 26 színszó alapján létrehozott korpusz (Bocz, 2012) közel 400 átvitt értelmű kifejezést tartalmaz, amely kifejezéseknek valamely tagja egy színszó. Morfológiai szempontból megállapítható, hogy a korpuszban túlnyomó többségben vannak jelen NP-k, úgymint *vedova bianca* 'fehér özvegy', *zona verde* 'zöldövezet', *telefono azzurro* 'kék telefon', *giorni neri* 'fekete napok' stb. és jóval kevesebb a VP, úgymint *essere al verde* 'pénz nélkül marad, leég', *andare in bianco* 'sikertelenséget könyvel el', *avere/dare carta bianca* 'felhatalmazást ad valamire' stb. Egy adverbium is szerepel a példák sorában: *di punto in bianco* 'hirtelen'. A 26 színnév közül csupán 11 alkalmas arra, hogy metaforikus jelentést hordozzon, tehát valójában az alapszínnevek. Azonban az alapszínnevek csoportján belül is figyelemreméltó számaránybeli eltérés figyelhető meg a berlini színelsajátítási kronológia figyelembevételével.

I. csoport *bianco* (78) *nero* (52) *rosso* (22) *giallo* (11) *verde* (15) *azzurro* (1) Össz.: 179

II. csoport *arancio* (-) (bár kristoli értelemben nem alapszínnév) *marrone* (-) *viola* (2) *rosa* (6) *grigio* (8) Össz.: 16

A jelentős számaránybeli eltérés a két csoportba tartozó színnevek *szemantikájával* van összefüggésben: míg az első csoportba tartozó színnevek mindegyike *tisztán a színt jelöli*: *bianco*, *nero*, *rosso*, *giallo*, *verde*, *azzurro* 'nem jelentenek semmit' azon túl, hogy a spektrum egymást követő színei, és egyik jelentése kizárja a másikat: *bianco* 'nem *nero*' stb., addig a második csoport színei: *arancio*, *marrone*, *viola*, *rosa*, *grigio* (ez utóbbi színszó kivételével) a színt egy adott *referenciátárgyon keresztül jelölik*: *arancio* 'narancs', *marrone* 'gesztenye', *viola* 'ibolya', *rosa* 'rózsa'. Ugyan az I. csoportba tartozó *azzurro* eredeti jelentése 'lazúrkő', azonban ez szinkrón szinten nem motivált. A II. csoportban egyetlen kivétel van, ez pedig *grigio*. *Grigio* az I. csoport színeivel mutat

hasonlóságot: *bianco, nero, rosso, giallo, verde, azzurro* tiszta színjelölőként nem referenciatárgyon keresztül jelölnek színt és a metaforikus jelentések közvetítésének folyamatában produktívan vesznek részt. De az összefüggés fordítva is igaz: azok az alapszínnevek, amelyek nem aktívan vesznek részt a metaforikus jelentések közvetítésének folyamatában, azaz *marrone, viola, rosa, (arancio)* kell, hogy valamilyen referenciatárgyon keresztül jelöljék a színt.

2. táblázat. A tiszta színjelölés és a metaforizálhatóság közötti viszony

	<i>Színnev</i>	<i>Színjelölés referenciatárgyon keresztül</i>	<i>Metaforizálhatóságra való hajlam</i>
I.	<i>bianco</i> 'fehér'	-	+
	<i>nero</i> 'fekete'	-	+
II.	<i>rosso</i> 'piros' / 'vörös'	-	+
III.- IV.	<i>giallo</i> 'sárga' és <i>verde</i> 'zöld'	-	+
	<i>giallo</i> 'sárga' vagy <i>verde</i> 'zöld'	-	+
V.	<i>azzurro</i> 'kék'	-	sporadikusan/+
VI.	<i>marrone</i> 'barna'	+	-
VII.	( <i>arancio</i> ) 'narancssárga'	+	-
	<i>viola</i> 'lila'	+	nem releváns
	<i>rosa</i> 'rózsaszínű'	+	+
	<i>grigio</i> 'szürke'	-	+

A tiszta színjelölés és a metaforizálhatóság között fennálló összefüggés *komplementer* viszonyt jelent, vagyis *tendenciaként* az fogalmazható meg, hogy ha egy alapszínnev pusztán színjelölő, akkor a metaforizálhatóság szempontjából *produktivitást* mutat. Ennek a produktitásnak a mértéke eltérő lehet az egyes színnevek esetében: látható volt, hogy *bianco* a legproduktívabb, *giallo* a legkevésbé produktív, ugyanazon skála két végpontján helyezhetők el.

Ezzel szemben a referenciatárgyon keresztül történő színjelölés olyannyira korlátozott mértékben produktív a metaforikus jelentések közvetítésében, hogy nem tekinthető releváns sajátosságnak. Abban az esetben, amikor a színnév referenciatárgyon keresztül jelöli a színt, pl. *viola* 'ibolya', akkor a szó lehetséges jelentései közül a konkrét jelentést kell *elsődlegesnek* tekinteni, mert a nyelv egy eleme, *viola* és egy valóságdarab, a denotátuma között direkt kapcsolat van: a lexémának van egy jelentése és a jelentés valamilyen bonyolult relációban áll a denotátummal. Ezek a színszavak tehát már 'le vannak kötve' a konkrét jelentés közvetítésére és csak másodsorban (sporadikusan) 'mutatnak hajlandóságot' metaforikus jelentések közvetítésére.

Ugyan a morfológiai tényeknek nincs közvetlen szemantikai vetületük, mégis azt mutatják, hogy a szókincs sajátos elemeiről van szó. Azok a színnevek, amelyek referenciatárgyon keresztül jelölik a színt, többnyire nem engedelmességek az olasz morfológia bizonyos szabályszerűségeinek, amiből következően azt lehetne mondani, hogy nem is *valódi* melléknevek (*arancio, marrone, viola, rosa*). Mivel támasztható alá ez a kijelentés? Az olasz melléknevek szintagmában elfoglalt *pozíciójával és a nyelvtani számmal*.

1. Az olaszban a *melléknév* általában követi a főnevet, de előtte állhat.

(7) una donna *alta* /un' *alta* donna 'magas nő'

(8) l'appartamento *nuovo*/il *nuovo* appartamento 'az új lakás'

Vannak azonban olyan esetek, amikor kötelező a posztnominális pozíció, ez akkor van, ha *formát, nemzetiséget* vagy *relációt* fejez ki a melléknév.

(9) testa *ovale* 'ovális fej'/\**ovale* testa

(10) un domatore *portoghese* 'portugál idomár' /\*un *portoghese* domatore

(11) serata *musicale* = serata di musica 'zenei est'/\*una *musicale* serata

A nem referenciatárgyon keresztül színt jelölő melléknevek általában posztnominális pozíciót foglalnak el.

(12) una sciarpa *verde* 'zöld sál'

Akad kivétel is:

(13) le mani *bianche* = le *bianche* mani 'fehér kéz'

Szemantikai szempontból nem igényel eltérő interpretációt a két kifejezés.

Ezzel szemben a referenciatárgyon keresztül szint jelölő melléknevek *minden esetben* posztnominális pozíciót foglalnak el.

(14) Ho comprato una sciarpa *arancio/viola/rosa/marrone*. 'Vettem egy narancssárga/lila/rózsaszín/világos barna sálát.'

Ezekkel a színnevekkel a prenominális pozíció inkompatibilis:

(15) \*Ho comprato una *viola/rosa/marrone/arancio* sciarpa. 'Vettem egy sálát narancssárga/lila/rózsaszín/világosbarna'.

Tehát ezek a színnevek *kötött* pozíciót foglalnak el a főnévi szintagmában.

2. A másik árulkodó jel a színnevek sajátos morfológiai viselkedését illetően a nyelvtani számmal áll összefüggésben.

Az olasz melléknév egyes és többes számban is állhat, attól függően, hogy a főnév egyes számban vagy többes számban áll.

(16) Carlo ha regalato due borsette *nere* a sua moglie 'Carlo két fekete táskát ajándékozott a feleségének'.

Ezzel ellentétben a referenciatárgyon keresztül szint jelölő szavak általában nem vetik alá magukat a főnév számával való egyeztetésnek (kivétel *marrone*):

(17) Per il matrimonio di Alberto tutti gli invitati indossavano pantaloni *arancio/viola/rosa/marroni* (*marrone*) 'Alberto esküvőjén minden vendég narancssárga/lila/rózsaszín/barna nadrágban volt.'

A főnév számával történő egyeztetés rossz mondatot eredményezne:

(18) Per il matrimonio di Alberto tutti indossavano pantaloni \**aranci/violi/rosi*

Összegzésképpen megállapítható, hogy egyfajta 'álmelléknevekről' lehet csak szó az olyan színnevek esetében, amelyek referenciatárgyon keresztül jelölik a szint, mert nemcsak *szemantikailag*, hanem *morfológiailag* is sajátos viselkedést mutatnak, vagyis nem tekinthetők igazi mellékneveknek, amit a morfológiai elemzéssel sikerült alátámasztani.

## Konklúzió

A példaanyag vizsgálata alapján a következő megállapítások tehetők:

- az olasz színlexika elemei közül produktívan az alapszínnevek közvetítenek metaforikus jelentést, de ezen belül is csak az első hat színszó (*bianco, nero, rosso, giallo, verde, azzurro*), vagyis azok, amelyek pusztán színjelölők, míg a további alapszínnevek (*marrone, arancio, viola, rosa, grigio*) csak ritkábban mutatnak hajlandóságot metaforikus jelentések közvetítésére;
- morfológiai szempontból megállapítható, hogy az olasz lexika sajátos elemeiről van szó, mert a referenciatárgyon keresztül szint jelölő melléknevek kizárólag posztnominális pozíciót tölthetnek be és általában nem vetik alá magukat a főnévvel való egyeztetésnek (kivétel *marrone*);
- a fentiek fényében meggondolandónak tűnik a metaforikus kontextusban való előfordulás kritériumát (mint segédkritériumot) is felvenni az alapszínnevek elkülönítésére kidolgozott szempontrendszerbe. Amennyiben az adott színnév metaforikus kontextusokban előfordulhat, nagy valószínűséggel alapszínnévről van szó.

## Hivatkozások

- Benczes, R.–Tóth-Czifra, E. (2014): The Hungarian colour terms piros and vörös: A corpus and cognitive linguistic account. *Acta Linguistica Hungarica* 61 (2). 123-152
- Berlin, B.–Kay, P. (1969): *Basic color terms. Their Universality and Evolution*. University of California Press: Berkeley and Los Angeles
- Bocz, Zs. (2012): Sinestesie e metafore cromatiche: analisi di alcuni esempi italiani e ungheresi a confronto. In: Maria Catricalà (a cura di): *Sinestesie e monoestesie. Prospettive a confronto*. FrancoAngeli: Milano, pp. 141-159
- Grossmann, M. (1988): *Colori e lessico: Studi sulla struttura semantica degli aggettivi di colore in catalano, castigliano, italiano, romeno, latino ed ungherese*. Narr: Tübingen



- Grossmann, M. (2006): Piros “rosso” vs. vörös “rosso”: distribuzione di due termini di colore in ungherese. In: N. Grandi–G. Iannàccaro (eds.): *Zhì. Scritti in onore di Emanuele Banfi in occasione del suo 60° compleanno*. Caissa Italia editore: Cesena/Roma. 259-273.
- Kristol, A. M. (1978): *COLOR. Les langues romanes devant le phénomène de la couleur*. Francke: Berne
- Papp, E. (2012): A magyar színnevek terminológiai elemzése. PhD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem: Pécs



**Hrivíková, Tatiana**  
Faculty of Applied Languages  
University of Economics in Bratislava

## **Bedtime Stories as a Source of Cultural Upbringing Demonstrated in Slovak and Japanese Folk Tales**

*The paper addresses the topic of bedtime stories as tools for transmitting cultural values from one generation to another within the framework of a family as a basic unit of a cultural community. The core values of a culture, as represented in the model of the cultural onion, represent its most important constituents, and all other components are created and exist as consequences of their application in standard situations. Therefore, early imprinting of these core values into the minds of the young generation represents a key duty of parents and/or relatives responsible for the upbringing of children. The paper treats bedtime stories represented by folk tales as a literary genre, and discusses the specific features that condition it to serve the above-mentioned purpose. Examples of culture-specific bedtime stories are further described and the values they present as preferable are identified. Finally, the consequences of inappropriate handling of bedtime stories are indicated.*

Keywords: *bedtime story, cultural values, literary genre, cultural onion, folk tale*

### **Introduction**

The aim of the paper is to demonstrate and study one of the possible channels through which fundamental values are transmitted from one generation to another within a particular cultural community. First, we discuss fairy-tales as a literary genre which developed through time until it achieved its current form, appropriate for shaping and conditioning children's minds as bedtime stories. Subsequently, we analyse them as sources of cultural wisdom passable to the young, thus strengthening cultural ties and formulating the ideology of the given culture in a child-friendly manner. To support our claim that bedtime stories are an excellent way to inoculate values, norms and behaviour patterns into the minds of the young generation, we have chosen two fairy-tales, a Slovak and a Japanese one to discover the values they convey and compare them to the fundamental values of those two cultures

acknowledged in theoretical works. The method of literary research together with comparative analysis was used to attain our goal.

### **Values and tales**

Research of cultures makes a true soul-searching quest into the psyche of a group. The aim is to discover all the hidden nooks and deep-buried treasures of a cultural community. The cultural onion model (Hofstede, 2003) presents cultures as a sequence of several layers reflecting the visible and invisible aspects of cultures together with their mutual influence, stability and the degree to which a person is capable to identify and understand their complexity. The very core of the model and accordingly of a particular culture is created by the fundamental values treasured and respected by the given cultural community. Which particular values lie in that core and to what degree they are available for disclosure, depends on the observer and his/her ability to interpret the visible aspects of the culture.

Although it is challenging to study other cultures that differ from one's own, the task may grow even harder, as we tend to become rather emotionally involved when aspects of our own culture are under scrutiny. The reason for such affective reaction lies in the purpose of the existence of cultures, i.e. their helping to manage insecurity in the life of a particular community (Kluckhohn, 1942), and in the way culture is handed down from one generation to another in family settings. The young absorb the aspects of culture surrounding them since their very birth. The family is the primary source and the child learns to accept the culture and to take it for granted simultaneously with learning the language. Everything that happens around the child is orchestrated by the cultural mental programme running in the back of the minds of parents and immediate relatives. Such a closed setting enables the child to accept the rules, norms and most of all the values offered to him unquestioningly. In consequence, assessment of one's culture touches the deepest aspects of a person's identity which inadvertently excites strong emotional reactions even with adults.

To become an influential figure in the life of a child, the adults need to establish a close and intimate relationship, spend a lot

of time together and offer the child opportunities for communication which may lead into contentment and trust. Bedtime usually offers an ideal stretch of time for pleasant communication, consolidation of relationship and creates conditions for sowing certain seeds of knowledge, and influencing the mind of the child to mould it into a fitting member of the family and cultural community. Bedtime stories/fairy tales serve such purposes excellently. Children like the interesting stories and absorb the intended ideas simultaneously. In our paper, we use the term fairy tale as a synonym of a bedtime story because we want to stress the functional aspect of the fairy tale, namely, to be told or read to a child before his/her night's sleep.

### **Development of fairy tales**

Originally, stories that we now call fairy tales were not marked out as a separate genre. They were from times immemorial part of the oral tradition of every cultural community and division into stories either for children or adults did not exist. Myths, legends, fables, tales, riddles, folk music and folk poetry were considered sources of shared history, experience and wisdom. Tales with their complex and extraordinary plots have been fuelled by a human disposition to act, the need to transform the world and make it more appropriate to human needs, while also trying to change and make people more fit for the world. *'Therefore, the focus of fairy tales, whether oral, or later written, has always been on finding ways, magical instruments, or powerful people and animals that will enable the protagonists to transform themselves along with their environment, making it more suitable for living in peace and contentment.'* (Zipes, 2012).

Only the 18<sup>th</sup> century established the word fairy tale as a term and saw it transformed from oral tradition into literature. The beginning of the 19<sup>th</sup> century brought about a wave of enthusiasts following the example of the brothers Grimm who collected stories from oral folk tradition and transformed them into a new literary form. The characteristics of the genre have been ever since summarized through emphasizing the pioneering work of those first collectors. As André Jolles acknowledged (Jolles, 1930: 21):

*'One might almost say a fairy tale is a tale or a story in the way they were put together by the Brothers Grimm in*

*their children's and Household Tales. It is then customary to recognize a literary structure as a fairy tale, if it - generally speaking, more or less coincides with what is found in the Grimm's' Children's and Household Tales.'*

However, the development of the fairy tale in its contemporary meaning was not over yet, as the first stories did not take into consideration the special needs of the young audience. The stories were often quite grim, full of terrible details, ending with cruel punishments and today's audience would compare them to horror stories rather than tales appropriate for children. The 19<sup>th</sup> century saw then a movement towards adaptations of the tales, making them less aggressive, discarding all the cruel details and focusing on the rewards for the positive heroes. In this way, the stories were adapted to the perception of the child's mind as delicate and innocent, not ready for such terrifying experience. The adaptations caused also certain variations in the stories, and several versions of the same motif could occur. These could be taken over by people of different cultural backgrounds who made further slight adaptations to the original plot to fit it to the taste and expectations of their own audience. A representative example of such a universally popular motif can be the many versions of Cinderella, an abused girl who finally reaches her happiness (Cox, 1893).

### **Typical features of a fairy tale**

To characterise fairy tales, we can distinguish a number of features that occur, although not all at once, in most samples of the genre. First of all, there are the typical phrases which usually open and close the story. They serve as signposts for the reader/listener to signalize that the story to come is a fairy tale and is associated with children mostly. In most languages, there are certain standardised phrases like:

- 'Once upon a time ...' and 'They lived happily ever after'
- 'Kde bolo, tam bolo ...' and 'A žili šťastne, až kým nepomreli'
- 'Hol volt, hol nem volt ...' and 'És élték boldogan, amíg meg nem haltak'

All fairy tales have at least one positive character that has to solve a problem, often by leaving home to prove him/herself. In most stories, there is a negative character too, an adversary who does anything possible to defeat the protagonist. Often, magic is used in tales in favour or against the main character to make the impossible viable. The stories frequently include talking objects or animals helping the heroes in their quest; there are also various unmanageable tasks to be fulfilled and some monsters to defeat. The fairy tales invariably end with the victory of the good and defeat and punishment of the evil (Teachers network, 2010).

### **Influence of fairy tales on children**

Fairy tales can be utilised with children of young age for variety of purposes. Read as a bedtime story, a tale can calm the child, prepare it for sleep and establish a routine for bedtime. Simultaneously, reading or telling a story creates and strengthens the bond between parent and child, allowing for positive communication patterns to be established and fostered. Last, but not least, the tale opens a possibility to influence the child's mind by setting positive examples, showing appropriate behaviour patterns and communication styles in contrast to the inappropriate ones. Although the child soon realises that many aspects of the stories are unrealistic and cannot happen in true life, he/she can still draw conclusions as for the behaviour of characters, motives and rewards. The stories facilitate also the imagination, develop the vocabulary and lead children towards further reading and interest in books. Although these enumerated reasons are important enough to prove the merits of fairy tales as bedtime stories in their own accord, another one could be still added, relevant from the perspective of cultural transmission.

Fairy tales, if they are to survive and remain relevant for the audience, have to reflect the views and opinions of the particular population concerning their preferences of good over evil. They should be in accord with their ideology. The storyteller/reader places his/her own interpretations into the behaviour of the characters and sanctions only those stories which are in agreement with the expectations. We can even rephrase that in the following manner: we

pick those tales for repetition that conform with our own moral persuasions i.e. advertise our own values. If the story supports our core values we may wish to use it in the sense of John Locke's theory of 'tabula rasa' – 'clean sheet' of the child's mind and to imprint those values since an early age. The pleasurable circumstances of the learning process stimulate easy and painless reception. The assumptions about fairy tales as appropriate tools for transmission of cultural values will be demonstrated on a pair of fairy tales with the same type of plot and hero originating from very different cultural sources, namely Slovak and Japanese cultures.

### **Comparison of a Slovak and a Japanese fairy tale**

Janko Hraško is a well-known folk tale collected and transformed from the original oral tradition into written form by a celebrated Slovak story collector and adaptor Pavol Dobšinský in the 19<sup>th</sup> century (Osobnosti, 2004). The story is another excellent example of reoccurring motifs that found their way into different cultural environments. It is a variation of a story about a tiny little boy well known in many other children's literatures (Tom Thumb, Hüvelyk Matyi, Daumesdick). We would like to present a comparison between that Slovak and a Japanese version of the tale called Issunboshi. Each tale presents an interesting insight into the respective cultures and values they promote.

The Slovak story describes the adventures of a long yearned-for son of a poor farmer couple who is as tiny in stature as his name indicates (hrach meaning pea in Slovak language) but very strong and clever at the same time. His parents are worried about his safety but they love him with all their hearts. Janko does his best to help his parents in their hard work and once as he drives the oxen to plough their little field a rich man notices him. The lord coerces the poor father to sell him Janko for the entertainment of his family but the clever boy finds a way to escape and even takes the lord's money back home. But he has to leave again, not to bring the wrath of the lord on his poor innocent parents, and so he begins his adventurous journey. Several times people underestimate him for his physique but he proves himself brave, clever and strong. He returns home not just with a large fortune to ease the life of his parents but winning



the love of the king's daughter he eventually grows into a full-sized man.

In the book *Japanese Mythology A to Z*, Jeremy Roberts retells the fairy tale of Issunboshi, the one-inch tall hero. A childless couple goes to the temple to pray for an offspring. Soon after, the gods give them a very small, one-inch tall boy, who they name Issunboshi, "Little One Inch." As a young man, Issunboshi travels to Kyoto, "the capital of ancient Japan and a holy city". There he finds work with a noble family and serves as the protector of their daughter. One day, Issunboshi accompanies the lord's daughter, who visits the temple to ask the gods for a husband. While travelling, two giant 'oni', or ogres, attack them. Despite his smallness, Issunboshi conquers the two 'oni' and they run off leaving behind a magical mallet. Using the mallet, Issunboshi wishes to become a full-size man and the mallet "grants" his wish. Soon thereafter, he marries the lord's daughter (Roberts, 2003).

Obviously, the two stories share a number of common features:

- Poor, childless couple
- Tiny son
- Adventurous journey
- Fight with much larger adversaries
- Happy return home
- Growth into full size

But there are specific features which are typical for the respective cultures: In the Slovak tale, we can identify:

- Pea (typical food of the poor and measure)
- Cudgel (a weapon)
- Halušky (dumplings – typical local food)
- Cart men, blacksmith & bandits (adversaries)
- Speaking wolf
- Scythe (tool)
- Cutlery (means of transport)
- Princess's kiss (magic)

In the Japanese tale, the culture specific features are represented by:

- Temple and gods
- Kyoto (specific setting)
- Ogres – Oni (adversaries)

- Mallet (magic)
- Deep bow (greeting)
- chopsticks

In her analysis of Japanese fairy tales, Kelly identifies seven typical features of Japanese tales as (Kelly, 2006):

- specific setting
- love and acceptance
- service to the emperor
- family dependency
- modesty
- spiritual beauty
- magical object

Several of these support fundamental Japanese values, such as patriotism, harmony, interdependence, sense of obligation, seniority and respect of hierarchy originating from the teachings of Confucianism. On the other hand, we can distinguish certain features in the Slovak tale that serve the Slovak fundamental values such as family, sense of historical victimization, attachment to nature and tradition, and modesty (Lewis, 2010). To corroborate the existence of values as key motivators in the script of fairy tales, we will investigate the presence or absence of the typical features in both stories and propose their cultural interpretations.

*Specific vs. General settings* – In contrast with European tales, which are purposefully ambiguous and general concerning their time and location, Japanese stories usually describe a very specific place where the story unwinds. A detailed setting is an essential part in Japanese fairy tales referring to a strong sense of patriotism. In Issunboshi, Kyoto is specifically mentioned and praised as a location of the story as opposed to a rather vague description of ‘a small village’ in the Slovak tale that supports rather the timeless character of the tale.

*Acceptance vs. Rejection* – The Japanese tale stresses the importance of mutual dependence of family members, showing the parents’ extreme care for their son preparing him for the journey. In the Slovak tale, the mutual care and love is equally perceptible but it is rather presented as a filial gratitude. Still, both stories stress the unconditional love of parents despite his anomalous stature.

*Service to the emperor vs. Being self-made* – Historically, Japan has been an imperialist nation and the people honoured the Emperor as the overlord of the country. It was the duty of all citizens to serve him and prove their unquestioning loyalty directly or through service to his officials. Even though Japan is no longer an imperialist nation, there are traces of this ideology still embedded in the structure. A Japanese person serves his country because that is what is best for the group. In contrast to that approach the Slovak tale does not celebrate the service to one's lord; Janko, by contrast, is proud that he is able to trick the whimsical, immoral lord who made a poor man sell his own child, and considers the money he takes from him a compensation for his parents. The story matches the perception of the poor as being exploited and misused by the conscienceless rich. A poor man can defy his oppressors using all possible means.

*Dependency vs. Independency* – The Japanese encourage children to be dependent on family members by patiently attending to a child's every whim, which in turn creates the necessary bond to ensure the continuity of the group. *'This pampering is an important part of the upbringing because it makes them dependent on their parents and in the long run teaches them the importance of interdependence with other members of society based on mutual trust'* (Shelley, 1993). The Slovak culture considers the relationship between children and parents very important as well but compared to Japanese the Slovak culture is more individualistic. In consequence, the story stresses the close relationship between Janko and his parents but simultaneously celebrates his independent, creative way of thinking and acting (building a bridge from the dumplings to get out of a ditch, using his father's spoon as a boat and a fork as an ore, etc.). His father is not as indulgent as the Japanese parents would be, and Janko knows that he can expect punishment for mischief.

*Modesty vs. Pride* - In Japanese culture, it is considered rude to boast, even more than in many Western cultures. *'Japan is traditionally a group-orientated society in which no individual wants to stand out. To do so shows great disrespect and dishonour'* (Gritzner et al., 2003:93). The Japanese believe that modesty contributes to harmony. *Harmony is a cardinal value of Japanese*

*interpersonal relationships. Harmony between people is to them essential for living together. Harmony is regarded as being a major attribute of being Japanese, and a core value* (Shelley, 1993:142). It is achieved when people act in a cooperative manner and strive to avoid confrontational situations. The Slovak tale approaches the issue from a different angle; a man in the Slovak culture should be modest but if necessary, he must defend his honour verbally or through his accomplishments. He must claim his rights otherwise would be considered a coward.

*Spiritual vs. Physical beauty* – Japanese fairy tales show that spiritual beauty is the essential element. *‘In Japanese culture, physical beauty does not represent spiritual beauty, unlike in western culture. Japanese people believe that a man needs to love a woman's heart, not her appearance, and vice versa that spiritual beauty brings physical beauty’* (Okuhara, 2000:193). In Japanese fairy tales, it is what is inside a person that counts. On the other hand, the Slovak tales generally follow the European trend, where the physical beauty is the reflection of the spiritual one. In the case of Janko Hraško though primarily, appearance does not count with the princess, the balance is eventually achieved when Janko grows up miraculously and he is rewarded with the expected good looks.

*Magical object* – In Issunboshi, the magic mallet is a well-known culture specific symbol, or object, that carries special meaning in a Japanese fairy tale. *‘In some legends, a mallet or hammer is considered a good luck omen and can grant wishes when struck on the ground’* (Roberts, 2003:74). The Slovak tale does not feature any magical object; the whole story is more a celebration of the ingenious and powerful character of the little man who is throughout most of the story considered by others an ‘underdog’, obviously meant to lose. He is able to succeed even without any magic, and only then is rewarded by a miraculous kiss that makes him grow.

## **Conclusion**

The comparison of the two stories demonstrates how the events and their descriptions are shaped by the ideology embedded in the tales. Choice of the ‘right’ tales may contribute to an early instilment of

the desirable ideology as represented by core values. A wrong selection can on the other hand cause confusion and conflicting messages. Therefore we need to be very careful about what the children are offered, as inconsiderate decisions may have damaging consequences for the receptive young mind. Today, the overwhelming quantity of available enjoyable and entertaining resources in the form of books, games, shows and series take the initiative out of the hands of parents who seem not to realize the importance of parent control. They often do not select and monitor what ideologies their children are exposed to anymore, and the child's distinction between what is right or wrong may be affected by attractive presentations of villains, unjust treatment of the righteous and evil going unpunished. In that sense, we could strongly recommend the preservation of a commendable tradition of bedtime stories to avail the fairy tales for the best of reasons; turning our children into good and just people.

## References

- Cox, M. R. (1893): *Cinderella: Three Hundred and Forty-Five Variants of Cinderella, Catskin and, Cap O' Rushes, Abstracted and Tabulated with a Discussion of Medieval Analogues and Notes*. Folk-lore Society: London
- Gritzner, C. H.F.–Phillips, D.A.–Desaulniers, K.L. (2003): *Japan. Modern World Nations*. Chelsea House Publishers: Philadelphia
- Hofstede, G. (2003): *Cultures and Organisations*. Profile Books Ltd.: London
- Jolles, A. (1930): *Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz*. Halle (Saale): Max Niemeyer Verlag
- Kelly, J. E. (2006): *Analyzing Ideology in a Japanese Fairy Tale*. The Looking Glass : New Perspectives on Children's Literature. Vol. 10, 2.
- Kluckhohn, C. (1942): Myths and Rituals. A General Theory. *The Harvard Theological Review*. Vol. 35. 42-79.
- Lewis, R. D. (2010): *When Cultures Collide; Leading across cultures*. Nicholas Brealey Publishing: Boston
- Okuhara, R. (2000): *"Déjà Lu or Déjà Entendu"? Comparing a Japanese Fairy Tale with European Tales*. muse.jhu.edu. [Online] 2000. [http://muse.jhu.edu/journals/lion\\_and\\_the\\_unicorn/](http://muse.jhu.edu/journals/lion_and_the_unicorn/) [Cited: February 19, 2014.].
- Osobnosti. (2004): *Pavol Dobšinský*. <http://www.osobnosti.sk/index.php?os=zivotopis&ID=1713>. [Online] Občianske združenie Osobnosti, 2004. [Cited: February 10, 2014.]
- Roberts, J. (2003): *Japanese Mythology A to Z. New York: A Young Reader's Companion*. Facts On File: New York

Shelley, R. (1993): *Culture shock! Japan*. Kuperard: London

Zipes, J. (2012): *Irresistible Fairy Tale : The Cultural and Social History of a Genre*. Princeton University Press: Princeton

Teachers network (2010): *Transforming Fairy Tales*. <http://teachersnetwork.org>.  
[Online] eschoolnews, 2010. [Cited: February 24, 2014.]  
<http://teachersnetwork.org/TeachNetnyc/jwilliams/fairytales.htm>.

**Némethová, Ildikó**  
Faculty of Applied Languages  
University of Economics in Bratislava

## **Understanding Culture's Influence on Behaviour**

*This paper aims to analyse the impact of culture on human behaviour. It attempts to examine culture as an important contributor to the development and display of human behaviour in diverse intercultural contexts. Furthermore, this paper focuses on the importance of cultural intelligence, which serves as a compass for guiding individuals through intercultural encounters.*

Keywords: *cultural context, cultural intelligence, dimensions, mental models, cognitive ability*

### **Introduction**

Managers and global leaders must deal with the challenges of cultural differences in the multiculturally interconnected world of the twenty-first century. Nobody ever leads across cultures perfectly, but culturally intelligent leaders are likely to succeed in managing a diversified workforce across international frontiers. Intercultural encounters depend upon the ability to interact efficiently with individuals who are culturally different, to deliver adequate behaviour in a new cultural environment, and to adapt behaviour to the intercultural interaction context.

Mindful intercultural interaction is realised through the mutual understanding of individuals involved in an intercultural situation. In such events, norms and principles are pragmatically generated. Individuals must be aware of the restrictions of their own perspectives, and remain open to the diverse perspectives of others. Interactions performed in such a manner allow the individuals to modify their personal views in light of what they learn from each other. These encounters produce completely new social situations, and it is, therefore, unsatisfactory for one culture to simply impose its own norms on other cultures or for one culture to uncritically adopt the norms of the other group of individuals because the relationship between the two cultures would then be based on oppression and control. Developing adequate and mindful

intercultural skills will require that an individual gains new ways of thinking and interacting.

### **Cultural Competence and Intelligence**

Intercultural competence is defined as a process of integrating in-depth knowledge, heightened mindfulness, and communication skills in a diverse range of intercultural encounters. These three components of intercultural competence bear fundamental similarity to the idea of cultural intelligence (Ting-Toomey, 1999; Samovar et al., 2011). Cultural intelligence requires knowledge of culture, mindfulness and adequate behavioural ability to interact effectively across cultures. This means understanding what culture is, how cultures differ, and how culture affects behaviour.

Culture is developed, transformed and transmitted through the conscious and unconscious activities of groups of individuals. Furthermore, culture is learned, and it is through this learning potential and process that individuals can nourish this unique domain of intelligence known as cultural intelligence (Hooper and Potter, 2011). Cultural intelligence is the capability to function adequately across national, ethnic, and organisational cultures (Early and Ang, 2003). It offers global players an all-embracing supply of behavioural patterns that can be applied to a multitude of cultural situations. This type of intelligence is a capability that includes four different dimensions which are directly associated with the four aspects of cultural intelligence, namely motivational, cognitive, metacognitive, and behavioural. Cultural intelligence is more than just understanding the sociological differences in cultural beliefs, values, and behaviours; it also includes the psychological dynamics of an individual which refer to his personal interests, strategic thinking and reasonable behaviour in unique intercultural interactions. It emphasises learned capabilities which are obtained through the ongoing processes of education, training, and experience. While it does not emphasise culture-specific knowledge, cultural intelligence instead pays attention to the development of a comprehensive repertoire of understanding, skills, and behaviours that can be utilised across diverse cultures that global leaders encounter in intercultural interactions.



The behavioural dimension of cultural intelligence is the individual's ability to function effectively in intercultural situations. This is the ability to know when to adapt to a different culture and when not to do so. It includes adjustable actions tailored to specific cultural contexts. It emphasises the significance of choosing the appropriate verbal actions, nonverbal actions, and speech acts when individuals communicate specific types of messages in diverse intercultural events. Although the demands of present-day intercultural settings make it impossible to master all the dos and don'ts of diverse cultures, there are routine behaviours that should be modified when individuals interact with different cultures.

Individuals can adapt their intercultural behaviour only if they actually change the way they perceive other individuals around the world. They have to move beyond behaviour alteration approaches wherein they pretend to be respectful and move toward becoming mindful individuals who honestly appreciate and value others from different cultural backgrounds. All the diversity awareness programmes and creative intercultural simulations are pointless if individuals do not change the way they view others from within their own culture.

Changing mental models is perceived as a major progress helping individuals modify the essential attitudes, beliefs, and assumptions which are used to make sense of the world. Mental models are deeply inherent assumptions, generalisations that influence how individuals understand the world and how they take action or behave. These models influence behaviour. Culture is a broader, macro-level variable. Mental models are micro-level variable. They apply to individuals, and are identifiable and changeable. Culture reflects the aggregation of individual mental models and in turn affects the types of mental models individuals possess. The two are linked in a constantly developing system. Mental models are cognitive representations of the world in which the intercultural encounters take place. In an intercultural setting, these mental models embrace such components as power and status hierarchies, cooperation procedures, and the external working environment. To behave adequately individuals must be familiar with the knowledge, skills, attitudes, preferences of culturally diverse individuals; such shared mental models then would allow

individuals from diverse cultural backgrounds to anticipate actions and adjust their behaviour accordingly. When mental models are shared, individuals are able to adapt their communication and behaviour appropriately because of the overlap in methods, processes, goals, and ideas (Senge, 2008).

### **Cultural Awareness and Adequate Behaviour**

The ability to interact effectively in a new cultural context is a cardinal illustration of how behaviour becomes a natural result of motivation, knowledge and planning. There is a level of motivation needed to relearn to behave in ways that develop reliance and induce individuals in a new context. There is a great deal of understanding needed to know what cultural systems and values are utilised and what words to use and avoid. A heightened level of awareness, checking, and planning is necessary to effectively communicate the relevant ideas. The appropriate adaptation of behaviour to diverse cultural settings involves learning what topics of discussion are acceptable in various settings. The topics individuals talk about are ingrained in cultural values and assumptions that can only be comprehended with profound cultural planning. Adequate insight into the application of words begins with considering appropriate topics for negotiation. Even when adequate words are chosen, a great deal of miscommunication can occur in how information is delivered. Although words and delivery are important part of the symbolic exchange process, culture affects nonverbal behaviour, including distance, touching, body position, gestures, facial expressions, and eye contact. The biggest cultural differences exist mainly in relation to territorial space, eye contact, touch frequency, and insult gestures. Despite the fact that non-verbal behaviours are often unconscious, when individuals obtain incompatible verbal and non-verbal messages in an intercultural encounter, it is the non-verbal aspect that they believe to be more convincing. Non-verbal symbols are used for negotiating interpersonal attitudes; they are an apparent reflection of an individual's emotional condition. Perceptive individuals have the ability to read the body language of culturally diverse others and to compare these cues with verbal

signals. Being perceptive refers to the ability to notice the discrepancies between verbal and non-verbal symbols.

A culturally intelligent individual has a macro understanding of cultural similarities and differences which leads to effective behavioural patterns in intercultural contexts. A macro understanding of culture is the degree to which individuals understand how culture influences how people think and behave. It is also a level of familiarity with how cultures are similar and different. To truly understand culture's role in shaping behaviour, individuals must understand that culture is not just the side-lined storehouse of ideas and customs individuals live with, but that it is shaped by various factors. In order to behave adequately an individual needs to understand the cultural norms and values associated with diverse cultures, the ways that communication styles, predominant religious beliefs can differ across cultures. They need general knowledge about different types of economic, business, legal, and political systems that exist throughout the world.

Culturally effective individuals need to acquire an enhanced level of awareness which would allow them to eliminate their semiautomatic agitation, restrain their assumptions for a period of time, and remain aware throughout their intercultural experiences. Awareness is an ability to see culture's role in shaping a situation in an intercultural context. Self-awareness is the ability to perceive aspects of one's own personality, behaviour, emotions, motivations, thought processes. It is developed through practices and leads to an understanding of strengths, core skills and preferences of individuals. These cover a wide range of capabilities and preferences and motivations. When individuals know what their strengths and preferences are, they need to think about how they can apply them in different situations. Self-awareness can identify areas individuals may want to develop. These areas may be related to personal characteristics such as how they work as part of a team or deal with difficult situations. When individuals develop self-awareness they are able to make changes in their thoughts and interpretations. Mindfulness is primarily a question of awareness. If individuals are aware of the need to be sensitive and respectful of differences among cultures they will be more likely to carry out the necessary steps to gain knowledge required to behave mindfully.

Different cultural contexts introduce different challenges that individuals must deal with in order to behave adequately. Fortunately, individuals are inherently social human beings and act by taking advantage of the power of their group membership. Groups create solutions to the challenges posed by their environments in order to address social motives; these solutions demonstrate the basis of culture. Culture influences socially transmitted behaviours, in the form of cultural practices and worldviews. Cultural practices refer to the behavioural responses that groups produce in order to live culturally. Cultural worldviews refer to ideological beliefs that people sustain about any specific domain. Cultural practices are flexible and adapted for each individual. Cultural worldviews, however, tend to be rather stereotypic.

The way individuals think, feel, and act can be defined as role performances, since mental processes and behaviours occur in a particular situational context with a personal and evolutionary history, accumulated experiences, and possible future consequences. Mental processes and behaviours that appear under such conditions are pertained to as an individual performance. This suggests that the relative contributions of basic human nature, culture, and personality are moderated by the situational context in which the individual occurs. Some situations are likely to evoke similar responses from all individuals regardless of personality or culture. Actual behaviours are more influenced by basic human nature through universal psychological processes, and personality through individual differences in role identities, while self-reports of attitudes and values are more influenced by culture through social roles.

Human behaviour is cultural, because human beings seem to be particularly geared toward understanding the intentions and meanings held by other individuals in their social environment. The intimate and long-standing interpersonal relations of individuals support the development of shared meanings, and the development of institutions and artefacts. Thus, it can be expected that the social culture that individuals live in, has a profound effect on the types of behaviours that can be examined in intercultural encounters. Social behavioural patterns are naturally linked to the sociocultural context

in which they occur. Therefore, for example greeting procedures differ widely from culture to culture. These are downright examples of cultural transmission on the social behaviour of individuals.

The most popular conceptualisation of culture is about differences in values and self-construals. Values are implicit constructs, either societal or individual. This means that values are not directly observed, but rather interpreted through their manifestations in social practices, symbols, and self-reports. Values refer to conceptions held by individuals, or collectively by members of a group. Self-construals are linked to cultural values, norms, and communication. The independent self-construal involves the view that an individual is a unique entity with a personified array of feelings, cognitions, and motivations. Individuals with enhanced independent self-construals tend to perceive themselves as distinct and unique from others and the context. When interacting with others, high independents believe in striving for personal goals, being in control of their external environment, and expressing their needs actively. They are linked to such behaviour as outcome-oriented conversational constraints, task outcomes in groups, and low-context communication style. The interdependent construal of the self involves an emphasis on the importance of relational connectedness. Such individuals value conformity and cooperation. These individuals are linked to such behaviour as other-oriented conversational constraints, relational outcomes in groups, and high-context communication styles.

Understanding the fundamental dimensions of the self in each culture and the essential linguistic symbols associated with the conceptualisation of the self and the others will promote the individual to have a clearer grasp of cultural and communication issues in each culture. While independent-self individuals are affected by generalised others in enacting their roles, interdependent-self individuals are influenced by specific in-group expectations and contexts in carrying out their communicative conduct. To be a mindful intercultural communicator on the value clarification level, individuals should realise the differences between individualistic value tendencies and collectivistic value tendencies and understand how individualism shapes independent self-conception and collectivism directs interdependent self-conception.

## **Leadership Behaviour across Cultures**

Culture has often been used to explain leadership behaviour. In terms of leadership, the emic approach assumes that different leadership characteristics would be expected to occur in societies that have different cultural profiles (Howell, 2012). In contrast, the etic approach suggests that, although differences between cultures might exist, there are certain underlying behaviours that leaders have to perform to be effective, regardless of cultures. There are several ways to identify how culture influences leadership. Culture influences the personality traits and work values of leaders and followers in a country. Personality appears as the outcome of a lifelong process of interaction between individuals and their environment, resulting in systematic differences in the person-typical behaviour of individuals who grow up in different cultures. To a significant extent, culture determines the actual pattern of leadership behaviours in a country. Cultural values and norms influence the attitudes and behaviours of leaders in ways unconscious to them. In addition, cultural values reflect societal norms in the relationships between individuals. These norms specify acceptable forms of leadership behaviours.

The essentialist approach views leadership as a set of traits, behaviours, skills, or characteristics that cuts across situations, cultures, philosophies, and moral systems, whereas the contextualistic approach defines leadership as a complex system that is highly influenced by social, cultural, psychological, circumstantial, and historical factors. Leadership in eastern cultures is perceived as collective, holistic, spirituality-based, and in western cultures as hierarchical, authority-based, and individualistic. Along with the differing mental models, intercultural studies have also examined how the context affects leadership. Comparably, leadership is unique within each context and is dynamic, emergent, and evolving over time. Since leadership is a process, it is volatile and sensitive to changes. Leadership is perceived as an interactive situation in which knowledge, action preferences, and behaviours evolve, thereby provoking individuals to adapt. Universal and culture-specific leadership behaviours are not mutually exclusive categories, but could rather coexist in a single culture

simultaneously. Culturally skilled leaders move from being culturally unaware to being aware and sensitive to their own cultural heritage and to valuing and respecting differences. These leaders are aware of how their own cultural backgrounds and experiences and attitudes, values, and biases influence interactions with others. Such leaders are able to recognize the limits of their competencies and expertise.

## **Conclusion**

Culture is a significant determinant of an individual's ability to prosper because it shapes individuals' thoughts about effective intercultural interactions. Cultural values have a considerable place in such an exchange process because they shape the way individuals think about culturally diverse others. Flexible mind-sets or mental models govern how individuals monitor, analyse, and adjust their behaviours in different cultural settings. Such mental models allow the individual to create new strategies and adapt existing ones to deal with new and unique aspects of the environment. Understanding culture's influence on behaviour results in enhanced performance, better decision making, and personal satisfaction in diverse cultural contexts.

## **References**

- Earley, C. P.–Ang, S. (2003): *Cultural Intelligence: Individual Interactions across Cultures*. Stanford University Press: Stanford, California
- Hooper, A.–Potter, J. (2011): *Intelligent Leadership*. Random House Business Books: London
- Howell, J. P. (2012): *Snapshots of Great Leadership*. Routledge: New York
- Samovar, L. A.–Porter, R. E. – McDaniel, E. R. (2011): *Intercultural Communication: A Reader*. Wadsworth, Cengage Learning: USA
- Senge, P. (2008): *The Necessary Revolution*. Broadway Books: New York
- Sternberg, R. J.–Detterman, D. (1986): *What is Intelligence?: Contemporary Viewpoints on its Nature and Definition*. Alex Publishing: England
- Ting-Toomey, S. (1999): *Communicating Across Cultures*. The Guilford Press: New York





**Ruzsbatzky Zsuzsa**

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

**AGORA: Szakmai gyakorlat határok nélkül  
(AGORA – Nemzetközi gyakornoki program szakfordító  
képzésben  
részvételű hallgatók számára II.)**

*Az „AGORA – Nemzetközi gyakornoki program szakfordító képzésben részt vevő hallgatók számára” elnevezésű 3 éves uniós projekt 2012-ben indult azzal a céllal, hogy szoros kapcsolatot alakítson ki a felsőoktatási intézmények és a fordítóirodák között, illetve, hogy megkönnyítse a fordítóképzésben résztvevő, felsőbb évfolyamokon tanuló vagy végzés előtt álló hallgatók számára a bekapcsolódást a nemzetközi vérkeringésbe. A folyamatos együttműködés többek között lehetővé teszi majd az egyetemek számára, hogy a tantervet a munkaerőpiac folyamatosan változó igényeihez igazítsák. A projekt magyar résztvevője a BME Tolmács- és Fordítóképző Központja, amely egyúttal az AGORA ügynevezett nemzeti kontaktpontja, azaz magyarországi központja, tehát a magyarországi események koordinátora. A projekt lényege egy kifejezetten erre a célra kialakított webes felület, amely megteremti a lehetőséget, hogy az egyetemek és a hallgatók részéről megjelenő igények, illetve az irodák által kínált lehetőségek egymásra találjanak. 2014 októberében érkeztünk el a pilothoz, azaz a próbafázishoz: elkészült a webes felület, és összeállt a Magyarországról részt vevő hallgatók, illetve irodák listája. Ezután megtörtént az adatok, továbbá az irodák részéről az ajánlatok feltöltése az adatbázisba. A szakmai gyakorlatok 2014 decembere és 2015 májusa között valósultak meg. A projekt értékelése folyamatosan zajlik.*

*Kulcsszavak: nemzetközi projekt, fordító gyakornok, fordítóirodák hálózata, fordítóképzések hálózata, szakmai gyakorlat, webes applikáció, értékelés*

## **Bevezetés**

Magyarországon jelenleg a felsőoktatási intézmények több mint negyvenféle fordítóképzést hirdetnek, de tanfolyamok elvégzésére is lehetőség van. „A fordítói tevékenység önálló szakmává vált.” (Klaudy, 1999), és egyre nagyobb igény van a teljes állású fordítóra. A munka korábbi kiegészítő jellege megváltozott, a fordítás jellemzően már nem a jó nyelvtudással rendelkező munkavállaló munkakörébe sorolt tevékenység. A munkaadók – és főként a

fordítóirodák – professzionális fordítókat keresnek. Ez a tény azt is jelenti, hogy a fordítónak a szorosán vett szakmai tudáson kívül olyan ismeretekkel is rendelkeznie kell, amelyek birtokában boldogulni tud ebben a megváltozott helyzetben. Ezeket az ismereteket azonban nem tudja megszerezni a képzőintézményben, részben azért, mert az adott óraszám az elméleti és a szűken vett szakmai gyakorlati ismeretek elsajátításához kell, másrészt pedig a képzőintézmények nem tudják nyújtani azt a háttérrel, amely a tágan vett szakmai ismeretek megszerzéséhez elengedhetetlen. Ezért a BME Tolmács- és Fordítóképző Központja rendszeresen szervez úgynevezett szakma-diák találkozókat, amelyek célja éppen ennek a hiánynak a pótlása (Sárvári, 2014). A BME nemzetközi két idegen nyelvű szakfordító képzésének mintatanterve tartalmaz egy négyhetes kötelező szakmai gyakorlatot, amelyet a hallgatók főként fordítóirodáknak töltenek el, és ez a hallgatói visszajelzések alapján igen hasznos.

Újabb fejlemény, hogy a nemzetközi piacon is egyre inkább megjelenik a fordítók iránti igény. Számos fordítóiroda vesz részt nagy nemzetközi fordítói projekteknél, amelyekben a szükséges nyelvkombinációkban nem is szerepel annak az országnak az anyanyelve, ahol az iroda működik. A technikai lehetőségek ma már adottak ahhoz, hogy az irodák más országbeli fordítók munkáját vegyék igénybe, akiknek a szükséges nyelvkombinációban szereplő célnyelv az anyanyelve. Többek között ezért merült fel 2011-ben az Európai Bizottság Fordítószolgálat (DGT) által létrehozott szervezet, az Európai Mesterszintű Fordítóképzések hálózata (EMT) keretében működő egyik munkacsoportban – amely a piacképességgel foglalkozott – a nemzetközi szakmai gyakorlat lehetőségének megteremtése, illetve egy erre koncentrált kísérleti projekt létrehozásának terve. Ebből nőtt ki az AGORA projekt.

### **Az AGORA projektről röviden**

A projektet Sárvári Judit a 2013-ban rendezett SZOKOE konferencián már bemutatta, ezért cikkem elején csak röviden, ismétlés jelleggel tekintem át a legfontosabb tudnivalókat. A kísérleti projekt ötletét a Bolognai Egyetem karolta fel: beadta a pályázatot az Európai Unióhoz, és az irányítója lett a három éves

projektnek, amely 2012 októberében indult. A résztvevők között kilenc európai egyetem – Gent (Belgium), Marie Haps (Brüsszel), Luspio (Róma), ISIT (Párizs), Durham (Dublin), Babes-Bolyai (Kolozsvár), ZTW (Bécs), Alcalá (Madrid), BME (Budapest) –, továbbá öt fordítóiroda – Lionbridge, Euroscript, Studio de Novo, Hermes, CLS Communication – és egy szakmai szövetség, az EUATC (European Association of Translation Companies) található.

A projekten belül 8 „munkacsomag” (Work Package) köré szerveződött a tevékenység: az egyes munkacsoportok munkáját egy-egy részt vevő felsőoktatási intézmény koordinálta. A résztvevők évente két alkalommal találkoztak és áttekintették az addig megvalósított feladatokat.

A projekt célkitűzései között szerepelt a kezdő fordítók mobilitásának megteremtése, valamint a megvalósítás előtt álló jogi és pénzügyi akadályok legyőzésének elősegítése. Szintén fontos cél volt a tudásmegosztás, azaz hatékony visszajelzés biztosítása mind a fordítóipar résztvevői, mind a fordítóképző intézmények számára, tehát egyfelől a vállalkozások tájékoztatása a kiadott diplomák minőségéről, másfelől az egyetemek informálása arról, milyen készségekre van szükségük a leendő fordítóknak szakmai életükben. Így az egyetemek a tantervet folyamatosan a munkaerőpiac változó igényeihez tudják igazítani. Ugyancsak fontos célkitűzés volt a minőségbiztosítás, hogy a legjobb egyetemek/diákok/irodák kerüljenek be a rendszerbe, illetve a kereslet és a kínálat összehangolása annak érdekében, hogy a megfelelő gyakornok kerüljön a megfelelő helyre.

A program legfontosabb eleme egy informatikai rendszer létrehozása volt a szakmai gyakorlat lebonyolításának kezelésére, kezdve az ajánlattételtől a jelentkezésen át az értékelésig. Ez egy webes felület kialakítását jelentette a nemzetközi gyakornoki program keretében megjelenő igények, illetve a kínálat számára.

A projekt lényeges része volt, hogy kipróbáljuk, meg lehet-e valósítani a nemzetközi szakmai gyakorlati programot, működik-e a rendszer a gyakorlatban is a részt vevő országokon belül.

Ez a fázis volt a Pilot Round, vagyis a próbafázis, ami azt jelentette, hogy a projektben részt vevő egyetemek hallgatói lehetőséget kaptak a szintén a projektben résztvevő, illetve további csatlakozó fordítóirodáktól, hogy náluk végezzenek szakmai

gyakorlatot. Ez természetesen alapos előkészítést igényelt, hiszen ezek az irodák más országokban működtek, tehát a hallgatóknak legalább egy, de inkább több hónapra külföldre kellett költözniük.

### **A próbafázis előkészítése**

2014 novemberére fejeződött be a próbafázis előkészítése, aminek keretében:

- létrejöttek az úgynevezett nemzeti kontaktpontok, ami gyakorlatilag a részt vevő egyetemeket jelentette. Magyarország esetében a BME Tolmács- és Fordítóképző Központja lett a nemzeti kontaktpont, amelynek feladata a próbafázisba bekapcsolódni kívánó hallgatók és irodák összegyűjtése és tájékoztatása, a nemzetközi szakmai gyakorlatok lebonyolításához szükséges adatok feltöltése a rendszerbe, a szükséges dokumentumok előállítása, majd pedig a projekt lezárultával a rendszer további működtetése;
- megtörtént az irodák igényeinek és – többek között finanszírozási – lehetőségeinek a felmérése;
- elkészült az egyetemek, illetve a hallgatók igényeinek és lehetőségeinek a felmérése;
- megtörtént a nemzetközi szakmai gyakorlatot akadályozó tényezők (pl. jogi akadályok) feltérképezése;
- elkészült a webes applikáció (erről bővebben a későbbiekben lesz szó) és egy „demo” verzió;
- kialakultak a szakmai gyakorlat értékeléséhez szükséges dokumentumok, amelyek alapján a gyakorlatot az irodák, a hallgatók és az egyetemek egyaránt értékelhetik.

### **A webes applikáció**

A webes felület a <https://agora.unibo.it> címen található. Ezen a felületen találtak egymásra a próbafázis során hallgatók és a fordítóirodák. Az applikációhoz csak a regisztrált felhasználók (egyetemek, hallgatók, irodák) férhetnek hozzá. A gyakorlat szervezése a következő lépésekben zajlott:

1. Az egyetem regisztrálta a jelentkező fordítóirodákat (ez a mi esetünkben a próbafázis során két magyarországi fordítóirodát

jelentett: a Multi-Linguát és az e-spellt), ezután ők feltöltötték az adataikat, valamint részükről a kapcsolattartó személy nevét.

2. Az egyetem regisztrálta a diákokat, majd a diákok feltöltötték az adataikat a profiljukba.
3. Az irodák meghirdetik az ajánlataikat (internship proposals): ezeket az iroda tölti fel, majd az egyetem szűri az ajánlatokat az általa beállított preferenciák alapján aszerint, hogy mi felel meg a képzés igényeinek; a diák profilja (nyelvkombináció) alapján a rendszer is szűr, de a diák akár az összes ajánlatot is megnézheti.
4. A diák jelentkezett a neki megfelelő ajánlatra.
5. Az iroda kiválasztotta a neki legjobban megfelelő diákat, ha több jelentkező volt.

Az egyes ajánlati kategóriák egy mátrixban vannak összegyűjtve, és a kategóriák elemei szabadon kombinálhatók. Az irodák ezekből a kategóriákból választották ki az általuk ajánlott gyakorlatfajták jellemzőit. Az egyes kategóriák a következők:

- időtartam: minimum 2 hónap, bár az irodák preferenciája legalább 3 hónap, maximum 6 hónap, amely azonban hosszabbítható;
- bemeneti követelmények és elvárások a hallgatóktól: pl. képes legyen egy vagy két nyelvből anyanyelvre fordítani; CAT eszközök ismerete alap / középhaladó / haladó szinten; lektorálás anyanyelven stb.;
- feladatok: pl. szakfordítás; projektmenedzsment támogatása; terminológiakezelés stb.;
- elsajátítható készségek és ismeretek: pl. információkeresés; lokalizáció kezdő / középhaladó / haladó szinten; alapvető irodavezetői ismeretek: számlázás, kifizetés, vásárlás stb.;
- fizetés: nincs/költségtérítéses/fix összegű/teljesítményarányos;
- gyakorlat típusa: megfigyelés; „élesben” végzett munka; megosztott felelősség komplex feladatok esetén.

A gyakorlat értékelése szintén a webes felületen történt a gyakorlat befejezése után. A rendkívül részletes értékelő lapok jellege feleletválasztós, tehát a kitöltésük nem vesz túl sok időt igénybe, bár vannak kifejtendő válaszokat vagy indoklást igénylő kérdések is. A hétfokozatú minősítési skála a kiválótól a rendkívül gyengéig terjed. A szakmai gyakorlat mindhárom résztvevőjének – iroda, hallgató, egyetem – egyaránt kellett értékelőlapot kitöltenie.

Az iroda a következő főbb szempontok szerint jellemzi a gyakorlatot, illetve minősíti a gyakornokot:

- munkakörnyezet és eszközök – hol: milyen irodában vagy otthon dolgozott a gyakornok, mit használt a munkájához, milyen gyakori kapcsolatban állt a kollégákkal/koordinátorral, használt-e CAT eszközöket;
- kiadott feladatok – elvégzett munka típusa: fordítás, lektorálás, terminológia, projektmenedzsment, kellett-e élesben dolgoznia, voltak-e határidők, nehézségi fok;
- általános és interperszonális készségek: motiváltság, rugalmasság, kreativitás, érdeklődés, pontosság, elfogadja a kritikát, kötelességérzet stb.;
- nyelvi, tematikus és interkulturális kompetenciák: forrásnyelv ismerete, célnyelv ismerete, idegen kultúrák ismerete, általános tájékozottság, fordítás minősége, fordítás mennyisége, egyebek;
- fordítói és technológiai kompetenciák – miben mennyire bizonyult jártasnak, vagy rendelkezik-e az adott készségekkel: információkeresés, lokalizálás, üzleti folyamatok: pl. számlázás stb.

A diák a következő főbb szempontok szerint értékeli a gyakorlatot:

- az iroda elvárásai: nehézségi fok, határidők, speciális kritériumok stb.,
- a feladatok jellemzése: feladattípusok, szükséges kompetenciák stb.,
- az iroda értékelése: irányítás, visszajelzés,
- az egyetem értékelése: felkészítés, támogatás,
- önértékelés: motiváció, tapasztalatok, benyomások.

## **A próbafázis**

2014 októberében indult el a próbafázis. A webes felület beüzemelése során mind az egyetemek, mind az irodák feltöltötték az adataikat, majd felkerültek a hallgatók adatai is a honlapra. Fokozatosan elindult az ajánlatok feltöltése is, és a hallgatók elkezdtek böngészni az ajánlatok között.

A BME Tolmács- és Fordítóképző Központjában zajló két idegennyelvű szakfordító képzés mind a tíz hallgatója nagyon örült a lehetőségnek, azonban több nehézség akadályozta, hogy mindenki részt tudjon venni a próbafázisban.

- A képzés tanterve szerinti kötelező szakmai gyakorlat hossza 1 hónap a tavaszi szorgalmi időszak elején, azaz február első hete és március első hete között. Az ajánlatok azonban legalább 2 hónapra szóltak. Ezt végül úgy oldottuk meg, hogy a jelentkező hallgatók már a vizsgaidőszakban (január) elindultak és két héttel meghosszabbítottuk a szakmai gyakorlati idejüket.
- Nagyon kevés olyan ajánlatot adtak a fordítóirodák, amelyben szerepelt a magyar nyelv a nyelvkombinációk között, és ezek is későn, december közepén kerültek fel a honlapra. Szintén későn jelent meg olyan ajánlat, pl. a projektmenedzsment, amelyhez nem volt szükség magyar nyelvre. Így a legtöbb hallgatónak nem volt ideje úgy átszervezni az életét, hogy hosszabb időtartamra külföldre költözzön.
- A külföldi szakmai gyakorlat finanszírozása sem volt egyszerű: a hallgatók tudtak volna Erasmus ösztöndíjat szerezni, de azt ki kellett volna egészíteniük, és ezt nem mindenki tudta anyagilag vállalni.

Végül két hallgatónak sikerült megszerveznie a szakmai gyakorlatát Brüsszelbe, az ottani Lionbridge irodához. A gyakorlat leteltével mindketten rendkívül lelkesen nyilatkoztak a tapasztalataikról, és az iroda étékelése a munkájukról szintén rendkívül pozitív volt.

## **További feladatok, a projekt jövője**

Az AGORA projekt 2015 októberében zárul. Addigra készül el a próbafázis értékelése, illetve az egyes munkacsoportok beszámolóí. Természetesen vannak még tökéletesítendő elemek, például a finanszírozás kérdése, illetve több segítségre volna szükségük a hallgatóknak a külföldön történő beilleszkedéshez, így például megfelelő szálláslehetőségek megtalálásához stb. Összességében azonban minden részt vevő egyetem és iroda úgy nyilatkozott, hogy a próbafázis rendkívül sikeres volt, a webes applikáció nagyon jól működik, tehát a rendszer beváltotta a hozzá fűzött reményeket.

Az AGORA projekt elsődleges célja, hogy fenntartható szervezetté váljon és szoros együttműködést alakítson ki az EMT-vel. A megalakult állandó nemzeti kontaktpontok (egyetemek) mellett a későbbiekben az irodák köréből is alakulnak nemzeti kontaktpontok. A cél az, hogy további egyetemek és irodák is csatlakozzanak a programhoz, ezzel bővítve a szakmai gyakorlati lehetőségek körét. Szeretnénk a nemzetközi szakmai gyakorlat lehetőségét a frissen végzett hallgatók számára is biztosítani. A webes felület révén pedig a felsőoktatási intézmények és a fordítóirodák között rendszeressé válhat az információcsere és a folyamatos együttműködés.

## **Összegzés**

Az AGORA projekt egy olyan új kezdeményezés, amely megpróbálja megoldani azokat a problémákat, amelyeket a fordítóképzés által nyújtott ismeretek és a szakma elvárásai közötti különbségek okoznak. Hogy ilyen problémák léteznek, arra a már végzett hallgatók visszajelzéseiből is lehet következtetni, de maguk a képzőintézmények is tisztában vannak vele, hogy a piacon való működésre nem tudják kellő módon felkészíteni a diákokat. A projekt nemcsak azt teszi lehetővé, hogy a hallgatók nemzetközi viszonylatban is tapasztalatokat szerezzenek, hanem a visszajelzések alapján a képzéseket is tájékoztatja a hiányosságokról, ami az egész fordítói szakma érdekét szolgálja.



## Hivatkozások

- Klaudy, K. (1999): *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Scholastica: Budapest
- Sárvári, J. (2014): Az AGORA projekt. In: Bocz, Zs. (szerk.): *Porta Lingua – 2014 Szaknyelvi regiszterek és használati színterek*. Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete: Budapest. 263-268
- <https://www.academic-projects.eu/agora/Pages/Project.aspx>
- <https://agora.unibo.it>



## Wallendums Tünde

Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Kar  
Nemzetközi Gazdálkodás Szaknyelvi Intézeti Tanszék  
Neolatin Tanszéki Osztály

### **Reáliák a gazdasági-üzleti szaknyelvben Non-ekvivalens lexikai elemek az olasz üzleti nyelvben**

*Figyelemre érdemes tény, hogy az Európai Unió belül még mindig léteznek olyan sajátos gazdasági, illetve üzleti struktúrák (reáliák), amelyek fordítása két tagország – nevezetesen Olaszország és Magyarország – viszonylatában is kérdéseket vet fel. A fordító mindig különböző fordítói műveletek közül választ (generalizálás, kihagyás/betoldás, analógiás fordítás, explicitáció, teljes átalakítás, transliteráció, tükörfordítás stb.), és igyekszik a célnyelven is gördülékeny szakmai szöveget alkotni. A forrásnyelvi és célnyelvi szövegeket párhuzamosan használó szakmabeli olvasó (esetünkben a szaknyelvet elsajátítani törekvő nyelvtanuló) azonban nem mindig figyel fel az eltérésekre, melyek megtapasztalása és tudatosítása mindkét nyelv vonatkozásában elősegíti szakmai-nyelvi szocializációját. A cikkben ismertetjük autentikus forrásból származó párhuzamos gazdasági szakmai szövegek vizsgálata alapján leszűrt – a szaknyelvtanítás során is felhasználható – tapasztalatainkat.*

*Kulcsszavak: reália, szaknyelv, célnyelvi szakmai szocializáció, szaknyelvi kompetencia, gazdasági-üzleti szaknyelv, olasz nyelv, interkulturális kompetencia*

#### **Reáliák – miért érdekesek?**

A reáliák kutatása igen népszerű téma a fordítástudományban. Aktualitásának egyik fokmérője, hogy 2012-ben a Magyar Tudományos Akadémia Modern Filológiai Társasága is tudományos konferenciát szentelt a témának (Bárdosi, 2013), s doktori értekezések témájaként is mind gyakrabban megjelenik (pl. Lakatos, 2007 vagy Mujzer-Varga, 2009).

A reáliák kutatásának támogatása, s az eredmények oktatásban történő felhasználásának igénye nemzetközi szinten is jelen van, gondoljunk pl. az Európai Unió 2001 és 2013 között zajló *Promoting Intercultural Competence in Translators* című projektjére, melynek célja az interkulturális kompetencia fejlesztését szolgáló eszközkészlet kidolgozása volt európai felsőoktatási intézmények posztgraduális fordítóképzései számára. A projekt

egyik gyakorlati részeredménye pl. az az óravázlat, amely az idegenforgalmi brosúrák elemzésével, fordításával vezet el a reáliák fogalmának és nyelvi-kulturális szerepének tudatosításához. ([www.pictllp.eu/.../9\\_I-realia-nelle-brochure-turistiche.pdf](http://www.pictllp.eu/.../9_I-realia-nelle-brochure-turistiche.pdf)).

A reáliák kutatása tehát amellett, hogy eszköz a fordítói stratégiák és normák megismeréséhez (Klaudy, 2013: 84), az idegen nyelvi és szakmai idegen nyelvi kompetenciák fejlesztéséhez is hozzájárul, fontos szerepe van tehát a fordítóképzésben és a mindennapi szaknyelvtanítási gyakorlatban.

A késő latinból származó *realia* szó újkori használata egyébként is az oktatáshoz kötődik. A mindennapi életből vett anyagok és tárgyak tanítási segédletként történő alkalmazását jelenti. Az Oxford szótár szerint „dolgozzal/tárgyakkal kapcsolatban” az 1950-es években használták először a *realis* (= relating to things) szó semleges többes számú alakját (<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/realia>). Ugyanerre vonatkozólag a Merriam Webster szótár az 1937-es évet említi (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/realia>) A Treccani szótár a fentieket a *realia* lexikográfiában használatos jelentésével egészíti ki, miszerint a *realia* szó mindazon ábrákat (rajzok, képek, grafikák) jelenti, amelyek valamely szó jelentését illusztrálják (<http://www.treccani.it/vocabolario/realia>).

A *realia* tehát eredetileg a pedagógiában, napjainkban pedig a fordítástudományban is használatos nemzetközi szó. Jelentéstartalmára vonatkozólag többféle – szűkebb és tágabb – értelmezéssel (Honti, 2012:294) is találkozhatunk.

A magyar fordítástudományi szakirodalomban használatos definíció Klaudy Kinga nevéhez fűződik: „*Valamely kultúrára sajátosan jellemző jeltárgy vagy fogalom és annak elnevezése, amelynek a másik kultúrában nincs megfelelője, vagy más a konnotációja.*” (Klaudy, 2013:85). Ez utóbbi félmondat jelentékenyen kibővíti a reáliák körébe sorolható fogalmak körét. Ily módon helyet kaphatnak a reáliák között az egyes nyelvterületek, nyelvi közösségek sajátos gazdasági-üzleti fogalmai, adott helyen működő szervezetek elnevezései stb. is. Hallgatói fordítások vizsgálata alapján Ablonczyné Mihályka Livia igazolta, hogy a „gazdasági szakszövegekben is szerepelnek reáliák”, valamint hogy fordításuk időnként „gondot okozhat”. (Ablonczyné, 2013:25) A

továbbiakban – olasz-magyar viszonylatban – éppen ilyen reáliákról szeretnék majd beszélni.

A reáliák csoportosítása Vlahov és Florin nevéhez fűződik, az általuk megkülönböztetett 3 alapvető kategóriát – földrajzi, néprajzi, társadalmi-politikai reáliák – ma is elfogadja a szakirodalom. (Honti, 2011:294), bár a kategorizálás nem mindig egyértelmű. A gazdasági-üzleti szaknyelvben előforduló reáliák részben a néprajzi (mindennapi élet és munkatevékenység reáliái) részben a társadalmi-politikai reáliák (ipari termelés, közigazgatás, hatalmi szervek, hatóságok, életfeltételek) körébe sorolhatóak. Gyakran rövidítések vagy mozaikszavak formájában találkozunk velük.

Elvben a reáliák fordítására is alkalmazható bármely fordítói művelet, leggyakrabban azonban a generalizálás, kihagyás, betoldás, explicitáció, tükörfordítás, teljes vagy részleges átalakítás, transliteráció, analógiás fordítás, közvetlen átvétel stratégiájának alkalmazását láthatjuk. A választás természetesen mindig az adott fordítói szituáció (a szöveg, a nyelvpár, a fordítási irány, a fordítandó szöveg felhasználási célja stb.) függvénye.

### **Reáliák az szaknyelvben**

A szaknyelvtanulás során természetesen találkozunk reáliákkal (pl. kétnyelvű kiadványok vagy honlapok révén), és gyakran merül fel az elsajátítandó szaknyelvben jelen lévő reáliák anyanyelvre (vagy esetleg a nyelvórán használt egyéb közvetítő nyelvre) történő fordításának igénye. Tipikus eset pl. hogy a szakmai nyelvkönyvben vagy valamely szakmai cikkben olyan kifejezéseket olvas a nyelvtanuló, melyeknek nincs pontos lexikai megfelelőjük az ő anyanyelvén. Ilyenkor a szaknyelvi tanár természetesen igyekszik releváns – többnyire szóbeli – felvilágosítást adni, de előfordul, hogy az adott szakmában (bár anyanyelvi közegben) nála kompetensebb nyelvtanuló segítségével a javasoltnál jobb megfelelőt vagy párhuzamot is sikerül találni. A szaknyelvben gyakran előforduló reáliák ismerete a szaknyelvi kompetencia – akár anyanyelvről van szó, akár L2-ről – része; fejlesztése céljából érdemes autentikus és aktuális szakmai szövegeket használni, de

segítséget jelenthet (ha van) a reáliák szótárszerű gyűjteménye, glosszáriuma is.

## **Reáliák és fordításaik az olasz üzleti nyelvben**

A fenti meggyőződéstől indítva kezdtem el összegyűjteni és rendszerezni egyfajta nyílt végű példatárba (hiszen maguk a reáliák és fordítási megoldásaik is folyamatosan változnak) a mai olasz gazdasági-üzleti szaknyelvet tanulók által rendszeresen használt szövegekben és dokumentumokban előforduló reáliákat.

Olasz-magyar viszonyokról lévén szó elsőként a Magyarországi Olasz Kereskedelmi Kamara két nyelven megjelenő gazdasági kiadványait, a *Ponte* című folyóiratot és a *Qui Budapest* hírlevelet néztem meg, valamint a Budapesti Olasz Nagykövetség és a Magyarországi Olasz Kulturintézet szintén kétnyelvű honlapjának üzleti-gazdasági tartalmait.

A mindennapi szaknyelvtanítási gyakorlatban használt két üzleti nyelvkönyv az *Italiano in Azienda* (Pelizza-Mezzadri, 2002) és a 2012-ben megjelent *Convergenze: Iperlibro di italiano per gli affari* (Cherubini, 2012) tartalmát is átvizsgáltam a reáliák szempontjából. A munkát megkönnyítette, hogy a *Convergenze* című könyvhöz tartozik egy DVD is, amelyen külön glosszárrium található a kötetben és a csatolt hypertextekben előforduló szakkifejezésekből (így a reáliákból is). Végül áttekintettem az olasz-magyar kulturális szótárak üzleti élettal kapcsolatos anyagát is.

A célirányos olvasás során kiderült, hogy – előzetes várakozásaimhoz képest – nagyon kevés üzleti-gazdasági reália szerepel a kamarai kiadványokban. A *Ponte* és a *Qui Budapest* is elsősorban a Magyarországon működő olasz vállalkozásokat érintő témákról és eseményekről tudósítanak, kézenfekvőnek gondolnánk, hogy a két ország üzleti kultúrájának találkozásokor szóba kerülnek a szaknyelvi sajátosságok is, de nem így van. Ha egyáltalán találkozunk reáliákkal, akkor azok fordítását többnyire egyszerű tükörfordítással (magyarázó betoldás nélkül) oldják meg.

Interkulturális (és nyelvtanulási) szempontból azonban még ezek a megoldások is figyelemre érdemesek. Csak néhány példát említek. Miután Olaszországban minden diplomást megillet a *dott.*, illetve a *dott.ssa* (mindkettő doktort jelent) titulus, személynevek

előtt az olasz szövegben általában itt is szerepel, a magyar fordításban azonban már nem (kihagyás művelete: dott. Graziano Menossi–Graziano Menossi).

Persze más fordítói műveletekre (pl. betoldásra) is láthatunk példát: a kamarát az olasz szövegben általában rövidítéssel jelzik, míg a párhuzamos magyar változatban „Kamaránk”-nak fordítják. Az ok? A fordítást végző (nem fordító szakember) azonosulása, témabeli érintettsége, vagy a politikai szaknyelvi normákra visszavezethető magyar nyelvhasználati beidegződés?

Az említett párhuzamos szövegek üzleti-gazdasági reáliák összegyűjtésére tehát kevésbé bizonyultak használhatónak, fordítói műveletek és tudatosság tanítására azonban kiválóan alkalmasak. Érdekes feladat pl. egy-egy cikk vagy szözerkezet kapcsán a fordítási sorrend rekonstruálása, a forrásnyelv megállapítása: az „ottima vista sulla città” = „kilátás a budai hegyekre és a belvárosra” kifejezés esetében pl. valószínűleg magyar volt a forrásnyelvi szöveg, s ezért hagyták ki az olasz fordításban a várost kevésbé ismerők számára irreleváns információkat.

Ez az eset azonban inkább egyedi, általában az olasz kifejezés a hosszabb, s részleges vagy teljes átalakítás után magyarul tömörebben jelenik meg: „arredamento moderno dal design italiano” = „olasz designbútorok”.

Olykor meglepő konkretizálások-generalizálások is előfordulnak, pl. az intézménynevek területén: „Ambasciata Italiana in Ungheria” = „Budapesti Olasz Nagykövetség” vagy „Mercato Coperto di Budapest” = „Budapesti Központi Vásárcsarnok”.

Nem tartozik ugyan a reáliák körébe, fordítási szempontból azonban mégis érdekesek a többnyire angol eredetű nemzetközi szavak fordításának esetei: pl. *evento networking* = „kapcsolatépítő rendezvény”.

Az olasz-magyar üzleti-gazdasági reáliák összegyűjtésére az említett párhuzamos szövegeknél jobban használható a *Convergenze* nyelvkönyv már említett glosszáriuma. A kétnyelvű kulturális szótárakban és az *Italiano in azienda* című kötetben előforduló gazdasági-szaknyelvi reáliák döntő többsége ugyanis megtalálható ebben a glosszáriumban. Még olyan, a használatból lassanként kikopó reáliák is, mint a *libretto di lavoro* (=munkakönyv), *società anonima* (=anonim társaság) stb.

A glosszáriumot átvizsgálva megállapíthatjuk, hogy számos kifejezésnek, illetve a mögötte álló gazdasági szervezetnek, struktúrájának van megfelelője a másik nyelvben, pl. *ABI = Associazione Bancaria Italiana*  $\approx$  *Olasz Bankszövetség*, *BOT = Buoni Ordinari del Tesoro*  $\approx$  *kincstárjegyek*. A mögöttes feltételek, persze korántsem azonosak, esetenként kiegészítő magyarázatra szorulnak, pl. *NAS = Nucleo Anti-Sofisticazione*  $\approx$  *élelmiszer-kommandó*.

Természetesen hosszan sorolhatnánk az olyan példákat is, amelyeknek viszont nincs magyar (célnyelvi) megfelelőjük, így pl. az érdekvédelem területén. Miután Olaszországban hagyományosan erősek a szakszervezetek, ezért a szakmai/fogyasztói tömörülések számos reáliájával találkozhatunk ebben a témában, pl. *UIL = Unione italiana del Lavoro*, *GAS = gruppi di acquisto solidale*, *Confcommercio*, *Confesercenti*. Az olasz üzleti életben betöltött szerepüket nehéz pontosan meghatározni, ezért gyakran még a szakmai glosszáriumok is csak általánosítással hivatkoznak rájuk: pl. a *CGIL = Confederazione Generale Italiana del Lavoro* nevű szakszervezet egyszerűen *olasz szakszervezetként* szerepel, s ugyanígy a *CISL = Confederazione Italiana Sindacati dei Lavoratori* (Juhász, 2002: 122). A kulturális szótárak azonban olykor jobban megvilágítják mibenlétüket (Juhász, 2007: 77, 82 és Sztanó, 2008: 255)

Az egyes üzleti-gazdasági szaknyelvi reáliák magyar megfelelőinek megtalálásához első körben érdemes hasonló témájú magyar nyelvű szakmai szövegekben keresni az interneten. Egyetlen példát említünk: a szaknyelvi cikkekben gyakran előforduló Coldiretti név a magyar nyelvű szótárakban nem szerepel ugyan, de számos használható, magyar nyelvű említése megtalálható a világhálón. Pl. „Coldiretti Olaszország legnagyobb mezőgazdasági szervezete” (<http://www.agroline.hu>), „gazdák legnagyobb olasz érdekvédelmi szervezete, a Coldiretti” ([www.m70.hu/hu](http://www.m70.hu/hu)), Coldiretti olasz élelmiszertermelő szövetség ([www.hvg.hu](http://www.hvg.hu)). Hasonló esetekben a leggyakrabban alkalmazott fordítói megoldás a magyarázó betoldás, általánosítás.

Ugyanez a stratégia figyelhető meg a tőzsde és a bankok világában megtalálható – más európai országok szervezeteivel is valamelyest párhuzamba állítható – reáliák esetében is. A *CONSOB*



= *Commissione Nazionale per le Società e la Borsa* magyar szövegben „olasz állami tőzsdefelügyelet”-ként ([www.figyel.hu](http://www.figyel.hu)) szerepel, míg a kétnyelvű glosszáriumban „tőzsdefelügyeleti bizottság Olaszországban” (Juhász, 2002: 126) definícióval. A net segítségével az *FTSE MIB* és a *SIM (società di intermediazione mobiliare)* kifejezések is megfejtethők, a „FTSE MIB (Milano Italia Borsa, azaz a milánói olasz tőzsde) részvényindex az olasz nemzeti tőzsde, a Borsa Italiana mércéje” (<http://www.iforex.hu/ftse-mib>), „olasz részvénypiaci index az FTSE MIB” ([www.profitline.hu](http://www.profitline.hu)).

A munkaerőpiacon is vannak közös elemek, mint az *INPS = Istituto Nazionale di Previdenza Sociale* ≈ nyugdíjbiztosító, *TFR = trattamento di fine rapporto* ≈ végkielégítés, *INAIL = Istituto Nazionale Assicurazioni contro gli Infortuni sul Lavoro* ≈ országos munkahelyi balesetbiztosító. Rendkívüli azonban pl. a *Cassa integrazione*, melynek jelentését magyarul csak körülírni lehet: „kényszerű leállás v. csökkentett munkaidő esetére, társadalombizt. bérkiegészítő kassza” ([http://szotar.sztki.hu/olasz-magyar-szotar/search?searchWord=cassa\\_integrazione](http://szotar.sztki.hu/olasz-magyar-szotar/search?searchWord=cassa_integrazione)). Vagyis a társadalombiztosítás által közvetlenül a – munkaidő- és fizetéscsökkentés következtében nehéz helyzetbe került – dolgozónak juttatott támogatás. A kifejezés szaknyelvi szóhasználatban többféle igével is állhat: *mettere (=tenni)*, *essere (=lenni)*, *trovarsi (=lenni) in cassa integrazione*. (<http://www.treccani.it/vocabolario/integrazione>)

A szakmai idegennyelv-tanítás során az eltérő mögöttes gazdasági-üzleti világ miatt olykor hétköznapi kifejezéseket, illetve azok mozaikszóként használt rövidítéseit is reáliának tekinthetjük. Ebbe a csoportba sorolható pl. a *libero professionista = szabadúszó*, *disoccupato di lunga durata = tartósan munkanélküli* stb. Esetenként az olyan részterületek is figyelmet érdemelnek, mint pl. a munkaszerződés fajtái, melyeknél a pontos megfeleltetés sajátos jogi jártasságot igényel. Az olasz *co.co.co = contratto di collaborazione coordinata e continuativa (=kb. folyamatos mellérendelt együttműködési szerződés)* pl. nehezen illeszthető be a magyar *munkaszerződés*, *megbízási szerződés* vagy *vállalkozási szerződés* kategóriák közé. A *CFL = contratto di formazione e lavoro (= szó szerint „képzési és munkaszerződés”, vö. a magyar*

*hallgatói munkaszerződés*) látszólag könnyebben érthető, bár tartalmuk nem feltétlenül azonos. Ide tartozik a sajátos – többnyire nőnemű főnévként használatos – *colf* (*collaboratrice familiare* = kb. háztartási alkalmazott, bár az olasz megfogalmazás egyáltalán nem utal az alkalmazotti jogviszonyra) mozaikszó is, melynek szintén nincs pontos magyar megfelelője. A *colf* alatt gyakran a Fülöp szigetekről származó háztartási segítőköt értik. (<http://www.treccani.it/vocabolario/tag/colf>)

Hasonlóképpen az oktatás, a munkába állás területén is vannak lexikai szinten megfeleltethető, látszólag könnyen lefordítható kifejezések, melyek jelentése olasz gazdasági kontextusban azonban egészen más: pl. más életkori csoportokat jelölnek az olasz *età minima* = *alsó korhatár*, és a *giovani* = *fiatalok* kifejezések Olaszországban és Magyarországon. De az olyan – látszólag paralel – struktúrák is, mint pl. a *CNR* = *Consiglio Nazionale delle Ricerche* (= kb. Országos Kutatási Tanács) vagy a törvényi szabályozás reformjára utaló *N.O.F.* = *nuovo obbligo formativo* (=kb. új képzési kötelezettség), *obbligo scolastico* = *tankötelezettség* kiegészítő magyarázatokat kívánnak.

### **A vizsgálat tanulságai**

Reáliák az idegen nyelvű szakmai kommunikáció minden szintjén (pl. bevándorlóügyi intézés: *CPT* = *Centro di permanenza temporanea*, *Foglio di via*, *Modulo per immigrazione* = „I 94 W”) előfordulhatnak. Egy jelentős részük modern tankönyvek és szótárak, glosszáriumok segítségével elsajátítható, sőt kifejezetten tanítandó/elsajátítandó, hiszen az olyan szavak, mint *autogrill* (= autós pihenő vendéglátóhely), *dottore commercialista* (= egyetemi végzettségű könyvelő szakember), *CAP* = *Codice di avviamento postale* (=irányítószám), *CAB* = *Codice di avviamento bancario* (=banki azonosító szám), *DOC* = *denominazione di origine controllata* (ellenőrzött eredetmegjelölés), *DOCG* = *denominazione di origine controllata e garantita* (ellenőrzött és garantált eredetmegjelölés), *IVA* = *imposta sul valore aggiunto* (=áfa) stb. a B2 üzleti nyelvi szakmai nyelvvizsgán elvárható ismeretek körébe tartoznak. Egy másik részük azonban csak a célnyelvi szakmai szocializáció és folyamatos kommunikáció során tanulható.

Maradéktalan összegyűjtésük és rendszerezésük utópisztikus vállalkozás, hiszen viszonylag gyorsan változó nyelvi szegmensről van szó, ráadásul egy-egy szaknyelvi reália (pl. intézménynév) több szaknyelv szempontjából is érdekes lehet. A párhuzamos szaknyelvi korpuszok vizsgálata mennyiségileg ugyan nem járult hozzá a szakmai nyelvkönyvekben megtalálható szaknyelvi reáliák számának növeléséhez, fordítási megoldásaik értékelése azonban segít a fordítói/szakmai nyelvhasználói tudatosság kialakításában és hozzájárul a reflektív gondolkodás fejlődéséhez.

## Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. (2013): Gazdasági szakszövegek fordításának kérdései. In: Silye M. (szerk.) *PORTA LINGUA – 2013 Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelv oktatásában és kutatásában*. Debrecen. 23-28
- Bárdosi, V. (szerk.) (2013): *Reáliák – a lexikológiától a frazeológiáig. Értelmezések és fordítási kérdések*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Cherubini, N. (2012): *Convergenze: iperlibro di italiano per affari*. Bonacci Editore: Formello (Roma)
- Dizionario dei termini economici. (1999): RCS Libri S.p.A.: Milano
- Fábián, Zs. (2014): Esemé storico dei „realia” nei dizionali bilingui italiano-ungheresi. In: *Bi-and Multilingual Lexicography* [www.euralex.org/elx.../euralex\\_2014\\_040\\_p\\_537.pdf](http://www.euralex.org/elx.../euralex_2014_040_p_537.pdf) (letöltés dátuma 2014. október 28.)
- Honti, E. (2012): A reáliák fordítása. In: Horváthné Molnár K.–Sciakovelli, A. (szerk.) (2012) *Az alkalmazott nyelvészet regionális és globális szerepe. XXI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. MANYE – NYME, Budapest–Szombathely–Sopron. II.293-298  
[www.kodolanyi.hu/manye/2011\\_szombathely/kotet/37\\_honti.pdf](http://www.kodolanyi.hu/manye/2011_szombathely/kotet/37_honti.pdf) (letöltés dátuma 2014. október 28.)
- Juhász, Zs. (2002): *Glossario tematico italo-ungherese*. Aula: Budapest
- Juhász, Zs. (2007): *Olasz élet. Olasz kultúra*. Holnap Kiadó: Budapest
- Klaudy, K. (2013): Nyelvi és kulturális asszimetria a reáliák fordításában. In: Bárdosi, V. (szerk.) (2013): *Reáliák – a lexikológiától a frazeológiáig. Értelmezések és fordítási kérdések*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Lakatos, Zs. (2007): *Kulturális reáliák egy spanyol film magyarra és portugálra fordított változatában*. Doktori disszertáció. PTE BTK: Pécs.  
[www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=8740](http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=8740) (letöltés ideje 2014. október)
- Mujzer-Varga, K. (2009): *Honosítás és idegenítés Örkény egyperces novelláinak fordításaiban*. Doktori disszertáció. ELTE BTK: Budapest
- Pelizza, G.–Mezzadri, M. (2002): *L'italiano in azienda*. Guerra edizioni: Perugia

PICT Project - Promoting Intercultural Competence in Translators.

<http://www.pictllp.eu/en>

Schema di lezione su: *I realia nelle brochure turistiche*. In: [www.pictllp.eu/.../9\\_I-realita-nelle-brochure-turistiche.pdf](http://www.pictllp.eu/.../9_I-realita-nelle-brochure-turistiche.pdf) (letöltés dátuma 2014. október 28.)

Sztanó, L. (2008): *Olasz-magyar kulturális szótár*. Corvina: Budapest

## **Internet források**

[www.agroline.hu](http://www.agroline.hu)

[www.ambbudapest.esteri.it/Ambasciata\\_Budapest/](http://www.ambbudapest.esteri.it/Ambasciata_Budapest/)

[www.cciu.com](http://www.cciu.com)

[www.figyel.hu](http://www.figyel.hu)

[www.hvg.hu](http://www.hvg.hu)

[www.iforex.hu/ftse-mib](http://www.iforex.hu/ftse-mib)

[www.iicbudapest.esteri.it/](http://www.iicbudapest.esteri.it/)

[www.m70.hu/hu](http://www.m70.hu/hu)

[www.merriam-webster.com/dictionary/realia](http://www.merriam-webster.com/dictionary/realia)

[www.oxforddictionaries.com/definition/english/realia](http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/realia)

[www.profitline.hu](http://www.profitline.hu)

[www.treccani.it/vocabolario/realia](http://www.treccani.it/vocabolario/realia)

[www.sztaki.hu/olasz-magyar-szotar/search?searchWord=cassa\\_integrazione](http://www.sztaki.hu/olasz-magyar-szotar/search?searchWord=cassa_integrazione)

[www.treccani.it/vocabolario/tag/colf](http://www.treccani.it/vocabolario/tag/colf)

**Wiwczaroski, Troy B.**  
Debreceni Egyetem  
Gazdaságtudományi Kar  
Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet

## **Integrating Language Learning and Culture into an ESP International Marketing Course**

*Among the uncontrollable elements of international marketing education in English are those linguistic, communication and cultural components which decidedly inform discourse and decision-making about marketing activities, but which are difficult to find a balance among in a semester syllabus. In the globalized world, it is not enough to be familiar only with the geographical, economic, legal, infrastructural or social environments of the country in which one wishes to undertake marketing activities. One should not forget that individuals are different, too. This difference originates from our culture and culture determines communication in all its forms. Add to this the layer of communication in a second language and the understanding of how international marketing activities should be handled abroad becomes even trickier. Practice often proves that geographical closeness of the foreign market does not always equal cultural closeness. It may happen that our product, because of cultural reasons, can be more easily sold in a faraway country instead of in any of our neighboring countries. The paper explores the integration of the myriad of uncontrollable elements introduced above into a course syllabus for non-native learners of international marketing through English.*

Keywords: *ESP, culture, intercultural communication, marketing, curriculum design*

### **Introduction**

Oral skills development – and especially formal rhetorical skills development – requires years of intensive preparation and practice. In approaching LSP communication course design, two aspects of oral communication skills are important: the centrality of the classroom situation and professional contexts. In professional or everyday real-life settings, the classroom situation as the locus of instruction and learning serves as the starting point for identifying specific curricular needs and selecting relevant tasks. At the same time, the contexts of student L2 competency level and their individual levels of rhetorical ability collectively form the broader

framework beyond the classroom situation and provide important input for designing syllabus, particularly at the level of goals and objectives. Furthermore, at a theoretical level, it has become more clear that oral communication skills (i.e., speaking) are complex sociolinguistic phenomena (Hymes, 1974; Canale and Swain, 1980; Hall, 1993, 1995), and that the classroom situation is not only determined by curricular and pedagogical concerns but also has "social and personal dimensions" (Prabhu, 1992:230). The overwhelming majority of our students come to university without any job experience, without any personality and mature adult-forming time spent away from home, i.e. without any experience as individuals on their own. Yet, the professional communication skills course curriculum demands reactive thinking and performance to situations using subject matters that require adult, independent thinking. Therefore, in the task-based design of the oral communication skills curriculum, the complexity of tasks as units of analysis, the collective abilities of the students and the contexts of student preparedness to think maturely need to be incorporated.

Designing a course in International Marketing to be taught in English to a mix of Hungarian and international students must be offered as part of a larger preparatory program in creating mature-thinking, confidently communicating graduates. It must be offered in conjunction with programs of L2/LSP study which also elevates the reasoning and response abilities of students with the overall goal of preparing them linguistically and psychologically for their major fields of study and for their chosen careers. Thus, the International Marketing course also serves as an important orientation for the students in preparation for the rest of their lives. It is this sense of orientation that is reflected in the course goals. Accordingly, the primary goals of teaching the fundamentals of International Marketing are enriched by secondary – albeit equally important – goals: to develop English L2 skills for specific professional needs: introduction, argumentation, explanation, reaction and interaction; i.e. communication skills not only necessary for effective classroom participation, but also for cross-cultural awareness and creating professional personas on which to ground one's career. Its additional goals are to provide opportunities for developing leadership, organizational and interpersonal communication skills (e.g.

listening, note-taking, asking well-defined, probing questions) as individuals in a globalized workforce.

These goals are translated into core and support courses in the professional LSP program curriculum, accompanied by selected, supportive elective subjects. The core courses, of which International Marketing is only one example, also consist of written skills courses that focus on the reading and the writing needs of the students. Accordingly, the L2/ESP goals of the course are to 1) develop skills for oral presentations, group discussions and debates; 2) provide opportunities for exercising initiative, leadership, and practicing organizational and participation skills in group situations; and 3) develop cross-cultural awareness. We also formulated several principles that would apply the task-based approach to syllabus design. The principles, listed below, serve as guidelines:

- A. Course structuring in terms of a series of tasks (or activities) that are linked to each other in terms of skills and sub-skills;
- B. The tasks to be sequenced in terms of increasing complexity, culminating in a synthesizing task (or activity);
- C. Clear orientation, modeling, practice, and assessment criteria as part of the preparation for task performance;
- D. Peer and instructor feedback;
- E. Continuous emphasis on initiative and participation;
- F. Movement from teacher- to student-led activities;
- G. Use of individual and small group work;
- H. Utilization of one's background knowledge and experience;
- J. Informal learning/social activities.

The principles we outline above work together to create a learning environment in which students strive to solve business-like tasks using the most authentic linguistic communication for the subject area of International Marketing possible. The question of authenticity is central to the five concepts which have evolved within LSP; indeed, it was the earliest of them. Authenticity was the main idea behind LSP exercise typology (Coffey, 1984), and is a skills-based approach to materials development and design in LSP courses.

The drive for authenticity affects an LSP course from its inception as an idea, and weaves its way throughout the run of a course, until it is completed. There are numerous related publications on obtaining authenticity in the classroom and its effect on practice, materials design, development, and teaching of LAP/LSP courses and research exploring who should teach such courses is still developing. EAP is not only a teaching approach, but is also a branch of applied linguistics which consists of a great deal of research into effective teaching and testing methods, analysis of the academic language needs of students, analysis of the linguistic and discourse structures of academic texts, and analysis of the textual practices of academics. Source texts and textbooks also raise issues an LSP teacher needs to confront. LAP is an educational approach and a set of beliefs about, e.g. TESOL, which is unlike that taken in general English courses and textbooks. Dudley-Evans (2001) asserts that, for LSP, the key defining feature is its teaching and materials development on the basis of the results of needs analysis.

Regarding teaching methodology, Dudley-Evans argues that utilizing a distinctive methodology is a rather variable characteristic of LSP teaching. In certain situations, such as pre-study or pre-work courses, in which learners have not yet begun their academic or professional work and have poor subject knowledge, methods of teaching LSP courses will need to be similar to those of general English. Therefore, in practice, LSP is a materials-driven field; most materials are prepared by individual teachers for particular situations. This is, of course, no simple job. According to McDonough and Shaw (1993), materials development is, while rich, also very complex, and focuses on language as it is actually used, while including categories of function, context, and language skill. Of course, there remains the more formal linguistic syllabus, consisting of e.g. grammar-, pronunciation- and vocabulary-targeted elements.

The foundation for any successful communication course is that the students have a command of solid reading comprehension skills. In fact, one of the major goals of any good LSP course is developing reading skills for specialist texts, and this goal should not be left out when creating a course in communication using an L2. As



noted above, university students mostly suffer from a limited range of active general vocabulary, rather than simply a lack of technical terms. Many of the students' problems in comprehending what they read are not caused by the specialist words of their subject matter; rather, the problems they face are mostly caused by general English words, and this is reflected in the over simplistic manner in which they communicate thoughts on subject matter in class and in written assignments. Overcoming the problems students have is not simply a matter of learning specialist language, because more often the general use of language causes the great problem. Also shown in a previous publication (Wiwczaroski, 2005), there is a positive correlation between English language proficiency and the academic success of students whose language of instruction is English, writing, "in order to succeed in preparing our students, we as professionals need to first lay a proper foundation of competencies". Low English language proficiency of EFL students hindered their academic progress. Thus, strong English language proficiency is needed to reach one of the major goals of LSP courses, that is, reading, at university level. Studies in psychology show that for a reader to construct meaning from the text, two different approaches are utilized: syntactic and semantic approach (see Clark and Clark, 1977; Field, 2003). In the syntactic approach, the reader divides the sequence of letters into words and their constituents and by using their linguistic knowledge and formal schemata, the reader constructs meaning. In the semantic approach, on the other hand, the reader uses content words, content schemata, and world knowledge and life experiences to construct meaning. According to Clark and Clark (1977) and Field (2003), in most cases, the reader mixes these two approaches to understand the text. Yet, for the reader to utilize the two approaches, they must have a command of 1) the meaning and function of the key words in the text; 2) the key grammatical structures in the text; and 3) the cohesive devices and coherence in the text. It seems that a professional teacher of L2, also proficient in materials design, is needed to reach that goal. I would argue that L2/LSP students should be engaged in activities that will give them a knowledge of formal schemata (key words and key grammatical structures), and content schemata (the necessary background knowledge).

Regardless of the approach we utilize in course design and material selection, we must offer our LSP students basic knowledge in the target language, as well as in their own mother tongues, of the areas they will explore in LSP courses, whether in business, science or technology. In other words, we need a degree of flexibility in designing and launching auxiliary courses, in order to provide target groups of students with the L2 competencies they lack upon entering university. We need to use the six semesters we are given with our Bachelors' students wisely, and ensure that the overall scheme of our educational offerings will actually lead to students to attainable academic goals which meet the standards we as LSP teachers and researchers set for them, and which equally meet the high expectations the globalized job market will place on our students upon graduation.

Relying on the experiential learning paradigm (Nunan, 1991), our students work on authentic tasks and projects (i.e. pedagogical tasks), because we want to expose our students to the same kinds of situations they will face outside the classroom after graduating and gaining employment (i.e., we employ target tasks). (Long and Crookes 1992) We agree with Nunan (2001) in that if pedagogical tasks anticipate and enhance target-tasks, students' motivation to identify themselves with the pedagogical aims will noticeably increase. The apprenticeship they undergo has two primary benefits: 1) it affords them the possibility to mature as thinkers and speakers by challenging to think for themselves under the critical eye of their peers and an instructor, and 2) the assignments prepare them to handle the type of cognitive challenges faced daily in the real world students are otherwise rarely exposed to before graduating from university. We teach this way, as, in our understanding, most communication on the professional level actually meets the definition of interpersonal communication. Specific definitions differ, but generally, interpersonal communication involves the management of messages for the purpose of creating meaning. (Littlejohn, 1992)

Since we are teaching Hungarian students not only communication as such, but rather communication as a mode for ESP use for the specialty field of International Marketing, an understanding of how communication takes place between non-

native speakers and native speakers, and especially those of how communication may take place between two non-native speakers, both using a second language as a means of communicating within the given professional context of International Marketing is vital. The bi-lingual or multi-lingual environment, evidently, has its own socio-cultural consequences, and students have to be well prepared to face the challenges both sets of environments bring.

Students also learn how the goal of business is to make a profit by promoting, pricing, and distributing products for which there is a market. Once this has been made clear, students are confronted with several key questions for in-class discussion and debate. One example is the question: what is the difference between domestic and international marketing? In providing an answer in EFL, students should utilize the communicative competencies required by the international marketing expert. Regardless of the simplicity or complexity of the answer the student provides, the student will learn that International Marketing is basically the application of marketing principles to more than one country.

### **Intercultural marketing**

The cultural element, as a trigger for in-class debate and topics for research essays, must also be included in the syllabus. Both differences and similarities characterize the world's cultures, meaning that the task of the global marketer is twofold. First marketers must study and understand the country cultures in which they will be doing business. Second, they must incorporate this understanding into the marketing planning process. In some instances, strategies and marketing programs will have to be adapted; however, marketers should also take the advantage of shared cultural characteristics and avoid unneeded and costly adaptations of the marketing mix. Deep cultural understanding can actually be a source of competitive advantage for global companies (Keegan–Green, 2008).

In the past, marketing managers who did not want to worry about the cultural challenge could simply decide not to do so and concentrate on domestic markets. In today's business environment, a company has no choice but to face international competition. In this

new environment, believing that concern about culture and its elements is a waste of time often proves to be disastrous (Czinkota–Ronkainen, 2001). Hungarian students and international guest students alike could use such a discussion to elucidate for each other how products have disappeared in the face of more effectively marketed and advertised competition from abroad, and then draw conclusions on how to better introduce their own nation's products into foreign markets, as well as how to maintain or even grow one's control of a market niche. In doing so, the ESP/EFL and communication skills discussed previously in this paper all come to the forefront in ensuring competent, real-life mirroring in-class communication and learning.

Design and presentation of strategies in English are also included in the course. Marketing is not necessarily simply marketing. In the same way that no culture is exactly the same as another, a marketing concept for a product cannot be the same for all cultures. A marketing strategy must deal with the needs and values of a culture carefully, in order to achieve the desired effects. For this purpose it is of great importance to implement a change of perspective and to empathize with the other culture. If symbols, rituals, and religious and cultural practices are not correctly deployed, it can lead to stereotypes and can be offensive and this leads to aversion to a product and offense instead of the desired effects.

Every marketing campaign begins with a time-consuming analysis of the target market. Students learn and discuss in English the following:

- Among other elements, the following characteristics of the target market are researched: Age range – Gender – Profession - Family/environment – Hobbies. We need to find out how best to approach the target market and how we can arouse the most emotions in that chosen market. What would be the most believable way to reach the target market?
- What does the target market consider particularly important?
- A great amount of time and money is spent on the entire campaign and at the end everything is quickly translated into other languages. But is the knowledge gleaned from the

original target market analysis also applicable to the new target group, for whom the information has been translated?

- Are cultural differences allowed for?

These are exactly the issues that intercultural marketing aims to address. In order to avoid a nasty surprise at the end of a campaign, or to find a perfect play on words that works across all languages, it is advisable to consider at the beginning of the campaign if linguistic and cultural differences can somehow be united with one topic. This is what we mean by intercultural marketing.

## **Conclusion**

This paper explores ways in which classrooms in Hungarian higher education can adapt to increase student intercultural competence in an International Marketing course taught in an EFL/ESP context. This paper uses the example of a course in International Marketing taught in English as an L2 to discuss methods that Hungarian higher education can and should adopt to increase student intercultural competence, thus preparing them for the global market. The importance of L2/ESP courses cannot be underestimated, as a lack of sufficient L2 competency may render Hungarian higher education incapable of preparing students properly for multicultural employment conditions, whether at home or abroad. Students with insufficient language skills will never be able to participate in any intercultural courses or events, much less in such work-related activities. In short, internationalization of the curricula is a must for Hungarian higher education in the future to provide its students with all the necessary skills and competencies that the globalized world demands.

## **References**

- Canale, M.–M. Swain. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1. 1-47.
- Clark, H. H.–Clark, E. V. (1977): *Psychology and Language*. Brace Jovanovich Publishers: Harcourt

- Coffey, B. (1984): State of the art: English for Specific Purposes. *Language Teaching* 17 (1) . 2-16
- Czinkota, M. R.–Ronkainen, I. A. (2001): *International marketing*. Fort Worth  
Harcourt College Publishers, 59.
- Dudley-Evans, T.–St John, M. J. (1998): *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press: Cambridge
- Dudley-Evans, T. (2001): English for specific purposes. In: Carter, R.–Nunan, D. (eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press: Cambridge, 131-136
- Field, J. (2003): *Psycholinguistics: A Resource Book for Students*. Routledge: London
- Hall, J. (1993): The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics* 14(2).145-166
- Hall, J. (1995): (Re)creating our worlds with words: A sociocultural perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, 16(2). 206-232
- Hymes, D. (1974): Sociolinguistics and the ethnography of speaking. In: B. Blount (ed.): *Language, Culture, and Society*. Winthrop Publishers: Cambridge, Mass
- Keegan, W. J.–Green, M. C. (2008): *Global marketing*. Pearson International Edition, 110.
- Littlejohn, S. (1992): *Theories of Human Communication (5th Ed.)*. Wadsworth Publishing: California
- Long, M.–Crookes, G. (1992): Three approaches to syllabus design. *TESOL Quarterly*. 26 (1). 27-56.
- McDonough, J.–Shaw, C. (1993): *Materials and Methods in ELT*. Blackwell Publishers: Oxford
- Nunan, D. (1991): Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly* 25 (2). 279-295
- Nunan, D. (2001): *Aspects of Task-Based Syllabus Design*. Karen's Linguistics Issues. <http://www.gsu.edu/~eslhp/grammar/difmatrx.htm#top>
- Prabhu, N. (1992): The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly* 26 (2). 225-242.
- Wiwczaroski, T. B. (2005): Developing students to be professional communicators: How communication theory may be used in class. In: *Porta Lingua 2005: Szakmai nyelvtudás - szaknyelvi kommunikáció*. Debrecen. 87-95

## SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA

---





**Bérces Edit**

Budapesti Gazdasági Főiskola  
Gazdálkodási Kar  
Zalaegerszeg

## **Sports Lexicography in Bilingual Dictionaries, Phrasebooks and Language guides**

*The present paper focuses on the structural and qualitative analysis of printed bilingual phrasebooks and language guides from the viewpoint of sports lexicography. Most phrasebooks and language guides provide both sentences and words. As physical exercise is not only a common topic of conversation among laymen but also as a popular free time activity, most language guides for travelers devote a few pages to it. The actual content of the chapters devoted to sports can depend on many factors, such as geography, climate, history and culture of the target language and thus the country of destination.*

*Keywords: LSP, sports lexicography, bilingual phrasebooks, multilingual, printed dictionaries, athletes, sports professionals, English, Hungarian, Italian, Japanese, Polish, Romanian, Russian, Slovak, Ukrainian*

### **Introduction**

The purpose of the present paper is to investigate how sports-related lexical and syntactical entries are treated in bilingual and multilingual dictionaries, language guides and phrasebooks for travelers.

Considering that one of the missions of sports is to connect people internationally, there is no doubt that language needs occur in international and intercultural settings. Whether we look at individual sports or team sports, we can always encounter situations where language is the only means to bridge the communication gap.

Before examining sports-related phrasebooks, we need to examine the potential users of sports-related language. This question brings us to the philosophical dilemma of who should be considered a professional athlete or a sports professional. From the point of view of language use, we can disregard the distinction between professional athletes and amateurs. In addition, all sports professionals who serve athletes (sports physicians, sports

psychologist, sporting goods retailers, sports massage therapists, sports diplomats and managers, etc.) should also be included in the users of sports language. When all these people meet internationally, language issues will rise.

Of course, the best solution for all parties concerned would be to learn the target language. (Bérces, 2004) The mission of sports-related dictionaries, phrasebooks and language guides is to facilitate communication and language learning. The skeptics may question the necessity of sports-related phrasebooks but Erin McKean, Dictionary Evangelist and founder of the Wordnik online dictionary, has the answer: 'a word without its source is like a cut flower... It dies too fast.' (McKean, 2007)

That also holds true for sports-related vocabulary, which can easily be forgotten or used incorrectly by nonnative speakers when not mastered in context. Thus, there is no doubt that sports-related phrasebooks are the key to facilitate sports-related communication in international and intercultural context. As far as specialized language dictionaries are concerned, Bergenholtz is convinced that 'linguists are not suited at all for working on specialized dictionaries. And linguists are not better suited than scholars from other fields for working on general language dictionaries' (Bergenholtz, 2013).

When we look at the availability of printed sports-specific phrasebooks in the Hungarian market, we cannot find many, except for some books on martial arts and ultra-running (Adámy, 2009; Bérces, 2006, 2014). However, we have noticed that most phrasebooks meant for travelers and tourists include the topic of sport. This observation has led us to take a closer look at particular bilingual and multilingual phrasebooks with partially or completely sports-related content.

One reason why sports-related entries in printed phrasebooks have been analyzed is that there has been no precedent to such research. However, our plan is to analyze digital and online phrasebooks from the point of view of sports lexicography in the future.

In order to assess the quality of the phrasebooks, we looked at the sports represented and also the relevance of the particular phrases to the target language (i.e. country of destination). Further

points of investigation included the macro structural analysis, with special attention to phonetic transcriptions or information on pronunciation, and choice of metalanguage. By metalanguage of dictionaries and phrasebooks we mean ‘the language used to talk about language’ (Merriam-Webster, 2015). In other words, the language used in the introduction and description instructions for users is regarded as metalanguage.

## **Materials and Methods**

The examined corpus represents dictionaries, phrasebooks, conversation books and language guides including Hungarian combined with the following languages: Croatian, Greek, Italian, Slovak, English, Ukrainian, Polish and Russian. In addition, a Japanese language guide meant for speakers of English and a multilingual conversation book were also analyzed.

The publishers whose phrasebooks have been analysed are the following (in alphabetical order): Assimil, IAU, Kodansh International, Lingea, Maxim, Püedlo, Tankönyvkiadó, and Terra. The titles of the publications mainly include key terms such as *conversation dictionary* (társalgási szótár), *language guides for travelers* (útiszótár) while, as far as their size is concerned, they are usually referred to as *pocket dictionaries* (zsebszótár, zsebkönyv) or conversation manuals (társalgási kézikönyv) or *pocket phrasebooks* (társalgási zsebkönyv). For the sake of consistency, all examples will be listed in English first, followed by the original entries in brackets.

### ***Definitions of sports dictionaries, conversation books and phrasebooks***

Based on Fóris’ dictionary definition, a sports dictionary is a mono-bi-or multilingual, collective database which contains, regardless of its medium, the meaning, origin, and other features of sports-related words and expressions, according to a given system, classifying them with the help of key terms, based on the analysis of a definite corpus. (Fóris, 2002: 21; Fóris 2007:301; Bérces, 2006)

When we examine the definitions of phrasebook, we can find the following definitions: ‘a type of reference work containing useful phrases and sentences for practical communication in foreign-language settings such as polite conversation, travel, commercial correspondence, etc.’ (DoL, 1998); ‘A book for people visiting a foreign country, listing useful expressions in the language of the country together with their equivalent in the visitor’s own language’ (Oxford Advanced Learner’s Dictionary); ‘a book containing lists of common expressions translated into another language, especially for people visiting a foreign country’ (Oxford Learner’s Dictionary); ‘a book of foreign language expressions and their translations’ (AHDEL, 2011). MacMillan Dictionary, in conjunction with Cambridge Dictionary Online, defines a phrase book as ‘a small book that contains useful words and phrases in a particular foreign language used especially by tourists’. (MacMillan, 2015; CDO, 2015) Moreover, Merriam-Webster’s Dictionary defines a phrasebook as ‘a book for travelers that contains common phrases and expressions of a foreign language with their translations’. (Merriam-Webster, 2015) All in all, considering that phrase books for travelers tend to include the topic of sports, they will be regarded as books published for travelers to help them in their language needs in a foreign language setting. Phrasebooks are also referred to as language guides (Sprachführer in German), depending on the titles of the reference works (Linguee, 2015).

The idea of the *conversation book* as a long-standing lexicographic genre is not new. For example, Giovanni Scartazzini’s work, published in 1895, contains about eighty sports-related syntactical entries such as *To take a sleigh drive*, *To drive on a bicycle*, or *To shoot at the target* (Scartazzini, 1895).

### **Greek**

Assimil Publishers have released a series of conversation books in a variety of over thirteen different languages including Hungarian for French, English and German speakers and Greek for speakers of Hungarian. The latter is titled ‘Görög. Kapd elő!’ The original German-Greek bilingual version (titled *Griechisch Wort für Wort*) was written by

Karin Spitzing while the Hungarian version was edited by Péter Szabó and Tamás Glaser. (Spitzing, 2003, 2011). The paperback booklet consists of 140 pages and can be broken down into the following chapters: Introduction, User's Guide, Information on Pronunciation and Intonation, Phonetic Transcription, The Greek Alphabet, Basic Vocabulary Lists. As many as thirty-five pages are devoted to Greek Grammar. The Conversation chapter includes a section on Free Time Activities including sports-related phrases.

The metalanguage of the whole conversation book is Hungarian. The Greek words, expressions and phrases transcribed for Hungarian users are followed by the Hungarian equivalents, which means that only the Latin writing system is used, the word lists included. There is only one exception: some road signs and names of major towns are listed in Greek letters (i.e. *Athens*/ *Αθήνα*, *Olympia* /*Ολυμπία*, *Tripolis* /*Τρίπολη*). The booklet also includes some cultural and geographical concerns in addition to linguistic information, for example, it explains how to behave in a Greek orthodox church or the names of different types of wind: *wind*, (aérasz); *The Etesians* [(the prevailing annually recurring summer winds, blowing over large parts of Greece) (*Meltemi*)] or *The North Wind* (o voriasz). Sports-related topics include *Bathing*, *Swimming* and *Hiking* with sentences such as *Are there any jelly fish?* (Den éhi tszúhtresz? / Nincsenek medúzák?) The Appendices include a Hungarian-Greek and a Greek-Hungarian vocabulary section with Greek words transcribed for Hungarian readers. Sports-related entries in the Hungarian-Greek vocabulary list includes words like *swim* (úszni / kolimb(á)o) or *backpack* (hátizsák /szákkosz), while the Greek-Hungarian one lists such terms as *bicycle* (podílato / kerékpár), *soccer* (podhószfero / football) or *mountain peak* (korifi / (hegy)csúcs) but we cannot find entries like *running*, *swimming* or *fencing*.

### **Slovak**

The Slovak version of the Assimil conversation book, which follows the same structure as the Greek-Hungarian one (Som, 2012; Spitzing, 2003), contains more sports-related phrases than its Greek counterpart. Within the Conversation Chapter we can find a separate section dedicated to *Hiking and Cross Country Skiing*. (Som,

2012:130-132) It features terms like *ski* (*v*) (*lyzovat* (*lyzujem*)), *ski poles* (*lyzapalica*) or *ski lift* (*lanovka*). The Slovak words are followed by the Hungarian equivalents - in a similar way as in the above mentioned Greek phrasebook by Assimil. In contrast, the proper Slovak orthography is used as the authors assume that the users will learn how to read Slovak. As opposed to its Greek counterpart, the Slovak phrasebook includes sports terms like *run* (*v*) (*futni/ behat*) or *bike* (*n*) (*bycik/el / bicikli*) in the Appendices.

Lingea Publishers published a Slovak-Hungarian conversation book with a glossary and grammar tables for Hungarians traveling to Slovakia. This publication devotes as many as eleven (!) pages to the topic of sports with the following subsections: *Summer Sports, Beaches, Pools, Seaside, Diving, Fishing, Biking, Hiking, Soccer, Gyms, Golf Course, and Skiing*. The macrostructure of the dictionary is divided into two columns on each page by listing the Hungarian sentences first which are followed by the Slovak equivalents in the right-hand column with color-coded phonetic transcripts just below. Sports-related sentences include such items as *When is the tennis court available?* (*Mikor lesz szabad a teniszpálya? / Kedy bude kurt volny? / kedi bugye kort vojni?*), or *Can I have my racket strung here?* (*Behúroztathatnám itt az ütőmet? / Mozem si tu nechat vypliest raketu / Mozsem szi tu nyexatyvipljeszty raketu?*)

There are also some irrelevant items, e.g. *As it seems, I have struck a sea urchin with my foot.* (*Úgy látszik ráléptem egy tengerisünre. / Asi som stupil na morského jezka./ aszi szom sztúpil na morszkého jeska*) or: *I'd like to try deep sea diving* (*Szeretném kipróbálni a tengeri búvárkodást. / Chcel by som si vyskúsat potápanie v mori / xcel bi szom viszkúsaty potápanyie v mori*). The sports-related vocabulary list includes entries like *parasol* (*napernyő / plázovy slecnik*), *No diving* (*Vízbe ugrálni tilos / Zákáz skákania*) or *No skiing* (*Síelni tilos/ Zákáz lyžovania*) without clues for pronunciation. Overall, we can state that the Lingea publication is much richer both in terms of sports-related vocabulary and phrases. Its drawback is that not all entries are typical in the Slovak language environment.

## **Romanian**

The Romanian language guide for Hungarians also published by Lingea follows the same structure as its Slovak counterpart. It seems to be more relevant in the Romanian context as Romania has beaches where the following phrase may be useful: *I'd like to try sea diving.* (Szeretném kipróbálni a tengeri búvárkodást. / Mi-ar placea sa fac scufindari in mare. miar plăcea șa fak szkufundar in mare). *As it seems, I have struck a sea urchin with my foot* (Mi-ar placea sa fac scufundáni in mare. Cred ca am calcat pe un arici de mare. / Úgy látszik ráléptem egy tengerisünre). Similarly, the sentences, *We'd like to go skiing.* (Sielni szeretnék. / Ne-ar placea sa mergem la schi (near placsă șa merdzsem la szki); *Are crash helmets mandatory?* (Bukósisakot is kell viselnünk? / Trebuie sa purtam si casti? trebuie șə purtam si kəst?), or *Is there a ski track for beginners here?* (Van itt lesiklopálya kezdők részére is? / Sunt si pártii pentru schiori inceptatori?) can be justified as Romania has both beaches and ski resorts.

Lingea Publishers have released phrasebooks in over twenty-two language combinations, practically using the same content without much regard to the cultural or geographical idiosyncrasies of the potential user's language needs. At the same time, sports-related entries are classified as *summer sports* and *winter sports*, which can also be observed in the Romanian version with phonetic transcription included, e.g. *We'd like to play soccer* (Szeretnék focizni. / Am vrea să juc săm fotbal/am vrea șə zșukəm fotbal), *We'd like to play volleyball* (Szeretnék röplabdázni / Am vrea să juc săm volei / am vrea șə zșukəm volej), *Is there a tennis court nearby?* (Lehet itt valahol teniszezni? / Se poate juca tenis prin zonă? / sze pwate zșuka tenis prin zonə?) *Is the tennis court covered with cinder or concrete?* (Salak vagy betonborítású a tenispálya? / Terenul e de zșurășau de beton? / terenul je de zșurə șzaw de beton?); *Don't swim too far away from the beach.* (Ne ússzál túlságosan messze a parttól! / Nu vă îndepărtati prea mult de mal / Nu və îndepərtac' prea mult de mal); *We'd love to go for a bike ride* (Szívesen bicikliznénk egyet./ Ne-ar plăcea să ne plimbăm cu bicicleta /near plăcea șə ne plimbəm ku bicsikleta); *Is there a ski rental place nearby?* (Van itt valahol

síkölcsönző? / Putem închiria schiuri de undeva? /putem inkirja szkiur' de undeva?), or *Is there any avalanche risk here?* (Fenyeget itt lavinaveszély? / Este vreun pericol de avalanșe pe-aici? /jeszte vreun perikol de avalanse peajcs'?).

### ***Croatian***

Erdélyi Margit's *Croatian Conversational Manual* (Horvát társalgási kézikönyv) devotes a separate chapter to sports including seventeen sentence pairs on sports. The sports included are the following: soccer, swimming, tennis, golf, body building, wind surfing and scuba diving. (Erdélyi, 2007)

The macrostructure is very simple: the Hungarian sentences appear on the left hand-side while the Croatian equivalents can be found on the right hand-side with simplified transcription for Hungarians provided in brackets. They include questions like *Where is the stadium?* (Hol a stadion? / Gdje je stadion? /Ggye je sztádion?); *Who are playing?* ( *Ki játszik?*/ *Kto igra?*/*Kto igrá?*); *Is there a swimming-pool nearby?* (Van itt egy uszoda a közelben? / Postoji li bazen u blizini? / Posztoji li bázen u blizini?); *Where can we play tennis?* (Hol lehet itt teniszezni? / Gdje mogu igrati tenis? / Ggye mogu igráti tenisz?); *I'd like to go windsurfing.* (Szeretnék szörfözni. /Želo / željela bih surfati. / Zselio / zseljelá bih szurfáti.); *I'd like to go scuba diving.* (Szeretnék könnyűbúvárkodni. / Zelim roniti. / Zselim roniti.) The metalanguage is mainly Hungarian (e.g. Foreword), but the chapter headings are bilingual (Hungarian and Croatian).

### ***Russian***

One of the latest publications in our corpus is Katalin Kugler's Compact Dictionary for Tourists (Russian) (Kompakt útiészótár. Orosz), published by Maxim Kiadó in Szeged in 2008. The metalanguage of the dictionary is Hungarian. The megastructure of the dictionary consists of the following parts: foreword, Table of Contents, Top One Hundred Russian Key Terms and Expressions (greetings, thank you, etc.), Short Conversations, Traveling, Hotels,



Shopping, etc. Under the heading Entertainment and Free Time Activities we can find a section on Sports and Beaches. The macrostructure of the phrase book is theme based and structured in three columns as follows: The first column contains the Hungarian sentences, the middle one presents the transcribed Russian version, and the third one presents the genuine Russian equivalents in Cyrillic letters, e.g. *Can we use the court?* (Használhatjuk a pályát? / Mi mozem polzovacca plassataj?/ Мы можем пользоваться площадкой?); *Is there a table tennis table nearby?* (Van itt valahol pingpongasztal? Zgyesz jeszty poblizasztyi stol dljanasztolnava tenyisza? /Здесь есть поблизости стол для настольного тенниса?); *Who are playing?* (Ki játszik? / Kto igrajet? / Кто играет?).

The sports-related sentences are followed by a vocabulary list of about 150 sports terms arranged in three columns, again where the Hungarian terms are followed by the Russian transcription and then by the Russian terms in Cyrillic letters, the bolded letters indicating the stressed syllable in the transcribed items, e.g.: *modern pentathlon* (öttusa / pitiy**or**je / пяти**ор**ье); *shot put* ( súlylökés / talkanyije j**idra**/ толкание я**дра**) ; *gymnastics* (torna / gimnasztyika / гимнастика; *water polo* (vízilabda / vodnaje polo / водное поло). The megastructure of the dictionary also includes an Appendix in two parts: a Hungarian-Russian vocabulary list and a Russian-Hungarian one where entries are listed in alphabetical order.

The Hungarian-Russian part of the Appendices provides phonetic transcription for Hungarian users. The compact travel guide also includes a significant number of sports terms in Hungarian and Russian such as *ball* (labda [mjács] мяч); *diving* (búvárkodik / [zanyimajecsa padvodnim plavanyiem /nirjajet szakvalangom] занимается поводным плаванием / ныряет с аквалангом); *chance* (esély [sansz] шанс); *soccer* (labdarúgás) [fudbol] футбол); *goal* (gól [gol] гол); *golf* (golf [golf] гольф); *stadium* (stadion [sztagyion] стадион); *swim* (úszik [plavajet] плавает); *swimming* (úszás [plavanyie] плавание); *swimming-pool* (uszoda [baszejny] бассейн). The Russian-Hungarian part of the macrostructure, however, does not provide information on pronunciation, e.g., *run* (бежит / fut); *swimming* (плавание / úszás); *stadium* (стадион / stadion); *sport*

(sport / спорт); *congratulations* (поздравление / gratuláció).

### English

Véges István's *Pocket Sized Conversation Book of English* (Angol társalgási zsebkönyv) is a classic. Its macrostructure includes eleven pages to sports-related sentences in three columns: first the Hungarian sentences are entered, next the English equivalents, and finally the phonetically transcribed versions of the English sentences (see Figure 1).

Figure 1 Véges István: Angol társalgási zsebkönyv – Példák

Kétféle futball van Angliában.	There are two sorts of football in England.	ðər ə tú szótsz əv futból in ɪŋglənd.
Ő csúcstartó.	He's a record holder.	<b>hiz</b> ə rekód houldə.
Új világrekordot állított fel.	He set (up) a new world record.	<b>he brouk</b> ð ould rekód.
Megnyerte az előfutamot és bejutott a döntőbe.	He won his heat and qualified for the final.	hi wən hiz hít ənd kwalifájd fə ðə fájnəl.
Öttusában (céllövés, lovaglás, vívás, terepfutás és úszás) az 1970-es egyéni és csapat-világbajnoki címet magyar atléták szereztek meg.	In the modern pentathlon (target shooting, riding, fencing cross-country race and swimming) the 1970 world individual and team titles were won by Hungarian athletes.	ðə madən pentæθlən (tárgit sutɪŋ, rájɪdɪŋ, fensziŋ, krász -kántri réjsz ənd szwimiŋ) ðə nájntín szevnti wóld individjuəl ənd tím tájtlz wə wán báj háŋgeəriən æθlítsz.
A magyar csapat jól szerepelt a barcelonai Úszó	The Hungarian team did well at the European	ðə háŋgeəriən tím did wəl ət ðə juərəpiən szwimiŋ csæmpiənsip in

Európabajnokságon.	Swimming Championship in Barcelona.	bászilounə.
A Wembley stadion tele volt.	Wembley Stadium was full.	wembli sztédjə waz ful.

Véges' conversation book devotes thirteen pages to the topic of sports, classifying the entries in a theme-based fashion: 1) *General Sports-related Expressions*, 2) *Soccer (Football)* 3) *Track and Field Events (Athletics)*, 4) *Swimming, Diving, and Water Polo*, and 5) *Tennis*. It is interesting to note that some of the phrases present culture-related or sports history specific information about the success of Hungarian athletes, British soccer players or East German swimmers (e.g. *The Hungarian Swimming Team*, *The Hungarian Modern Pentathlon Team*, *Manchester United*) and even some non-translatable or well-known sports facilities or events (*Wembley Stadium*, *Wimbledon Championship*).

In other words, the entries represent more abstract ideas, including proper nouns, than the recent publications. In addition, the phonetic transcription also represents the era of publication. As for the metalanguage of the conversation book, it is Hungarian (*Foreword*, *Instructions*, *Interpretation of Phonetic Signs*) and bilingual (*The first One Hundred Sentences a Tourist Most Needs / A turista száz legfontosabb mondata*); *Requests* (Kérés); *Sports* (Sport). Although, hundreds of English conversation books have been published for speakers of Hungarian since the release of Véges' book, it is a valuable example of Hungarian sports lexicography.

### **Polish**

The macrostructure of Varsányi László's *Pocket Sized Polish Conversation Book for Hungarians* (Lengyel társalgási zsebkönyv) published by Tankönyvkiadó is arranged in a theme based order. It differs from Véges' English conversation book in the fact that it does not provide information on pronunciation for each entry as it is assumed that users can read Polish. The conversation book contains about 150 sports-related entries such as *Do you do any sports?*

(Sportol? / Czy Pan(i) uprawia jakiś sport?); *Which sports association do you belong to?* (Melyik sportegyesületnek vagy a tagja? / Którego zrzesszenia sportowego jesteś członkiem (członkinią?); *What are your achievements in this sport?* (Milyen eredményeket értél el ebben a sportágban? / Jakie masz wyniki w tej dyscyplinie sportowej?); *Where will the competition be held?* (Hol tartják a versenyt? / Gdzie odbeda sie zawody?); *Who is playing whom?* (Kik játszanak? / Kto z kim gra?).

The metalanguage of the conversation book is partly monolingual (Hungarian), e.g. Introduction, Rules of Pronunciation), partly bilingual (The chapters are listed in Hungarian and Polish), e.g. *Culture* (Kultúra / Kultura), *School* (Iskola / Szkola); *Theater* (Színház / Teatr); *Concerts* (Hangverseny / Koncert); *Movies* (Mozi / Kino); *Exhibitions* (Kiállítás / Wystawa); or *Sports* (Sport / Sport). To some extent, the entries reflect the era of the publication, e.g. *Let's trade badges.* (Cseréljük jelvényt! / Wymieńmy znaczek!)

### **Italian**

The Hungarian-Italian *Traveler's Dictionary* (Magyar-olasz útitészótár /Dizionario per turisti Italiano- ungherese) by Júlia Vásárhelyi and Zsuzsanna Fábíán published by Terra in 1982 is more like a dictionary than a phrasebook, however it includes sports terms like *run* (fut /corre); *football* (futball /calcio (kálcsó)). The macrostructure of the dictionary lists the entries in alphabetical order.

Some entries include such sports-related phrases as *Congratulations!* (Gratulálok! / congratulazione!]; complimenti! [komplimenti !] *Are you interested in sports?* (Érdekli a sport? / Lei s'interessa dello sport? [lej szinteressza állo szport?]) The microstructure of the Hungarian-Italian part provides transcriptions for Hungarian users as follows:

**fut** *corre* [korre]

**futam** *corsa* [korsza]

**futball** *calcio* [kálcsó]

**szurkoló** *tifoso* [tifózo]

The Italian-Hungarian part includes the IPA transcription of the Hungarian words, which indicates that the dictionary was also

meant for Italian users. It is not common in Hungarian bilingual dictionaries to provide information on Hungarian pronunciation, i.e. transcription of Hungarian words for speakers of other languages, e.g.:

**calcio** rúgás [ru:gash]; ~ **d'angolo** szögletű rúgás [söglet - ]; - **di punizione** szabadrúgás [sâbâd]; - **di rigore** tizenegyesrúgás tizenedjesh-); (*sport*) labdarúgás (lâbdâ -); futball [futbâll]; (*fucile*) puskatus [pushkatush]

**camminare járni** [ja:rni]; **gyalogolni** [djâlogolni]

**correre** futni; rohanni [rohânni]; szaladni; [sâlâdni ] ~**via** elszaladni,

**ha corso 200 metri** futott 200 métert [ - ke:tsa:z me:tert]

**corsa** (îl correre) futás [futa:sh];

**gara** verseny [vershegn<sup>7</sup>]; ~ **automobilistica** autóverseny [âuto:-];

**scarpe da ginnastica** tornacipő [tornâtsipö:]

**sport** m [shport] ~ **professionalistico** profisport; ~ **dilettantistico**

amatőrsport [âmâtö:r -]; **praticare uno** ~ egy sportot űzni [edj

shportot ü:zni]; ~ **invernale** téli sport [te:li - ]

The metalanguage of the Italian-Hungarian part is Italian. At the same time, the Hungarian-Italian part is presented in Hungarian metalanguage, except for the abbreviations, e.g. m = himnem, f = nőnem. Overall, it can be stated that sports-related terms and phrases are abundant in the Italian-Hungarian Traveler's Dictionary.

### *Ukrainian*

As an exception, we examined a Ukrainian-Hungarian terminological dictionary which was not meant for travelers but for teachers and students whose mother tongue is Hungarian. Anna Greba's *Hungarian-Ukrainian and Ukrainian-Hungarian Terminological Dictionary for Physical Education* is a real gap-filler. The author's purpose was to enhance the work of physical education teachers and coaches working with young Hungarian students. As there is no physical education teacher training in Hungarian in Transcarpathia (today Ukraine), awkward loan translation of exercises and task descriptions are very common in the school environment. Moreover, there are also some Ukrainian physical education teachers working in schools for Hungarian

minorities. (Greba 2011: 5)

The metalanguage of the book is not easy to determine. The title and the foreword are worded only in Ukrainian but the table of contents is listed both in Hungarian and in Ukrainian. The macrostructure of Greba's dictionary consist of two identical parts, with the Hungarian version first. Each part consists of sixteen chapters as follows: General Expressions; Commanding Terms; Warm-up Exercises and Gymnastics, Marching and Running Drills, Track and Field (Athletics), Gymnastics, Acrobatics, Aerobics, Football Soccer (Football), Basketball, Handball, Wrestling, Swimming, Skiing, Volleyball, and Tennis. The dictionary contains 1,500 Hungarian and 1,500 Ukrainian terms, most of which are nouns [e.g. *national team* (válogatott /збірна); *defeat* (vereség /прогрaш); *javeline* (gerely/спис); *crouch start* (guggoló rajt /старт в присиді); *cramp* (izomgörcs /судорога м'язів)]. Chapter Two is an exception as it contains exclusively commands, i.e. imperative sentences such as *Attention!* (Vigyázz! /Струнко!); *Running on the spot!* (Helyben futás! На місці бігом); *Straight!* (Egyenesen! /Прямо!); *Turn right!* (Jobbra át! /Право – Руч!); *Scatter!* (Oszolj! /Розійдись!); *Stand at ease!* (Pihenj! /Вільно!)

The macrostructure of the dictionary is very simple. In the first part of the theme-based chapters list the Hungarian terms on the left-hand side of the pages in alphabetical order with their Ukrainian equivalents on the right-hand side. Considering that Ukrainian is taken as a second language, it is presumed that users can read Cyrillic script, thus it is unnecessary to provide information on pronunciation. It is interesting to note that including (virtually military) drill commands in bilingual sports dictionaries is atypical.

### *Japanese*

*Japan at a Glance* is a guide book for foreigners traveling to Japan. In addition to discussing the so-called classical topics of conversation, the publication also presents information on Japanese culture and sports. Accordingly, the chapter dedicated to sports focuses mainly on Japanese traditional sports, i.e. martial arts using drawings for better visual illustration. To some extent the guide book

also serves as a picture dictionary or a rule book. The traditional sports presented in the book include *sumo*, *judo*, *kendo*, *kyudo*, *karatedo*, *aikido*, and even the mental games called *shogi*, *igo*, *hanafuda*.

The history and the rules of the sport and games included are also depicted. For example, the gear of sumo wrestlers is explained: the *Mage* (Topknot: wrestlers over the *jūryō* rank are allowed to wear oicho style topknot); the *Sagari* (a stiff fringe, which consists of 17 to 21 pieces); and *the Mawashi* (a 10 meter long silk belt that weighs four to five kilos). Professional team sports like *baseball* and *soccer* are described in a separate chapter. The metalanguage of the book is English.

### **Multilingual phrasebooks**

Custom-made multilingual conversation books were first compiled and edited for major ultra-marathon events. (Bérces 2003, 2014) The phrase book titled, *Ultra Conversations, Useful Short Phrases and Dialogues for 100K Runners*, includes twelve languages. The metalanguage of the conversation book is English, except for the introduction. The purpose of the multilingual conversation book is to facilitate communication in the ultra-running community as a whole, with special regards to championship venues. Prospective users include above all runners, but also coaches, supporters, organizers and journalists. The conversation book includes eighty-three short dialogues which are arranged and numbered according to the expected course of events (pre-race discussions, start of the race, award ceremony, doping control, departures). The numbering of the entries is meant to enhance the matching of any language pair, e.g. Hungarian and Mandarin Chinese.

The macrostructure is rather complex. The eighty-seven lexico-syntactic entries of the conversation book are spread out in eight A3 sheets beginning with English and concluding in Mandarin Chinese in each page with some less widely spoken languages represented by the participating athletes in between: German, Dutch, French, Italian, Portuguese, Spanish, Hungarian, Czech, Russian, and Japanese. Entries include sentences such as (32) *Are you*

*injured?* (English); [Bist du (sind Sie) verletzt?(Deutsch) / Ben je gekwetst? (Nederlands) / Etes-vous blessé? (Français) / E' ferito? (Sei ferito?) (Italiano) / Voce está machucado? (Portugues) / ¿Esta lastimado (lastimada)? (Español / Megsérültél? (Magyar) / Nejsi zraněn? (Čeština) / Есть травмы? (Русский) / Kosho desuka? (Nihongo / 日文) / 你受傷了嗎) (Chinese / 华语)]; (35) Where is the doping control room? [Wo ist die Dopingkontrolle? / Waar is de kamer voor de dopingcontrole? Où est la pièce du controle antidopage ? / Dove si fa il controllo dell'anti-dopping? / Aonde é a sala de controle de doping? / Hol van a doppingvizsgáló? / Где комната допинг-контроля? / Doping control office wa doko desuka? / 藥物控制組在哪裡? ]; (51) Is that your personal best? [Ist das deine (Ihre) persönliche Bestzeit (Bestleistung)? Is dit jou persoonlijk record? /Est-ce votre meilleure performance? / Questo è il Suo/tuo miglior tempo? / Este é seu melhor? / ¿Cual es tu record personal? / Ez az egyéni legjobbad? / То је твој особák? / Это Ваш лучший результат? / Jiko-kiroku desuka? / 這是你的最好表現嗎?]

It is worth noticing that even a custom-made conversation book for ultra-marathon runners needs to include some general vocabulary. Phrase books for athletes can help the users to feel more comfortable at race venues far away from home. By feeling comfortable in a competitive situation, athletes can perform better.

## Conclusion

Based on our qualitative analysis of sports-related terms on bilingual and multilingual phrasebooks, we can conclude that the existing printed phrasebooks are usually edited for recreational athletes and participants of spectator sports. Moreover, phrasebooks that are composed on the basis of a needs analysis of a particular sport, can meet the users needs better. Recently, language guides for travelers have mushroomed, offering prosperous business turnover those involved in selling travel guides and phrasebooks for tourists. However, phrasebooks published internationally, the corpora of which are practically based on one master copy in a language with many speakers, are often unrealistic. For example, on the one hand, the likelihood of a Hungarian athlete trying to use phrases like *I want*



to try deep sea diving or I have been stung by a jellyfish in Slovak is very small. On the other hand, we have seen that there are editors of phrasebooks who also use sports as a medium of transferring culture and thus, language. In addition, we have to emphasize that editorial boards of phrasebooks should include lexicographers, linguists, IT specialists and sports professionals in order to reach higher standards and to better satisfy users' needs.

## References

- Adámy, I. (2009): *Kyokushin karate I*. Lunarimpex Kiadó Bt.: Budapest
- Bérces, E. (2004): Egy pohár víz aranyat ér. Szakmai társalgás ultrafutóknak. *Magyar Edző*. 1: 40-42
- Bérces, E. (2006): Harcművészeti online sportszótárak. In: Heltai Pál (szerk.) *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia*. Szent-István Egyetem: Gödöllő. 789-794.
- Bérces, E. (2006): Sportlexikográfia és terminológia az új sportágak megjelenésnek tükrében. PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem: Pécs.
- Bérces, E. (2014): Sports lexicography in Hungary. In: Muráth Judit (szerk.): *Lexikográfiai füzetek 7. Hungarian Lexicography III*. Akadémiai Könyvkiadó: Budapest. 325–342
- Bergenholtz, H. (2013): The role of linguists in planning and making dictionaries in the modern information society ,In: Deny A., Kwary Nun Wulan, Lilla Musyahda (2013): *Asialex 8th International Conference. Lexicography and Dictionaries in the Information Age. Bali, Indonesia. Proceedings*. Asian Association for Lexicography.  
[http://asialex2013.org/03\\_Asialex8\\_Proceedings\\_Internet\\_Papers%201-25.pdf](http://asialex2013.org/03_Asialex8_Proceedings_Internet_Papers%201-25.pdf) Accessed: April 7th, 2015
- DoL (1998) = Hartmann. R.R.K and James, Gregory (1998): *Dictionary of Lexicography*. Routledge: London
- Fóris, Á. (2002): *Szótár és oktatás. Iskolakultúra könyvek 14*. Iskolakultúra: Pécs
- Fóris, Á. (2007): A szótár terminus értelmezéséről. In Magay Tamás (szerk.): *Lexikográfiai füzetek 3. Félmúlt és közeljövő*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Hartmann, R.R.K–James, G. (1998): *Dictionary of Lexicography*. Routledge: London
- Heltai, P. (szerk.) (2006): *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia*. 789-794.
- Linguee (2015): <http://www.linguee.com/german-english/translation/sprachf%C3%BChrer.html> Accessed: October 24, 2015.
- Magay, T. (2007): *Lexikográfiai füzetek 3. Félmúlt és közeljövő*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Merriam-Webster (2015): *Merriam-Webster Online Dictionary*, Incorporated
- McKean (2007): *The joy of lexicography*. TED. 13:55

[https://www.ted.com/talks/erin\\_mckean\\_redefines\\_the\\_dictionary/transcript?language=en](https://www.ted.com/talks/erin_mckean_redefines_the_dictionary/transcript?language=en) Accessed: November 17<sup>th</sup>, 2015

Muráth, J. (2014): *Hungarian Lexicography III. LSP Lexicography*, Akadémiai Kiadó: Budapest 426

## Sources

AHDEL 2011 = *American Heritage Dictionary of the English Language (2011): Fifth Edition*. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company

*American Heritage Dictionary of the English Language (2011): Fifth Edition*. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company

Bérces, E. (2003): *Ultra Conversations, Useful Short Phrases and Dialogues for 100K Runners*. In: *2003 IAU World Cup under the Patronage of IAAF. Guide for International Runners*. International Association of Ultra Runners, World Masters Association, Tai-Nan County Government, China Motor Corporation, Chinese Taipei Road Running Association, Tai-Nan, Taiwan (ROC)

CDO = Cambridge Dictionaries Online

Cambridge Dictionaries Online (2015):

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/phrase-book> (Accessed: October 23, 2015)

Erdélyi, M. (2007): *Horvát társalgási kézikönyv*. Püldo: Debrecen

Fábián, Zs.–Vásárhelyi, J. (1991): *Dizionario. Italiano- ungherese. Útiszótár. Olasz-magyar. Magyar-olasz*. Terra: Budapest

Greba (Греба Г.Й.) 2011. *Угорсько-український та українсько-угорський термінологічний словник з фізичного виховання. (Magyar–ukrán ukrán-magyar testnevelési terminológiai szótár.)* Kálvin Nyomda, Beregszász.

Hisako Nozaki Ifshin (2001): *Japan at a Glance Updated. International Internship Program*. Bilingual Books.

Kugler (2008): *Kompakt útiszótár. Orosz*. Maxim Könyvkiadó: Szeged

Lingea (2014): *Román társalgás szótárral és nyelvtani áttekintéssel*. Lingea Kft. Kiadó: Budapest

Lingea (2014): *Szlovák társalgás szótárral és nyelvtani áttekintéssel*. Lingea Kft. Kiadó: Budapest

MacMillan Dictionary (2015):

<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/phrase-book> (Accessed: October 23, 2015)

*Oxford Learner's Dictionary* (2015): Oxford University Press: Oxford

*Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2015): Oxford University Press: Oxford

Scartazzini, G. A. (1895): *Conversation-book in English and Italian - Novissimo manuale di conversazione, Inglese e Italiano*. Hugo Richter Verlagsbuchhandlung, Davos, 124-127.

<https://archive.org/details/conversationbook00scaruoft> (Accessed: October 25, 2015)

- O'Niel V. Som (ford.Bokros, K.) (2012): *Szlovák. Kapd elő.* Assimil: Budapest
- Spitzing, K. (2003): *Görög. Kapd elő.* Assimil: Budapest
- Spitzing, K. (2003): *Griechisch Wort für Wort.* Taschenbuch: Bielefeld
- Varsányi, I. (1980): *Lengyel társalgási zsebkönyv. Tanuljunk nyelveket!*  
Tankönyvkiadó: Budapest
- Véges, I. (1990): *Angol társalgási zsebkönyv.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- 2003 IAU World Cup under the Patronage of IAAF. *Guide for International Runners.* International Association of Ultra Runners, World Masters Association, Tai-Nan County Government, China Motor Corporation, Chinese Taipei Road Running Association, Tai-Nan, Taiwan (ROC)



**Fischer Márta**

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

## **A fordító mint terminológus – a fordítás folyamatában**

*A fordítók kétféleképpen vehetnek részt terminológiai munkában: egyrészt a fordítás folyamatában, amikor a fordító – fordítói „státuszát” megtartva – terminológiai munkát végez, másrészt terminológus munkakörben, amikor fordító tölti be e munkakört. A tanulmányban a fordító terminológus szerepét a fordítás folyamatában vizsgálom. Doktori disszertációm eredményeire építve azonosítom a fordítási folyamat (megértés, megfeleltetés, szövegalkotás) azon lépéseit, amelyekben a fordítónak döntéseket kell hoznia, és terminológusként kell eljárnia. Bemutatom emellett azokat a tényezőket is, amelyek e döntésekre hatással lehetnek. Példákon keresztül igazolom, hogy a fordító a fordítás folyamatában – még a segédeszközök mellett is – átveheti a terminológus szerepét, azaz folyamatosan terminológiai munkát végez.*

Kulcsszavak: *fordító, terminológus, összehasonlító terminológiai munka, terminus, fordítás*

### **Bevezető**

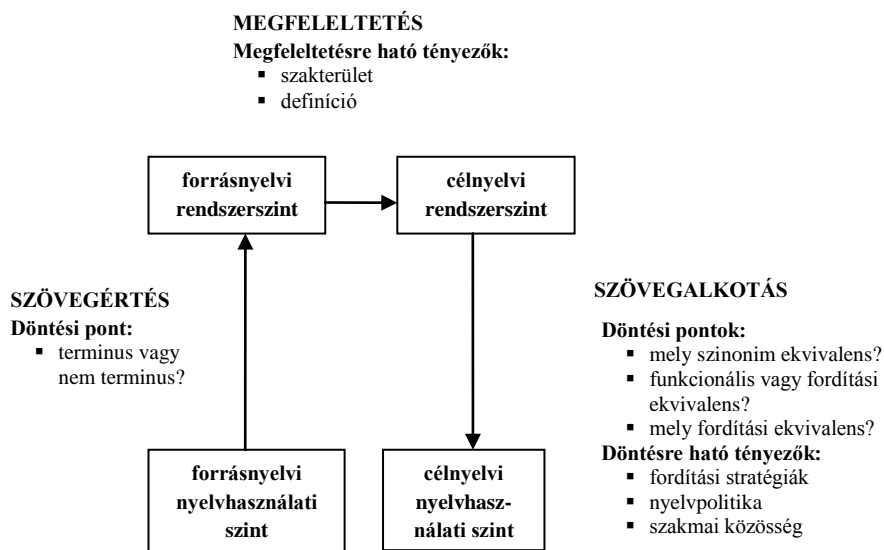
A fordító terminológus szerepét két szempontból is vizsgálhatjuk. Értelmezhetjük egyrészt e szerepet úgy, hogy a fordító a fordítás egyes szakaszaiban – fordítói „státuszát” megtartva – terminológusként jár el, azaz terminológiai munkát végez. Másrészt a fordító meghatározott munkakörben, alaptevékenységként is tevékenykedhet terminológusként, azaz be is töltheti a terminológus munkakört. E tanulmányban a fordító terminológus szerepét az első szempontból, azaz a fordítás folyamatában elemzem. A szakirodalomban gyakran találunk utalást e jelenségre, azaz arra, hogy a fordítónak a fordítás során át kell vennie a terminológus szerepét (vö. Erdős–Rádai-Kovács, 2003; Gerzymisch-Arbogast, 1996; Muráth, 2002, 2007; Sager, 1992; Sandrini, 1996, 2005; Tamás, 2015; Zauberga, 2005). Az alábbiakban arra teszek kísérletet, hogy doktori kutatásom (Fischer, 2010a) eredményeire támaszkodva folyamatában ábrázoljam ezt a jelenséget. Meghatározom azokat a terminológiai döntési pontokat, amelyekkel

a fordító a fordítás során szembesülhet, és azokat a tényezőket, amelyek e döntésekre hatással lehetnek.

E döntések és tényezők meghatározása azért lehet releváns a gyakorlat és az oktatás számára, mert a terminológiai munkához a segédeszközök (a szótáraktól a számítógépes terminológiakezelő rendszerekig) nem mindig tudnak teljes körű segítséget nyújtani. Nem tartalmazhatják a keresett terminusokat, nem tudnak lépést tartani az újabb és újabb terminusok megjelenésével, vagy nem nyújtanak teljes körűen rendszerszintű és/vagy nyelvhasználati szintű információkat. További probléma lehet, hogy a segédeszközök gyakran nem felelnek meg a követelményeknek, így olyan célnyelvi terminusokat is tartalmazhatnak, amelyek valójában nem ekvivalensek. Heltai (1981:463) és Sandrini (2005:157) ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy a segédeszközök még a fenti követelmények teljesülése mellett sem adhatnak minden esetre optimális megoldást. Kizárólag a segédeszközökben szereplő információk alapján nem lehet az adott szituációtól függő fordítást kidolgozni. Segédeszközök mellett is folyamatos terminológiai döntéseket kell hozni, amelyre számos tényező lehet hatással.

E döntések és tényezők vizsgálatához a fordítási folyamatot – Muráthra (2002) és Gerzymisch-Arbogastra (1996:245) támaszkodva – a szövegértés, a megfeleltetés és a szövegalkotás szakaszára bontom, mert ez lehetővé teszi mind a nyelvhasználati szint (amellyel a fordító a valóságban, a szövegben találkozik), mind a rendszerszint (a fogalmi szint) figyelembe vételét. A továbbiakban az ábrában feltüntetett sorrend szerint fejtem ki a döntési pontokat és tényezőket. Nem teljes körű bemutatásra törekszem, hanem a fő döntési helyzeteket kívánom bemutatni.

1. ábra. A fordító mint terminológus a fordítás folyamatában



### **Döntési pontok a szövegértés szakaszában – Terminus vagy nem terminus?**

A fordítási folyamat első szakaszában a fordítónak meg kell értenie a szöveget, és a terminusokat a szöveg kontextusában kell feltárnia (Muráth, 2002:139). Ezt a fázist nagyban megkönnyíti, ha a fordító már előkészítve kapja a szöveget, azaz a terminusokat a fordító számára kiemelték, és mellékeltek hozzá a célnyelvi megfelelőiket. Ha azonban nincs olyan személy (terminológus), aki ezt a munkát elvégezhetné, akkor a fordítónak kell átvennie ezt a feladatot. Fel kell ismernie a terminusokat a szövegben, majd beillesztenie a célnyelvi megfelelőket a szövegbe.

De mi is az a terminus? És hogyan ismerheti fel azokat a fordító a szövegben? És miért releváns egyáltalán az, mit tekintünk terminusnak? Ezzel a kérdéssel korábbi tanulmányaimban részletesen foglalkoztam, így e helyen arra összpontosítok, miért van nagy jelentősége a terminusok felismerésének, ez milyen

összefüggésben van a különböző terminus-definíciókkal, és miért okoz nehézséget a felismerés.

A terminusoknak létezik egy szűkebb és egy tágabb megközelítése (lásd erről részletesen Fischer, 2010b, 2010b, 2012). Míg a szűkebb megközelítés csak egy egységesítési, szabályozási folyamat végtermékét tekinti terminusnak, addig a tágabb meghatározás a valós nyelvhasználatból indul ki. A szűkebb terminus-meghatározás nem alkalmas a szövegben felmerülő fordítási kérdések vizsgálatához, hiszen a fordítás során nem csak a szabványosított, pontosan definiált terminusok jelenthetnek nehézséget. A szövegben előforduló lexikai egységekről gyakran nem is tudhatjuk, hogy megfelelnek-e a terminusokkal szemben támasztott – szűk meghatározás szerinti – követelményeknek. A terminus tágabb meghatározásában azonban bármilyen lexikai egység terminussá válhat az adott kommunikációs helyzetben vagy szövegben.

A fordítás szempontjából e megállapításnak azért van jelentősége, mert a terminusok behatárolják a fordító szabadságát. Ha ugyanis abból indulunk ki, hogy a forrásnyelvi terminus egy meghatározott fogalmat jelöl, akkor a fordítónak meg kell találnia azt a célnyelvi megfelelőt, amely ugyanazt (vagy legalábbis egy hasonló) fogalmat jelöl. Ha pedig nincs ilyen célnyelvi megfelelő, akkor azt meg kell alkotnia. A fordító szabadságát – azaz a célnyelvi megfelelő kiválasztását vagy alkotását – tehát a forrásnyelvi terminus által jelölt fogalom határolja be. Ekkor különösen azok a lexikai egységek jelenthetnek problémát, amelyek egy meghatározott kontextusban vagy szakterületen köznyelvi szóból válnak terminussá (terminologizálódnak). Gerzymisch-Arbogast (1994:280) szerint a fordítónak a felismerés során a következő kérdésekre kell választ adnia: az adott megnevezés terminus- vagy köznyelvi jelentésében jelenik-e meg a szövegben; ha terminusról van szó, akkor ugyanabban a rendszerszintű meghatározásban használja-e a szöveg, mint a szótár; jelölhet-e több fogalmat is a megnevezés (poliszémia), és ha igen, akkor melyik jelenik meg a szövegben; kapcsolódik-e a megnevezéshez a szerzőnek egy saját meghatározása; és végül jelölheti-e más megnevezés is ugyanazt a fogalmat a szövegben (szinonímia).



A fordítás szempontjából e kérdéseknek akkor van különösen nagy jelentősége, ha az adott terminus olyan kötött célnyelvi megfelelővel rendelkezik, amely eltér a szokásos fordítói megoldásoktól. Erre mutat számos példát a jogi kontextus: a *divorce* a köznyelvben válóper, a jogi terminológiában *bontóper*; a *communication* lehet *kommunikáció*, uniós kontextusban azonban *közlemény*, az Európai Bizottság egy dokumentumtípusa. (További példákat lásd Fischer, 2012). E példák jól mutatják, miért is fontos a fordítónak felismernie, hogy terminusról van szó a szövegben. Ha ugyanis e terminusok célnyelvi megfelelője a „megszokott” fordításuk lenne, akkor a fordítás szempontjából irreleváns lenne az, hogy a szövegben terminusról vagy nem terminusról van szó. Itt viszont azért válik e kérdés relevánssá, mert a terminushoz kötött, és a szokásostól eltérő célnyelvi megfelelő tartozik.

Még nagyobb nehézséget okozhat az, ha az adott lexikai egység fordítása csak az adott szöveg szintjén válik kötötté. Olyan lexikai egységekről van tehát szó, amelyek egy adott szövegben definiálódnak, azaz csak az adott szövegben válnak terminussá (Kis, 2005). Ez azért határolja be a fordító mozgásterét, mert a forrásnyelvi terminusnak az adott szöveg szintjén kötött a célnyelvi megfelelője. Ekkor még a segédeszközök sem adhatnak konkrét segítséget. Ezt a jelenséget mutattam be részletesen a *Harvard Business School* egy esettanulmányában szereplő *generalist* és *specialist* megnevezésekre, amelyek magyar fordítása igen változatos lehet, a szövegben azonban – mivel ott definiált terminusokról volt szó – következetesen egy-egy kiválasztott magyar megnevezést kellett alkalmazni (lásd részletesen Fischer, 2010a, 2012).

A fentiek alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a fordítónak elsősorban azt kell felismernie, mely lexikai egységek fordítása válik kötötté egy adott kontextusban. Ekkor különösen a köznyelvi szavakból képzett terminusok felismerése jelent nehézséget. Ha pedig az adott szöveg szintjén válik kötötté a fordítás, akkor a fordítónak arra is kell ügyelnie, hogy következetesen használja a célnyelvi megfelelőket. Fel kell tehát tudnia ismernie azt, hogy míg az egyik szövegben ugyanannak a lexikai egységnek a fordítása kötetlen (nem terminus), addig egy

másik szövegben már kötött lehet (terminusként viselkedik). Mivel a terminusok nagy szerepet játszanak a kohézió megteremtésében is, ezért a következetlen fordítás – azaz a kötöttség figyelmen kívül hagyása – a szöveg érthetőségét is befolyásolhatja (lásd erről további példákat Fischer 2012, 2015a).

### **A megfeleltetés szakasza – Ekvivalens vagy nem ekvivalens?**

A megfeleltetés szakasza a fordító részéről a nyelvhasználati szinttől a fogalmi szintre való elmozdulást követeli meg (lásd 1. ábra). Ennek különösen azokban az esetekben van jelentősége, amikor egy forrásnyelvi és egy célnyelvi terminus között látszólag ekvivalencia van, a valóságban azonban a terminusok más-más fogalmakat írnak le. Erre mutat példát a német *Akademiker*, amelyről könnyen és helytelenül azt gondolhatnánk, hogy magyarul *akadémikus*, a *Secretary of State*, amely nem *államtitkár*, hanem *külgügyminiszter*, vagy a *Finanzpolitik*, amely nem *pénzügyi politika* (egy tágabb fogalom), hanem *költségvetési politika*.

A megfeleltetés során a fordító tehát lényegében összehasonlító terminológiai munkát végez, amelynek során megállapítja a forrásnyelvi és a célnyelvi fogalmak közötti ekvivalencia-kapcsolatokat. Más szóval azt, hogy a két fogalom között teljes vagy részleges ekvivalencia vagy az ekvivalencia hiánya van. Ekkor a fordító annyiban veszi át a terminológus feladatát, hogy maga végzi el e tevékenységet. Erre különösen azért van szükség, mert a segédesszközök nem mindig nyújtanak helyes vagy az adott fordítási szituációnak megfelelő választ.

A megfeleltetés szakaszára több tényező is hatással van. Először is fontos az, milyen szakterületről, tudományterületről beszélünk. Vannak olyan szakterületek, amelyeket univerzális fogalmak jellemeznek, míg más szakterületeken a fogalmi rendszerek különböznek egymástól. Az előbbi esetben a megfeleltetés igen egyszerű, hiszen a forrás- és a célnyelv is ugyanazokat az (univerzális) fogalmakat írja le. Az utóbbi esetben azonban két különböző fogalmi rendszert kell egybevetni. Ez utóbbira mutatnak példát az oktatási rendszerhez, a jogrendszerhez, a gazdasági társaságokhoz kapcsolódó fogalmak. A megfeleltetés

így akkor a legnehezebb, ha különböző, eltérő felépítésű fogalmi rendszerekről van szó. Míg az előbbi eset inkább a műszaki és a természettudományokhoz kötődő területekre, addig az utóbbi a társadalomtudományokhoz kötődő területekre, és különösen a jog által szabályozott területekre jellemző. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ez nem zárja ki a lehetőségét annak, hogy a természettudományokhoz kötődő területeken is lehet példa a fogalmi rendszerek különbségeiből adódó fordítási problémákra (vö. Schmitt, 1994; Czékmán, 2008).

Másodszer a megfeleltetésre nagy hatással van az is, milyen feltételei vannak a munkának az adott szakterületen. Egyrészt az összehasonlító terminológiai munkához elengedhetetlenek a fogalmakat pontosan meghatározó definíciók, amelyek azonban nem állnak rendelkezésre minden területen. Számos szerző meg is kérdőjelezi a fogalmak pontos definiálásának a lehetőségét (Weissenhoffer, 1995; Temmerman, 2000). Másrészt a terminusokat két nyelv viszonylatában csak akkor tudjuk összehasonlítani, ha egy *nyelven belül* már megvizsgáltuk, mi a fogalom tartalma, azt milyen megnevezés(ek) írják le (szinonímia vizsgálata), illetve a megnevezéshez tartozik-e más fogalom (poliszémia vizsgálata) (Arntz, 2001:93). Ha e munkát egy nyelven belül még nem végezték el, akkor a fordítónak az egy nyelven belüli terminológiai munkát is el kell elvégeznie.

### **A szövegalkotás szakasza – Mely szinonim ekvivalens?**

A megfeleltetés után a fordítónak döntést kell hoznia arról, milyen célnyelvi megfelelőt illeszt a szövegbe. E döntés alapját az összehasonlító terminológiai munka eredményeként feltárt ekvivalencia-kapcsolatok (teljes ekvivalencia, részleges ekvivalencia, ekvivalencia hiánya) jelentik. Univerzális fogalmak esetén a fordítónak „csak” annyi a feladata, hogy felkutassa a megfelelő célnyelvi megnevezést, illetve ha nincs ilyen, akkor azt megalkossa. A nehézséget itt elsősorban az jelenti, hogy ezt megtalálja-e a fordító. Fóris (2005) számos példát hoz a műszaki tudományok területéről arra, amikor a segédeszközök nem a megfelelő célnyelvi ekvivalenst használják, és helytelen

terminusokat alkalmazó fordítások terjednek el. A továbbiakban eltekintek e fordítási hibák elemzésétől, és csak azokkal az esetekkel foglalkozom, amikor a fordító döntési helyzet elé kerül.

Ha a két fogalom között teljes az ekvivalencia, akkor a fordító számára az jelenthet nehézséget, ha a célnyelven több megnevezés is leírja ugyanazt a fogalmat. Ez adódhat abból, hogy a beszélők a (szakmai) kommunikáció során más-más megnevezést alkothatnak ugyanarra a fogalomra. Gondoljunk például arra, hogy a *szakfordítás* angol megfelelője *specialized translation, scientific translation, technical translation* is lehet (Heltai 1988). Fogalmi szempontból szinonimnak tekinthető ekvivalensek akkor is előfordulhatnak, ha az egyes regiszterekben más-más megnevezéseket használnak. Az ezekből adódó fordítási problémákra Schmitt (1994) hívja fel a figyelmet. A német *Schliesshalt, Schliessdruck, Zuhaltekraft* és az angol *closing force, hydraulic system pressure, clamping force* terminusok pontosan definiáltak, és meg is feleltethetők egymásnak. A *Zuhaltekraft* terminusnak azonban a „műhelynyelvben” van egy szinonimája, a *Schliesskraft* is. Ekkor a fordítás során csak a kontextusból lehet megállapítani, melyik megfelelőt kell használni. A fenti esetekben tehát nem a fogalmi rendszerek közötti eltérés a probléma, hanem az, hogy több megnevezés is leírja ugyanazt a célnyelvi fogalmat, illetve a forrásnyelven és a célnyelven nem azonosak a szinonimák.

### **A szövegalkotás szakasza – Funkcionális vagy fordítási ekvivalens?**

Ha a forrásnyelvi és a célnyelvi fogalom közötti nem teljes az egyezőség (részleges az ekvivalencia), akkor a fogalmi különbségek miatt állhat a fordító döntési helyzet előtt. Két lehetőség közül választhat: vagy a hasonlóságot vagy a különbséget hangsúlyozza a forrás- és a célnyelvi fogalom között. Ezt a döntési helyzetet részletesen, számos példán keresztül elemeztem dolgozatomban és egy korábbi tanulmányomban, így e helyen ennek rövid ismertetését adom (Fischer, 2010a, 2012).

Ha a fordító úgy dönt, hogy a hasonlóságot hangsúlyozza, akkor egy olyan célnyelvi megnevezést illeszt a szövegbe, amely a

forrásnyelvi fogalommal legtöbb közös jegyet felmutató célnyelvi fogalmat írja le. Ezt a fogalmat leíró célnyelvi megnevezést nevezhetjük *funkcionális ekvivalensnek*. Ha pedig a fordító úgy dönt, hogy a különbséget hangsúlyozza, akkor egy olyan célnyelvi megfelelőt (*fordítási ekvivalenst*) keres vagy alkot, amely a forrásnyelvi fogalmat írja le, azaz amelyhez nem is kapcsolódik a célnyelven fogalom. Gerzymisch-Arbogast (1999:11) szavaival élve a kérdés az, hogy a célnyelvi rendszert (funkcionális ekvivalens) vagy a forrásnyelvi rendszert (fordítási ekvivalens) akarjuk-e megjeleníteni a célnyelvi szövegben.

Ez egy konkrét példán keresztül a következőképp írható le: Ha a *tanulmányi osztályvezető* angol megfelelőjeként a *registrar* terminust (funkcionális ekvivalenst) használjuk, akkor tudnunk kell, hogy e megnevezéshez az angol (oktatási) rendszerben egy jól definiált fogalom tartozik. Ez a célközönségben (egy angol olvasóban) azt az érzetet kelti, hogy egy „hazai” (angol) fogalomról van szó, azaz úgy gondolja, a magyar oktatási rendszerben is létezik egy hasonló poszt az egyetemeken. Ezzel szemben, ha például a *head of student services* megnevezés (fordítási ekvivalens) mellett döntünk, akkor a célunk éppen az, hogy a magyar fogalmat írjuk le – egy olyan angol megnevezéssel, amelyhez nem kapcsolódik az angol rendszerben fogalom (lásd erről még Fischer, 2015b).

A hasonlóság vagy a különbség kiemelésének a dilemmája a fordításban követhető kétféle stratégiával is leírható. Ha funkcionális ekvivalenst alkalmazunk, azaz a hasonlóságot hangsúlyozzuk, akkor honosító (*domesticating*) stratégiát követünk. Ha pedig fordítási ekvivalenst használunk, azaz a különbséget hangsúlyozzuk, akkor idegenítő, azaz (*foreignising*) stratégiát követünk. Míg ez utóbbi stratégia az idegenszerűséget hangsúlyozza, addig az előbbi célja a célnyelvi kultúrába illeszkedés, és ezzel a megértés elősegítése a célnyelvi olvasó számára. Biel (2008) rámutat arra, hogy a fordításelméletben általában a honosító fordítási stratégiát tartják követendőnek, különösen a szakszövegek fordításában, amit a szkoposzelmélet is felerősített. Biel azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy vannak olyan területek, mint például a jog, ahol problémás lehet a funkcionális ekvivalensek használata. Ha ugyanis a forrás- és a célnyelvi fogalom különbözik, akkor ez a stratégia a

hasonlóság hamis látszatát kelti a célnyelvi olvasóban, és így félrevezető is lehet.

A terminusok fordítása esetében tehát nincs általános iránymutatás arra, hogy a két stratégia közül melyiket kell választani, az az adott kontextustól függ. Ugyanakkor kulcsszó a következetesség: egy adott szövegen belül a fordítónak figyelnie kell arra, hogy következetesen csak funkcionális vagy csak fordítási ekvivalenseket használjon. Ezt azért is fontos hangsúlyozni, mert – ahogy Šarčević (1990) is rámutat – a segédeszközök gyakran szinonimaként tüntetik fel a funkcionális és fordítási ekvivalenseket, és ezzel összemoszák e kétféle stratégiát.

### **A szövegalkotás szakasza – Mely fordítási ekvivalens?**

Az előzőekben azt a döntési helyzetet írtam le, amikor a forrásnyelvi és a célnyelvi fogalom között van hasonlóság. Gyakran szembesülhet a fordító azzal a helyzettel, amikor a két fogalom között egyáltalán nincs egyezés (ekvivalencia hiánya), azaz a célnyelvi fogalmi rendszerben nem létező fogalmat kell leírni. Gondoljunk olyan terminusokra, mint a *Bundestag* vagy a *House of Lords*. E fogalmi űr betöltése ugyancsak fordítási ekvivalenssel oldható meg, amelynek alkotása – Arntz, Picht és Mayer (2004:156) csoportosításában – többféle módon történhet: (1) kölcsönzéssel vagy tükörfordítással, (2) új megnevezés alkotásával és (3) körülírással. A *House of Lords* tehát lehet *Lordok Háza* (1) vagy az *angol parlament felsőháza* (3).

Az egyes eljárások közötti választásra „íratlan szabályként” az lehet elsődleges hatással, hogy mennyire erős az adott nyelvi közösségben a nyelv védelme, azaz milyen nyelvpolitikai közegben tevékenykedik a fordító. A kölcsönzések, az idegen eredetű megnevezések kerülése így különösen azokban az országokban – mint például Franciaországban vagy a balti államokban – jellemző, ahol hagyományosan erős a nemzeti nyelv védelme, és tudatosan törekednek annak ápolására. Ennek érdekében a fordítók számára iránymutatásokat is kibocsáthatnak. Nem véletlen, hogy a *hardware* és a *software* a francia nyelvben *matériel* és *logiciel*, azaz az

eljárások (2) típusa szerint kialakított fordítási ekvivalensek (Arntz–Picht–Mayer, 2004:156).

Arra a döntésre, mely eljárást alkalmazza a fordító, a szakmai közösség is hatással lehet. Ahol a szakterületek fejlődését alapvetően egy más nyelvi (szakmai) közösség határozza meg, ott dominánsak a gyakran változtatás nélkül átvett terminusok (kölcsonzések) a célnyelven. Erre mutatnak példát a gazdasági szaknyelv terminusai, úgy mint a *spillover effect* vagy a *benchmarking*, amelyek gyakran az (1) eljárás révén kerülnek a magyar nyelvbe. Ezt a tendenciát a célcsoport igényei is felerősíthetik. Ha a célnyelven egy megnevezés már elterjedt, és a szakemberek a kölcsonzéssel átvett eredeti angol megnevezést használják, akkor a szakmai kommunikáció hatékonyságát csökkentheti, ha a fordító egy más megnevezés (új megnevezés vagy körülírás) alkotása mellett dönt. A célközönség igényei tehát felülírhatják az előzőekben elemzett szempontokat.

## Összegzés

A fordító terminológus szerepét, a döntési pontokat és tényezőket a fordítás folyamatának három szakaszában vizsgáltam. Ráműtattam, hogy a szövegértés szakaszában egyrészt a köznyelvi szavakból képzett és a szokásostól eltérő, kötött célnyelvi megfelelővel rendelkező terminusok jelentenek nehézséget. Másrészt azok a lexikai egységek, amelyek fordítása az adott szöveg szintjén válik kötötté.

A megfeleltetés szakaszának – azaz az összehasonlító terminológiai munkának – azért van nagy jelentősége, mert az egyes nyelveken a fogalmi rendszerek különbözhetnek egymástól. A megfeleltetésre hatással lehet egyrészt a szakterület, amely meghatározhatja azt, hogy univerzális vagy egymástól különböző fogalmi rendszerekről van-e szó. Bár általában jellemző, hogy a természet- és a műszaki tudományok univerzális fogalmakkal rendelkeznek, itt is lehetnek különbségek. Másrészt az összehasonlítást a definíció hiánya is megnehezítheti.

Az ekvivalencia-kapcsolatok feltárása után, a szövegalkotás szakaszában a fordítónak döntenie kell a célnyelvi megfelelők beillesztéséről. Ha univerzális, illetve egymással egyező

fogalmakról van szó, akkor a nehézséget a szinonim ekvivalensek közötti választás jelentheti. Ha pedig a fogalmak között nincs teljes egyezőség, akkor a fordítónak döntenie kell arról, hogy a fogalmi rendszerek közötti hasonlóságot (funkcionális ekvivalens alkalmazása/honosító stratégia) vagy a különbséget (fordítási ekvivalens alkalmazása/idegenítő stratégia) hangsúlyozza. Végül, ha olyan forrásnyelvi fogalomról van szó, amelynek még nincs célnyelvi megfelelője, akkor a fordítónak abban is át kell vennie a terminológus szerepét, hogy magának kell ezeket megalkotnia. Ekkor a fordító több eljárás közül is választhat. Erre a nyelvpolitikai környezet mellett az is hatással lehet, ha a fordítónak a szakmai közösségben már meghonosodott terminusokat célszerű használnia.

A fenti döntési pontok és tényezők ismerete azért is fontos, mert a fordítás egyes szakaszaiban más-más ismeretekkel kell rendelkeznie a fordítónak. Gerzymisch-Arbogast (1999) szerint a fordítás egy komplex folyamat, amelyben különböző tudáselemekre van szükség. Míg rendszerszinten a szaktudás játszik nagy szerepet, addig a nyelvhasználati szinten a nyelvi ismeretek elengedhetetlenek. Ez a fordítóképzések számára is kihívást jelent, hiszen mindegyre fel kell készíteniük a fordítókat.

## Hivatkozások

- Arntz, R. (2001): *Fachbezogene Mehrsprachigkeit in Recht und Technik*. (Studien zu Sprache und Technik, Bd. 8). Hildesheim: Olms
- Arntz, R.–Picht, H.–Mayer, F. (2004): *Einführung in die Terminologearbeit*. (Studien zu Sprache und Technik, Bd. 2). Hildesheim: Olms
- Biel, L. (2008): Legal terminology in translation practice: dictionaries, googling or discussion forums? *Skase Journal of Translation and Interpretation* Vol. 3. Nr. 1. 22–39.
- Czékmán, O. (2008): Matematikai terminusok német-magyar kontrasztív vizsgálata. *Magyar Terminológia* 1. kötet. 2. szám. 217–243.
- Erdős, J.–Rádai-Kovács, É. (2003): A terminológia szerepe és alkalmazása a fordítói munkában. *Fordítók és Tolmácsok Őszi Konferenciája*. 2003. október 3., Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. Elhangzott előadás.
- Fischer, M. (2010a): *A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE BTK



- Fischer, M. (2010b): Terminológia a szakmai kommunikáció szolgálatában. In: Dobos Cs. (szerk.) *Szaknyelvi kommunikáció*. Tinta Könyvkiadó: Budapest 51–73.
- Fischer, M. (2012): Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához I. Terminológiaelméleti alapkérdések a fordításban. *Fordítástudomány XIV.* évf. 2. szám. 5-30.
- Fischer, M. (2015a): Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához II. Általános módszertani ötletek. *Fordítástudomány* 16. évf. 2. szám. 55-70.
- Fischer, M. (2015b): Terminológiaoktatás a szakfordítóképzésben – mit, mennyit, hogyan? In: Dróth, J. (szerk.) *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról 2014-2015*. Gödöllő: Szent István Egyetem GTK. 41-55.
- Fóris, Á. (2005): A terminológiai norma és az ekvivalencia kérdése műszaki szövegek fordításánál. *Fordítástudomány* 7. évf. 2. szám. 41–53.
- Gerzymisch-Arbogast, H. (1996): *Termini im Kontext. Verfahren zur Erschließung und Übersetzung der textspezifischen Bedeutung von fachlichen Ausdrücken*. Günter Narr Verlag:Tübingen
- Gerzymisch-Arbogast, H. 1994. Identifying term variants in context: The SYSTEXT approach. In: Snell-Hornby, M, Pöchhacker, F., Kaindl, K. (eds.) *Translation Studies – An Interdiscipline*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. 279-291.
- Gerzymisch-Arbogast, H. (1999): Fach-Text-Übersetzen. In: Buhl, S., Gerzymisch-Arbogast, H. (Hrsg.) *Fach-Text-Übersetzen: Theorie-Praxis-Didaktik: mit ausgewählten Beiträgen des Saarbrücker Symposiums 1996*. St. Ingbert: RöhrigUniversitätsverlag. 3–21.
- Heltai, P. (1981): Poliszémia a terminológiában. *Magyar Nyelvőr* 105. évf. 4. szám. 451-463.
- Heltai, P. (1988): Contrastive Analysis of Terminological Systems and Bilingual Technical Dictionaries. *International Journal of Lexicography* Vol. 1. Nr.1. 32–40.
- Kis, B. (2005): Automatikus terminológiakeresés számítógéppel – kísérlet. *Fordítástudomány* 7. évf. 1. szám. 84–96.
- Muráth, J. (2002): *Zweisprachige Fachlexikographie*. (Pécsér Beiträge zur Sprachwissenschaft). Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Muráth, J. (2007): Szakszótárak előkészítő munkálatai. In: Magay T. (szerk.) *Félmúlt és közeljövő*. (Lexikográfiai füzetek 3). Akadémiai Kiadó: Budapest. 155–170.
- Sager, J. C. (1992): The translator as terminologist. In: Dollerup, C., Loddegaard, C. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training Talent and Experience*. Amsterdam- Philadelphia: John Benjamins. 107-122.
- Sandrini, P. (1996): Terminologieausbildung im Curriculum für Sprachmittler. In: Fleischmann, E., Kutz, W., Schmitt, P.A. (Hrsg.) *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Günter Narr Verlag: Tübingen. 497–507.

- Sandrini, P. (2005): Debatte aktueller Themen: Rechtsterminologie – Revisited. *Moderne Sprachen* Vol. 49. Nr 1. 147–162.
- Šarčević, S. (1990): Terminological Incongruency in legal dictionaries for translation. In: *Budalex Proceedings*. 439-446.
- Schmitt, A. P. (1994): Die 'Eindeutigkeit' von Fachtexten: Bemerkungen zu einer Fiktion. In: Snell-Hornby, M. (Hrsg.) *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. Tübingen-Basel: Francke Verlag. 252–283.
- Temmerman, R. 2000. *Towards New Ways of Terminology Description – The Sociocognitive-Approach*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Tamás, D. (2015): A fordító mint terminológus. In: Horváth, I. (szerk.) *A modern fordító és terminológus*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest 47–65.
- Temmerman, R. (2000): *Towards New Ways of Terminology Description – The Sociocognitive-Approach*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Weissenhofer, P. (1995): *Conceptology in Terminology Theory, Semantics and Word Formation*. Vienna: Termnet.
- Zauberga, I. (2005): Handling Terminology in Translation. In: Fóris, Á., Károly, K. (eds.) *New Trends in Translation Studies. (In Honour of Kinga Klaudy)*. Akadémiai Kiadó: Budapest 107-117.

**Fogarasi Katalin<sup>1</sup>–Philipp Schneider<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar,  
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

<sup>2</sup>Pécsi Tudományegyetem, Állam-és Jogtudományi Kar,  
Kriminológiai és Büntetés-végrehajtási Jogi Tanszék

**Sérülések terminológiájának tridiszciplináris oktatása  
egy terminológiai kutatás eredményeinek közvetlen  
alkalmazásával**

*Jelen tanulmány célja annak bemutatása, hogyan segítheti egy kutatás eredményeinek közvetlen alkalmazása az orvosi terminológia oktatását három tudományterület megközelítésében. A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának német nyelvű orvosképzésében a külföldi hallgatók egy speciális terminológiai kurzuson ismerhetik meg a látlelet műfaját, valamint az ehhez tartozó diskurzusközösséget. A kurzuson 3 német egyetemi igazságügyi intézményből származó autentikus klinikai leletek és az azokról készült igazságügyi orvosszakértői vélemények állnak a német hallgatók rendelkezésére. Az igazságügyi orvosszakértői megközelítést a szakértői vélemények képviselik, a dokumentációban fellelhető esetleges terminológiai problémákból, valamint a műfaji szabályok megsértéséből származó büntetőjogi következményeket pedig büntetőjogász magyarázza el a hallgatóknak. Az orvosi műfaj e tridiszciplináris elemzése lehetővé teszi a terminológiai alapkutatás perspektívájának bővítését, továbbá felismerteti mind a kurzus vezetőivel, mind pedig a hallgatókkal a diskurzusközösség többi, különböző területeken dolgozó tagjának nézőpontjait.*

**Kulcsszavak:** német és latin nyelvű orvosi terminológia, oktatás, műfaj, látlelet, lágyrész-sérülés, diskurzusközösség, baleseti sebészet, igazságügyi orvosszakértői vélemény, büntetőjog, egészségésítés

**Bevezetés**

Az orvosi terminológia oktatása során gyakran találkozunk azzal a jelenséggel, hogy az orvostanhallgatók a komplex latin-görög terminusok elsajátításakor kevésbé motiváltak, mint a szaktárgyak tananyaga esetében. „Warum soll ich jetzt das auch noch lernen, ich will schließlich Menschenleben retten?!”, vagyis „Miért kell még ezt is megtanulnom, hisz elvégre én emberéleteket akarok menteni?!” halljuk a szókimondó német orvostanhallgatóktól, akik gyakran nem

is sejtik, hogy hibás terminusok használatával akár ennek az ellenkezőjét is okozhatják.

Az orvosi terminológia oktatása a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán 2009 óta egyre inkább gyakorlati szempontokat követ angol, német és magyar nyelven is. Az alapképzésben nélkülözhetetlen terminológiai ismereteket közvetítő, illetve anatómiai terminológiai kurzusokon kívül léteznek olyan klinikai terminológiai kurzusok is, melyek autentikus műfajok segítségével ismertetik meg a hallgatókkal a főbb klinikai szakterületek terminusait.

Speciálisan a kórbonctani elváltozások és a sérülésfajták görög-latin alapú terminológiájának oktatása céljából jött létre 2009-ben a „Terminologie der Pathologie und der Rechtsmedizin” című választható kurzus a Német Program<sup>1</sup> hallgatói számára. A kurzus kizárólag autentikus műfajokban mutatja be a terminusokat: a kórbonctani elváltozásokat a Bad Saarow-i Patológiai Intézetből származó eredeti kórbonctani jegyzőkönyvek segítségével, a sérülésleírásokat pedig az ún. *látletet* műfaján keresztül.

A látletet az orvosi szaknyelven belül egy speciális műfaj (Fogarasi–Warta–Rébék-Nagy, 2013), mely általában a baleseti sebészetben készül a sérült ellátásakor, és egy későbbi büntetőeljárás során nélkülözhetetlen a bíró által kirendelt igazságügyi orvosszakértő munkájához. Különösen a gyorsan gyógyuló lágyrész-sérülések esetében elengedhetetlen az orvosi lelet a sértő eszköz, illetve a sérülések keletkezési mechanizmusának igazságügyi orvosszakértői megállapításához. Amennyiben az orvosok (klinikus és igazságügyi orvosszakértő) közötti kommunikáció berkeiből is kitekintünk, megállapíthatjuk, hogy a látletet használó diskurzusközösségbe a nyomozati hatóság összes résztvevője, vagyis a rendőrség és az igazságszolgáltatás résztvevői is beletartoznak. Ezért a sérülések leírása szigorú műfaji szabályok betartását kívánja meg, melyeket a német orvostanhallgatók

---

<sup>1</sup> A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán 2004 óta a Német Program keretében német nyelven is folyik orvos- és fogorvosképzés. Az ebben részt vevő külföldi hallgatók szinte kivétel nélkül német anyanyelvűek, ezért jelen tanulmányunkban összefoglalóan német hallgatóknak nevezzük őket.

egyetemi tanulmányaik során az Igazságügyi orvostan (Rechtsmedizin) című tantárgy során sajátítanak el.

Az igazságügyi orvostani szakma képviselői részéről számos publikáció jelent meg arról, hogy a sérülések részletesebb, és terminológiai szempontból is pontosabb dokumentációja a gyakorlatban sok esetben elmarad (Verhoff–Kettner–Lászik–Ramsthaler, 2012). Ezt egy magyar, német és osztrák látteleletéken, 2012-ben végzett átfogó korpusznyelvészeti vizsgálat eredménye is megerősítette: a lágyrészsérülés-leírások csaknem 20 százaléka egyáltalán nem, vagy csak korlátozottan volt alkalmas igazságügyi orvosszakértői megítélésre (Fogarasi, 2012). A korlátozott megítélhetőség a műfaj használatában kimutatható *interdiszkurzivitás* (Bhatia, 2010) jelenségére vezethető vissza. A baleseti sebészek és az igazságügyi orvosszakértők ugyanis különböző szempontokat követnek a sérülések leírásakor, és sok esetben eltérő alapon osztályozzák, és más terminusokkal is jelölik a sérüléstípusokat (Fogarasi, 2010). Számos esetben különbségek mutatkoztak a német és az osztrák terminusok között is (Fogarasi-Nuber–Rébék-Nagy, 2012). Korlátozottan megítélhető láttelelet esetében az eljárás indokolatlan megszüntetésére, vagy bizonyítékok hiányában a gyanúsított felmentésére kerülhet sor a büntetőeljárásban, esetenként pedig téves minősítés alapján szabhatja ki a büntetést a bíróság (Schneider–Fogarasi–Riepert, 2014).

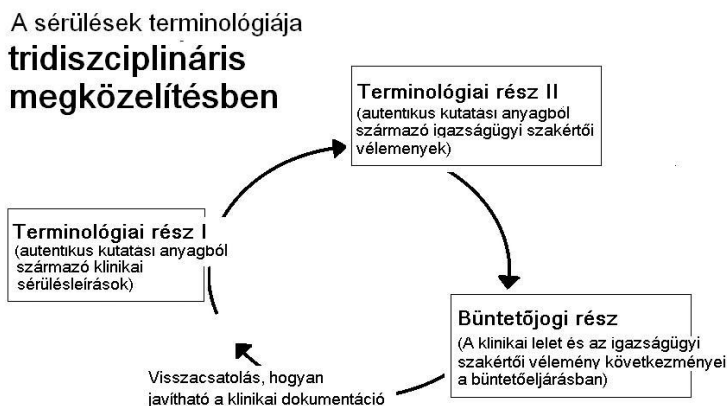
E tanulmány szerzői ezért azt a célt tűzték ki a „Terminologie der Pathologie und Rechtsmedizin” című választható kurzus során, hogy a hallgatókkal már idejekorán megismertessék a sérülésleírások precíz terminológiáját, és érzékeltesék velük, hogy a láttelelet egyidejűleg szolgálnak klinikai és büntetőeljárásjogi célokat. E választható kurzus indítása kiváló lehetőséget nyújtott továbbá arra is, hogy a kutatási eredményeket közvetlen módon átvigyük az orvostanhallgatók képzésébe is, illetve, hogy az eredeti nyelvészeti kutatás számára további perspektívákat tárjunk fel a tridiszciplináris megközelítés segítségével.

## Módszerek

A szakszövegek interdiszciplináris megközelítése egyre inkább előtérbe kerül a szaknyelvoktatásban (Fluck, 1992:10; Buhlmann–Fearn, 2000:13), annak ellenére, hogy a gyakorlatban nehezen megvalósítható a szaknyelvoktató szaknyelvi-nyelvészeti és szakmai kompetenciáinak egyidejű megléte. E szaknyelvi kurzuson azáltal valósul meg az összes szakmai kompetencia szimultán jelenléte, hogy a műfajban érintett mindhárom tudományterületről nagy mennyiségű autentikus kutatási anyag áll rendelkezésre. A terminológiai ismeretek átadása a szaknyelvoktató feladata, a gyakorlatból vett klinikai sérülésleírások és a hozzájuk tartozó igazságügyi szakértői vélemények írott formában állnak rendelkezésre, az ezekből fakadó jogi következményeket pedig jogász ismerteti a hallgatókkal.

A sérülések terminológiájának oktatása során a hallgatók megismerkednek a sérülések klinikai dokumentációjához szükséges, az igazságügyi orvostan klasszifikációja szerinti egzakt latin-görög és német szakkifejezésekkel. A terminusok mindig egy autentikus műfaj szöveggörnyezetében kerülnek bemutatásra, a hallgatók minden anonimizált klinikai sérülésleíráshoz kézbe kapják az arról készült igazságügyi szakértői véleményt is. Ezáltal a terminusok gyakorlati alkalmazását és a műfaji szabályokat is megismerik. Fontos, hogy a rendelkezésre álló autentikus klinikai leletek egyenlő arányban tartalmazzanak példákat a terminológiai szempontból pontos illetve hiányos leírásra, az igazságügyi szakértő számára egyértelmű illetve félreérthető terminushasználatra. Az igazságügyi szakértői vélemények minden esetben tartalmazznak arra vonatkozó utalást, hogy a szakértő egyértelműen meg tudta-e ítélni a klinikus által leírt sérüléseket, vagy ha nem, melyik sérülés szakorvosi dokumentációja volt kevésbé egyértelmű.

1. ábra. A látleleti sérülésleírások terminusainak oktatása tridiszciplináris megközelítésben



A kurzus utolsó négy hetében a jogász kolléga is részt vesz az órákon, hogy elmagyarozza a hallgatóknak a félreérthető vagy hiányos klinikai dokumentáció büntetőjogi következményeit. Ehhez a büntetőeljárársban előforduló autentikus műfajok (a büntetőaktában található rendőrségi feljelentés, tanúvallomás, vádirat és büntető ítélet) nyújtanak segítséget, melyek részben szerepelnek a korpuszban összegyűjtött igazságügyi aktákban is (pl. tanúvallomások), illetve többségük a Berlieni Államügyészségről származik. Mivel a súlyos bűncselekményekhez kapcsolódó büntetőakták nagyon terjedelmesek, ezért e szakszövegeket az anonimizáláson túl szükséges rövidíteni, valamint sok esetben tartalmilag leegyszerűsíteni, és a nyelvészeti kutatási anyaghoz igazítani.

### **A tridiszciplináris elemzés tanulságai a német orvostanhallgatók terminológiai képzésében**

A német hallgatók számára talán a leglényegesebb felismerést az jelenti, hogy nemcsak a görög-latin, hanem a német kifejezések kevésbé pontos használata is súlyos félreértések forrása lehet. Az egyik legfontosabb terminológiai probléma a *Platzwunde* (repszett

seb) kifejezéssel kapcsolatos, mely mind a köznyelvben, mind a klinikusok körében igen elterjedt (Fogarasi, 2012). Ez az általános terminus igazságügyi orvostani szempontból pontatlan, mivel a szó szerinti jelentése “kipukkadt seb”, ami a sérüléstípus keletkezési mechanizmusát nem megfelelően adja vissza. Tévesen azt a benyomást kelti ugyanis, hogy belülről kifelé keletkezett a sérülés. E sérüléstípus megnevezésére a helyes terminus a *Riss-Quetschwunde* (repszett-zúzott seb) lenne (Brinkmann–Madea, 2004: 364). (Lényeges különbség az osztrák és a német baleseti sebészeti terminológia között, hogy az osztrák gyakorlatban szinte kivétel nélkül a *Riss-Quetschwunde* terminus használatos.) Ha a *Platzwunde* kórisme használata a sérülés jellemzőinek hiányos vagy terminológiailag helytelen dokumentációjával társul, jelentős nehézséget jelent az igazságügyi orvosszakértő számára a sérülés utólagos megítélése. Az 1. példában idézett baleseti sebészeti lelet rövid sérülésleírása ezt az esetet szemlélteti.

1. példa (forrás: Johannes Gutenberg Universität Mainz, Institut für Rechtsmedizin, 2009)

„Ca. 4 cm lange Platzwunde temporal rechts. Diagnose: Kopfplatzwunde.”

(Kb. 4 cm-es repesztett seb a jobb halántékon. Kórisme: A fej repesztett sebe.)

Az idézett esetben a sértett azt vallotta a rendőrségi kihallgatás során, hogy éles tárggyal ütötték fejen, míg a gyanúsított kijelentette, hogy csupán ököllel támadott. Az igazságügyi orvosszakértő a baleseti sebészeti ellátást követően még személyes vizsgálat során sem tudta megítélni a klinikus által nem dokumentált sebszéleket és sebzugokat („eine genauere Beurteilung der Ränder und Winkel auf Grund der chirurgischen Versorgung nicht möglich“). A baleseti sebész leletében nem szerepelt a repesztett sérülésre jellemző horzsolások jelenléte sem a sérülés közvetlen környezetében, s a néhány órával később végzett szakértői vizsgálat során sem volt látható ezek nyoma. Így az igazságügyi orvosszakértő nem zárhatta ki, hogy a sérülést éles tárgy okozta (Schneider–Fogarasi–Riepert, 2014).

A *Platzwunde* leírásakor alkalmazandó, igazságügyi orvostani szempontokat is figyelembe vevő terminológia jelentősége sokkal inkább tudatosodik a hallgatókban, ha megismerkednek a



testi sértések német büntetőjog szerinti minősítésével is, mely megvilágítja a korlátozott megítélhetőség jogi következményeit.

A német büntetőjogban minden fajta testi sértés vagy idegen személy által okozott egészségkárosodás esetén az „egyszerű” testi sértés (*einfache Körperverletzung*)<sup>2</sup> kategóriája számít alap bűncselekménynek. Ez azt jelenti, hogy már egy enyhe arconütés is „egyszerű” testi sértésnek minősül, és a bíró e bűncselekmény alapján szabja ki a büntetést. A testi sértés további minősítései, a „veszélyes” (*gefährliche Körperverletzung*)<sup>3</sup> és súlyos testi sértés (*schwere Körperverletzung*)<sup>4</sup> különösen veszélyes elkövetési mód vagy különösen súlyos, tartós egészségromlás esetén állnak fenn. „Veszélyes” testi sértésről akkor beszél a német büntetőjog, ha az elkövető fegyvert vagy veszélyes tárgyat használ a sérülés előidézéséhez.

A sérültet ellátó szakorvos gyakran nem gondol arra az eshetőségre, hogy a jogász a testi sértés minősítésének megállapításakor sok esetben nem az egészségkárosodás vagy sérülés mértékét, hanem a sérülés keletkezési mechanizmusát veszi figyelembe. Számos klinikai dokumentáció ezért büntetőjogi szempontból sem felel meg a műfaj szabályainak, ha nem, vagy nem pontos terminológiával nevezi meg a fennálló sérülést, továbbá ha hiányzik a sérülés jellemzőinek részletes leírása, mely alapján az igazságügyi orvosszakértő következtetni tudna a keletkezési mechanizmusra.

Az 1. példában az igazságügyi orvosszakértő nem tudott egyértelműen állást foglalni azzal kapcsolatban, hogy a bántalmazó „testidegen tárgyat” (eszközt) vagy “csak” az öklét használta. A sértett fejének valamilyen eszközzel történő megütése esetében a bíró mindenképpen a “veszélyes” testi sértés (*gefährliche Körperverletzung*, § 224 StGB<sup>5</sup>) büntette miatt ítélné el az elkövetőt. Ennek büntetési mértéke 6 hónap és 10 év közötti időtartamra terjedő szabadságvesztés. A pusztán ököllel okozott sérülés esetében viszont csak az “egyszerű” testi sértés (*einfache Körperverletzung*, §

---

<sup>2</sup> a magyar büntetőjogban nem létező kategória

<sup>3</sup> a magyar büntetőjogban nem létező kategória

<sup>4</sup> a magyar büntetőjogban eltérő a terminushoz tartozó fogalom

<sup>5</sup> StBG: Deutsches Strafgesetzbuch (Német Büntetőjogi Törvénykönyv)

223 StGB) büntette miatt születhet bíró ítélet, melynek büntetési mértéke a gyakorlatban általában nagyobb összegű pénzbüntetést jelent. Mivel azonban a szakorvosi lelet alapján nem lehet eldönteni, melyik sérülésről van szó, a bíró az *ártatlanság vétele* (in dubio pro reo) elv alapján kizárólag a kevésbé súlyos elkövetési módból indulhat ki, és az „egyszerű” testi sértés büntetében ítélheti el a vádlottat, ami a büntetés mértékében *akár 10 év szabadságvesztésbeli különbséget* is jelenthet. E példa alapján a hallgatók minden esetben rácsodálkoznak a műfajt övező interdiszkurzivitás jelentőségére: a sérültet ellátó orvos tévesen azt feltételezte, hogy mind az igazságügyi orvosszakértő, mind pedig a bíró számára a sérülés súlyosságának leírása a lényeges, nem pedig az olyan információké, melyekből a keletkezési mechanizmusra lehetne következtetni.

Sok német hallgató nem tudja továbbá, hogy a legtöbb bűncselekmény esetén már pusztán „a *bűncselekmény eredményébe való belenyugvás*”, az ún. *eshetőleges szándék (dolus eventualis)* (Belovics–Molnár–Sinku, 2012: 82) is elegendő a bíró számára a szándékosság megállapításához. Amennyiben a tettes pl. a sértett felsőtestén okoz sérülést késsel, akkor a német igazságszolgáltatás szerint számolnia kell azzal az eshetőséggel, hogy akár a sértett halálát is okozhatja – függetlenül attól, hogy az elkövető célja erre irányult-e vagy sem. Ilyenkor az elkövető ellen nem „veszélyes” testi sértés (*gefährliche Körperverletzung*, §242 StGB), hanem *emberölési kísérlet (versuchter Totschlag*, §212, 22, 23 StGB) miatt emel vádat az államügyészség. Nehéz azonban megállapítani, hogy az elkövetőnek pontosan milyen körülmények megléte esetén kell számolnia a sértett halálának eshetőségével ahhoz, hogy tettét a bíróság a sértett halálába való belenyugvásként értelmezze. Ilyen esetekben gyakran a sérülés keletkezési mechanizmusa, vagyis az elkövetés módja a döntő körülmény. Tehát különösen az igazságügyi orvosszakértői vélemény erre vonatkozó megállapítása az irányadó.

2. példa (forrás: Universität Freiburg, Institut für Rechtsmedizin, 2009)  
„Am linken Oberbauch eine etwa 4 cm lange Schnittwunde. Diagnose: Messerstichverletzung linker Oberbauch.” (A gyomortáj bal oldalán egy kb. 4 cm-es metszett seb. Kórisme: A gyomortáj bal oldalának késszúrásos sérülése.)

A hallgatóknak ebben az esetben meg kell tanulniuk, hogy egyértelműen különbséget tegyenek a *Stichverletzung* (szúrt sérülés) és *Schnittverletzung* (metszett sérülés) között, és ne az általános nyelvi szóhasználatból induljanak ki. A hétköznapi (akár orvosi) nyelv ugyanis a *Messerstich* („késszúrás“) kifejezést ismeri inkább, a „Messerschnitt“ („késmetszés“) nem használatos az általános orvosi szókincsben sem. Így a gyakorlatban számos esetben előfordul (miként a 2. példa is szemlélteti), hogy a baleseti sebész metszett sérülést dokumentál, majd ugyanazt a sérülést szúrt sérülésként kórismézi. A büntetőjogi vonatkozások megismerésével azonban világossá válik, hogy a fenti terminusok milyen módon használhatók fel a büntetőeljárásban a gyanúsított érdekében vagy pedig ellene.

A felsőtest feltehetően felszínes *metszett* sérülése (*Schnittverletzung*) esetében valószínűleg nehezen lehet megállapítani az eshetőleges emberölési szándék meglétét, míg a bíróságok a felsőtest *szúrt* sérülései (*Stichverletzungen*) esetén általában *emberölési szándékot* feltételeznek (Schneider–Fogarasi–Riepert, 2014). Így – sok esetben tévesen – emberölési kísérlet miatt indulhat büntetőeljárás.

### **A tridiszciplináris elemzés tanulságai a terminológiai munka számára**

A nyelvészeti kutatási eredmények tridiszciplináris kontextusban való oktatása lehetővé teszi, hogy a hallgatók átfogó képet kapjanak a látület műfajáról, mégpedig ugyanazon diskurzusközösség három különböző nézőpontjából. Ennek során mind az oktatók, mind a hallgatók felismerik, hogy léteznek a gyakorlatban olyan terminológiai problémák, melyek a diskurzusközösség többi tagja számára ismeretlenek.

A korpusz tridiszciplináris megközelítésű vizsgálata ezen kívül fontos kérdéseket vetett fel, melyek a látület terminológiájának folyamatban levő egységesítését (Fogarasi–Schneider–Bajnóczky, 2014) jelentősen befolyásolják. Mivel a műfajt a büntetőeljárás résztvevői is használják, ezért fontos lenne a büntetőjog szaknyelvében elvárt egyegyértelműség elvének betartása

(Sandrini, 1997: 400). Ugyanakkor jelentős nehézséget okoz a preskriptív terminológiai munka során, hogy a baleseti sebészet és az igazságügyi orvostan eltérő alapon osztályoz bizonyos sérüléstípusokat. A wüsteri *egyegyértelműség* (*Eineindeutigkeit*) esetében ugyanis nem csak az a követelmény, hogy egy megnevezés csak egy fogalomra vonatkozhat, hanem az is, hogy egy adott fogalmat kizárólag egy megnevezés jelölhet (Fischer, 2010:51). A preskriptív terminológiai munka távlati célja továbbá a kontinentális jogrendszeren belüli terminológiai harmonizáció, melynek a nagyfokú mobilitás és migráció következtében egyre nő a jelentősége (Mayer–Sandrini, 2008). Mivel már Ausztria és Németország között is fellelhető néhány fogalom- és terminusbeli különbség a lágyszövet-sérülésekkel kapcsolatban, az egyegyértelműség követelménye nem teljesíthető. Minimálisan eltérő fogalmakra különböző megnevezést kellene ugyanis használnia e két német nyelvű országnak, ami a gyakorlatban kivitelezhetetlen. Következésképpen mind az egységesítés, mind a harmonizáció legfeljebb az *egyértelműség*<sup>6</sup> elvének tud majd megfelelni.

## Hivatkozások

- Belovics, E.–Molnár, G. – Sinku, P. (2012): *Büntetőjog II. Különös rész.* HVG ORAC Lap-és könyvkiadó: Budapest
- Bhatia, VK. (2010): Interdiscursivity in Critical Genre Analysis. *Discourse and communication.* 21 (4/1). 32-50
- Brinkmann, B.–Madea, B. (2004): *Handbuch gerichtliche Medizin.* Bd I. Springer: Berlin, Heidelberg
- Buhlmann, R.–Fearn, A. (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts.* Gunter Narr: Tübingen
- Fischer, M. (2010): *A fordító, mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra.* Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem: Budapest
- Fluck, H-R. (1992): *Didaktik der Fachsprachen.* Gunter Narr: Tübingen
- Fogarasi, K. (2010): Sebtípusok, sebleírások terminológiai problémái traumatológiai látteleteken. In: *Porta Lingua. Tudományterületek és*

---

<sup>6</sup> Egyértelműség (Eindeutigkeit): „egyetlen megnevezéshez csak egy fogalom rendelhető” (Fischer, 2010: 50)

- nyelvhasználat*. Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete: Debrecen. 121-138
- Fogarasi, K. (2012): *Limited Forensic Assessability of Soft Tissue Injuries. Contrastive Terminological Analyses of Hungarian, Austrian and German Medical Diagnostic Reports*. PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar: Pécs
- Fogarasi, K.–Schneider, P.–Bajnóczky, I. (2014): Terminológiai szempontból helyes látletelek jelentősége a büntetőeljárásban. In: Dr. Demeter Éva, Nagy Tímea (szerk.) *Ünnepi kötet Rébék-Nagy Gábor 60. születésnapjára*. PTE AOK: Pécs. 55-64
- Fogarasi, K.–Warta, V.–Rébék-Nagy, G. (2013): Kulturális különbségek tükröződése magyar, osztrák és német sérülésleírások terminológiájában. In: *Porta Lingua. Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelv kutatásában és oktatásában*. Debrecen: Szaknyelvoktatók – és Kutatók Országos Egyesülete. 171-180
- Fogarasi-Nuber, K.–Rébék-Nagy, G. (2013): Soft Tissue Injuries in Hungarian and Austrian Medical Diagnostic Reports. *Acta Medica Marisimensis*. 59/ 2. 100-103
- Mayer, F. – Sandrini, P. (2008): Neue Formen der Fachkommunikation oder alter Wein in neuen Schläuchen? In: Mayer F. – Schmitz, KD. (szerk.) *Terminologie und Fachkommunikation*. (Akten des Symposions, Mannheim 18-19. April 2008.) Deutscher Terminologietag e.V. 17-28
- Sandrini, P. (1997): Italienisches Recht in deutscher Sprache - terminologische Überlegungen In: Cordin, P. Iliescu, M. – Siller-Runggaldier, H. (szerk.): *Parallela VI. Italiano e tedesco in contatto e a confronto Italiano und Deutsch im Kontakt und im Vergleich*. Università degli Studi di Trento: Trento 399-419
- Schneider, P.–Fogarasi, K. – Riepert, T. (2014) Gefährliche Körperverletzung oder versuchter Totschlag? Die Konsequenzen nicht eindeutig dokumentierter Erstversorgung für die Strafbarkeit des Täters. In: Thomas Riepert (szerk.): *Klinische Rechtsmedizin*. Festschrift für Prof. Dr. Dr. Reinhard Urban. Schmidt-Römhild: Lübeck. 265 – 272
- Verhoff, M.–Kettner, M.–Lászik, A.–Ramsthaler, F. (2012): Digitale Fotodokumentation im Rahmen der klinischen Erstversorgung: Forensisch relevante Verletzungsbefunde. *Deutsches Ärzteblatt International*. 109/ 39. 638-642 <https://www.aerzteblatt.de/archiv/130982/Digitale-Fotodokumentation-im-Rahmen-der-klinischen-Erstversorgung-Forensisch-relevante-Verletzungsbefunde?> [2015.02.10.]



**Jakusné Harnos Éva**

Nemzeti Közszolgálati Egyetem  
Hadtudományi és Honvédtisztoképző Kar  
Idegen Nyelvi és Szaknyelvi Központ

## **Terminology and Phraseology**

*Recently, extensive research has been conducted into the fixed expressions of general language, as well as into terminology. However, the role of set phrases in specialized languages has not been explained in as much detail. The achievements of general language phraseological research can be applied in describing the function of fixed expressions in special languages. In accordance with the sociocognitive theory of terminology, functional, semantic, cognitive, pragmatic and discourse analytical approaches may be taken.*

*The definition and classification of phrasemes in three linguistic theories, from the theory of semantic fields, through the theory of collocations in neostructuralist linguistics, to the theory of frames in cognitive linguistics represent the various phases of the development of an integrated perspective.*

*Key words: set phrases, sociocognitive approach, special field communication, cognitive frames, mental spaces*

### **Possible links between terminological and phraseological research**

The word *terminology* is defined by Maria Teresa Cabré as one referring to three areas: 1) the study of terms; 2) the methodology of studying and describing terms, and 3) the set(s) of terms on a specific topic (Cabré, 1998:32). Terminology in the sense of research into special languages, with its special methodology, has been seen by some as an independent science (Temmerman, 2000: 2), as well as an area of applied linguistics, of lexicology or of sociolinguistics (Nuopponen, 2002: 858–859). Zsuzsa Kurtán quotes Sager and Wüster in her comprehensive book on special language use (Kurtán 2003:167–169), concluding that *terminology* 1) designates the methodology of describing terms, and 2) theories on the relationship between terms and concepts, furthermore, 3) sets of linguistic signs which have acquired special language use, and 4) cognitive entities representing subject field knowledge.

Terms are often identified with nouns, which form the major part of nomenclatures, although other types of words, such as verbs, adverbs and adjectives can also be described as terms. Opposing views are held as to the interrelationships between special vocabulary, terminology and general vocabulary. While Nuopponen identifies special vocabulary with terminology (2002:859), Fischer points out that terminology is not identical with special vocabulary, because the former may comprise other signs than word forms, such as symbols, codes, or even numerical sequences (2010:60). Kurtán underlines that general vocabulary, shared special vocabulary, and special subject field vocabulary are not clearly delineated (2003:155–157). The attribution of general or special language meaning is dependent on the communicative context, that is, what semantic field a linguistic sign appears to be a part of. Whether a word is perceived as a term is not a matter of it functioning as part of general language or of subject field vocabulary, rather, whether it represents a concept peculiar to that subject field – as Ágota Fóris proves (2006:221). The obscure boundaries between terms, special vocabulary, shared special vocabulary and general vocabulary may derive from the natural evolution of language and language use. Motivated designation by speech communities may offer an explanation to the shared core meaning of terms and their general language equivalents.

In addition to nomenclatures, phraseology and even trademarks can be included in the vocabularies of special languages (Gläser, 1994/2011). Kjoer refers to set phrases in special language as multi-word terms (2007:507). A number of subject fields may have shared vocabulary, for example, for describing statistical data, diagrams, presentations, which may justify the inclusion of general language phraseology in terminology studies. Theories of lexical semantics, lexicology and lexicography, among other branches of linguistics, provide methods for the explanation of two phenomena: the function of set phrases in special language communication and the elimination of polysemy in the case of the components of set phrases, that is, their recognition as special language set phrases.

Recent trends in terminological research, such as the sociocognitive approach taken by Rita Temmerman (2000), aim at



studying special languages in natural communication, in professional discourse, also paying attention to cognitive and pragmatic aspects of their use. Acknowledging that special language units (especially terms) may be semantically motivated, the meaning of terms can be interpreted from the angle of lexicology, i.e., how they fit into the general language system of lexical units, and from the angle of semantics, i.e., from the angle of the concept they denote or represent, which is part of a system of concepts, too. When terms are used in texts, they are often parts of set phrases or they appear in relation to set phrases or phrasemes. According to statistics, in natural languages phrasemes outnumber words approximately ten to one (Mel'cuk, 1998: 24), so it is essential for terminology to devote some effort to phraseology. An important area of terminology and the theory of phraseological research into the lexicon of general language overlap.

For a practicing teacher of a special language it is a priority to compile a special language phraseology database in order to design the meaningful practice of special language in classes. Developing skills in combining terms and set phrases involves more than lexicographic knowledge. It requires special subject field knowledge which enables the language user to establish links among the concepts represented by the terms.

The functioning of phrasemes in special subject field communication can be examined with the help of three general language theories: the theory of lexical or semantic fields, neostructuralist semantics and cognitive semantics. These constitute a single line representing the evolution of the description of meaning attribution concerning both words and set phrases. Their summary leads to a conclusion as for the theoretical background to a phraseological database, with reference to a recent research project in Hungary, the Agykapocs project conducted by László Kovács and his team (Kovács, 2013). Kovács outlines a project during which research was done into the mental lexicon of special languages by combining theories of cognitive linguistics, terminological research and network research. Mathematical graphs were used to describe links between words and phrases. Data confirmed that the mental

lexicon stores encyclopaedic knowledge and, that nodes play a significant role in attributing meaning to language units.

### **Set phrases in the theory of lexical fields**

The theory of lexical fields by Jost Trier was founded on the idea that human knowledge is divided up by language into adjoining small areas in the same way as mosaic divides two-dimensional space (Geeraerts, 2010: 54). John Lyons extended the theory by suggesting that there are conceptual fields on the semantic level (i.e., a standardized conceptual area), which are covered by a set of lexical items. Lyons included set phrases or idiomatic expressions that covered a conceptual field and named the field semantic rather than lexical (Lyons, 1977: 268). The problem whether a lexical field should convey information on co-occurrence between words or encompass syntagmatic relations was still to be solved. Nevertheless, it was discovered that meaning and syntagmatic, as well as syntactic combinability, were interrelated and resulted in restrictions (Geeraerts, 2010: 58).

### **The classification of collocations in neostructuralist linguistics**

In a study, Igor Mel'cuk points out that set phrases or phrasemes are stored in the mind and are used as a whole (1998). In his theory, a phraseme has a signified (its meaning) and a signifier (its phonetic form) and it conveys a set of data on its co-occurrence with other linguistic signs. He classifies phrasemes as pragmatic and semantic ones. In his view, the category of semantic phrasemes comprises 1) full phrasemes or idioms; 2) semi-phrasemes or collocations, and 3) quasi-phrasemes or quasi-idioms (Mel'cuk, 1998: 29–30). The main distinction between the categories is made depending on how transparent or how opaque the phrase is and how restricted the choice of one element is, once the main element was selected. Collocations are placed in the focus of the study mentioned above, since, being semi-phrasemes, they allow some variation parallel to some restrictions.

In Mel'cuk's system, the meanings of set phrases are classified into ten classes, which he names Simple Standard Lexical Functions. These cover all collocations. The degree of fixedness of Lexical Function expressions is dependent on the quantity of similar phrasemes. Under the rule of lexical inheritance, 'All lexicographic data shared by a family of semantically related language units should be stored just once' (ibid.: 42). This rule confirms Lyons' assumption that certain concepts are designated by phrases which constitute an entity as linguistic signs.

Mel'cuk's Meaning-Text Model presupposes the existence of a special type of lexicon, the Explanatory Combinatorial Dictionary, described as semantics- and paraphrase-based, in which entries supply all lexical information about the stored language units. It is, in fact, a phrasal dictionary containing set phrases (phrasemes) as headwords. Each Explanatory Combinatorial Dictionary article consists of 1) a semantic zone (a definition); 2) a syntactic zone, and 3) a lexical co-occurrence zone with the description on restricted lexical co-occurrence. It is an active dictionary geared to production and synthesis (ibid.: 49–50). Mel'cuk's system does not comprise aspects of communicative situations as factors with impacts on the choices language users make when producing or interpreting a set phrase. Thus, transition between the various levels of governing rules is not presumed. Procedures of text or utterance production and reception are not accounted for, which is justified by the underlying philosophy of structuralism.

The Meaning-Text Model includes a detailed description of more or less autonomous restriction and selection rules that govern the production and use of phrasemes. Furthermore, Mel'cuk remarks that these rules refer only to lexically restricted co-occurrence, which is different from semantic constraints on the combination of language units. That is, he delineates semantic and lexical function, leaving concepts outside the scope of examination.

## **Structuring units of language into systems of knowledge under the theory of cognitive frames**

The relationship between knowledge and language as a representation, and also, conveyer of knowledge has been examined from various perspectives by cognitive linguistics. Since the 1980s, the conceptual metaphor theory and the theory of blending, as well as the prototype theory and the theory of global patterns of knowledge, have generated extensive research into interrelations between knowledge and language. The major outcome of the findings is that encyclopaedic information is not stored in the mind in the form of single concepts which correspond to single lexical items. Evidence supports that a human's knowledge of the world is stored in structured systems, in broader categories that include all lexical items relevant to the given conceptual structure. This theory is distantly related to that of lexical fields or semantic fields, which aimed at classifying lexical units and linking them to concepts, and to the neostructuralist approach founded on distribution, selection and restriction, which proposed an explanation for the productivity and semantic adaptability of collocations by connecting lexical, syntactic and semantic attributes.

The cognitive frame theory views lexical meaning in relation to structured background knowledge derived from experience or beliefs and practices. A frame is a specific type of knowledge organization in the lexicon. In psychology, schema and script are the terms used for a similar idea (Eysenck and Keane, 1997: 292–295). A frame describes a situation and identifies its elements together with the role they play in the situation or event and indicates what expressions or grammatical patterns highlight aspects of that situation or event. Empirical evidence taken from corpus analysis has been used to develop frame semantics in the form of an electronic dictionary during the FrameNet project (Geeraerts, 2010: 228). The words and phrases related to frames are interlinked through their connection to the frame and, as a result, semantic functions are defined relative to the frame.

As suggested by cognitive psychology, knowledge about a concept is activated or partially activated depending on

communicative context. Although the conceptual core may be relatively stable, in different situations different information is selected for integration into the representation of a concept (Eysenck and Keane, 1997:308–309).

The interaction between communicative context, syntax and semantics is modelled by the theory of mental spaces, the broad utility of which is proved by language data (Sweetser and Fauconnier, 1996). If mental spaces are generated, elaborated and altered during discourse, forming networks to allow access and processing of information, they may provide an explanation for the functioning of phrasemes both in general language and special language communication. Thus, for instance, if the core concept of *theatre* appears in a source domain, it may create two mental spaces relative to two different contexts: one for medical or one for military knowledge structures, respectively. The language users assess the situation or the context in order to decide which one should be applied and elaborated. Medical context will evolve a connected mental space for ‘operating’ as the function of ‘a place where important action is performed’. The linguistic form will be ‘operating theatre’. Military context will induce ‘of operations’ as ‘a place where important action is performed’. The linguistic form will be ‘theatre of operations’. In contrast to an operating theatre, whose location is permanent, a theatre of operations is any designated area within the territory of a theatre of war. In everyday situations, the language users may not be aware of the core meaning or may not establish all co-reference while projecting components of the source domain onto offspring mental spaces (for example, agent, action, purpose etc.). Re-thinking and re-negotiation of the communication and of the message, or re-assessment of the situation are possible.

In special field discourse, efficiency is enhanced by shared background knowledge of the subjects, contexts and communicative functions. It minimizes the need for the negotiation or clarification of relationships and conditions. Relying on the core concepts, lay people may be able to partially construct the mental space links and networks required for interpreting the special language collocations.

## Conclusion

Research into the relationship between words or phrasemes and concepts has advanced from lexical fields through structural control centres to the analysis of socially embedded cognitive and problem solving processes related to language use. Nevertheless, advocates of the structuralist approach focus on syntactic, semantic and lexical constraints as well as sentence and textual structure divergent from those of general language use. The current trend in cognitive linguistics seems to provide a convincing explanation for the frequency of occurrence of collocations in both general language and special field communication. Phrasemes convey complete knowledge patterns in the latter by promoting the efficiency of all aspects of communication through conventionalized links of mental spaces, which are transparent and interpretable to the language users relative to their insight into the special subject field.

## References

- Cabré, M. T. (1998): *Terminology. Theory, Methods and Applications*. John Benjamins Publishing Co.: Amsterdam/Philadelphia
- Eysenck, Michael W.—Keane, Mark T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Fischer, M. (2010): Terminológia a szakmai kommunikáció szolgálatában. In: Dobos Csilla szerk.: *Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolci Egyetem: Miskolc — Tinta Könyvkiadó: Budapest. 59-72.
- Fóris, Á. (2006): A terminológiai vizsgálatok tapasztalatai. In: Fóris Ágota — Puszta János szerk.: *Utak a terminológiához*. Berzsényi Dániel Főiskola: Szombathely. 219-237.
- Geeraerts, D. (2010): *Theories of Lexical Semantics*. Oxford University Press: Oxford
- Gläser, R. (1994/2011): Language for Specific Purposes. In: Asher, R.E. ed. (2011): *The Encyclopaedia of Language and Linguistics. Vol.4*. Pergamon Press: Oxford
- Kjoer, A. L. (2007): Phrasemes in Legal Texts. In: Burger, Harald et.al. ed.: *Phraseologie/Phraseology*. Walter de Gruyter: Berlin, New York. 506-516.
- Kovács, L. (2013): *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Lyons, J. (1977): *Semantics*. Cambridge University Press: Cambridge

- Mel'cuk, I. (1998): Collocations and Lexical Functions. In: Cowie, A.P. (ed.)(1998): *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*. Clarendon Press: Oxford. 23-53.
- Nuopponen, A. (2002): Vocabularies for Specific Purposes: An Overview. In: Wiegand, Herbert Ernst et. al. ed.(2002): *Lexikologie/Lexicology*. Walter de Gruyter: Berlin, New York. 856-866.
- Sweetser, E.—Fauconnier, G. (1996): Cognitive Links and Domains: Basic Aspects of Mental Space Theory. In: Fauconnier, Giles—Sweetser, Eve ed.: *Spaces, Worlds, and Grammar*. The University of Chicago Press: Chicago and London. 1-28.
- Temmerman, R. (2000): *Towards New Ways of Terminology Description*. John Benjamins Publishing Co.: Amsterdam/Philadelphia





**Mészáros Ágnes**

Budapesti Gazdasági Főiskola  
Gazdálkodási Kar Zalaegerszeg

Szaknyelvi és Kommunikációs Intézeti Osztály

## **Gazdasági terminusok diakrón vizsgálata**

*A tanulmány áttekinti az egészségügyben használatos jellegzetes gazdasági szakkifejezések eredetét, kialakulását és módosulását, feltárja az archaizálódás mértékét, a jellegzetes terminusalkotási módokat, ismerteti a nyelvi változást előidéző leggyakoribb okokat. A gazdasági terminusok szótörténeti adatainak megismerését diakrón vizsgálati módszerek segítik. A témakörhöz tartozó pénzügyi tevékenységek a pénzalapok, járulékok, pénzbeni juttatások, a finanszírozás és a kapacitásszabályozás szakszókincsével gazdagítják a magyar nyelv szókészletét. A vizsgált szakterület olyan rohamos ütemben változik és fejlődik, hogy a gyorsan keletkező és elavuló terminusok elenyésző hányada kerülhetett be történeti-etimológiai szótárainkba. A cikkben ismertetett adatok erre a hiányosságra is szeretnék felhívni a figyelmet.*

*Kulcsszavak: diakrón vizsgálati módszer, nyelvi változás, archaizálódás, okrendszer, gazdasági terminusok az egészségügyben: pl. költségvetés, járulékfizetés, járulékkulcs, pénzbeni és természetbeni ellátás*

### **Bevezetés**

Korunkban az egészségügy hatékony működését sokféle tényező befolyásolja, amely jelzi a szakterületen zajló tevékenységek összetettségét és sokszínűségét. A tevékenységi körök magukba foglalják az egészségügy jogi és pénzügyi szabályozását is. A szakszókincs pedig a tevékenységi köröknek megfelelően különböző – értelemszerűen jogi és gazdasági – rétegekbe sorolható.

Az egészségügy pénzügyi szabályozása közel 120 éves múltra tekinthet vissza. Ahogyan a szakterület fejlődött a XIX. század utolsó évtizede óta, szakszókincse ugyanolyan mértékben gazdagodott. Ezt a változást diakrón, azaz nyelvtörténeti vizsgálati módszerekkel (Mészáros, 2012) lehet a legpontosabban nyomon követni és leírni. Az egészségügyi jogi szakkifejezések tulajdonságainak ismertetéséhez (Mészáros, 2013) hasonlóan, jelen tanulmány az egészségügy működését biztosító gazdasági

tevékenység szakszókincsének jellegzetességeit mutatja be a nyelvi változás szempontjából.

### **A diakrón vizsgálat célja és szempontjai**

A nyelvtörténeti vizsgálat célja a szakszókincsben létrejött változás leírása és magyarázata.

Az elemzési szempontok a következő három kérdés köré rendeződnek:

#### ***A terminusok keletkezéstörténete***

*A szakkifejezések vélhető keletkezési ideje, első adatolt előfordulása  
A szakkifejezések társadalmi érvényessége*

A terminusok társadalmi érvényessége elkülöníti az általános és korlátozott használatú elemeket. Az általános használatú elemek használata elterjedt, a korlátozott használatú elemek lehetnek archaizmusok, mert már kiszorultak a nyelvhasználatból vagy neologizmusok, mert terjedőben vannak (Kiss, 2005). Az 1989-es rendszerváltás után keletkezett terminusokat tekintettük új szakszavaknak.

#### ***A leggyakoribb terminusalkotási módok meghatározása korszakonként***

Az elemzés során fény derülhet arra a kérdésre, hogy van-e különbség az egyes korszakok terminusalkotási módjai között. A terminusokat keletkezésük alapján a következő csoportokba soroljuk: *szóképzés, szóösszetételek, szószerkezetes szakkifejezések, mozaikszó-alkotás, idegen szavak, jelentésbővülés, rövidülés, elvonás, szöveggyűlés*. Továbbá vizsgáljuk a szóösszetételek típusait, a szószerkezeteket alkotó tagok (szavak) számát és a kéttagú szószerkezetek típusait is. Az elemzési szempontok célja, hogy kimutassa, van-e a témakörre jellemző összetéletípus, változott-e a szószerkezetek hossza az elmúlt 120 évben, és kiderítse a két szóból álló szószerkezetek tagjai közötti kapcsolatot.

### ***A nyelvi változás mozgatórugóinak felderítése korszakonként***

Az elemzés célja a pénzügyi tevékenységet kifejező szakszókincsben a nyelvi változást létrehozó okok megnevezése és csoportosítása.

A vizsgálati szempontokat diakrón kutatásra alkalmas, folytonossági alapon felépített korpusz segíti. A folytonosság azért fontos, mert az adatanyagban ennek megfelelően nem lesznek hiányzó láncszemek, amelyeket ki kellene következtetni. Ezt a feltételt a korpuszt alkotó (szakterületet szabályozó) törvények és rendeletek egymásba kapcsolódó láncszemei biztosítják. A diakrón szemlélet érvényesítéséhez a szakterület története alapján az adatanyagot három korszakra tudjuk osztani (1891-1950; 1950-1989; 1989-2008).

A diakrón szemlélet abban nyilvánul meg, hogy a három korszakban történt változásokat össze lehet hasonlítani. A korpusz körülbelül 750 000 szót tartalmaz; a jogszabályok listáját időrendi sorrendben tartalmazza a „Diakrón szakszókincsvizsgálat” (Mészáros, 2011: 138-140).

### **Témakörök és jellegzetes terminusok**

A szakterület gazdasági (pénzügyi) szabályozását sokrétű tevékenység valósítja meg. Ide tartozik a *pénzalapok kezelése*, a *járulékok* és a *pénzbeli juttatások megállapítása*, a *finanszírozás* és a *kapacitásszabályozás*. Ezek a tevékenységi körök sajátos, folyamatosan elavuló és megújuló terminusokkal gazdagítják a szakterület szókincsét (1. táblázat).

I. táblázat. Témakörök és jellemző terminusok

<b>Témakörök (1891-2008)</b>	<b>Tipikus terminusok (példák)</b>
<b><i>Pénzalapok</i></b> (63 terminus)	<i>alap, közalap, tartalékalap, pénzalap, forgóalap, Egészségbiztosítási Alap, Szolidaritási Alap, céltartalék, céltartalékképzés, költségvetés</i>
<b><i>Járulékok,</i></b>	<i>napibér, napibérosztály, tényleg élvezett bérösszeg,</i>

<b>pénzbeli juttatások</b> (127 terminus)	<i>valósággal élvezett napibér, átlagkereset, minimálbér, járulék, járulékkulcs, járulékfizetés, járulékfizetési kötelezettség, járulékmérték szerinti százalék, járulékbéveteli többlet, nyugdíjjárulék, társadalombiztosítási járulék pénzbeni, természetbeni juttatások</i>
<b>Finanszírozás, finanszírozási rendszer</b> (138 terminus)	<i>finanszírozás, teljesítményfinanszírozás, fejkvóta, bázisfinanszírozott fekvőbeteg-szakellátás, praxisközösség, speciális finanszírozású fekvőbeteg, szolgáltatásvolumen, aktív finanszírozású eset, homogén betegségcsoportok, HBCs-díj, korcsoportos pontszám, BNO-kód, OENO-kód  mátrixkórház</i>
<b>Kapacitás szabályozás</b> (80 terminus)	<i>többletkapacitás, kapacitásfelosztás, betegforgalmi adatok, kapacitáslekövetési megállapodás, krónikus ágyszám, ágykihasználtság, ágystruktúra, szakrendelési összóraszám, esetösszetételi index</i>
<b>A pénzügyi tevékenységek szakkifejezései az egészségügyben</b> (Össz: 408 terminus)	

## A vizsgálat módszerének bemutatása néhány eredmény segítségével

A változás okának vizsgálata mindig az előzmény és a következmény *összehasonlításán* alapszik (Kiss, 2005: 63). Ezt a meghatározást könnyen a gyakorlatba ültethetjük úgy, hogy az *előzmény* és a *következmény* között jelöljük azt a valószínűsíthető *okot*, amely a terminus nyelvi állapotának megváltozásában szerepet játszhatott.

Az **előzmény-ok-következmény** láncolat elemzése minden vizsgálati szempontra könnyen összesíthető adatokból álló választ ad. Lépésről, lépésre nyomon tudjuk követni a szakkifejezések megszületését, szakszókincsbe kerülését, módosulását és elavulását is. Az alábbiakban a kutatási anyagból vett néhány példán keresztül

figyelemmel kísérhetjük a terminusok változását és a változást jelző adatokat.

A rendszerváltás után kibontakozó *egészségügyi kapacitás* egyik mértéke az *ágyszám*, amelynek egyik típusa a *krónikus ágyszám*. A minőségjelzős szószerkezet kialakulását a következőkben láthatjuk:

Előzmény: *krónikus ágyként lekötött ágyak száma*, (1996. évi XIII. tv.) *krónikus ágyak száma*

Ok: egyszerűsödés

Következmény: *krónikus ágyszám* (43/1999. Korm.r)  
(neologizmus)

A metonimikus szakkifejezés előzménye több szóból álló szakkifejezés volt, majd egyszerűsödés során jelentéssűrítő szószerkezetté vált.

Ugyancsak az elmúlt 25 évben indult robbanásszerű fejlődésnek a bonyolult eljárásokat magában rejtő *finanszírozás* témaköre. Az 1999-es finanszírozási rendelet a szakszókincsbe hozott egy angol terminust, amelynek hatására örvendetes módon néhány év múlva megjelent a magyar megfelelő is.

Előzmény: *case-mix index* (43/1999)

Ok: az angol terminus jelentését kifejező magyar változat megjelenése

Következmény: *esetösszetételi index (CMI)* (2006.évi CXXXII.tv) (neol.)

A *járvulék* szakszó a vizsgált szakterület egyik alapterminusa, amely rövid idő alatt 88 terminusból álló szócsaládot hozott létre. Mivel a valóságban a fejlődés nem áll meg, mert a következmény is tovább alakul, ezért a nyelvi változást a következmények láncolatával tudjuk szemléltetni. A következmények között is mindig megnevezzük a nyelvi változásért felelős tényezőt. A *járvulék* szó eredete 1828-ig nyúlik vissza (TESz.), a további adatokat nem találjuk meg szótárainkban, a korpusz azonban rögzítette ezeket a szókincsbeli jelenségeket.

Előzmény: *járvulék* (1828, TESz.) (általános használatú elem)

Ok: új tevékenység

Következmény<sub>1</sub>: *a járulék fizetése* (1891. évi XIV. tc.) (ált. haszn. elem)

Ok: egyszerűsödés

Következmény<sub>2</sub>: *járulékfizetés* (1907. évi XIX. tc.) (ált. haszn. elem) (birt. jelzős szóösszetétel)

Ok: a tevékenységi kör bővülése, specializálódás

Következmény<sub>3</sub>: *járulékfizetési kötelezettség* (1927. évi XXI. tc.) (ált. haszn. elem)

A *kereset*, *bér* és a *jövedelem* szavaink már a középkorban kialakultak (TESz.), módosulásukat a kutatási anyag örökítette meg.

Előzmény: *kereset* (1372 TESz.) *jövedelem* (1474, TESz.)

*ér* (1416, TESz.) (á. h. elem)

Ok: fajfogalom

Következmény<sub>1</sub>: *napibér* (1891. évi XIV. tc.) (arch.) (jelzős alár. szóössz.)

Ok: típusok elkülönítése = fajfogalom

Következmény<sub>2</sub>: *valósággal élvezett napibér*

Ok: terminuscseré

Következmény<sub>3</sub>: *napibérösszeg* (1907. évi XIX. tc.)

Ok: új fogalom és fajfogalom

Következmény<sub>5</sub>: *napibérosztály, átlagos napibérosztály*

Ok: a számítási rendszer megszűnése = terminuscseré, előzőek elavulása

Következmény<sub>6</sub>: *napi átlagkereset* (1975. évi II.) (ált. haszn. elem)

Ok: szinonima (redundáns)

Következmény<sub>7</sub>: *naptári napi átlagkereset /jövedelem, naptári napi jövedelem napi átlaga* (1997. évi LXXXIII. tv.) (neol.)

Az adatok alapján fény derült arra, hogy a *napibér* terminusból származó szakkifejezések archaizmussá váltak, a *napi átlagkereset* szakkifejezés viszont a mai szakszókincs része maradt. Azt is észre kell vennünk, hogy az elmúlt 25 év felgyorsult terminusalkotása

nem hibátlan, gyakran alkotunk feleslegesen túlbonyolított (redundáns) szakkifejezéseket, például a *naptári napi* minőségjelzős szó szerkezeti tagok hozzátoldásával: *naptári napi átlagkereset*, *naptári napi jövedelem napi átlaga*.

A szakterület pénzügyi tevékenységét kifejező közel 400 szakkifejezés történetét terjedelmi okokból nem ismertetjük, összesített adataikat azonban az eredményekben olvashatjuk.

## **Eredmények összefoglalása az elemzési szempontok alapján**

### ***A pénzügyi tevékenységek szakszókincsének keletkezéstörténete***

#### *Keletkezési idő*

A korpuszt alkotó jogszabályok egy-egy új rendelkezés kapcsán megőrizték az új terminusok bekerülésének idejét a szakszókincsbe vagy kikerülését a szakszókincsből.

A pénzügyi tevékenységet kifejező terminusok előzményei főként a XIX. századból származnak, például a *költségvetés* (1835, NyÚSz.), *járulék* (1828, TESz.). A pénzalapot jelentő *alap* terminus a feltárt adatok alapján még korábban, 1723 előtt alakulhatott ki (1723. évi XCIX. tv.), megcáfolva a TESz. 1774-es adatát. Törvényeink több olyan pénzügyi terminus keletkezési idejét is megőrizték, amelyek etimológiai szótárainkban nem kaptak helyet: *állami költségvetés* (1876. évi XIV. tv.), *járulékfizetés* (1907. évi XIX. tv.), *járulékkulcs*, *járulékfizetési kötelezettség* (1927. évi XXI. tv.) stb. Az elmúlt 20 évben keletkezett szakszavak tömkelegéből néhány kiválasztott szakkifejezés és vélhető első előfordulása: *teljesítményvolumen*, *krónikus ágyszám*, *fejkvótaalapú finanszírozás*, *degressziós tényező* (43/1999. Korm. r), *kapacitásmennyiség*, *esetösszetételi index* (2006. évi CXXXII. tv.).

#### *Társadalmi érvényesség*

Az államosítás előtti korszak gazdag szakszókincssel rendelkezett a *tartalékalapok* kezelésével, a *járulékok* és a *napibér* megállapításával kapcsolatban. Ebben a rétegben mutatható ki az archaizálódás a legnagyobb mértékben, a mai szakszókincsbe a rendszerváltás előtt keletkezett szakszavak mindössze 3%-a került

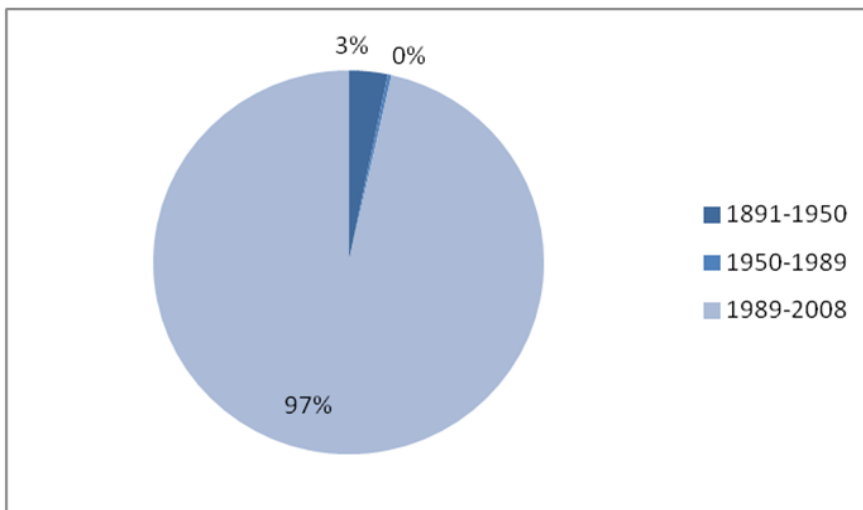
be általános használatú elemként. A szocializmus idején elhanyagolható számú új szakkifejezés született, amelyek közül csak a *napi átlagkereset* terminus maradt a szakszókincs része. A rendszerváltás utáni pénzügyi szakszókincs rohamos gyarapodását olyan korábban nem létező, új területek fejlődése gyorsította fel, mint a *finanszírozás* és a *kapacitásszabályozás*. A mai pénzügyi tevékenységet kifejező szakszókincs 97%-át ezek a neologizmusok alkotják (1. ábra). Ha számokkal fejezzük ki a terminusok társadalmi érvényességét, a megújulás felgyorsulása szembeötlő.

1950-ig 79 terminus keletkezett (ebből 68 archaizmussá vált).

Szocializmus: 5 terminus (4 archaizmus)

1989 után: 324 terminus (neologizmusok)

1. ábra. Az egészségügy pénzügyi tevékenységét kifejező mai szakszókincs összetétele eredet szerint



Az adatokból megállapítható, hogy a vizsgált gazdasági tevékenység gyorsan elavuló és megújuló szakszókészlettel rendelkezik. A mai (rendszerváltás után kialakult) terminológia alig támaszkodik a korábban létrejött szakkifejezésekre.

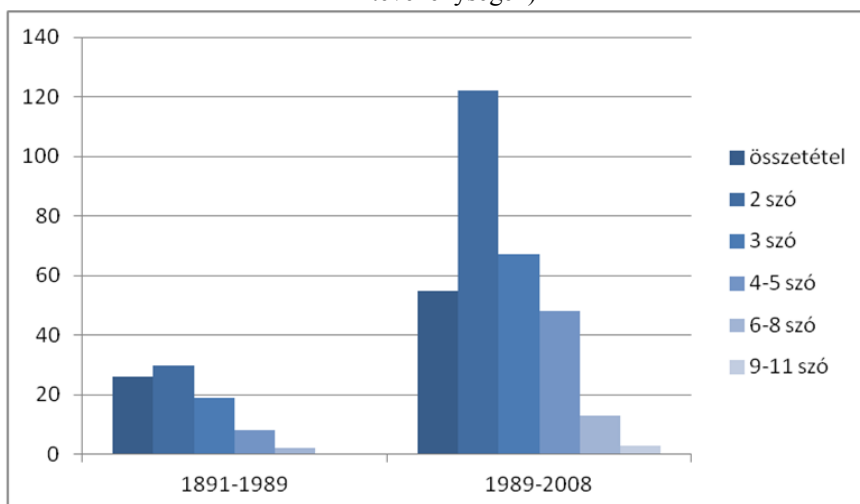


### ***A leggyakoribb terminusalkotási módok meghatározása korszakonként***

A vizsgált szakszókincs legnagyobb elemszámú csoportját a *több szóból álló* vagy *többszavas szakkifejezések* alkotják. A szakirodalomban erre a terminusalkotási módra nem alakult ki egységesen elfogadott elnevezés. Mivel az elemzés ebben az esetben csak szakszavakra korlátozódik, a *szószerkezetes szakkifejezések* elnevezést találjuk helytállóknak.

Az eredmények alapján szembeötlő, hogy mindegyik korszakban a szószerkezetek képződése a leggyakoribb szókincsbővülési mód. A második leggyakoribb mód a szóösszetételek képződése, míg a többi keletkezési módra alig van példa a vizsgált szakszókincsben. A rendszerváltás előtt és után létrejött terminusalkotási módok közötti különbséget szemlélteti az alábbi grafikon a szóösszetételek és szószerkezetek adatainak megjelenítésével (2.ábra). (A szocializmus idején keletkezett 5 terminust nem ábrázoljuk külön.)

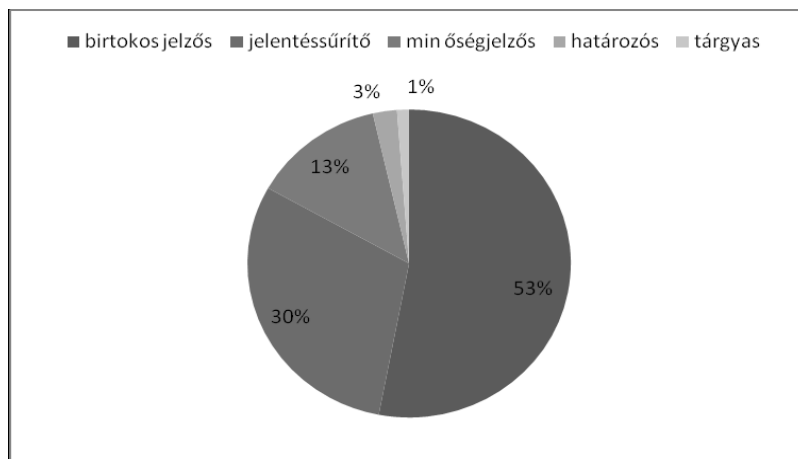
2. ábra. A terminusokat alkotó összetételi tagok számának alakulása a rendszerváltás előtt és után keletkezett szakkifejezésekben (pénzügyi tevékenységek)



1989-ig kétszer annyi, a rendszerváltás után pedig ötször annyi szó szerkezet jött létre, mint szóösszetétel. Ez azt jelzi, hogy arányaiban is sokat változott a két korszak terminusalkotása. Az 1989-es rendszerváltás előtti szakszókincsben a kéttagú szó szerkezetek vezetik a gyakorisági listát. Három szóból álló szerkezetekkel is szép számban lehet találkozni a korabeli jogszabályokban. A 4 tagnál hosszabb szerkezetek száma ritka, 8-nál több szóból álló szerkezet nincs. A szóképzés, mozaikszó-alkotás, szórövidülés és az idegen szavak bekerülése nem jellemző a korszakban kialakult szakszókincsre. A rendszerváltás után létrejött terminusok között is a kéttagú szerkezetek előfordulása a legmagasabb, azonban a többtagú szakkifejezések száma is emelkedett, a 6–10 tagú terminusok képződése sem szokatlan. Nemcsak a terminusok és az összetételi tagok száma növekedett, hanem változatosabb lett a terminusalkotás módja is. A pénzügyi tevékenységek szókincsében is megjelentek a mozaikszavak, az idegen szavak, a rövidüléssel és a jelentésbővüléssel létrejött szakszavak is elenyésző mértékben. Szórövidülés: 2 (pl. *alap*), jelentésbővülés 2 (pl. *kapacitás*), idegen szavak: 3 (pl. *case-mix index*), mozaikszavak és mozaikszavas szerkezetek: 9 (pl. *HBCs-súlyszám*).

Mindhárom korszakban a legjellemzőbb terminustípus a két szóból álló minőségjelzős szó szerkezet. A kéttagú terminusok negyede birtokviszonyt fejez ki, háromnegyede minőségjelzős. 1950-ig és az elmúlt 20 évben is a szóösszetételek kialakulása a második leggyakoribb szóalkotási mód. Az 1891 és 2008 között képződött összes szóösszetétel típusait ábrázolja a következő kördiagram (3. ábra).

3. ábra. A pénzügyi tevékenységet kifejező szóösszetételek típusai (1891–2008)



Mindegyik korszakban a birtokos jelzős összetételek vezetnek a gyakorisági listát. A birtokos jelzős összetételek kialakulását a nyelvi analógia segíti. Az összesített adatok azt mutatják, hogy ez a mintakövetés ma már sokkal gyorsabban játszódik le, mint száz évvel korábban. Sok birtokos jelzős szerkezet alakult ki, például a *járadék*, a *kapacitás* előtaggal: *járadékfizetés*, *kapacitásszabályozás* stb. Az 1950-ig keletkezett szóösszetételek között nem volt határozós és tárgyas alárendelés, míg a mai kor összetett szavai a típusok szempontjából változatosabbak.

#### ***A nyelvi változást létrehozó okok összesített adatai a pénzügyi tevékenység témakörben***

A vizsgált szakszókincs nyelvi változásában számos tényező részvételét különböztettük meg (Mészáros, 2011), amelyek közül az alábbiakhoz a táblázatban (2. táblázat) olvasható adatokat tudjuk hozzárendelni a kutatási anyagból.

Ú = új intézkedés, intézmény, fogalom, tevékenység megnevezése (szükségszerű neologizmus)

F = fajfogalom (fajtajelölő nevek)

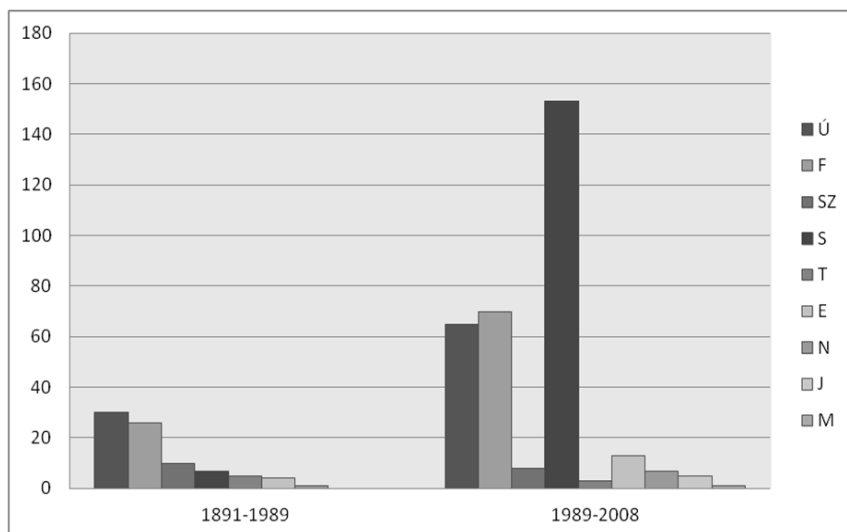
- SZ = szinonima  
 S = egyre speciálisabb tevékenység kifejezése, mely a  
 szükségszerű neologizmus jelentését egészíti ki (kiegészítő  
 neologizmus)  
 T = terminuscseré  
 E = egyszerűsödés (nyelvi ökonómia)  
 N = nemfogalom (kategórianevek)  
 J = jelentésmódosulás  
 M = magyar megfelelő megjelenése

2. táblázat. A nyelvi változást létrehozó tényezők összesített adatai a  
 pénzügyi szakszókincsben

ok	1891–1989	1989–2008
Ú	30	65
F	26	70
SZ	10	8
S	7	153
T	5	3
E	4	13
N	1	7
J	0	5
M	0	1

A táblázat adatait ugyanabban a (Ú-F-SZ-S-T-E-N-J-M) sorrendben  
 mindkét korszakban a következő grafikon jeleníti meg (4. ábra).

4. ábra. A nyelvi változást létrehozó okok a pénzügyi tevékenységek szakszókincsében



A grafikonról leolvasható, hogy 1989 előtt a terminusok keletkezésének leggyakoribb oka nem ugyanaz, mint a rendszerváltás után. Az első kötelező betegségélelyezési törvények rengeteg új szakkifejezéssel (Ú) létrehozták a szükséges alapterminusokat. A második helyen a *fajtanévek* (F) állnak, mivel a minőségjelzős szó szerkezetekkel megnevezték a különböző típusokat (főként járuléktípusokat). *Szinonimák* (SZ) is szép számmal alakultak ki a korabeli szakszókincsben (3. hely), amelyek a későbbi szakmai nyelvhasználatból jelentős mértékben kiszorultak. Az elmúlt 20 év szakmai tevékenysége is nevezett meg új fogalmakat és teremtett további típusneveket, de ezek a változást létrehozó okok a második és a harmadik helyre estek vissza. A kiemelkedően magasra törő oszlopban olyan speciális terminusok (S) vannak, amelyeket a fejlődés szükség szerű és **felgyorsult** folyamata csoportosított az új fogalmakat, tevékenységeket megnevező *szükség szerű neologizmusok* és a fajtanévek köré.

A legtöbb szakkifejezést tehát – amelyeket nevezhetünk *kiegészítő neologizmusoknak* – a tevékenységi kör bővülése hozza létre. A két korszak nyelvi változását előidéző tényezők közötti további szembeötlő különbség a *nemfogalmak* gyakoribbá válása a mai terminusalkotásban. Egy-egy témán belül hirtelen olyan tömegével jelentkeznek a szakkifejezések, hogy ésszerűvé válik a rendszerezés, ezért a terminusokat csoportokba soroló *nemfogalmak* kialakulása sokkal gyakoribb a rendszerváltás utáni terminológiában, mint korábban. A vizsgált szakszókincsen belül csak ebben a témakörben keletkezett szakkifejezés a magyar ekvivalens megjelenésével.

## Összefoglalás

A vizsgált szakterületen belül a pénzügyi tevékenység terminusai újultak meg a legnagyobb mértékben a rendszerváltás után. Elsősorban a pénzügyi gazdálkodás új területe, a *finanszírozás* és a *kapacitásszabályozás* gazdagította neologizmusok tömegével a szakszókincset az elmúlt 20 évben, ugyanakkor a *pénzalapok* elnevezései is megsokszorozódtak. Napjainkban az egészségügy gazdasági szabályozása olyan hangsúlyossá vált, hogy a rendszerváltás után a terület külön elnevezést kapott: *egészség-gazdaságtan* (Kielhorn, 2000).

## Hivatkozások

- Benkő, L. (főszerk.) (1967–1984): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. I–IV. Budapest (TESz.)
- Kielhorn, A. (2000): *Egészség-gazdaságtani lexikon*. Chester: Adis
- Kiss, G.–Pusztai, F. (1999): *Új szavak, új jelentések 1997-ből*. TINTA 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 szakszókincsen*. Gura Nyomda Kft: Zalaegerszeg
- Mészáros, Á. (2012): Módszertani kérdések a diakrón szakszókincskutatásban. In: Silye, M. (szerk.) In: *Porta Lingua-2012. Szaknyelvkutatói irányzatok és alkalmazások*. Szaknyelvtanárok és -Kutatók Országos Egyesülete: Debrecen. 51-58

- Mészáros, Á. (2013): Jogi terminusok kialakulása a magyar egészség-gazdaságtani szakszókészletben. In: Silye, M. (szerk.) *Porta Lingua-2013. Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelv oktatásában és kutatásában cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvtanításról és -kutatásról* Szaknyelvtanítók és -Kutatók Országos Egyesülete: Debrecen. 189-198
- Minya, K. (2003): *Mai magyar nyelvújítás*. TINTA Könyvkiadó: Budapest
- Szarvas, G.–Simonyi, Zs. (1890–1893): *Magyar nyelvtörténeti szótár. A legrégebb nyelvemlékektől a nyelvújításig I–III*, Budapest, (NySz.)
- Szily, K. (1902–1908): *A magyar nyelvújítás szótára I–II*, Budapest, (NyÚSz.)
- Zaicz, G. (2006): *Etimológiai szótár*. TINTA Kiadó: Budapest





**Seidl-Pécs Olívia–Pálinkás Magdolna**  
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem  
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar  
Idegen Nyelvi Központ

## **Lépést tud-e tartani a műszaki szaklexikográfia a technikai fejlődéssel?**

*Magyarországon a műszaki szaklexikográfiával való tudományos igényű foglalkozás az 1600-as évekig nyúlik vissza, s napjainkban ezt a rendkívül szerteágazó területet a művek sokasága és a technikai fejlődés következtében folyamatosan bővülő témakínálat gazdagsága jellemzi. Az 1990-es évektől kezdve mindinkább jellemző, hogy egy-egy területen egyre szűkebb felhasználói kör tart igényt a minőségi szempontok alapján szerkesztett nyomtatott szakszótárakra, illetve, hogy ezek a szótárak néhány évtized múltán teljes átdolgozásra szorulnak. Ugyanakkor a speciális szaknyelvi tartalmak esetében is megfigyelhető az információs társadalom technikai eszközkészletét felhasználó, a folyamatos frissítéseket lehetővé tevő és a könnyebb hozzáférést és kereshetőséget kínáló alkalmazások terjedése. Mivel a szakszótárak kiadóinak az egyes szakmákon belüli további szakosodás mellett a technikai fejlődésre jellemző akcelerációval és a folyamatosan módosuló felhasználói igényekkel is lépést kell tartaniuk, az utóbbi évtizedekben előtérbe kerültek az online felhasználású, egy-egy szűkebb szakterület szakszókincsének feldolgozására összpontosító megoldások. Cikkünk a történeti áttekintést követően bemutatja annak a kérdőíves felmérésnek az eredményét, amelyet hivatásos szakfordítók és egyetemi hallgatók körében végeztünk a szakszövegek fordításához használt segédeszközökről.*

*Kulcsszavak: elektronikus szótár, kérdőíves felmérés, papíralapú szótár, szakfordítás, szakfordítók, szaklexikográfia, szaknyelv, szakszókincs, szakszótár, terminológia*

### **A magyarországi szaklexikográfia története**

A magyar vonatkozású szaklexikográfia első nagyobb, idegen nyelvű összegző áttekintésének tekinthető az MTA Szótári Munkabizottsága által gondozott és az Akadémiai Kiadónál 2014-ben megjelent *Lexikográfiai füzetek* című periodikum 7. kötete. A *Hungarian Lexicography III. LSP Lexicography* című tanulmánykötet műszaki szaklexikográfiával foglalkozó fejezete (*Mono-, Bi- and Multilingual Technological Dictionaries in*

*Hungary*) szerzőpárosunk saját kutatásai alapján ismerteti részletesen a hazai műszaki szakszótárírás történetét egészen napjainkig, illetve bemutatja a területre jellemző szótárírás hagyományait és a legjellemzőbb szótártípusokat (vö. Seidl-Pécs – Pálincás, 2014). A következőkben e kutatásunk eredményeinek rövid magyar nyelvű összegzését kívánjuk a szélesebb szakmai közönség számára közreadni. A jelen történeti áttekintés során a *szakszó* vagy *szakkifejezés* terminusok szinonimájaként használjuk az adott korszak szaknyelvi szóhasználatában e terminusok helyett előforduló *mesterszó* és *műszó* kifejezéseket, amelyek a mai szóhasználatból már kikoptak.

### ***A műszaki szakszótárírás kezdetei Magyarországon***

Szakszókincs-gyűjtésről már az 1600-as évektől kezdve beszélhetünk Magyarországon (Apáczai, 1653-1655), míg a XVIII. század végétől – a magyar nyelvújító mozgalomnak köszönhetően – fogalmazódik meg az a célkitűzés, amely a tudomány nyelvének megújítását szorgalmazza. „Ennek eredménye a születő sokféle szakszótár, korabeli szóval a műszótárak megalkotása.” (Fóris, 2004: 45) A Magyar Tudományos Akadémia felhívását követve 1832 és 1835 között megkezdődött a különböző mesterségek magyar mesterszavainak gyűjtése. A hazai szaknyelvi környezetben használatos műszókincs gyűjtése és rendszerezése mellett megjelent a lehetséges és létező magyar célnyelvi ekvivalensek felkutatására és elterjesztésére irányuló törekvés is. Ez utóbbi elsősorban azokra a szakmákra volt jellemző, amelyek az Osztrák-Magyar Monarchiára jellemző kereskedelmi és gazdasági kapcsolatoknak köszönhetően elsősorban német ajkú szakemberek közvetítésével honosodtak meg hazánkban. Ilyen területek voltak például a bányászat, a nyomdászat, a vasútépítés vagy a hajózás.

### ***A nyomtatott szakszótárak megjelenése Magyarországon***

A Magyar Tudományos Akadémia kéziratárában maradt fenn Szilády Károly 1840-ből származó kézirata a *Könyvsajtói műszótár, a tárgyak rövid magyarázatával együtt* címmel (Szilády, 1982),

amely nyomtatásban csak 1982-ben jelent meg először. A neves kecskeméti nyomdász az 1830-as években gyűjtötte össze a szótár szóanyagát, majd 1840-ben összeállította az első könyvnyomtatással foglalkozó magyar munkát, amelyet 1855-ig folyamatosan javított, bővített. Mivel Szilády munkája a szerző életében nem, csak egy évszázaddal később, 1982-ben jelent meg nyomtatásban, a maga idejében újdonságnak számított a Pusztai Ferenc által szerkesztett és az 1902-ben kiadott *Nyomdászati mesterszók* című munka (Pusztai, 1902). Ennek első kötete magyar-német szakszószedet, a második kötet négy nyelvű német-magyar-francia-angol szótár.

A nyomdászat mellett a bányászat területét jellemezte az 1800-as évek közepétől kezdve az újabb és újabb szakszótárak megjelenése. A magyar bányász szaknyelv kialakulását nagymértékben hátráltatta, hogy a Selmecbányai Bányászati Akadémián az előadások 1868-ig kötelezően német nyelven folytak. Az intézmény Magyar Olvasó Társulatának hallgatói tettek elsőként kísérletet egy rendszerezett német-magyar bányászati szakszótár létrehozására. A "*Bányászati Szófüzér*" (Pettkó, 1845) összeállítását Pettkó János professzor vezette. Szabó József – a *Szófüzért* kidolgozó választmány tagja – 1848-ban adta ki *Bányaműszótárának* német-magyar részét (Szabó, 1848). Péch Antal 1879-es *Magyar és német bányászati szótárának* előszava már említést tesz a szakszótárirás máig legnehezebb kihívásainak egyikéről, miszerint „egy műszótár átaljában soha sem lehet tökéletes, mert az idő és tudomány haladása, s új viszonyok keletkezése folyvást bővítik és módosítják a meglevő műszók tárházát” (Péch, 1879: II). E szellemiség jegyében az első kiadást már 1891-ben követi a szerző által bővített és javított második kiadás (Péch, 1891).

### ***A szakirányok szétválása***

Az első, igazán jelentős, több mesterség szakszókinscét összegző mű Frecskay János 1912-ben kiadott *Mesterségek Szótára* (Frecskay, 1912) volt. A Magyar Tudományos Akadémia nyelvtudományi bizottsága buzdította az ipartestületek tagjait 1883-ban a szakszókinsc összegyűjtésre, mivel ekkor még számos szakma képviselője vélte úgy, hogy az adott mesterséghez tartozó

szerszámok, eszközök, munkálatok eredendően német elnevezései mind szintiszta magyar szavak. A szakszótár összeállítóinak célkitűzései között szerepelt a szakszókincshasználattal terén tapasztalt nyelvi bizonytalanságok kiküszöbölése és az idegen eredetű műszavakkal szemben egyfajta egységes magyar terminológia bevezetésének és elterjesztésének igénye. A XIX. századi Magyarországra jellemző 50 legfontosabb iparág leírását és szakszókincsét tartalmazó magyar-német és német-magyar szakszótárba felvett mesterségek leírása és szakszókincse különálló füzetek formájában jelent meg, ami elősegítette az adott iparágon belüli használat elterjedését.

### ***Gyorsuló technikai fejlődés***

Az iparosodó Magyarországon a XIX. és XX. század fordulóján a szótárírás számára igen fontos területté vált a közlekedés, ezen belül eleinte a vasút és a hajózás, majd az 1900-as évek derekától a repülés is. A folyamatosan gyorsuló technikai fejlődés következtében gomba módra szaporodtak az új műszavak és műkifejezések, sokszor egymástól függetlenül több műszó terjedt el ugyanannak a fogalomnak a megjelölésére. A terminológiai egységesítést célozta az 1950-es évek végétől az 1990-es évekig folyamatosan bővülő *Műszaki Értelmező Szótár* sorozat, amelyben évente 1-2 újabb kötet jelent meg a műszaki tudományok különböző ágaiban.

### ***A műszaki szakszótárak kategorizálása a hordozó alapján***

A XIX. században és a XX. század első felében a műszaki szaklexikográfiai művek egy-, két-, vagy többnyelvű nyomtatott szótárak voltak, amelyek a bennük feldolgozott szakszóállomány méretétől függően kisebb füzetekben vagy több kötetes munkák formájában jelentek meg. A folyamatos technikai fejlődés következtében egymás után születő újabb és újabb szakkifejezések gyorsuló ütemben növekvő száma, illetve a szakszókincsgyűjtés időigényessége miatt már a kiadásuk pillanatában részben elavult műszaki szakszótárak számára új perspektívát nyitott a számítógépes

technológián alapuló szótárírás. Az új adathordozók (floppy, CD, CD-Rom) megjelenése lehetővé tette nagyobb szóállományok tárolását, illetve több, nyelvészeti szempontból releváns információ feltüntetését. Az új keresőmotorok a nyelvek közötti keresés irányának megváltoztatását és a keresési feltételek bővítését (pl. keresés többszavas kifejezésekre) tették lehetővé. A közösségi interaktivitásra épülő szolgáltatások (Web 2.0) hatására a műszaki szaklexikográfia területén is megjelent a tartalmegosztás igénye, azaz az egyes szakterületeket érintő szakszókincs elérhetővé tétele mások számára. Ezek az elektronikus adathordozón vagy online felhasználói felületen elérhető szótárprogramok rugalmas felhasználó felületet, bővíthető szóállományt kínálnak.

## **A kutatás**

A műszaki szakszókincs napjainkban tapasztalható folyamatos bővülése és a szóanyag egyre inkább témaspecifikus szótárakba rendezésének igénye kapcsán merülhet fel az a cikk címében is megfogalmazott kérdés, hogy lépést tud-e tartani a műszaki szaklexikográfia a technikai fejlődéssel, és hogy a rendelkezésre álló szakszótárak kielégítik-e a fordítók igényeit. A kérdés megválaszolása érdekében online kérdőíves felmérést végeztünk 2014. november 10. és 23. között, 135 fő bevonásával. A felmérés célja volt továbbá annak feltárása, hogy a hivatásos fordítók, illetve a műszaki fordítással foglalkozó egyetemi hallgatók milyen típusú eszközöket használnak a műszaki szakszövegek fordításához.

## ***Mintavétel***

A kutatás résztvevői véletlen, rétegezett kiválasztás alapján vettek részt a kutatásban. Az összesen 135 fő válaszadót három nagyobb csoportba soroltuk. Közülük az első csoportba a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) Idegen Nyelvi Központban angol műszaki szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók, a második csoportba a BME Tolmács- és Fordítóképző Központ és az Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszék fordítás szakos hallgatói kerültek (összesen 97 egyetemi hallgató). A

válaszadók harmadik csoportját az idegen nyelvi és fordítói kompetenciáikat hivatásszerűen használó hivatásos fordítók (38 szakfordító) alkották. A kérdőívet papíralapon töltöttük ki az egyetemi hallgatókkal és online formában tettük közzé a szakfordítókat tömörítő Facebook csoportokban (pl.: Minden, ami fordítás és tolmácsolás).

### ***A kutatás módszere***

A kérdőív összeállítását megelőzően informális tájékozódó beszélgetések keretében mértük fel a BME műszaki (építőmérnöki, építészmérnöki, gépészmérnöki, közlekedés- és járműmérnöki, villamosmérnöki és informatikai) karain tanuló hallgatók szótározási szokásait, majd a válaszok kiértékelése után véglegesítettük a kérdőív kérdéseit. Azt a hipotézist állítottuk fel, hogy (1) a műszaki szakszövegek fordítása esetén az online elérhető segédeszközök használatának aránya lényegesen nagyobb a nyomtatott szótárakénál, mivel a műszaki szakszövegek fordítása esetén a szakmaspecifikus glosszáriumok, terminológiai adatbázisok használata kerül előtérbe, továbbá feltételeztük, hogy (2) a műszaki szakszövegek fordítói nem elégedettek a rendelkezésre álló online és nyomtatott segédeszközökkel.

A kérdőív kitöltői a következő 7 kérdésre válaszoltak:

1. egyszeres választás rögzítette a válaszadó foglalkozását  
*egyetemi hallgató / szakfordító*
2. nyitott kérdés vizsgálta a kitöltők fordítási nyelvpárait  
*Milyen nyelvpárok között fordít a leggyakrabban?*
3. többszörös választási lehetőséget kínáló kérdés pontosította a válaszadók egynyelvű vagy kétnyelvű segédeszköz- preferenciáját  
*csak egynyelvű eszközök*  
*többnyire egynyelvű eszközök*  
*egy- és kétnyelvű eszközök közel azonos arányban*  
*többnyire kétnyelvű eszközök*  
*csak kétnyelvű eszközök*
4. többszörös választást tartalmazó kérdés kérdezett rá a segédeszközök típusára is

*papíralapú általános szótár*  
*online, cd-n, mobilon elérhető általános szótár*  
*papíralapú szakszótár*  
*ingyenes online szakszótár*  
*megvásárolható szakszótár*  
*megvásárolható online szakszótár*  
*szakszótár cd változata*  
*mások által létrehozott glosszárium, adatbázis*  
*saját adatbázis*  
*egyéb*

5. nyitott, de nem kötelezően kitöltendő kérdés kérte a válaszadóktól az általuk használt eszközök pontos megnevezését

*Nevezzen meg néhány eszközt, amit használ.*

6. egy 1-től 5-ig terjedő értékelőskála mérte a kitöltők elégedettségét a rendelkezésükre álló eszközökkel kapcsolatban

*Elégedett a rendelkezésre álló eszközökkel?*

7. nyitott, de nem kötelezően kitöltendő kérdés vizsgálta az esetleges elégedetlenség okait

*Ha nem az 5-t jelölte, mivel nem elégedett?*

## **Eredmények**

A kutatásban szereplők 14 forrás-, illetve célnyelvet jelöltek meg, amelyek a magyar mellett az angol, az arab, a bolgár, a cseh, a francia, a japán, a kínai, a koreai, a német, az olasz, az orosz, a spanyol, a svéd és a szlovák voltak. A válaszadók így nemcsak a gyakori nyelvpárokat, hanem a kis és ritkább nyelveket is képviselték.

### ***Egynyelvű vs. kétnyelvű szótár***

Az egyetemi hallgatók és szakfordítók szótárhasználatára jellemző markáns különbség rámutatott arra, hogy a hallgatók szívesebben használnak kétnyelvű eszközöket (36% vs. 21%), míg a szakfordítók 2/3-a (66%) az egynyelvű és kétnyelvű eszközöket egyenlő mértékben használja. Ez utóbbi arány a hallgatóknál csak 42%.

1. táblázat. Egynyelvű vs. kétnyelvű szótárak használata

<b>Eszközhasználat</b>	<b>Szakfordítók</b>	<b>Egyetemi hallgatók</b>
csak egynyelvű eszközt használ	<b>3%</b>	<b>4%</b>
többnyire egynyelvű eszközt használ	<b>10%</b>	<b>18%</b>
többnyire kétnyelvű eszközt használ	<b>21%</b>	<b>36%</b>
egy- és kétnyelvű eszközt közel azonos arányban használ	<b>66%</b>	<b>42%</b>

E tendenciák háttérében valószínűsíthetően a hallgatók gyengébb idegen nyelvi és fordítói kompetenciája állhat. Vélhetően a hivatásos fordítók esetében lényegesen fejlettebb a fordítások során nélkülözhetetlen technológiai kompetencia is, ami magában foglalja az online elérhető egynyelvű szakszószedetek szélesebb spektrumának ismeretét és használatát.

### ***Papíralapú vs. elektronikus szótár***

A segédeszközök típusát tekintve a kérdőívet kitöltők a 8 előre megadott szempont közül (ld. a kutatás módszere) többet is bejelölhettek. Az eszközhasználatot tekintve a válaszokat három nagyobb kategóriába sorolva (csak papíralapú szótárakat használók / csak elektronikus eszközöket használók / papír és elektronikus eszközöket közel azonos arányban használók) megfigyelhető az a tendencia, hogy sem a szakfordítókra, sem az egyetemi hallgatókra nem jellemző a csak papíralapú szótárak használata (3%, 1%) és mindkét csoportban a többség (52%, 62%) a fordítás során a papíralapú és az elektronikus eszközöket közel azonos arányban veszi igénybe. A hagyományos, papíralapú segédeszközök ilyen nagy arányú használata várakozásainkkal ellentétes, még akkor is, ha a megkérdezett szakfordítók 45%-a és az egyetemi hallgatók 37%-a kizárólag csak elektronikus eszközöket használ.



2. táblázat. Papíralapú vs. elektronikus szótárak használata

<b>Eszközök típusa</b>	<b>Szakfordítók</b>	<b>Egyetemi hallgatók</b>
csak papíralapú eszközt használ	<b>3%</b>	<b>1%</b>
csak elektronikus eszközöket használ	<b>45%</b>	<b>37%</b>
papíralapú és elektronikus eszközöket közel azonos arányban használ	<b>52%</b>	<b>62%</b>

***Szakszótár vs. általános szótár***

Mivel a kutatás középpontjában a szakszöveg fordítása állt, nem meglepő eredmény, hogy a megkérdezettek közül szinte mindenki használ valamilyen szakszótárat. A szakszótárat használók aránya a szakfordítók esetében 100%-os, míg a hallgatók esetében 99,5%-os, mivel közülük 7 fő csak online / CD-n / vagy mobil eszközön elérhető általános szótárakat használ.

***Elégedettség***

A válaszadók elégedetlensége a rendelkezésére álló eszközökkel szemben különböző okokra vezethető vissza, melyek:

- a felkínált célnyelvi ekvivalensek minősége (pl.: *„az online szótárak sokszor nem megfelelően fordítják a több szavas kifejezéseket”*)
- a szóállomány hiányosságai (pl.: *„mindig akad olyan kifejezés, amiről sehol semmi információ nem található”/ „A papíralapú szótár elavult, sok minden nincs benne. Az online szótárak jobban lépést tartanak a technikai fejlődéssel.”*)
- a *„példamondatok hiánya”*
- az elektronikus eszközök rugalmatlansága / fejletlensége (pl.: *„a GIB program csak egy szótárt tud egy időben kezelni”*).

A válaszadók megemlítették továbbá, hogy kevésnek találják az ingyenes alkalmazások, szakszószedetek számát, sőt ritkább nyelvpárok (bolgár-magyar) esetén maguk a (szak)szótárak is hiányoznak.

## Összegzés

A kérdőíves kutatás megerősítette azt a hipotézisünket, hogy a műszaki szakszövegek fordítása esetén a digitális segédeszközök használatának aránya nagyobb a nyomtatott szótárakénál, mivel az összes megkérdezettnek 57%-a használ közel azonos arányban papíralapú és digitális eszközöket, 41%-uk csak digitális eszközöket használ, míg csupán 2%-uk használ kizárólag papíralapú szótárakat. A felmérés megerősítette továbbá azt a hipotézist is, hogy a műszaki szakszövegek fordítóinak elégedetlensége a rendelkezésre álló segédeszközökkel szemben nagymértékben annak tudható be, hogy a műszaki szakszótárak szóállományának gazdagsága és napra kész volta nem képes követni a területre jellemző szakszókincsgyarapodás mértékét, az újabb és újabb szakszavak megjelenését.

## Hivatkozások

- Apáczai Csere, J. (1653-1655): *Magyar Enciklopédia. Az az minden igaz és hasznos bölcsességnek szép rendbe foglalása és magyar nyelven világra bocsátása Apáczai Csere János által.* Utrecht
- Fóris, Á. (2004): A mesterségek szótárai. Magyar-olasz egybevetés. In: Tóth, Sz.–Földes, Cs.–Fóris, Á. (2004): *Lexikológiai és lexikográfiai látkép. Problémák, paradigmák, perspektívák. Fasciculi Linguistici Series Lexicographica 3.* Szeged: Generalia. 44-49.
- Frecskay, J. (1912): *Mesterségek Szótára. I. Ötven iparág leírása II. Ezen iparágak egyesített magyar-német és német-magyar szótára.* Budapest: Hornyánszky Viktor császári és királyi udvari könyvnyomdája
- Péché, A. (1879): *Magyar és német bányászati szótár. Bergmännisches Wörterbuch in ungarischer und deutscher Sprache. 1. Magyar-német rész. Ungarischti-dentscher Theil. 2. Német magyar rész. Deutsch-ungarischer Theil.* Selmecz: Joerges nyomda
- Péché, A. (1891): *Magyar és német bányászati szótár. Bergmännisches Wörterbuch in ungarischer und deutscher Sprache. 1. Magyar-német rész. Ungarischti-dentscher Theil. 2. Német magyar rész. Deutsch-ungarischer Theil. 2. bőv. kiad.* Selmecz: Joerges nyomda
- Pettkó, J. (szerk.) (1845): *Bányászati Szófüzér.* Selmecz: Kézirat
- Pusztai, F. (szerk.) (1902): *Nyomdászati mesterszók. I. Magyar-német. II. Német-magyar-francia-angol.* Budapest: Pallas Részvénytársaság Nyomdája.

- Seidl-Péché, O.–Pálkás, M. (2014): Mono-, Bi- and Multilingual Technological Dictionaries in Hungary. In: Muráth, J. (szerk.) (2014): *Hungarian Lexicography III. LSP Lexicography*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 343-380. (Lexikográfiai füzetek 7)
- Szabó, J. (1848): *Bányaműszótár. Német-magyar rész*. Buda
- Szilády, K. (1982): *Könyvsajtói műszótár, a tárgyak rövid magyarzatával együtt*. Lapkiadó Vállalat: Budapest

## Melléklet

A műszaki szakszókincs fordításához használt segédeszközök – kérdőív

### A műszaki szakszókincs fordításához használt segédeszközök

Szeretnénk a segítségét kérni a műszaki szakszókincs fordítását vizsgáló kutatásunkhoz. A kérdőív kitöltése 1-2 percet vesz igénybe. Nincsenek jó vagy rossz válaszok - minket a személyes tapasztalata, véleménye érdekel. Kérjük válaszoljon őszintén, mert ez a biztosítéka kutatásunk sikerének. Segítségét nagyon köszönjük!

\*Kötelező

#### A kitöltő foglalkozása \*

- egyetemi hallgató  
 szakfordító

#### Milyen nyelvpárok között fordít a leggyakrabban? \*

#### A műszaki szakszókincs fordításához többnyire egynyelvű vagy kétnyelvű eszközöket használ? \*

- csak egynyelvű eszközöket  
 többnyire egynyelvű eszközöket  
 egynyelvű és kétnyelvű eszközöket közel azonos arányban  
 többnyire kétnyelvű eszközöket  
 csak kétnyelvű eszközöket

#### Milyen típusú eszközöket használ a műszaki szakszókincs fordításához? \*

több lehetőséget is bejelölhet egyszerre

- papír alapú általános szótár  
 online / CD-n / mobilon elérhető általános szótár  
 papír alapú szakszótár  
 ingyenes online szakszótár  
 megvásárolható online szakszótár  
 szakszótár CD változata  
 mások által létrehozott glosszárium, adatbázis  
 saját adatbázis

Egyéb:

**Nevezzen meg néhány eszközt, amit használ.**

megköszönjük, ha megadja az Ön által leggyakrabban használt eszközök nevét, linkjét.

**Elégedett a rendelkezésre álló eszközökkel? \***

Az 5-ös jelzi a nagyon elégedett állapotot.

1 2 3 4 5

**Ha nem az 5-t jelölte, mivel nem elégedett?**

*Google Űrlapokon soha ne adjon meg jelszavakat.*

Üzemeltető:

Ezt a tartalmat nem a Google hozta létre, és nem is hagyta azt jóvá.

[Visszaélés jelentése](#) [Felhasználási feltételek](#) [Egyéb feltételek](#)



**Varga Éva Katalin**  
Simmelweis Egyetem  
Nyelvi Kommunikációs Központ

## **Szemléletváltások a terminológiai nominációban**

*Tanulmányomban arról adok áttekintést, hogyan fejezik ki az alaki hasonlóságot az anatómiai nevek. Az anatómia leíró tudomány, ezért sok elnevezés az anatómiai képlet alakjáról vagy helyzetéről nyújt információt. A hasonlóság szemantikáját gyakran metaforák fejezik ki. Vizsgálataimra alapozva megállapítható, hogy a magyar anatómiai metaforák többsége tükrözéssel keletkezett, görög vagy latin eredetű. Napjainkban a latint felváltva az angol lett a tudományok nemzetközi nyelve. Bemutatom, hogy a klinikumban használatos új anatómiai nevek, például a csípőizület elnevezéseinek újabb metaforái angol minta alapján jöttek létre.*

Kulcsszavak: *terminológia, anatómiai nevek, nomináció, metaforák, kalkok*

### **Problémafelvetés**

Az anatómia leíró tudomány, az egészséges emberi test felépítésével, szerveink alakjával és szerkezetével foglalkozik. A nemzetközi anatómiai nómenklatúra, a Terminologia anatomica (TA) című latin-angol szójegyzék kb. 7600 anatómiai neve között testünk 206 csontjának és azok egyes részleteinek megnevezésére mintegy 1000 nevet találunk. Az anatómiai nevek a csontok jellemző jegyeit ragadják meg elnevezéseikben. A nómenklatúra legősibb rétegében a korabeli használati tárgyak nevéből keletkezett metaforák dominálnak. A többszavas terminusok minőségjelzős vagy birtokos jelzős szerkezetek, amelyek az anatómiai képlet alakjára vagy térbeli elhelyezkedésére, illetve valamely struktúrához való tartozására utalnak. Míg a leíró anatómia régebbi elnevezései inkább az alakra vonatkozó jelzőket tartalmazzak, az újabbak a térbeli elhelyezkedést kifejezőket részesítik előnyben. A nominációnak nemcsak a szemléletmódja változott. Az új elnevezések sem latinul születnek már. A mintegy másfél évvel ezelőtt felfedezett térdizületi szalag is először az angol *anterolateral ligament*, ALL nevet kapta. Csak pár hónappal ezután jelent meg a latin *ligamentum anterolaterale* anatómiai név az angol elnevezés tükröfordításaként.

Doktori kutatásomban a latin anatómiai neveknek a magyar és az orosz anatómiai nevek névadásában játszott szerepét vizsgálom. A mai magyar anatómiai neveket a TA latin anatómiai neveiből kiindulva anatómiai szótárakból és tankönyvekből (pl. Donáth, 1999; Szentágothai–Réthelyi, 2002) gyűjtöttem össze. Ezután orvostörténeti és kultúrtörténeti adatok figyelembevételével elvégeztem kontrasztív szemantikai elemzésüket, amelyhez a görög és a latin nyelv szótárait (LSJ, OLD), a magyar nyelv történeti adatokat dokumentáló szótárait (TESz., CzF.) és az orvosi terminusok eredetével foglalkozó műveket is (pl. Skinner, 1949) használtam. Adatbázisomat egyes szerzők, pl. Apáczai Csere János Magyar enciklopédiájának (Apatzai, 1653) anatómiai neveivel, valamint interneten fellelhető orvosi szövegek nyelvi adataival egészítettem ki. A gazdag nyelvi anyag feldolgozása sok tanulsággal szolgál. Ennek a többéves önálló kutatásnak néhány eredményét kívánom bemutatni.

Tanulmányomban a metafora anatómiai nevek névadásában játszott szerepét vizsgálom. Célom a csontrendszer magyar anatómiai neveiben előforduló metaforák fogalmi csoportok szerinti áttekintése. Vizsgálataim alapján anatómiai neveink többsége a tükörszavak (kalkok) valamely típusába sorolható, ezért különös figyelmet fordítok a latin terminológiához való viszonyukra. A kisszámú egyszavas terminus mellett a vizsgálatba bevonom a latin többszavas terminusok leképezéseként létrejött összetett szavakban megjelenő metaforákat is. Bár az anatómiai nomenklatúra az idézett számadatok tükrében megfelelően részletesnek tűnik, a klinikai orvosi ágak sokszor testünk még pontosabb feltérképezését igénylik, ami újabb és újabb anatómiai nevek megalkotásával és a gyakran a névadásban is megmutatózó szemléletváltással jár együtt. Tanulmányom végén részletesen elemzem a csípőízület leíró anatómiában és a klinikai gyakorlatban használt anatómiai neveit.



## **Terminológiai nomináció**

Horváth Katalin szerint „megnevezés és megismerés szorosan összetartozó fogalmak” (Horváth, 2004a:4). A terminológiai névadás is a valóság elemzéséből indul ki, amit „a fogalom jegyeinek a meghatározása, osztályozása, a lényeges jegyek kiemelése, a lényegtelen jegyek elhagyása” követ (Fóris, 2005:16). A nomináció során a *pars pro toto* és a *szinekdoché* elve érvényesül, „először csupán a fogalom egyik összetevője kap nevet, majd e komponens neve az egész (az egészt felépítő valamennyi összetevő) nevévé válik” (Horváth, 2004a:4). A metafora hasonlóságon alapuló névátvitel, amely a forrástartomány és a céltartomány lényegi jegyeinek részleges megfelelésén alapuló szemantikai kiterjesztéssel jön létre (vö. Tolcsvai Nagy, 2012).

A szaknyelvekben a terminusalkotás nem tud lépést tartani a megismerés folyamatával, ezért legtöbbször nem is járjuk végig ezt az utat. Gyakran más nyelvekből kölcsönzött már kész terminusokat használunk fel. Ezt a jelenséget Sager nyomán másodlagos terminusalkotásnak nevezzük (Sager, 1990). Átvehetjük a kész terminust eredeti idegen hangalakjával, vagy fordítás útján. Az utóbbi módszer a tükörfordítás vagy tükrözés, melynek eredményeként tükörszó, kalk jön létre. Unbegaun meghatározása szerint a kalk a belső formának, vagyis a kifejezésmódnak (*le procédé d’expression*) a kölcsönzése (Unbegaun, 1932:19), azaz a névadás motívumának, a domináns, névadó jegynek az átvétele (vö. Horváth, 2004b). Bár az idegen terminus átvételének mindkét formája gyors és spontán folyamat, az átvétel hátránya, hogy háttérbe szorul vagy teljesen elmarad a megnevezés kognitív funkciója.

## **Az anatómiai nevek legrégebbi metaforái**

A metafora az európai orvostudomány születéstől fogva az anatómia meghatározó terminusalkotó eszköze volt. A görög orvosok csontjainkat a korabeli használati tárgyakhoz hasonlították. Az anatómiai nomenklátúra egyszavas terminusainak legősibb rétege is

sok metaforát őriz. Az elsődleges terminusalkotás során a metaforák rendszerint a görögben vagy ritkábban a latinban keletkeztek.

A *pelvis* 'medence' a '(mosdó)tál, fejtöedény' jelentésű görög *pellis* átvétele a latinban, a metaforát a medence csontjainak összenőtt csontgyűrűje motiválta. A latin nómenklatúra több elnevezése a görög terminus kalkja. A lat. *clavicula* 'kulcscsont' (<lat. *clavis* 'kulcs') gör. *kleis* 'kulcs' kalkjaként az arab orvosok közvetítésével került a nómenklatúrába (Skinner, 1949). A kulcscsont elnyújtott S alakjával az ajtó vagy ablak bereteszelésére szolgáló ősi eszközre emlékeztet. Bár a zárószerkezet lényegesen átalakult az idők során, a funkcióbeli egyezés miatt megmaradhatott az elnevezése. Az orsócsont latin neve, a *radius* is tükrözéssel keletkezett a görög *kerkis* '(egyik) végén elkeskenyedő bot' >'vetélő(ként használt) orsó' mintájára.

A használati tárgyak (orsó, tű, síp) gyakran készültek állati csontból, ezért sokszor nehéz eldönteni, hogy csupán az alaki hasonlóság, vagy az eszköz funkciója is motiválta az átvitelt, pl. a szárkapocscsont görög neve, a 'tű' jelentésű *peroné*, vagy latin kalkja, a 'tű, csat' jelentésű *fibula* esetében. A latinban keletkezett 'síp; sípcsont' jelentésű *tibia* átvitelének esetében az alak és a funkció szétválaszthatatlan, hiszen az állatok sípcsontjából ősidők óta készítették hangszert.

Nem csak az ókorból ránk maradt anatómiai nevek között találunk metaforákat vagy akár több elemű metaforarendszereket. A hallócsontocskákat először a XVI. században írták le. A *malleus* 'kalapács', az *incus* 'üllő' a fogalmi érintkezés alapján ugyanannak a rendszernek a két eleme, míg a *stapes* 'kengyel' elsődleges motivációját az arab kengyelhez való látványbeli hasonlósága adta.

### **Metaforák a magyar anatómiai nevekben**

A mai magyar anatómiai nevek legfőbb jellemzője az, hogy sokuknak – a csontrendszer anatómiai neveinek mintegy 45%-ának – egyáltalán nincs magyar megfelelője, az orvosi gyakorlatban csak a latin nevük használatos. A fellelhető magyar nevek legtöbbször a latin nevek kalkja. A terminusalkotásnak ez a módja végigkísérte a nemzetközi és a magyar anatómiai nevek történetét egyaránt.

Apáczai XVII. századi Magyar enciklopédiájában (Apatzai, 1653) a korabeli orvosi ismereteket is összefoglalja. A magyar nyelvű tudományos terminológia hiányában az új terminusok alkotásakor gyakran folyamodik a tükrözéshez. A latin mintát tükrözi pl. a ma is használt *edeny* 'véredény' (<lat. *vas* 'edény') terminusa. Más tükrőfordításai, mint az *egeretske* 'izom' (<lat. *musculus* 'izom' <*mus* 'egér'), vagy a *makkotska* 'mirigy' (<lat. *glandula* 'mirigy' <*glans* 'makk') (Apatzai, 1653) nem terjedtek el.

Az *orsócsont* XIX. században még adatolt *karküllő*, *könyökorsó*, *könyöksugár* (CzF.) nevei a latin *radius* egy-egy jelentését, nevezetesen a 'vetélő, (orsó)', illetve a '(kerék)küllő, sugár' jelentéseit másolja (vö. OLD). Hasonló jelenséget tapasztalhatunk a ma is létező és a németben párhuzamosan használt *Armspindel* '(kar)orsó' és *Speiche* 'küllő' elnevezésekben.

Nehezebben ismerhető fel a tükrőjelenség, ha a kalk a latin nómenklátúra egy korábbi névváltozatát másolja, vagy ha a magyar megfelelő is jelentésváltozáson ment át. A mai nómenklatúrában szereplő lat. *patella* 'csésze, tál, serpenyő; térdkalács' kalkja az angol *kneepan* 'serpenyő', vagy az orosz *надколенная чашечка* 'csésze', míg a magyar *térdkalács* és a német *Kniescheibe* 'korong, tárcsa' a régebbi lat. *rotula* (<*rota* 'kerék') nevet másolja. A magyar *kalács* eredeti 'kerék' jelentése (vö. TESz.) kiveszett, ezért nehéz felismerni szemantikai kapcsolatát a lat. *rotula* szóval.

Megfigyelhető, hogy a latin egyszavas terminusok tükrözésekor a magyar név – az idézett angol, német vagy orosz példákhoz hasonlóan – az anatómiai képlet típusára, pl. *-csont* (*orsócsont*) vagy a testrészre utaló, pl. *térd-* (*térdkalács*) magyarázó elemet is tartalmaz.

A TA többszavas latin terminusainak kulcsszavait leképező lexikai kalkok között is bőséggel találunk metaforákat. Az alábbiakban sorra veszem a csontrendszer főbb metaforacsoportjait, (Donáth, 1999) anatómiai nevei alapján.

A nagyobb csontok esetében megfigyelhető az „emberi testrészek” átvitele: a *fej* <*caput*, *nyak* <*collum*, *test* <*corpus* tagolást az alaki hasonlóságon kívül a térbeli elhelyezkedés is erősíthette. A testrészek közül a csontok részleteinek elnevezéseiben előfordul még a *hát* <*dorsum*, *térd* <*geniculum* és *fog* <*dens* is. A

következő csoport az „állatok” jelentésköre, pl. szárny <ala, szarv <cornu, taraj / taréj <crista, pikkely <squama, kagyló <concha. A „növények” csoportját a gumó <tuber, szár / ág <ramus, tövis <spina képviseli.

A „használati tárgyak” jelentik az egyik legnépesebb csoportot: öv <cingulum, gyűrű <anulus, kapocs <fibula, fésű <pecten; eke <vomer, kalapács <malleus, üllő <incus, kengyel <stapes, markolat <manubrium, ív (=’íj’) <arcus, ideg (=’íj húrja’) <nervus. Kiemelhetjük a „hangszerek” csoportját: kürt <tuba, síp <tibia, dob <tympanum. A magyarban lezajlott jelentésváltozások miatt nem transzparens a medence ’mosdótál’ <pelvis, lapocka ’lapát’ <scapula, kalács ’kerék’ <rotula tükrözéssel való átvétele. Sok kalk kapcsolódik az „épület” metaforájához: alap <basis, oszlop <columna, tető <tegmen, csatorna <canalis, eresztés <semicanalis, párkány <sustentaculum, szöglet <angulus, vagy a régies gyám (= ’támasz’) <atlas, tömkeleg (= ’labirintus’) <labyrinthus.

Mivel a csontok felszíne egyenetlen, az ezt ábrázoló elnevezések a „relief” elemei közül kerülnek ki: árok <fossa / fovea, gödör <fossa, barázda <sulcus, lejtő <clivus, meder <alveolus, kutacs (= ’kis kút, forrás’) <fonticulus, öböl / üreg <sinus, hasadék <fissura.

### Régi és új metaforarendszerek – koszorúerek

Az érrendszer anatómiai nevei többféle metaforarendszerbe tartoznak. A legősibb metafora „tartályként” képezi le: (vér)edény <lat. vas ’(folyadék tárolására szolgáló) edény’ <gör. angeion ’ua’. Vesalius „csőrendszerként” írja le, pl. belvilág <lat. lumen ’fény, világosság’. A „vízfolyás” metafora is megjelenik az anatómiai nevekben, pl. szájadék, torkolat <lat. ostium ’ua’ vagy vénás öböl <lat. sinus ’ua’. A legteljesebb metaforarendszert a „növények” csoportja alkotja: aortagyök <lat. radix ’gyökér’, főtörzs <lat. truncus ’törzs’, ág / szár <lat. ramus ’ua’. Ebbe a képbe illeszkedik a szívizom vérellátásáról gondoskodó, a szívet körbefonó koszorúerek, szívkoszorúerek, koszorúerek, koszorúverőerek (<arteriae coronariae <lat. corona ’koszorú’) neve is. Bár a lat. ramus descendens anterior nevű koszorúerszakasznak nincs rögzült

magyar neve – *bal elülső leszálló ág, bal elülső leszálló szár, bal koszorúér leszálló ága, bal koszorúér leszálló szára, bal elülső leszálló coronariaág, bal koszorúér mellső leszálló ága* –, elnevezéseiben rendre megjelenik az *ág, szár* a lat. *ramus* kalkjaként.

A klinikum nyelvhasználatát sajátos kettőség jellemzi: egyrészt nagyon gyorsan reagál az új terminusok létrehozásának az igényére és a lexikai innovációkra, másrészt konzervatívan viszonyul a már használatban levő régi anatómiai nevekhez. A koronária-anatómia nagyon jól szemlélteti ezt a kétarcúságot. A koszorúerek angol rövidítéseit, pl. *LAD* (=left anterior descending), közvetlenül átveszi, vagy tükörfordítással kalkokat hoz létre belőlük, pl. (*bal*) *főtörzs* <(left) main (coronary artery). A *bal elülső leszálló ág* <ang. left anterior descending neve a bázeli Nomina Anatomica lat. *ramus anterior descendens* 'elülső leszálló ág' nevét őrizte meg, nem tért át a leíró anatómia újabb, TA-ban is szereplő *ramus interventricularis anterior* 'elülső kamraközti ág' elnevezésére, mely az érintett koszorúszakasznak a helyét, és nem valamely más jellegzetességét ragadja meg.

### Régi és új metaforarendszerek – csípőízület

A csípőízület latin nevének, az *acetabulum*nak a névadása metaforikus, jelentése ugyanis 'ecetes tálka, csésze'. Az átvitelt az ízületnek az a félhold alakban sima porccal borított félgömbszerű mélyedése motiválja, amelybe a combcsont gömb alakú feje illeszkedik. Maga a lat. *acetabulum* a gör. *kotylé* 'kis edény, csésze' szemantikai kalkja. A gör. *kotylé* anatómiai névként már Homérosz, Hippokratész és Galénosz műveiben is előfordul (LSJ), a csípőízület XIX. században még használt *cavitas cotyloidea* 'csésze alakú üreg' nevében őrződött meg. A csészemetafora rendszerébe tartoznak a csípőízület más anatómiai nevei is, pl. a régies *fundus acetabuli* '<edény> feneké', melynek mai terminológia szerint *fossa acetabuli* 'árok, gödör' a neve (TA). A másik e jelentéskörbe vonható metafora a *labrum* 'ajak, perem', ahogy a magyar *ajak* szónak is van 'ívödény széle' nyelvjárási jelentése (ÉKsz<sup>2</sup>): „Az acetabulum szélét 5-6 mm magas rostporcos ajak (labrum acetabulare) veszi

körül” (Szentágothai –Réthelyi, 2002:452). A TA a *labrum* helyett a *limbus / margo acetabuli* neveket használja, magyar neve *vápaperem* vagy *vápaszél*. Az említettekén kívül a TA csak a *facies lunata* (’hold alakú felszín’) és az *incisura acetabuli* (’bevágás’) neveket tartalmazza.

A magyar *ízület* neve az *ízületi vápa* szószerkezetből keletkezett összetett szó; a *vápa* jelentése ’bemélyedés (a talajban), árok, völgy’, tehát a megnevezés a „relief” metaforarendszerébe tartozik. A *vápa* talán közvetlenül a gör. *kotylé* kalkja, annak ugyanis ’mélyedés’ az első jelentése. Ugyanezt a jelentésmozzanatot másolja az orosz *вертлужная впадина* anatómiai név is.

Az ortopédiai sebészetnek az elváltozások, kopások, törések pontos helyének és irányának meghatározásához újabb anatómiai nevekre volt szüksége. Ezek az új elnevezések az angolban keletkeznek, zömüknek nincs is latin megfelelőjük. A klinikumban a csípővápa részei – az anatómiai leírás fekvő testének a képétől eltérően – az embert „talpra állítva” az épület metaforájaként jelennek meg: *acetabular roof* ’tető’ vagy *acetabular dome* ’boltozat’, *anterior / posterior column* ’pillér’, *anterior / posterior wall* ’fal’. Latin nevet csak az *acetabular roof* megfelelőjeként találtam, a *tectum acetabulit*. Az egyik törésfajta *transtectal*, *juxtatectal* és *infratectal* elnevezéseiben is a latin *tectum* ’tető’ töve él tovább. A magyar szaknyelv *vápatető* elnevezése ennek kalkja: „A cranialis irányú migráció során a femurfej necrosis mellett a vápatető collapsusa is megfigyelhető” (Lakatos et al. 2001:39). A *tectum* szinonimája az angolban a *roof*, mellette a ’boltozat’ jelentésű *dome* is megjelenik. Feltehetően az angol *dome* hatására bővült a magyar *dóm* az ortopédiai szaknyelvben ’boltozat, kupola’ jelentéssel: „Azoknál a töréseknél, ahol a »dóm«, a vápatető intakt vagy elmozdulás nélküli, és a medencegyűrű nem deformált, konzervatív terápia végezhető” (jegyzet.hu). A talp boltozataival kapcsolatban: „Ha lábainkat összezárva állunk, akkor a két hosszboltozat középen összefekve egy dómot (kupolát) alkot” (ízület.hu). További szemantikai kalkok az angoltól a *vápa*fal (<*wall*), *pillér* (<*column*), *vápaszög*, *vápasarok* (<*angle*), valamint az eddig vizsgált metaforacsoportokba nem sorolható (*Köhler-féle*) *könnyecsepp* (<*teardrop*). Az orvosok az angol terminusok helyett

feltehetően azért használják a magyar megfelelőket, mert az épületmetafora szemléletes, a kalkokkal könnyen leképezhető, és a magyar alakok ugyanolyan rövidek, mint az angol elnevezések.

A csípőízület elkopott részeinek a pótlására szolgáló protézisek nevében az *acetabulum* ősi csészemetaforája is újra felbukkan, pl. a *vápacsésze* az angol *acetabular cup* 'csésze' tükrözéseként, illetve egy másik, alaki hasonlóság alapján létrejött átvitel, a *vápakosár* az *acetabular shell* '<kard markolatát védő> kosár' kalkjaként.

## Összegzés

A bemutatott példákban kitűnik, hogy az anatómiai nevek névadásában a metafora a kezdetektől fogva meghatározó eszköz volt, és napjainkban is fontos terminusalkotó módszer. A klinikai orvosi ágak esetében robbanásszerű fejlődésük miatt folytonos terminusalkotási kényszer érvényesül, ezért a metafora is inkább ezeken az új szakterületeken jut nagyobb szerephez. A nemzeti nyelvek anatómiai terminusalkotásában változatlanul az idegen minta közvetlen átvétele vagy kalkokkal való másolása a legelterjedtebb, az átvétel forrása azonban megváltozott: a latin helyett az angol tudományos terminológia vált elsődlegessé. Bármilyen módon történik az átvétel, a nemzetközi tudományos információáramlást és a szakmai kommunikáció felgyorsulását segíti elő.

## Hivatkozások

- Apatzai Tsere, J. (1653): *Magyar Encyclopaedia*. Ex Officina Joannis a Waesberge: Ultrajecti
- CzF. = Czuczor G.–Fogarasi J. (1862–1874): *A magyar nyelv szótára*. 1–6. Emich Gusztáv: Pest
- Donáth, T. (szerk.) (1999): *Lexicon anatomiae. Négy nyelvű anatómiai szótár*. Semmelweis Egyetem Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ: Budapest
- ÉKsz<sup>2</sup>. = Pusztai F. (főszerk.) (2003): *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Horváth, K. (2004a): *Névelmélet és etimológia. A folyik ige és rokonsága*. A VII. Nemzetközi Magyar Nyelvtudományi Kongresszus előadása.

- <http://www.nytud.hu/NMNYK/eloadas/horvathk.rtf>. [Letöltve: 2012. 03. 25.]
- Horváth, K. (2004b): Megnevezés és megismerés. In: Szitár K. (szerk.) (2004) *A szó élete. Tanulmányok a hatvanéves Kovács Árpád tiszteletére*. Argumentum: Budapest
- izület.hu. <http://www.izulet.hu/?L%C1B-SAROK:L%E1bm%FBt%E9t%3F>  
(Letöltve: 2013. 08. 23.)
- jegyzet.hu [http://www.jegyzet.hu/uploaded/1497/50\\_eves\\_obsi\\_2.pdf](http://www.jegyzet.hu/uploaded/1497/50_eves_obsi_2.pdf) (Letöltve: 2012. 12. 15.)
- Lakatos, T. et al. (2001): A csípőízület érintettsége reumatoid arthritisben. Patológiai jellegzetességek és az ortopéd sebészeti kezelés lehetőségei. *Legge Artis Medicinae* 11/1, 38–44.
- LSJ = Liddel, H. – Scott, R. (1940): *A Greek–English Lexicon*. Revised and augmented throughout by Sir Henry Stuart Jones with the assistance of Roderick McKenzie. Clarendon Press: Oxford
- OLD = Gillare, P. G. W. (ed.) (1968): *Oxford Latin Dictionary*. Clarendon Press: Oxford
- Sager, J. C. (1990): *A Practical Course in Terminology Processing*. John Benjamins: Amsterdam-Philadelphia
- Skinner, H. A. (1949): *The Origine of Medical Terms*. The Williams and Wilkins Company: Baltimore
- Szentágothai, János – Réthelyi, M. (2002): *Funkcionális anatómia. Az ember anatómiája, fejlődéstana, szövettana és tájanganatómiája I–III*. Medicina Könyvkiadó: Budapest
- TA = Federative Committee on Anatomical Terminology (1998): *Terminologia Anatomica. International Anatomical Terminology*. Thieme: Stuttgart
- TESz. = Benkő L. (szerk.) (1967–1976): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára 1–3*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Tolcsvai Nagy, G. (2012): A poliszémia hálózatmodellje. *Nyelvtudományi Közlemények* 108. 287–344.
- Unbegaun, B. (1932): Le calque dans les langues slaves littéraires. *Revue des Études Slaves* 12. 1-2. 19-48.



**Veresné Valentinyi Klára**  
Szent István Egyetem  
Társadalomtudományi és Tanárképző Intézet  
Kommunikációtudományi Tanszék

## **A terminológiamenedzsment oktatása tömörítve**

*A cikkben a terminológiakezelés elméleti ismereteinek „tömörített” oktatását mutatom be úgy, ahogyan ezeket a szakfordító órákon tanítom. A cikk célja, hogy segítséget nyújtson azoknak a kollégáknak, akik számára rövid idő áll rendelkezésre ahhoz, hogy bevezessék a hallgatókat a terminológiaelmélet alapjaiba. A következő kérdésekre keresek rövid válaszokat: Mivel foglalkozik a terminológiamenedzsment? Mi a terminus? Mi a fogalom? Milyen formái vannak a terminusnak? Mi a definíció? Miért van szükség a definícióra? Mi a kontextus? Miért van szükség a kontextusra? Hogyan érvényesül a relevanciaelmélet a terminusok fordításánál?*

*Kulcsszavak: szakfordító szakirányú továbbképzés, elmélet, terminológiamenedzsment, terminus, fogalom, definíció, kontextus, terminusfordítási stratégiák, relevanciaelmélet*

### **Bevezetés**

A Szent István Egyetem három féléves, nappali szakfordító *A felvétel alapjául szolgáló diplomához kapcsolódó szakfordító* szakirányú továbbképzésén a második félévben szerepel a terminológiamenedzsment tantárgy. A tantárgy keretein belül 4 óra elméleti oktatásban részesülnek a hallgatók, majd 10 órában gyakorolják a terminológiakezelést fordítástámogató szoftverek használatával. A 4 elméleti óra keretén belül nem jut idő az elmélet és a legújabb terminológiaelméleti kutatások mély és alapos bemutatására, ezért többnyire nagyon leegyszerűsítve tanítjuk a szakfordítói gyakorlat számára elengedhetetlenül szükséges elméleti ismereteket. Cikkünkben ezt a tartalmat mutatjuk be tömörítve. Elsősorban angol nyelvű példákat hozunk a különböző szakterületekről, de a bemutatásra kerülő elvek véleményünk szerint más nyelvre és szakterületre is vonatkoztathatók.

**Mivel foglalkozik a terminológiamenedzsment?**

A terminológiamenedzsment tartalmát történi kialakulásának nyomon követésével tudjuk felvázolni. A következő fejezet rövid áttekintést ad a terminológiamenedzsment kialakulásáról Cabré (1998), Fóris (2005) és Sermann (2013) nyomán, napjaink bemutatásánál pedig saját megállapításainkra, szakfordítói tapasztalatainkra támaszkodunk.

A XVIII. században bekövetkező robbanásszerű műszaki, technológiai fejlődés következtében ugrásszerűen megnőtt az egyes szakterületeken az új és egyre bonyolultabb fogalmak száma, amelyeket gyorsan meg kellett nevezni. Mivel az egyes szakmák képviselői egymástól szétszórta dolgoztak, és mivel nem volt egységes elv és módszer a fogalmak megnevezésére, ezért önkényesen, következtelenül kezdték a fogalmakat megnevezni (Cabré, 1998). Ennek az lett az egyik következménye, hogy az egymástól földrajzilag távol dolgozó szakemberek másként nevezték ugyanazt a fogalmat (szinonímia), illetve mást értettek ugyanazon a megnevezésen (poliszémia). Az egységes, következetes és pontos terminusok hiánya nagyon megnehezítette a szakmai kommunikációt (Cabré, 1998).

Következésképpen 1.) össze kellett gyűjteni a szakterület terminusait, majd 2.) a fogalomból kiindulva be kellett azonosítani, azaz meg kellett határozni a terminus referenciális jelentését (azaz a fogalmat) és szakmai használatát, elsősorban a 3.) szakmai és szaknyelvi kontextus alapján, 4.) majd meg kellett adni a terminus pontos definícióját. Megkezdődött tehát a 5.) terminusok szabványosítása, egységesítése egy szakmán belül és a 6.) terminusok harmonizálása, azaz a terminusok az egyes szakmák egymástól térben távol lévő képviselői közötti egységes használatának kialakítása. A szabványosítási folyamatokat a szabványügyi testületek fogták össze, az eredményeket pedig egyre többször szakmai konferenciákon és szakmai egyesületek rendezvényein vitatták meg. Az élen a műszaki tudományok képviselői álltak (Cabré, 1998).

Ám a fejlődés, az innováció nem állt meg, folyamatosan születtek új fogalmak, amelyek megnevezésére 7.) új terminusokat

(neologizmus) kellett képezni, azaz az új fogalmaknak „nevet” kellett adni, nómenklatúrákat kellett kialakítani, amelyhez szabályokra és megfelelő módszertanra volt szükség. Ezzel a törekvéssel párhuzamosan folyt a 8.) terminusok osztályozása, taxonómiák kialakítása, majd 9.) a terminusok disztribúciója, azaz szótárak, korpuszok, adatbázisok kialakítása és terjesztése, eljuttatása a szakma képviselőinek. A terminusok, szabványok megszületésének, közzétételének eredménye a 10.) minőségbiztosítás megjelenése, amely szintén a terminológiamenedzsmenthez tartozik (Cabré, 1998). Mindeközben fejlődött a számítástechnika, megjelentek a fordítószoftverek, napjainkban pedig a gépi fordítás. A terminusokat tartalmazó 11.) nyomtatott szakszótárakat felváltották a korpuszok, adatbázisok, terminusbankok, fordítómemóriák, köszönhetően a kezdetben az egész szobát elfoglaló számítógépeknek, melyeket a későbbiekben felváltottak a személyi számítógépek, az okostelefonok, tabletek, melyekkel a fordítómemóriák, az adatbázisok könnyen elérhetők akár a „felhőben” vannak, akár egy szerveren.

A technikai változással párhuzamosan politikai változások is zajlottak: a világháborúk következtében a kisebbségek asszimilálódtak, és elvesztették nyelvhasználati színtereiket. A kisebbségek nyelvi asszimilációjának tudatos megakadályozására és a politikai törekvések hatására született meg a 12.) nyelvpolitika és a nyelvtervezés intézménye (Cabré, 1998).

A fentiekben felvázolt, számozott feladatkörök tartoznak a terminológiamenedzsment hatáskörébe.

### **Mi a terminus?**

Az angol *term* szó magyar fordítása lehet *műkifejezés*, *műszó*, *szakkifejezés*, *terminus technicus* (<http://topszotar.hu/angolmagyar/term>), *szakszó* (<http://szotar.sztaki.hu>), de a *terminus* megnevezés használata is gyakori a szakirodalomban (vö. Sermann, 2013; Fóris, 2005; Fischer, 2012).

A *terminus*nak számos meghatározása létezik (Cabré, 2003; Fóris, 2005; Rádai-Kovács, 2009), de a szakirányú továbbképzésen egyszerűsége és a szakfordító órákon történő gyakorlati

használhatósága miatt Heltai alábbi szűk terminus-meghatározását követjük: „A terminológia egy-egy szakterület fogalmainak megnevezéseit jelenti. Gyakorisági szempontból az adott szakterületen a terminusokat nagy gyakorisággal használják, a szakterületen kívül azonban igen kicsi a terminusok gyakorisága. A terminusok (...) jelentése pontosan meghatározható.” (Heltai 2004:26)

A terminusok meghatározásánál az onomasziológiai megközelítést követjük, tehát a fogalom meghatározó jegyeiből indulunk ki (Fóris, 2005, 2006).

A terminusokat a beszédközösség egyes csoportjai használják egy bizonyos szakterületen, illetve bizonyos tevékenységgel kapcsolatban (Heltai, 2004). A legtöbb terminusnak egy jelentése van, és mindig ugyanabban a jelentésben használjuk. A terminus jelentése, referenciális tartalma pontosan meghatározott, jól elhatárolt, nincsenek átmenetek (Heltai, 2004). Például nem mondhatjuk azt, hogy valami „többé-kevésbé” gyepterület. A terminusok nem bővíthetők vagy szűkíthetők, és nincsenek szinonimái; nem jellemző rájuk a konnotáció vagy érzelmi jelentés (Heltai, 2004). A jelentés meghatározása a terminológia által jelölt fogalmak alá- és fölérendeltségi viszonyain (hiponímia) alapul. A terminusok jelentése kontextustól, pragmatikai tényezőktől független (Heltai, 2004). A főbb megkülönböztető jegyek felsorolása után azonban Heltai (2004) maga is megállapítja, hogy a szakmai kommunikációban ezekre több ellenpéldát találunk. Am a rövid terminológiaelméleti alapozó óra céljaira éppen ezért alkalmas ez a szűk definíció: a hallgatók a későbbiekben a saját szakterületükről hozott példákkal mutatnak rá arra, hogy ezt a definíciót bővíteni szükséges (lásd a későbbiekben).

### **Milyen alakjai lehetnek a terminusoknak?**

Ezek után bemutatjuk a terminusok megjelenési formáit, alakjait, ami a terminusok felismerésében segíti a hallgatókat.

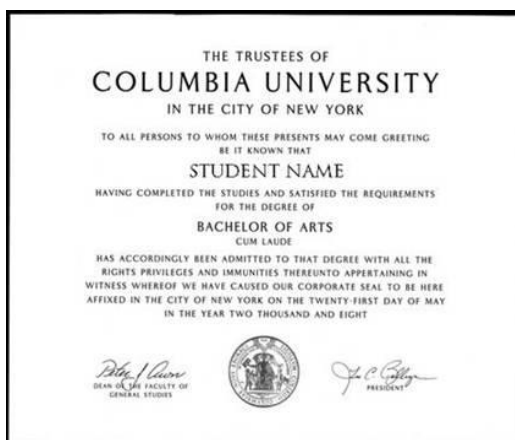
A terminus lehet 1.) egyszerű szó (*bolt (csavar), nut (csavaranya), shaft (tengely)*), 2.) összetett szó (*front-wheel-drive vehicle (elsőkerék-meghajtású jármű), crankshaft*

(*forgattyústengely*), *OEM* (*original-equipment-manufacturer* (*gyári beszállító*)), 3.) kifejezés (*B2B, business to business* (*vállalkozás és vállalkozás közti üzlet*)), 4.) kollokáció (*computer science: press the key, edit a text*), 5.) standard szöveg (lásd 1. ábra), 6.) rövidítés, betűszó, mozaikszó (*MIT* (*Massachusetts Institute of Technology*), *RAM* (ejtsd: rem), (*random access memory* (*közvetlen hozzáférésű memória*)), *AC* (*alternating current* (*váltóáram*)), *CD-ROM* (*compact disc read-only memory* (*kompaktlemez csak olvasható memóriával*)), 7.) szimbólumok, jelek (*V* (*voltage* (*feszültség mértékegysége*))) (Wright et al., 1997) (lásd még 2. ábra).

A terminus szófaja is különböző (Wright et al., 1997), lehet főnév (*vehicle*), melléknév (*vertical, operational*), ige (*to reboot the computer*), határozószó (*horizontally*) és igenév (*clinically tested* (*klinikailag tesztelt*), *rebuilt machine* (*felújított gép*), *charging system* (*feltöltő rendszer*)).

Egyes szavakat, illetve terminusokat a szaknyelvekben a köznyelvitől eltérő nyelvtani formában is lehet használni. A *control* igét például (valamilyen kártevő ellen védekezni) a mezőgazdasági szaknyelv gyakran használja az *against* prepozícióval (*control against sg*). (Heltai, 2010).

1.ábra. Standard szöveg



2. ábra. Szimbólum



### **Mi a fogalom?**

A fogalom definíciójánál Wight et al. (1997) meghatározásából indulunk ki: a fogalom lehet tárgy, folyamat, jel, viszony, konkrét vagy elvont dolog mentális leképezése; a fogalom konkrét és absztrakt, külső és belső tulajdonságokkal rendelkezik. Majd ezt a definíciót Kis (2004) megállapításával egészítjük ki: a fogalmak egy szakterületen belül fogalmi hálót alkotnak, illetve alá-fölrendeltségi viszony (hiponímia) van közöttük, amelyekben a fogalmak jelentése – expliciten vagy impliciten – definiálódik.

### **Mi a kontextus?**

A kontextus tulajdonképpen példamondat, amelyben az adott terminus használatára hozunk példát egy szakterületről. A példamondatban a terminus nyelvhasználati tulajdonságaira mutatunk rá, a mondatban elfoglalt helyére, az esetleges kollokációkra (Wright et al., 1997). A kontextus alátámasztja a definícióban meghatározott terminus fogalmi jelentését.

### **Mi a definíció?**

A definíció a fogalom legfontosabb tulajdonságait, jellemzőit, megkülönböztető jegyeit, használatát határozza meg az adott szakterületen. A definíció többnyire verbális, de kiegészítheti vizuális illusztráció, rajz, kép, ábra, sőt multimédiás alkalmazás is, például egy rövid videó, amelyek segítik a fogalom beazonosítását (Wright et al., 1997). Fontos, hogy a definíció pontos legyen, mert a terminusok fordításánál a terminus fogalmi jelentésének,

referenciális tartalmának szakmai háttérismeretek alapján történő azonosítása alapján választjuk ki a terminusok fordítási stratégiáját, illetve hozzuk meg fordítói döntésünket a célnyelvi terminus kiválasztásában, esetleg megalkotásában.

A definíció pontossága tehát alapvető, ezért a képezítőfordításokhoz tartozó szakmai szöszedetben a definíció mellé, a definíció további pontosítására, kiegészítésére, vizuális illusztrációt is kérünk. A következő példa az egyik szakfordító hallgatónk képezítőfordításából származik.

**English term:** hair corral

**Definition:** Hair corrals are structures that use at least one strand of barbed wire to encircle an attractant and are predominantly used to sample ursids.

**Source of definition:** Kendall, K., C. and McKelvey, K., S. (2008): Hair Collection In: Long, A., R., MacKay, P., Zielinsky, J., W. and Ray, C., J. (ed.): Noninvasive Survey Methods for Carnivores, Island Press, Washington DC, pp. 141-182.

**Context:** Individual bears will be identified by DNA in bear hair collected from almost 800 scent-baited hair corrals and more than 1,200 unbaited, naturally occurring bear rubs such as trees, posts and poles that bears rub on.

**Source of context:**

[http://www.usgs.gov/newsroom/article.asp?ID=3217&from=news\\_s ide#.T9W6CrCdB0o](http://www.usgs.gov/newsroom/article.asp?ID=3217&from=news_s ide#.T9W6CrCdB0o)

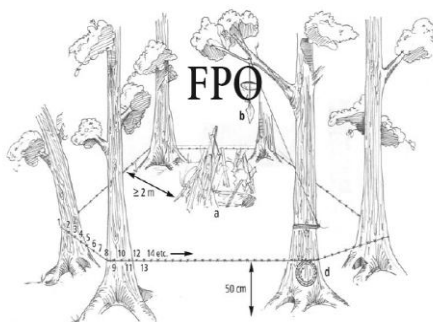
**Hungarian term:** szörgyűjtő karám

**Definition:** egy sokszög alakba kifeszített szögesdrót „keret”. A sokszög középső részén csalianyag található.

**Source of definition:** saját.

**Context:** -

**Source of context:** -



Forrás: <http://www.edmontonsun.com/2012/01/21/student-aims-to-find-simpler-ways-to-track-bears>, Kendall, K., C. and McKelvey, K., S. (2008): Hair Collection In: Long, A., R., MacKay, P., Zielinsky, J., W. and Ray, C., J. (ed.): Noninvasive Survey Methods for Carnivores, Island Press, Washington DC, pp. 141-182.

Gyakran előfordul azonban, hogy a terminusnak még nem fogalmazták meg a definícióját. Ezekben az esetekben a szakfordító hallgató alakítja ki a definíciót, sokszor az is elegendő, ha csak szóban fogalmazza meg azt. Ezt a megoldást a képesítőfordítások terminológiajegyzékében is elfogadjuk, a fordító ilyenkor jelzi, hogy saját definícióról van szó (lásd az előbbi példát).

Érdeemes ugyanakkor felhívni a szakfordító hallgatók figyelmét arra, hogy a definíció hiánya, például neologizmus esetén, nem jelenti azt, hogy az adott megnevezés nem lehet terminus: azért, mert egy terminusnak nincsen definíciója, attól még lehet terminus, tehát a terminusok felismerésénél ezt „a mankót” óvatosan használják.

A szakfordító órákon az is kiderült, hogy a kezdő szakfordító hallgatók számára nehézséget jelent a példamondat és a definíció



felismerése, megkülönböztetése. Ezért az órai gyakorláshoz több példamondatot és definíciót összekeverünk, majd a hallgatóknak ki kell választaniuk, melyik a példamondat és melyik a definíció.

### **Hogyan ismerjük fel a terminust?**

A szakszövegek fordításánál fontos, hogy a szövegben meg tudjuk különböztetni a köznyelvi szót és a terminust, ám ez nem mindig egyszerű. Viszonylag könnyű a dolgunk, ha a szakmára jellemző, gyakran használt, „tipikus” terminussal van dolgunk (például *biodiversity*).

Még akkor sem vagyunk elveszve, ha kevésbé használt, de a szakmára – valószínűsíthetően – jellemző terminusról van szó. A szakszövegekkel szemben támasztott elvárásaink alapján terminusnak ítéljük a kozmetikai reklámokban a „*micellás*” terminust, még akkor is, ha nem vagyunk tisztában a jelentésével, mivel az a szövegben *terminológiai helyzetben* van, következésképpen *terminológiai szerepet* vesz fel (Kis, 2004).

A felismerés nehézségének egyik oka az, hogy a terminusok státusza és használata folyamatosan változik, mivel azok az emberi kommunikáció eszközei és a változó nyelvhasználat részei. Ennek a változásnak az eredménye a determinologizálódás, amikor a terminusból köznyelvi szó lesz, például *szerelemi háromszög* (Heltai, 2004). Ezzel a folyamattal ellentétes a köznyelvi szavak terminussá válása, amit terminologizációnak nevezünk. Így született például a *fagyasztott csirke* terminus (Heltai, 2004).

További nehézséget jelent, hogy egy szó egyszerre lehet köznyelvi szó és terminus is (Heltai, 2004). Példaként említhető a *community* szó, melynek köznyelvi jelentése *közösség*, de a környezetvédelmi szakszövegben szakszóként *társulást* jelent. Hasonlóan a *fitness* általános szövegben *edzettséget* jelent, de a biodiverzitásról szóló szakszövegekben *rátermettséget*; a *staff* köznyelvi jelentése *személyzet*, katonai szakszövegekben pedig *alegységet* értünk alatta. A helyzetet tovább bonyolítja, ha a szó ugyanabban a szövegben köznyelvi szóként és terminusként is megtalálható, például számítástechnikai szövegek esetén az *asztal* lehet köznyelvi szó, de lehet szakszó is (Kis, 2004).

Mivel a szöveg bármelyik része lehet terminus, legyünk résesen és gyanakodjunk: inkább derüljön ki egy szóról a fordítói kutatás során, hogy „téves volt a riasztás”, azaz mégsem terminusról van szó, minthogy rosszul fordítsunk egy szakszót, mert nem vettük észre.

## **Hogyan fordítsuk a terminusokat?**

### ***Mi a teendő, ha létezik célnyelvi alak?***

Klaudy Kinga (2005) a terminusokat a szöveg „kemény” részeiként határozza meg, tehát egyszerűen fel kell kutatni a hivatalos fordításukat, és be kell illeszteni a szövegbe; fordításuknál kis szerepet kap a fordítói kreativitás és a fordítói szabadság.

### ***Mi a teendő, ha több célnyelvi megfelelő létezik?***

Előfordulhat azonban, hogy a terminusnak nem csak egy célnyelvi lexikai ekvivalense létezik. A több célnyelvi megfelelő meglétének egyik oka a szinonímia és a poliszémia. Például az angol *standing biomass* terminusnak több magyar célnyelvi megfelelője (szinonímia) van: például *megtermelt biomassza*, *élő biomassza*, *álló biomassza*; a magyar *rövid vágásfordulójú ültetvény* terminusra két angol terminust is használ a szakma: a *short rotation forestry* és a *short rotation copice* szinonimákat (lásd lent). Az angolban a *germination* szó *csírázást* és *csíráztatást* is jelent (poliszémia) (Heltai, 2014).

A szinonímia akkor gyakori, ha neologizmusról van szó, tehát az adott fogalomra még nincs kialakult terminus. Ilyen például az *energy forest*, amelynek több magyar célnyelvi megfelelője, szinonimája van, például *energiaerdő*, *energetikai célú fás szárú ültetvény*, *fás szárú energetikai ültetvény*, *energiaültetvény*.

Bár a változatos, szép stílus ismerve a szinonimák használata, a szakszövegben mégis óvatosan bánjunk a szinonimák használatával. Ennek okát Fischer az alábbiakban fogalmazza meg: „A szinonimák használata (...) kimondottan káros lehet akkor, ha a terminusoknak a szövegben kohézió teremtő ereje van, azaz

jelentősége van annak, hogy ugyanaz a forrásnyelvi megnevezés vonul végig következetesen a szövegben” (Fischer, 2012: 13). A szerző példaként a *generalist* és a *specialist* kifejezések egy szövegben való előfordulását hozza. Ezek magyar megfelelőinek nincs egyetlen elfogadott magyar megfelelője. A *generalist* lehet *szaktanácsadó*, *általános tanácsadó*, *menedzser*, *vállalati tanácsadó*, a *specialist* szó pedig lehet *általános tanácsadó*, *szakértő*, *szakember*, *szaktanácsadó* vagy *specialista*. Fischer (2012) azt hangsúlyozza, hogy a szövegkohézió megtartása érdekében a szakszó szinonimái közül a szakszó első elfordulásakor válasszunk ki egyet, és azt vigyük végig következetesen a szövegben.

### ***A relevanciaelmélet a terminusok fordításánál: a szinonimák kezelése***

Fischer álláspontját Sperber és Wilson (1986) relevanciaelmélete is alátámasztja. A relevanciaelmélet szerint azért kommunikálunk, mert szeretnénk megismerni a körülöttünk lévő világot, és az így szerzett tudást beépítjük az eddigi tudásunkba. Ezt nevezzük kontextuális hatásnak. A kommunikáció során akkor érünk el kontextuális hatást, ha a befogadónak nem kell túl nagy mentális/feldolgozási erőfeszítést kifejtenie ahhoz, hogy megértse a kommunikáció üzenetét. Ha túl nagy erőfeszítést kell tennie, azaz túl sok új vagy nem egyértelmű, nem egységes és pontatlan információt – esetünkben terminust – tartalmaz az üzenet, nem éri meg számára az üzenet megértésére fordított erőfeszítés. Az üzenet tehát akkor optimális és releváns – innen ered az elmélet megnevezése –, ha az új információ (i.e. terminus) feldolgozása nem kíván túl nagy erőfeszítést a befogadótól. Mivel a fordítást is kommunikációs szituációnak tekintjük, amelyben két nyelv és két kultúra, szakma között közvetítünk, itt is a relevanciaelmélet érvényesül.

A szakfordítás olyan kommunikációs szituáció, ahol hierarchikus viszony áll fent a megbízó (a fordítói utasítás), a kommunikációs szituáció, a célnyelvi olvasó szakmai háttértudása, elvárása, a téma, a retorikai cél, a műfaj és a regiszter között. A hierarchia legtetjén a megbízó, a célnyelvi olvasó és a szöveg retorikai célja áll, ezek határozzák meg a többi elemet. A

relevanciaelmélet a fordítás minden szintjén jelentkezik: a fordítási utasításnak megfelelő fordítás (*fit for purpose*) akkor releváns, ha a célnyelvi olvasótól csak annyi, azaz optimális feldolgozási erőfeszítést kíván, ami számára még megéri. Ezt úgy érzük el, ha figyelembe vesszük a célnyelvi olvasó háttérismereteit, az elvárásait, a retorikai célt, a műfajt, és ezek alapján hozzuk meg fordítói döntésünket a regiszter, a stílus és a terminus kiválasztásánál.

A relevanciaelmélet szerint tehát valószínűsíthető, hogy a célnyelvi közönségnek kisebb mentális erőfeszítést kell kifejtenie a terminus referenciális/fogalmi tartalmának beazonosítására, a szakszöveg megértésére akkor, ha az adott szakszövegben végig ugyanazzal a terminussal találkozunk, a különböző szinonimák feldolgozása valószínűleg nagyobb erőfeszítést igényelne a befogadótól (lásd még fent Fischer (2012) szövegkohézióra vonatkozó érvelését).

Több célnyelvi megfelelő esetén számolnunk kell azzal is, hogy a terminusok eltérő regiszterben, stílusban jelennek meg, például a *Sudden Death Syndrome (SDS or flips)* magyar nyelvi megfelelői a *hirtelen szívhalál (SDS)* és a *csirke hirtelen feldobja a talpát*. Mivel a példában a szinonim célnyelvi terminusok között regiszter/stílusbeli különbség van, a relevanciaelmélet szerint azt kell választanunk, amely igazodik a szöveg regiszteréhez, hiszen ez kisebb mentális erőfeszítést kíván majd az olvasótól, mert megfelel az olvasó műfajjal és regiszterrel szemben támasztott elvárásainak.

Szintén a relevanciaelmélet szerint járunk el, ha a fordításnál a szinonim kifejezések közül azt választjuk, amit a szakma használ. Például a *short rotation forestry (SRF)* és a *short rotation coppice (SRC)* fordításánál, amelyek egyébként szinonimák (lásd fent), a szakma a *rövid vágásfordulójú ültetvényt* használja, szemben a jogszabályban szereplő *hengeres fás szárú energetikai ültetvény*, illetve a *sarjazzatásos fás szárú energetikai ültetvény* szakszavakkal. Ha tehát erdészeti szakember számára fordítunk, az első szakkifejezést válasszuk, ha viszont jogszabályt fordítunk, az utóbbi két terminus valamelyikét használjuk.

A relevanciaelmélet szerint döntsünk akkor is, ha a terminus magyar változata(i) és a szinonim idegen szó közül kell választanunk: a szakma által használt alakot válasszuk, amely

többnyire az idegen szó! Például a növényvédelemben a *DNA-sequence* magyar megfelelője a *DNS-szekvencia*, nem pedig a magyaros *sorozat* alak.

A szinonim terminusok közül a könnyebben érhető alakot válasszuk. Például a *biomass estimates* terminus esetén a fordítás lehet *biomasszaérték-becslés* (jelöletlen szóösszetétel, tükörfordítással, mozgószabály alkalmazásával) vagy a *biomassza értékének becslése* (fordítás körülírással), melyek közül az utóbbi, érthetőbb változatot válasszuk, hiszen a célnyelvi olvasó kisebb mentális erőfeszítés árán érti majd meg a szöveget. Lásd még Zimányi (2004).

***Mi a teendő, ha csak részleges fogalmi egyezés van, vagy egyáltalán nincsen fogalmi egyezés a forrásnyelvi és a célnyelvi megfelelő között?***

Gyakran találkozunk azzal a jelenséggel, hogy csak 1.) részleges fogalmi egyezés van a forrásnyelvi és a célnyelvi fogalom között, vagy 2.) egyáltalán nincsen fogalmi egyezés a forrásnyelvi és a célnyelvi fogalom között. Ennek az az oka, hogy a nyelvek és a különböző kultúrák eltérően tagolják a világot, ami eltérő fogalmi, gazdasági, jogi, politikai stb. rendszereket, fogalmakat (Fischer, 2012), valamint terminológia réseket eredményez (Heltai, 2010).

Ha a forrásnyelvi és a célnyelvi fogalom között csak részleges egyezés van, a kérdés az, hogy a hasonlóságot vagy a különbséget szeretné a fordító hangsúlyozni (Fischer, 2012). Ha a hasonlóságot, akkor a fordító egy hasonló fogalomra utaló célnyelvi terminust választ. Ezt hívja Fischer a domesztikáló fordítás szerinti funkcionális ekvivalensnek. Fischer példaként a *private company limited by shares* angolszász vállalati forma fordítását említi, amely a definíciók (hasonlóságok, különbségek) összevetése alapján lehet zártkörű részvénytársaság (zrt) vagy korlátolt felelősségű társaság (kft), azaz olyan terminusok, amelyek egy „hazai” fogalmat írnak le. Ha viszont a fordító a „különbséget hangsúlyozza, akkor egy olyan célnyelvi megfelelőt keres vagy alkot, amely kifejezetten a forrásnyelvi fogalmat írja le, és érzékelteti, hogy itt a „hazaitól” eltérő képződményről van szó”. Erre lehet példa az eredeti angol

terminusnak vagy rövidítésének (*ltd.*) átvétele. Ez utóbbi képződményt nevezi Fischer (2012: 86) az idegenítő fordítást követő fordítási ekvivalensnek, amelyre a német nyugdíjrendszer fordításából találunk példákat Fata (2008) tanulmányában is.

### ***Milyen egyéb stratégiát használjunk a terminusok fordításánál?***

A terminusok fordításánál bevezetünk két fogalmat: a *makrostratégiai és mikrostratégiai terminusfordításokat*.

A makrostratégiai terminusfordításnál a terminus alakjába, megnevezésébe nagymértékű a beavatkozás, míg a mikrostratégiai terminusfordításnál csak minimális a beavatkozás.

A makrostratégiai terminusfordítások az alábbiak:

1. a célnyelvi megfelelő megalkotása neologizmus esetén, mivel még nincsen kialakult célnyelvi terminológia
  - *to drive a pile* – *cölöplehajtás később cölöpleverés*
2. a magyarázó, definíciószerű körülírás neologizmus esetén, mivel még nincsen kialakult célnyelvi terminológia (Fischer, 2012)
  - *mutational meltdown* – *káros mutációk véletlenszerű felhalmozódása*
  - *withdrawal periods for drugs* – *az állatgyógyászati készítményekre vonatkozó várakozási idők*
3. a lexikai csere, átalakítás
  - *snowpack* – *hósapka*
4. a teljes átalakítás, azaz lexikai behelyettesítés
  - a. *multitasking* (*oktatás*) – *figyelemmegosztás* (*számítástechnikai terminus, amely arra vonatkozik, amikor a számítógépek több feladatot végeznek egyidejűleg*)
  - b. *matrix of energy* (*családállítás*) – *energiamező vagy családi erőter*

A mikrostratégiai terminusfordítások az alábbiak:

1. a kölcsönzés: a forrásnyelvi megnevezés változtatás nélkül kerül át a célnyelvbe, kivéve a kis- és nagybetűs írásmód

- *Broiler – brojler*
  - *Turbo – turbo*
2. a tükörfordítás
- *sociometric configurations – szociometrikus szerkezet*
  - *engineer species – mérnökfaj*
  - *indicator species – indikátorfaj*
  - *flagship species – zászlóshajófaj*
  - *evolutionary flexibility - evolúciós flexibilitás*
  - *intraspecific – intraspecifikus, fajon belüli*
  - *interspecific – interspecifikus, fajok közötti*
3. a magyarázó/ értelmező betoldás
- *SUV (sport utility car) – sportcélú haszongépjármű,*
  - *knowing field – mindentudó mező*
4. a kihagyás
- *ecological goods and services – ökoszisztéma szolgáltatások*

### **Hogyan szerepeltessük a terminusokat a szövegben?**

Miután lefordítottuk a terminust, a következő kérdés az, hogyan szerepeltessük azt a szövegben. Erre az automatikus válasz az, hogy a szövegben a terminus első előfordulásakor a célnyelvi alak után zárójelben tüntessük fel a forrásnyelvi alakot, és a későbbiekben már elég a célnyelvi alakot használnunk.

Szakmai párhuzamos szövegek olvasásakor azonban számtalan olyan példát találunk, amikor ezt a szabályt megszegi az író vagy a fordító: előfordul, hogy csak a célnyelvi terminust adják meg, de arra is találunk példát, hogy csak a forrásnyelvi terminust tüntetik fel.

A terminusok szövegbeli szerepeltetése azonban csak látszólag következetlen, a relevanciaelmélettel megmagyarázható. A célnyelvet nem értő, nem szakember olvasó esetében felesleges a forrásnyelvi alak megadása, hiszen az többletinformációt nem jelent számára, hiszen nem beszél a forrásnyelvet, ilyenkor elegendő csak a célnyelvi alak megadása. Ha viszont szakember a feltételezett olvasó, és szakmájában a forrásnyelvi alakot használják, csak azt

szerepeltessük a szövegben, hiszen a célnyelvi alak feltüntetése nem jelent számára többletinformációt. A betűszavakról lásd még Dróth (2013) írását.

A következő táblázatban a relevanciaelmélet szerint sematikusabban ábrázoljuk, hogy a célnyelvi olvasó szakmai háttérismeretei és elvárásai alapján hogyan tüntessük fel a forrásnyelvi és a célnyelvi alakot a szövegben.

1. táblázat. A forrásnyelvi és célnyelvi terminusok szerepeltetése a szövegben

A FNY-i és a CNY-i terminusok a szövegben	A célnyelvi olvasó
<p>1. <i>A szakma a forrásnyelvi alakot, többnyire a betűszót használja, a közismert betűszó áll elöl, majd zárójelben a terminus forrásnyelvi alakja van megadva, de a célnyelvi teljes alak hiányzik.</i></p>	<p><i>szakember</i></p>
<p>„A fentiek miatt szinte az idővel versenyfutásban aktiválták az <b>SD2 (Sample and Distribution Device)</b> berendezést is, amely mintát vett a felszín alatt 25 cm-es mélységből.”                  Forrás: <a href="http://www.ma.hu/tudomany/231275/Baj_van_az_ustokoson_a_Philae_hajnalban_elhallgatott">http://www.ma.hu/tudomany/231275/Baj_van_az_ustokoson_a_Philae_hajnalban_elhallgatott</a>                  Letöltve: 2014. november 15.</p>	
<p>2. <i>A terminus célnyelvi értelmező fordítása áll elöl, utána zárójelben a forrásnyelvi teljes alak van megadva, majd ezt követi a forrásnyelvi betűszó.</i></p>	<p><i>nem szakember és szakember, neologizmusnak tekinthető terminus esetén</i></p>
<p>„Sikeresen megtörtént a <b>felszín hőmérsékletének és a talaj mechanikai tulajdonságainak mérésére alkalmas berendezést (Multi-Purpose Sensors for Surface and Subsurface Science, MUPUS) és az üstökösmag felszíni anyagának összetételét elemző alfarészecske- és röntgenspektrométert (Alpha Proton X-ray Spectrometer, APXS)</b> tartalmazó karok kieresztése is.”                  Forrás: <a href="http://www.ma.hu/tudomany/231275/Baj_van_az_ustokoson_a_Philae_hajnalban_elhallgatott">http://www.ma.hu/tudomany/231275/Baj_van_az_ustokoson_a_Philae_hajnalban_elhallgatott</a>                  Letöltve: 2014. november 15.</p>	
<p>3. <i>Csak a terminus célnyelvi alakja szerepel a szövegben, a forrásnyelvi alak szerepeltetése a relevancia-elmélet értelmében szükségtelen.</i></p>	<p><i>nem szakember, tudományos ismeretterjesztő szövegben</i></p>
<p>„Már korábban is beszámoltunk a <b>Csurjumov-Geraszimenko üstökössel</b> és a <b>Philae leszállóegységgel</b> kapcsolatos hírekről, a <b>Rosetta-programban</b> részt vevő kutatócsoportok pedig most hét tanulmányt tettek közzé a Science című</p>	



tudományos lap legújabb számában.”

Forrás: [www.index.hu](http://www.index.hu)

Letöltve: 2015. július 30.

## Mire vigyázzunk a terminusok helyesírásánál?

A szaknyelvi helyesírás számára a jelöletlen többszörös összetételek, a mozgószabály és a körülíró fordítás (lásd fent *biomasszaértékbecslés* és a *biomassza értékének a becslése*), a kisbetűs és nagybetűs írásmód, amely nyelvenként eltérő (például EN: *Commander of the First Allied Airborne Army* – HU: az *Első Szövetséges Légi Hadsereg parancsnoka*), az egybe- és különírás jelentik a legtöbb problémát. A megbízó ezekre vonatkozó elvárásait általában a *Fordítási utasításban* közli, illetve a szerkesztési útmutatókban, például az *EU Intézményközi kiadványszerkesztési útmutatójában*. (<http://publications.europa.eu/code/hu/hu-130000.htm>).

## Milyen forrásokat használhatunk a terminusok fordításához?

A terminusok fordításánál alapvető a megfelelő szakszótárak ismerete és használata. Fontos felhívni azonban a figyelmet arra, hogy a szakszótárak gyorsan elavulnak, és általában csak a terminusokat tartalmazzák, a frazeológiai egységeket nem. Megtaláljuk a szakszótárakban például a *weed control* (*gyomirtás, gyomok elleni védekezés, gyomszabályozás*) szakszót, de nem találjuk a *to give good weed control* (*jól/hatékonyan irtja a gyomot*) kifejezést, azaz a terminológiai értékű frázisokról a szakszótárakban nem kapunk információt (Heltai, 2010). Ezért a terminológiai frazeológia használatát párhuzamos szövegekből, fordítói, terminológiai és könyvtári adatbázisokból szükséges kikeresni, illetve ellenőrizni. Érdemes időt szánni az ismert adatbázisok bemutatására: milyen információkat és hogyan szerezhetünk ezekből a forrásokból.

## Hivatkozások

- Cabré, M. T. (1998): *Terminology. Theory, Methods and Applications. (Terminology and Lexicography Research and Practice I)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

- Cabré, M. T. (2003): Theories of terminology. Their description, prescription and explanation. *Terminology* Vol. IX, No. 2., 163–200.
- Dróth, J. (2013): A szakfordítás elsődleges követelménye a tartalmi pontosság. Útmutató a 2013. évi képesítőfordításokból vett példák alapján. Dróth, J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból és kutatási témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar. 60-81.
- Fata, I. (2008): Funkcionális és fordítási ekvivalensek kontrasztív vizsgálata a magyar-német nyugdíjbiztosítás példáján illusztrálva. Dróth, J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból és kutatási témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar. 14-23.
- Fischer, M. (2012): Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához I. Terminológiaelméleti alapkérdések a fordításban. Klaudy, K. (szerk.): *Fordítástudomány*. XIV. évfolyam. 2. szám. 5-29.
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Fóris, Á. (2006): *A magyar terminológia helyzete és fejlesztésének feladatai napjainkban*. Magyar Tudomány 167, 6, 737-745.
- Heltai, P. (2004): Terminus és köznyelvi szó. Dróth, J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból és kutatási témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar. 25-45.
- Heltai, P. (2010): Terms in English and Hungarian Specialized Texts. Dróth, J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból és kutatási témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar. 8-27.
- Kis, Á. (2004): Gyakorlati terminológia. Dróth, J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból és kutatási témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar. 46-52.
- Klaudy, K. (2005): Az EU-szövegek „kemény” és „rugalmas” részei. In: Cs. Jónás E.–Székely G. (szerk.) *Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban. A XIV Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Vol. 1. Nyíregyháza: Bessenyei György Kiadó. 244–251.
- Rádai-Kovács, É. (2009): *Az euroterminus avagy az európai uniós terminológia jellemzői, különös tekintettel az újlatin nyelvekben megjelenő sajátosságokra*. Doktori értekezés. Nyelvtudományi Doktori Iskola. ELTE. Budapest. (Kézirat)
- Sermann, E. (2013): *A terminológiai szabványosítás és a terminológiai harmonizáció fordítási vonatkozásai*. Doktori értekezés. Fordítástudományi Doktori Program. ELTE. Budapest. (Kézirat)

- Sperber, D.–Wilson, D. (1986): *Relevance: Communication and Cognition*.  
Oxford: Basil Blackwell.
- Wright, S. E.–Budin, G. (eds.) (1997): *Handbook of Terminology Management*.  
*Vol. 1. Basic Aspects of Terminology management*. John benjamin  
Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- Zimányi, Á. (2004): A fordítások időszerű nyelvhelyességi és helyesírási kérdései.  
In: Dróth Júlia (szerk.): *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a  
szakfordítás és a szaknyelvoktatás aktuális témáiról*. Gödöllő: Szent István  
Egyetemi Nyomda. 93-106.

### **Internet források**

<http://topszotar.hu/angolmagyar>

<http://szotar.sztaki.hu>

[http://www.ma.hu/tudomany/231275/Baj\\_van\\_az\\_ustokoson\\_a\\_Philae\\_hajnalban  
\\_elhallgatott](http://www.ma.hu/tudomany/231275/Baj_van_az_ustokoson_a_Philae_hajnalban_elhallgatott)

[www.index.hu](http://www.index.hu)



## SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

---



**Bánki Timea**

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

**Az új információ szerkezeti helye a spanyol  
mondatokban**

**Mi okoz nehézséget a nyelvtanulóknak?**

*A magyar nyelvről a nyelvtanulók többsége azt gondolja, hogy szabad szórendű, pedig anyanyelvi beszélőként biztosan érzik a különbséget a következő mondatok között: „A Duna-parton futott Péter.”, „Péter futott a Duna-parton.” és a „Péter a Duna-parton futott.” Nagyon kevesen tudják, hogy az új és az ismert információ mondatban elfoglalt helye éppen úgy leírható, mint bármelyik hagyományos nyelvtani szabály. Cikkemben azt vizsgálom, hogy a spanyol mondatokban, ahol szintén sokszor „szabadnak” gondoljuk a szórendet, hol helyezkedik el a topik és az információs és a kontrasztív fókusz, továbbá ezek hogyan befolyásolják a kötött névmások használatát. Nyelvórákon gyűjtött példamondatokon keresztül mutatom be a két nyelv információs szerkezete közötti különbségeket és az ezekből adódó tipikus hibákat.*

*Kulcsszavak: információs szerkezet, információs és kontrasztív fókusz, belső topik, diszlokált topik, hanging topik, tárgy- és részes esetű klitikumok*

**Az információs szerkezet fogalma és jellemzése**

Az információs szerkezet (information packaging) fogalmát Chafe vezette be 1976-ban.

*„I have been using the term packaging to refer to the kind of phenomena at issue here, with the idea that they have to do primarily with how the message is sent and only secondarily with the message itself, just as the packaging of toothpaste can affect sales in partial independence of the quality of the tooth paste inside.” (Chafe, 1976:28<sup>1</sup>)*

---

<sup>1</sup> A csomagolás (packaging) kifejezést arra a jelenségre használom, ami elsősorban azt fejezi ki, hogyan továbbítjuk az információt és csak másodsorban lényeges maga az információ, ez hasonlít ahhoz, ahogy a fogkrém csomagolása a

Az információs szerkezet vizsgálata alapján megállapíthatjuk, hogy a beszélő mondat szerkezet-választását az határozza meg, hogy mit feltételez a hallgató ismereteiről; melyek a mondat azon elemei, amelyek a beszélő és a hallgató számára is ismertek, és melyeket tart a beszélő újnak, informatívnak a hallgató számára. Az információs szerkezet jellemzéséhez kétféleképpen tagolhatjuk a mondatokat. Az egyik felosztás szerint a mondatok új információra (fókusz) továbbá ismert információkra (háttér) bonthatóak, a másik felosztás megkülönbözteti a topikot és a kommentet: a topik az, „amiről a mondat szól”, a komment pedig az, amit róla közlünk. A fókusz esetében mindig a lehetséges alternatívák közül választunk ki egyet, és ezzel a többi lehetőséget kizárjuk. A kérdőszavak, illetve a rájuk adott válaszok a jelentésükből adódóan mindig fókuszban állnak. Ugyanígy a *csak* partikula is, jelentéséből fakadóan, a fókuszt jelöli.

*Csak János jött el vasárnap.* Ez a mondat azt állítja, hogy Jánoson kívül senki más nem jött el vasárnap.

### A fókusz kifejezésének lehetőségei

*Morfológiai eszközökkel:* A quechuában egy fókuszt jelölő ragot illesztnek a szóhoz. (Gundel, 1988 és Creider, 1979 nyomán)

*qa* = topik, *m* = fókusz

Nu-*qa* ali-*m* kay-á i qam-*qa* ima-nuy-la-*m* kay-anki?

Én TOP jól FOC vagyok, és te TOP hogy FOC vagy?

*Szintaktikai eszközökkel:* Az angol és német nyelvben az úgynevezett „cleft” szerkezettel zárhatjuk ki a lehetséges alternatívákat és tehetjük fókuszba azt az információt, amire egyedül igaz az állítás.

Es war Johann, der dich angerufen hat. / It was John who called you.

*Fonológiai eszközökkel:* Mivel az angol nyelvben a szórend viszonylag kötött, elsősorban prozódiai eszközökkel jelölik a fókuszt. A fókuszban álló összetevő viseli a mondat főhangsúlyát.

Susan wants BEER. = It's beer Susan wants. = Zsuzsa SÖRT kér.

---

fogkrém minőségétől függetlenül bizonyos mértékben befolyásolhatja az értékesítést.(a szerző ford.)



## A spanyol nyelv információs szerkezete

A semleges szórend a spanyol kijelentő mondatokban háromféle lehet. A legáltalánosabb az S-V-O szórend (1), de például az unaccusativ igék esetében gyakori a V-S szórend (2) is, és nagyon általános és természetesnek hat az a szórendi változat is, ha a mondat határozószóval vagy más összetevővel kezdődik XP-V-S-O (3).

S-V-O: Mi hermana escribió la carta.

*Az én nővérem megírta a levelet.*

V-S-(O): Llegó el cartero. Sonríe la televisión.

*Megjött a postás. Mosolyog a tévé.*

Sufrió el paciente dolores terribles.

*Szenvedett a beteg fájdalmakat szörnyű.*

XP-V-S-O: Ayer escribió mi hermana la carta.

*Tegnap megírta az én nővérem a levelet.*

## Az információs és a kontrasztív fókusz

A mondat új információja lehet egy szó és lehet több szóból álló kifejezés is. A szórendet nem csupán a fókuszjegy határozza meg. Ugyanolyan szórendű mondatokban más-más terjedelmű összetevő lehet a fókusz.

¿A dónde fue José?

José fue [FOCUS A BARCELONA].

Hová ment José?

José Barcelonába ment.

¿Qué hizo José?

José [FOCUS FUE A BARCELONA].

Mit csinált José?

José elment Barcelonába.

¿Qué pasó?

[FOCUS JOSÉ FUE A

BARCELONA].

Mi történt?

José elment Barcelonába.

Most kizárólag az egy szóból álló, szűk fókuszok használatát vizsgáltam, mivel a fokozatosság elvét szem előtt tartva, a szűk fókusz megértése és használata egyszerűbb és könnyebben elsajátítható a nyelvtanulók számára.

A spanyolban a mondat főhangsúlya mindig a mondat utolsó szavának hangsúlyos szótagjára esik, ezért az új információnak mondat végén kell állnia, így „tud rá esni” a mondathangsúly. A

mondat végén álló – a hallgató számára új információt hordozó fókusz – nevezzük információs fókusznak.

¿**Quién** vino? *Ki jött?*

Vino **JoSÉ**. *José jött meg.*

¿**Qué** come Ángel? *Mit eszik Angéla?*

Ángel come **manZAnas**. *Almát eszik Angéla.*

Ha a mondat hangsúlya nem [+fókusz] összetevőre esik, akkor változnia kell a szórendnek, vagy a mondat prozódiajának.

A mondat főhangsúlya nem eshet a [-fókusz] összetevőre, ezért nem jó válasz a

¿Quién llego? kérdésre a \*José lleGÓ. válasz.

*Ki érkezett meg? José érkezett meg.*

### *Az információs fókusz szerkezeti helye a spanyol és a magyar nyelvben*

Először arra kell felhívni a nyelvtanulók figyelmét, hogy a spanyol nyelvben (a magyarral ellentétben) a mondat végére kerül az új információ. Ennek az automatizálását már szinte az első órától elkezdhetjük, hisz ezen a szinten még gyakoriak az egyszerű kérdés-válasz típusú feladatok.

¿*Quién* es el más rápido?

El más rápido es *Juan*.

¿*A qué hora* llegaste a casa?

Llegué a casa *a las diez*.

*Ki* a leggyorsabb?

*János* a leggyorsabb.

*Hánykor* értél haza?

*Tíz*kor értem haza.

A fókusz felismerését a magyar mondatokban megkönnyítik az igemódosítók. Ha fókusz van a mondatban, akkor megfordul az igemódosító ige sorrendje.

Semleges mondat: Ma délután **megvesszük** Zsuzsi szülinapi ajándékait.

Fókuszos mondat: Ma délután ZSUZSI szülinapi ajándékait **vesszük meg**.

A következő mondatpárok összehasonlítása jól illusztrálja a két nyelv közötti szórendi különbségeket.

A *Mit tudsz Annáról? Mit csinál ma délután?* kérdésekre a következőképpen válaszolhatunk. (Ebben az esetben az ajándékvásárlás az új, a kérdező számára eddig ismeretlen információ.)

topik Esta tarde topik Ana [fókusz comprará los regalos por el centro.]

topik *Ma délután* [fókusz megveszi az ajándékokat a belvárosban.]

Ha azonban arra akarunk rákérdezni, hogy mit vásárol Anna, akkor a válaszban az ajándék szó kerül fókuszba és a spanyol mondat végére.

¿QUÉ comprará Ana esta tarde por el centro?

*MIT vesz meg Anna ma délután a belvárosban?*

topik Esta tarde topik por el centro comprará [fókusz LOS REGALOS.]

*(Ma délután a belvárosban veszi az ajándékokat.)*

*Ma délután AZ AJÁNDÉKOKAT veszi meg a belvárosban.*

A spanyol nyelvben is használják az angol és a német nyelvhez hasonló cleft szerkezetet, amely a magyar nyelvben is létezik, de ritkán használjuk. Fontos tudatosítani a nyelvtanulókkal, hogy ezeket a szerkezeteket fókuszos mondattal lehet magyarra fordítani. Illetve, hogy a fókuszos magyar mondatok jelentését ezekkel a spanyol szerkezetekkel is visszaadhatjuk.

Az *ANNA vette meg az ajándékokat.* mondatot háromféleképpen is lefordíthatjuk spanyolra. A zárójelekben a mondatok tükörfordítását adom meg.

i. Es Ana la que compró los regalos. (*Anna az, aki megvette az ajándékokat.*)

ii. La que compró los regalos fue Ana. (*Az, aki megvette az ajándékokat, az Anna.*)

iii. Ana es la que compró los regalos. (*Anna az, aki megvette az ajándékokat.*)

### ***A kontrasztív fókusz***

A kontrasztív fókusszal egy előfeltevést negálunk, vagy a lehetséges alternatívák között választunk. A kontrasztív fókusz a mondat bal szélén helyezkedik el, erre esik a mondat főhangsúlya, s így más lesz a prozódiaja, mint a semleges mondatoknak.

EN EL CAJÓN puse las llaves, y no sobre la cómoda.

*A FIÓKBA tettem a kulcsokat, és nem a komódra.*

**kontrasztív fókusz**

**információs fókusz**

¿Quién escribió la carta, Juan o Pedro?

¿Quién escribió la carta?  
(*Ki írta a levelet?*)

(*Ki írta a levelet, Juan vagy Pedro?*)

JUAN la escribió. (*Juan írta.*)

La escribió JUAN. (*Juan írta*)

### ***A topikok***

A belső topik Halliday (1967) meghatározása szerint a mondat kiindulási pontja, illetve az, amiről a mondat szól. E szerint minden mondat két egységre bontható, topikra és kommentre. A belső topik új, illetve régi információ is lehet. A belső topik mindig a mondat bal szélén helyezkedik el. A spanyol nyelvben előfordul az S-V-O szórenden kívül az XP-V-S-O és az XP-V-O-S szórend is, ezért az előzőekből az is következik, hogy a belső topik nem mindig az alany.

Todos los días compra Juan el diario. *Mindennap megveszi János az újságot.*

Ayer María presentó su nueva obra en este teatro. *Tegnap Mária ebben a színházban mutatta be az új darabját.*

A María le regaló su abuelo un caballo. *Máriát megajándékozta a nagypapája egy lóval.*

A topikok jellemzői a spanyol nyelvben: az igétől balra helyezkednek el; a topik lehet alany és lehet más összetevő is; vannak topik nélküli mondatok; lehetséges többszörös topik a mondatban; többszörös topikok esetén az összetevők sorrendje tetszőleges. A szakirodalomban a topikok három csoportját különböztetik meg: belső topik; kihelyezett topikok (balra és jobbra diszlokált); „hanging” topik.

A „hanging” topik a mondathoz lazán kapcsolódó összetevő, amely mindig új információ, vagyis megváltoztatja a beszélgetés irányát, illetve visszanyúlik egy korábbi témához, ilyenkor a következő kifejezések vezethetnek be: *hablando de, en cuanto a (ha*

*már erről beszélünk ...)* A hanging topikok sokkal lazábban kapcsolódnak a mondathoz, mint a kihelyezett (diszlokált) topikok, és nem kötelező a korreferencia a topik és a klitikum között. Kihelyezett topiknál viszont kötelező a korreferencia.

Juan, hablé con él ayer. / *János, beszéltem vele tegnap.*

Diszlokáció esetén viszont ki kell tennünk az előljárószót:

Con Juan hablé ayer. / *Jánossal beszéltem tegnap.*

Esa ciudad, nunca he estado allí. / *Az a város, sosem voltam ott.*

Ugyanez a mondat diszlokált topikkal: En esa ciudad nunca he estado. / *Ebben a városban sosem voltam.*

Míg a belső topiknak nem szükséges régi, illetve a kontextusban adott információnak lennie, a balra kihelyezett topiknak mindig van előzménye a kontextusban. Karlos Arregi (2003) a balra kihelyezett topik kontrasztív jelentése mellett érvel. Ilyenkor a kontextusban létezik egy olyan (kontrasztív) halmaz, amelynek részhalmaza a balra kihelyezett frázis. A többszörös kérdésekre igen természetesnek hat egy balra kihelyezett topikos válasz.

¿A quién le diste que regalo? A Juan, le di la moto, y a Pedro, le di el libro.

Kinek, neki adtad melyik ajándékot? János-nak, neki adtam a motort, és Péter-nek, neki adtam a könyvet.

*Kinek melyik ajándékot adtad? Jánosnak adtam a motort, és Péternek adtam a könyvet.*

A ¿Qué le regalaste a Juan? *Mit ajándékoztál Jánosnak?* kérdésre kétféleképpen válaszolhatunk:

(1) Le regalé un libro.  
Neki ajándékoztam egy  
könyvet.  
Egy könyvet ajándékoztam  
neki.

(2) A Juan(,) le regalé un  
libro.  
János-nak, neki ajándékoztam  
egy könyvet.  
Jánosnak, annak egy könyvet  
ajándékoztam

A (2) mondatnak van egy olyan többletjelentése, hogy másnak másféle ajándékot is vettem.

A természetes nyelvekben a topikok különböző típusúak lehetnek, a sorrendjük sem feltétlenül egyezik, és egy igen heterogén csoportot alkotnak. Osztályozásuk és jellemzőik összefoglalása szerteágazó, sokszor ellentmondásos feladat. Az anyanyelvi beszélők számára sem mindig azonnal érzékelhetőek a különböző topiktípusok jelentésbeli különbségei, illetve sok esetben a nyelvészek között nincs konszenzus egy-egy jelenséget illetően. A nyelvtanításba a diszlokált és hanging topikot csak C1-C2 szinten vezetjük be, mindezek miatt a mostani vizsgálatomat a belső topikokra szűkítettem, és csak azzal a jelenséggel, a klitikumok használatával foglalkoztam, amellyel már korábban, B1-B2-es szinten találkozunk a nyelvtanuló.

### *A klitikumok használata fókusszal és topikkal*

¿Quién se comió la manzana? <sup>top</sup>**La** manzana se **la** comió <sup>foc</sup>Juan.

*Ki ette meg az almát? <sup>top</sup>Az almát <sup>foc</sup>János ette meg.*

A topikalizált **tárgy** után ki kell tenni a topikkal egyeztetett névmást, de a puszta főneveknél nem szabad kitenni a névmást.

Café no quiero. *Kávét (azt) nem kérek.*

Dinero no tenemos. *Pénzünk (az) nincs.*

A topikalizált részes esetű bővítmény után is ki kell tenni a topikkal egyeztetett névmást.

Qué **le** compraste **a** Rosa? *Mit **neki** vettél Rózsának?*

**A** Rosa **le** compré flores. *Rózsának neki vettem virágot.*

A fókuszot viszont nem kell névmással megismételni! A következő párbeszédben jól látszik, hogyha a tárgyesetű összetevő van (kontrasztív) fókuszban, akkor utána nem áll klitikum.

¿Dónde compró las flores María?

*Hol vette meg a virágot Mária? / Hol vette meg Mária a virágot?*

<sub>top</sub>María <sub>top</sub>las flores las compró <sub>foc</sub>en el mercado.

*Mária a virágot a piacon vette meg.*

No te enteras. <sub>foc</sub>LAS MANZANAS compró en el mercado.

*Rosszul tudod. Az almát vette meg a piacon.*

### **Spanyol nyelvet tanuló diákok szintaktikai tudásának mérése**

A hallgatók közötti próbavizsgálat célja annak megfigyelése volt, hogy a topik – fókusz fogalmának tisztázása után jobb, illetve más eredmények születnek-e. A vizsgálat még nem zárult le, a bemutatott eredmények csak részeredmények. A 25 résztvevő a spanyol nyelvet második idegen nyelvként tanuló 19-25 éves egyetemista, akik bár nem ismerik az információs szerkezet fogalmát, de a többségük érzi a különbséget a semleges és a fókuszos magyar mondatok jelentése között. Nem minden megoldás volt értékelhető, ezért az összesített részeredmények eltérőek.

#### ***feladat: Magyar mondatok spanyolra fordítása.***

*alany (ágens) van információs fókuszban:*

A: Ki küldte ezt a csomagot? B: A NAGYMAMÁM küldte.

¿*Quién envió este paquete? Lo envió MI ABUELA.*

jó válasz: 6

téves: 16 (Mi abuela (lo) envió.)

*tárgy (patiens) van információs fókuszban:*

A: Mit tartotok a konyhaszekrényben? B: A konyhaszekrényben A TÁNYÉROKAT tartjuk.

¿*Qué guardáis en el armario de la cocina? En el armario de la cocina guardamos LOS PLATOS.*

jó válasz: 20

téves: 5 (Guardamos los platos en el armario.)

A: Melyik új ruhát veszed fel, a pirosat vagy a feketét? B: Ma este a PIROSAT veszem fel.

*¿Qué vestido nuevo te pones, el rojo o el negro? Esta noche me pongo EL ROJO.*

jó válasz: 8

téves: 16 (Me pongo el rojo esta noche.)

*időhatározó van információs fókuszban:*

A: És milyen gyakran találkoztok? B: CSAK A SZÜNETEKBEN látjuk egymást.

*¿Y con qué frecuencia os encontráis? Desgraciadamente nos vemos SOLO EN LAS VACACIONES.*

jó válasz: 20

téves: 5 (Solo en las vacaciones nos vemos.)

*alany (agens) van kontrasztív fókuszban:*

A: Márta MINDEN SÜTEMÉNYT megevett. B: Tévedsz, MARI evett meg minden süteményt. (és nem Márta)

*Marta se comió TODOS LOS PASTELES. Te equivocas. MARÍA se comió todos los pasteles.*

jó válasz: 21

téves: 4 (lo ha comido todos)

*helyhatározó van kontrasztív fókuszban:*

AZ ÁGY ALATT tartod a ruháidat, és nem a szekrényben?

*¿DEBAJO DE LA CAMA guardas la ropa y no en el armario?*

Itt nem beszélhetünk jó és téves válaszról, mert megfelelő hangsúlyozással mindkét variáció jól formált. Viszont senki nem kezdte a mondatot a helyhatározóval, ami a magyar szórenddel megegyező szórendű, hanem mindenki (25 fő) a *¿Guardas la ropa debajo de la cama y no en el armario?* kérdést írta.



*Egyéb megfigyelések, megjegyzések:*

A semleges mondatot (*Guardamos el café en el armario.*) mindenki jól írta.

A kvantoros mondatot is szinte mindenki jól írta (*Marta se comió todos los pasteles.* = Marta minden süteményt megevett.) Minden bizonnyal nem tudatosan használják a magyarban a minden, mindenki kvantoros kifejezéseket az ige előtt, így ez a különbség nem jelent nehézséget a nyelvtanulóknak.

***feladat: Válaszolni a kérdésre a zárójelben megadott bővítménnyel.***

¿Quién pintó el Guernica en 1937? (Picasso) En 1937 el Guernica lo pintó Picasso.

*Ki festette a Guernicát 1937-ben?*

\*En 1937 Picasso pintó el Guernica.

helyes válasz: 4

téves: 21

¿Qué pintó Picasso en 1937? (*El Guernica*) Picasso en 1937 pintó el Guernica.

*Mit festett Picasso 1937-ben?*

\*El Guernica lo pintó en 1937.

helyes válasz: 13

téves: 12

¿Cuándo pintó Picasso el Guernica? (1937) El Guernica lo pintó Picasso en 1937.

*Mikor festette Picasso a Guernicát?*

\*Picasso en 1937 pintó el Guernica.

helyes válasz: 8

téves: 16

Az 1. és a 2. táblázat a magyar és spanyol nyelv közötti szórendi különbségeket mutatja, az ige és a fókusz elhelyezkedését. A sötét szürke tónusos négyzetek jelölik a fókuszot.

1.táblázat. Az információs fókusz helye a spanyol nyelvben

Kérdés		Válasz	
¿Cuándo	pintó Picasso el Guernica?	El Guernica lo pintó	en 1937.
¿Qué	pintó Picasso en 1937?	Picasso en 1937 pintó En 1937 Picasso pintó	el Guernica.
¿Quién	pintó el Guernica en 1937?	En 1937 el Guernica lo pintó	Picasso.

2. táblázat. Az információs fókusz és az ige helye a magyar nyelvben

Kérdés				Válasz			
Mikor	festette	Picasso	Guernicát?	Picasso	1937-ben	festette	a Guernicát.
				Picasso	a Guernicát	1937-ben	festette.
Mit	festette	Picasso	1937-ben?	Picasso	1937-ben	a Guernicát	festette.
Ki	festette	a Guernicát	1937-ben?	Picasso	festette	a Guernicát	1937-ben.

## Összefoglalás

Az információs fókusz szerkezeti helye a magyar és a spanyol mondatokban eltérő, helytelen használatuk nyelvhasználati és megértési zavarokat okozhat, ezért az információs szerkezet fogalmának bevezetése, a fókusz és a topik mondatban elfoglalt helyének beépítése a nyelvórákba javítaná a tanulók nyelvtudását, és javítaná nyelvoktatás hatékonyságát.

## Hivatkozások

- Arregi, K. (2003): Clitic left dislocation is contrastive topicalization. *U. Penn Working Papers in Linguistics*, 9(1), 31–44.
- Chafe, Wallace L. (1976): Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view. In: Charles N. Li (ed.), *Subject and Topic*. 27–55. New York Academic Press.
- Creider, Chet. (1979): The explanation of transformations. In: T. Givón (ed.), *Syntax and Semantics*, Vol. 12, Discourse and Syntax. New York Academic Press
- Gundel, J. K. (1988): Universals of topic-comment structure In: M. Hammond, E. Moravczik and Wirth, J. (eds.), *Studies in Syntactic Typology*, 209-239, John Benjamins: Amsterdam
- Halliday, M. A. K. (1967): Notes on transitivity and theme in *English Journal of Linguistics* 3 & 4



## Hajdu Zita–Czellér Mária

Debreceni Egyetem  
Gazdaságtudományi Kar  
Gazdasági Szaknyelvi és Kommunikációs Intézet

### **A vállalati szaknyelv oktatásának eszközei és módszerei egy projekt tapasztalatainak tükrében**

*A cikk célja, hogy bemutassa azt az egyetemi képzési rendszerbe illeszkedő idegen nyelvi programot, amely a Debreceni Egyetemen a „Szak-nyelv-tudás” – Az idegen nyelvi képzési rendszer fejlesztése a Debreceni Egyetemen című projekt (TÁMOP 4,1.2.D-12/1.) keretében valósult meg. A tanulmány bemutatja, hogyan épül fel az adott nyelvi program, valamint hogyan szolgálja az idegen nyelvi képzés fejlesztését, továbbá, hogy miként felel meg a munkaerőpiac elvárásainak a használt tananyag, és hogyan alakul a nyelvtanulás folyamatában a hallgatók hozzáállása a vállalati szaknyelv elsajátításához. Végül megnézzük, hogy a nyelvet oktató tanárnak milyen lehetőségei vannak a hallgatók motiválására és az érdeklődés fenntartására.*

*Kulcsszavak: vállalati szaknyelv, együttműködés a munkaadókkal, információs és kommunikációs technológiák, blended learning, teszt tananyag, hallgatói visszajelzések, a tanár szerepe*

### **Bevezetés**

Napjainkban a gazdaság és a világ globalizációja, az új technológiák, valamint az információorientált oktatás új megvilágításba helyezi a nyelvtudást és ezzel együtt a nyelvoktatás szerepét és annak módszerét is. Századunkban nagymértékben és széles körben elterjedt a számítógép, illetve az internet használata, és ezek az eszközök megjelennek a tanulás folyamatában is. A mai fiatalok számára elsősorban az elektronikus eszközök és nem a könyvek, füzetek jelentik a tanulás eszközét. Nálunk ugyan még csak a hallgatói oldalon terjedt el az információs és kommunikációs eszközök segítségével történő tanulás, az USA-ban azonban már eleve iPad-re tervezik a tananyagot.

## **Az informatikai alapú nyelvoktatás iránti igény**

A számítógép – mint a társadalom új médiuma – a tanulás terén új dimenziót nyitott meg. A számítógépes hálózat segítségével a tanár és a diák kiléphet a tanterem falain túl, és autentikus, aktuális célnyelvi anyagok között keresgélhet az interneten. Ma olyan gyorsan változik egy nyelv (különösen az angol) szókinccse, illetve az írás és a beszéd stílusa, hogy a könyvkiadás képtelen követni. Az interneten elérhető források sokkal jobban mutatják ezeket a változásokat. A nyelvtanulásnak is lépést kell tartani a modern technológiával és a nyelvoktatási módszereket igazítani kell a kor elvárásaihoz. A nyelvtanításban használható eszközök repertoárját jelentős mértékben bővíti az internet, új nyelvoktatási módszer alkalmazását teszi lehetővé különösen a passzív idegen nyelvi készségek fejlesztése terén. Az internetre és az informatikai oktatóprogramokra építő nyelvoktatásban a tanárból moderátor lesz, aki a tudás átadása helyett inkább abban segíti a tanulót, hogy tanulási céljainak megfelelően tájékozódjon a virtuális térben. A produktív készségek már aktívabb tanári szerepkört kívánnak. Éppen ezért ideális kombináció a blended learning, amely az online oktatás és a hagyományos tantermi tanítás módszereit ötvözi (Reay, 2001).

A gazdasági változások a tartalom esetében is új elvárásokat támasztanak: a hangsúly egyre inkább az irodai, üzleti, gazdasági környezetben használt szókinccsen, közlési formákon és stíluson van. Elsősorban a nemzetközi nagyvállalatok esetében állapítható meg, hogy az idegennyelv-ismeret a mindennapi kommunikáció részévé vagy akadályává válik. A sikeres működés előfeltételének tartják a gördülékeny vállalati kommunikációt. Német kutatások szerint még az angolul jól beszélő németek esetében sem ritka, hogy a nyelvtudás hiánya akadályozza a cégcsoporton belüli kommunikációt (Knapp, 1997). Új alkalmazottak felvételekor, az állásinterjún kívül, illetve azt megelőzően egyre gyakoribbak a számítógépes feladatok, amelyek a nyelvtudást informatikai környezetben tesztelik. Ezeket az új munkaerőpiaci követelményeket a felsőoktatás sem hagyhatja figyelmen kívül. Az egyre inkább eluralkodó piacközpontú szemlélettel együtt jár a verseny és választási lehetőség, a minőségbiztosítás és a manager szemléletű irányítás. Ilyen körülmények közepette az oktatási intézmények

feladata a túlélés (a „vevők” kiszolgálása), a fokozott hatékonyság (effektív anyagi-szellemi erőforrás kihasználás), a fenntarthatóság: személyes és társadalmi kutatás, szolgáltatás és oktatás integrációja (Tar, 2006).

### **A projekt céljai és tanácsadói**

A felsőoktatásban folyó nyelvtanítás egyik feladata, hogy a hallgatókat felkészítse az előírt nyelvvizsgákra, de ugyanilyen fontos a hallgatók álláshoz jutásának elősegítése. Ezen törekvések gyakorlati megvalósítása vezérelte a Debreceni Egyetem alább bemutatásra kerülő projektjének megálmodóit is. A projekt célja a Debreceni Egyetemen a hallgatók idegen nyelvi képzésének megújítása, ezen belül egyrészt a munkaerőpiac elvárásainak megfelelő nyelvi kompetenciaszintek elérése, másrészt olyan nyelvoktatási módszertani fejlesztés, amely hallgatóink új tanulási szokásaihoz illeszkedik, és kihasználja a blended learning lehetőségeit.

A projekt egyik fontos rész célja a szaknyelvi oktatás tartalmi és módszertani megújítása és korszerű szaknyelvi tananyag kidolgozása. Fontos szempont volt tehát, hogy a munkaerőpiac igényei szerint szülessen meg a tananyag, ezért a projektben folyamatosan és szorosan együttműködtünk régióink munkaerőpiaci szereplőivel, elsősorban a Debreceni Egyetemhez többféle programban kötődő munkáltatókkal, valamint az országos szakmai szervezetekkel. A tananyag tartalmát illetően több megbeszélés és tapasztalatcsere történt debreceni vállalatok képviselővel, elsősorban olyan vezetőkkel, akik az állásinterjúkon részt vesznek és az alkalmazásokról döntenek. A legfontosabb partnerszervezetek a következők voltak: HBM Kereskedelmi és Iparkamara, IT Services Hungary Kft., National Instruments, Teva Gyógyszergyár Zrt., FAG Magyarország Ipari KFT, KITE Mezőgazdasági Szolgáltató és Kereskedelmi Zrt., HBM Munkaügyi Központ. Tematikus (szakmaterületenkénti) workshopok keretében történt egyeztetés a munkaadókkal, ahol egy-egy kiemelt partnerünk aktívabb bevonásával és a munkaerőpiaci koordinátor elnökletével mértük fel

a képzési igényeket és definiáltuk a munkaadók által tapasztalt legfontosabb problémákat.

## **A tananyag**

A szóbeli tananyag összeállításánál figyelembe vettük a multinacionális környezetben működő vagy külföldi partnerekkel dolgozó munkáltatónál adódó kommunikációs helyzeteket, mint az idegen nyelven történő állásinterjú, az idegen nyelven folytatott megbeszélés, érvelés. A szóbeli kommunikáció mellett az írásbeli kommunikáció fontos elemei is bekerültek a tananyagba, mint pl.: önéletrajz, kísérő és motivációs levél, pályázati formanyomtatványok, érdeklődő, információközlő, illetve reklamáló levél, memo, e-mail. A szövegértési feladatoknál pedig a szakmai nyelvvizsgákon ismert feladattípusokat alkalmaztuk: igaz/hamis, rövid válasz, hiányzó szavak, mondatok pótlása adott lehetőségek közül, bekezdések és alcímek párosítása, feleletválasztó feladat stb.

A tananyag kidolgozásánál az elsődleges, munkaerőpiaci igények mellett hangsúlyosan figyelembe vettük a markánsan jelen lévő hallgatói igényeket is. A hallgatók számára egyre vonzóbbak és így egyre hatékonyabbak az interaktív tanulási lehetőségek, az online tananyagok. Az internet nagyszerű lehetőséget kínál arra, hogy autentikus és aktuális információkat, szövegeket, képeket és diagramokat találjunk, és így kiválóan tudjuk elegyíteni az információs technikákat a tantermi oktatással. Az általunk összeállított tananyag jelentős része az interneten található aktuális forrásanyagra épül: a feldolgozandó szöveg vagy a lecke/unit része, vagy pedig linkgyűjtemény ad segítséget az éppen aktuális témában további olvasásra, érdekes és hasznos információk gyűjtésére, vagy pl. házi feladatként szerepel egy-egy internetes forrás feldolgozása.

A tananyag összeállításának szempontjai az alábbiak lettek:

1. A munka világában legfontosabb témák bemutatása, szókincsfejlesztés (állaspályázatok, mobilitás, a munka világa, karrierépítés).
2. A munkaerőpiacon elvárt írásbeli és szóbeli kommunikációs készségek fejlesztése.



3. A nyelvvizsgák által mért kompetenciák fejlesztése (Origo, Zöld Út, DExam, Kitex, Euroexam, IELTS stb.), illetve a nyelvvizsgákon előforduló feladattípusok bemutatása és gyakoroltatása.
4. A hallgatók motiválása online tananyaggal.
5. Nyelvgyakorlásra és ismeretszerzésre felhasználható internetes források megismertetése pl.: online szótárak, információs szolgáltatások (BBC, Wikipedia).

A fentiek alapján alakult ki az írásbeli és a szóbeli tananyag 10-10 leckéje az alábbi témákban.

Szóbeli készségek fejlesztése:

1. Felkészülés a munka világra
2. Állásadászat
3. Állásinterjúk
4. Élet a munka világában
5. Egészséges életmód – munkahelyi sztrész
6. Emberi kapcsolatok a munkahelyen
7. Hivatalos látogatók
8. Csapatépítés
9. Üzleti utak

Írásbeli készségek fejlesztése:

1. Álláspályázatok
2. Mobilitás
3. Munkahely
4. Karrierépítés
5. Egészség és munka
6. IT
7. Állások, feladatok a média és a PR területén
8. Üzleti utak szervezése
9. Vevőszolgálat
10. Környezetvédelem

Említést érdemel, hogy jóllehet tartalomközpontú a tananyag, a nyelvtan is helyet kapott minden leckében, megtaláljuk továbbá az üzleti, irodai szituációkba ágyazott nyelvtani gyakorlatokat is.

## A pilot kurzusok

Az elkészített tananyagot a Moodle rendszerbe töltöttük fel és pilot kurzusokon tanítottuk. A pilot képzések célcsoportja olyan államilag finanszírozott képzésben részt vevő hallgatók voltak, akik az oklevél megszerzéséhez szükséges nyelvvizsgával nem rendelkeztek. A pilot kurzus célja: a Közös Európai Referenciakeret (KER) B1-ről B2 szintre való felkészítés. Ezek a kurzusok 60 órák voltak, az egyetemi képzési rendszerbe illeszkedtek, az oktatómunkát pedig az egyetem nyelvtanárai látták el. Fontos megemlíteni, hogy a projekt megvalósítása során kiemelt figyelmet fordítottunk a kimeneti és bemeneti mérésekre.

## Hallgatói vélemények

A hallgatók mindennapjainak része az internet, szinte egész nap online kapcsolatban vannak a Facebookon. Információkért már nem a lexikonokért, vagy a menetrendért nyúlnak, hanem beütik valamelyik kereső programba a szükséges adatokat, hogy a kívánt tájékoztatást vagy ismeretet megkapják. Nem meglepő tehát, hogy a nyelvtanulásban alkalmazott online tananyagot is szívesen fogadják. Egyik vonzerő az újszerűség, hiszen azt látjuk, hogy ez a fajta nyelvoktatási módszer még nem elterjedt: a kurzusok indulásakor megkérdeztük csoportjaink hallgatóit, hogy hányan használtak online anyagot középiskolában, és az látható, hogy – néhány kivételtől eltekintve – a középiskolában nem találkoztak ezzel a nyelvtanulási módszerrel. Megkérdeztük a hallgatókat, hogy miért tartják jónak az online anyagok használatát, és a következő válaszokat kaptuk: *könnyebb így tanulni, bármikor hozzáférhetnek az anyaghoz, könnyen kezelhető, színesebb és gyorsabb ütemű az óra, sokrétű az anyag, nem kell tollal írni!!, a számítógép használatával könnyebben tanulható a nyelv, a feladatokat azonnal kijavítja a program, változatos a tananyag és az óra, sok jó képet találunk képleíráshoz, a hanganyag mindig jó minőségű, jobban tudunk koncentrálni az anyagra, mert nem kell jegyzetelni, nagyon sok típusú feladatból lehet választani, mindig kéznél van az online szótár, otthonról is tudom követni az anyagot. élvezetesebb, mint a könyv, egyszerű és könnyen kezelhető, elősegíti a fejlődést, a*

*mindennapi életben ad hasznos tudást, színesebb és érdekesebb, mint a könyv.* Az idézett véleményekből egyértelműen azt látjuk, hogy a hallgatók nyitottak az új módszer befogadására, ezáltal motiváltabbá is válnak a nyelvi órákon és aktivitásuk is nagyobb. Az online tananyag használata tehát érdekes és inspiráló a nyelvtanuló számára és kiváló lehetőség a készségek fejlesztésére.

## **Összegzés**

Az informatika és az internet alkalmazása a nyelvoktatás terén is számtalan új lehetőséget kínál, ugyanakkor új módszertani kihívások elé állítja a nyelvtanárt is. A tanárnak képesnek kell lennie, hogy az informatika világában tájékozódjon, az elektronikus tananyagokat megismerje és hatékonyan alkalmazza, a nyelvtanulókat pedig felkészítse ezen anyagok használatára. Hallgatóink már készségszinten kezelik a digitális eszközöket, ezért kézenfekvő, hogy ezen a szinten digitális tananyagokat alkalmazzunk. Óráinkat mindig is igyekeztünk érdekessé és színesebbé tenni, és ezért a tankönyv mellé kiegészítő anyagokat, életszerű szituációkat és autentikus szövegeket kerestünk. Ezen a módszeren alapjaiban nem változtatunk, amikor az internetet bevonjuk az anyaggyűjtésbe. Az internet egyik nagy előnye, hogy jelentősen leegyszerűsítheti és modernizálja az otthoni készülést, az anyaggyűjtést és a feladatok kidolgozását, és mindezek mellett fejleszti és naprakésszé teszi saját tudásunkat is. Láthatjuk, hogy az új technológia nem szorítja ki a régit, hanem integrálja a régi módszerekből a jól beváltakat.

Napjainkban a tanár személye önmagában már sokszor nem elég ahhoz, hogy az óra érdekes és lendületes legyen a mai húszévesek számára. Ez a korcsoport már kisgyermek kora óta szinte állandóan valamilyen technikai eszközzel köti le magát, nincs passzív időszaka a napjának, nem szokott ahhoz, hogy csak ül és figyel. Ezért a hatékonyságon kívül egyfajta szórakoztató funkciót is elvár az oktatástól és ebben az információs technológia a tanár segítségére lehet. Az viszont már a tanár feladata, hogy a nyelvoktatási módszerek kavalkádjából mindig megtalálja az adott helyzethez és csoporthoz megfelelő módszert.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a jövő nyelvoktatásában fontos helyet kap majd a számítógép, de nagy valószínűséggel a tanár helyét és szerepét nem veszi át teljes mértékben, hiszen a tanulási folyamatban fontos a tanár és a hallgató(k), avagy valóságos emberek személyes kapcsolata, valamint az a fajta rugalmasság és személyre szóló odafigyelés, amit egyelőre még csak emberek képesek nyújtani. Hisszük tehát, hogy az informatika világában is fontos szerep vár a nyelvtanárra.

### **Hivatkozások**

- Knapp, K. (1997): Cultural, Organisational or Linguistic Causes of Intercultural Conflicts? A Case Study. In: Beneke, J. (ed.): *Thriving on Diversity*. Dümmler: Bonn, 117–134.
- Reay, J. (2001): Blended Learning: Fusion for the Future. *Knowledge Management Review*. 4(3), 1–6.
- Tar, K. I. (2006): Ahogy a diákok látják tanáraikat – egy felmérés eredményeinek értékelése /Piaci viszonyok, globalizáció és emberi kapcsolatok a felsőoktatásban/. In: Silye, M. (szerk.) (2006): *Porta Lingua. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. Debrecen. 277-284.

**Koppán Ágnes–Eklicsné Lepenye Katalin–Halász Renáta**  
Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

## **Peer learning - peer tutoring az orvos-beteg kommunikáció tanításában**

*A kortárs-segítés a klasszikus görög oktatás megjelenése óta ismert fogalom. Arisztotelész kortárs tanítókat alkalmazott munkája során, Comenius is említi a tanítva tanulás módszerét. Gyakorlati alkalmazása, különösképpen szervezett keretek között, főként egyetemi szinten azonban mérsékelt népszerűségnek örvend. Rendkívüli eredményekről számos kutató beszámolt köztük arról, hogy a tudás és tapasztalatok megosztása növeli a saját tanulásért, fejlődésért vállalt felelősséget, az önbizalmat, magasabb szintre emeli az oktatás minőségét. Mások azt hangsúlyozzák, hogy a segítők önértékelése javul, empátiás készsége megnő, továbbá a szociális normák, értékek internalizációja határozottan felgyorsul. Boud (2001) a kölcsönösen előnyös kortárs-segítésre (reciprocal peer learning), együtt-tanulásra helyezi a hangsúlyt. Az ő gondolatiságát vesszük át, amikor cikkünk céljaként a PTE ÁOK Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézetében történő innovatív tandem-oktatásról (Pécsi Modell) számolunk be, amelynek alapja a különböző anyanyelvű (elsősorban német és magyar, illetve a továbbiakban angol programon tanuló) orvostanhallgatók együttműködése, kölcsönös, kortárs-segítés nyújtása magyar orvosi szaknyelvi tanulmányaik során. Tandem-oktatásunkban ez a peer-learning. Modellünk elsődleges célkitűzése a hallgatók magyar orvosi szaknyelvi készségeinek egyidejű fejlesztése a betegágy melletti közös betegkikérdezések során, illetve ezeknek az interjúknak az előkészítése és feldolgozása tantermi órákon. Cikkünkben bemutatjuk a módszert elemző szakirodalmat, saját modellünket, csakis úgy, mint az eddigi eredményeinket, melyek megvilágítják, hogy ez az élményalapú tanulási forma a szakmai és szaknyelvi tudás elmélyítése mellett a betegközpontú orvos-beteg kommunikáció elsajátításának kiváló színtere.*

**Kulcsszavak:** *peer learning, kölcsönösen előnyös kortárs-tanulás, betegkikérdezés, magyar orvosi szaknyelv, külföldi hallgatók magyar nyelvű képzése, élményalapú nyelvtanulás, innovatív tanulási modell*

### **Bevezetés**

A kortárs-segítés a klasszikus görög oktatással egyidejűleg jelent meg a tanítás különböző színterein. Arisztotelész kortárs tanítókat alkalmazott az effektív munka érdekében, Comenius is hangoztatta a

tanítva tanulás fontosságát. A felsőoktatásban történő, a tantervbe szervesen beépülő alkalmazásáról ennek ellenére kevés szó esik a szakirodalomban. Az alábbiakban bemutatjuk azokat a kiemelkedő kutatásokat, amelyek eredményei alátámasztják azt a tanulási-tanítási modellt, amelyet a Pécsi Tudományegyetem Orvosi Karán tanuló magyar és külföldi orvostanhallgatók szaknyelvi fejlesztésére dolgoztuk ki, szem előtt tartva speciális szaknyelvhasználati szükségleteiket. Modellünk felsőbb éves magyar és német anyanyelvű orvostanhallgatók együttműködésén alapul, melynek színtere a klinikai anamnézis-felvétel, és amelyben a nyelvi kompetenciák fejlesztése mellett nagyon erősen jelen vannak orvosszakmai és pragmatikai kommunikációs stratégiai elemek. A hagyományos szaknyelvi oktatás mellett egyre inkább szükség van a klinikai terepen, a betegség mellett zajló élményalapú tanulási-tanítási formára.

### **Magyar szaknyelvtanulási célok**

Hasonlóan más magyarországi orvosi egyetemekhez, ahol az utóbbi években párhuzamosan folyik az orvostanhallgatók képzése magyar, angol és német nyelvű évfolyamokon, a Pécsi Tudományegyetem Orvosi Karán is folyamatosan nő a külföldi hallgatók száma. Az új szituációt az jelenti, hogy az első két év után sokkal több hallgató marad Magyarországon, és kezdi meg harmadéven is tanulmányait, mint korábban. A német orvostanhallgatók száma a klinikai oktatásban a 2010-es adatokhoz képest az ötszörösére nőtt. Az orvosképzésben az első két év jelenti az alapképzést, itt kezdődik el a magyar nyelv oktatása. Az így megszerzett tudás anyanyelvi környezetben való gyakorlati alkalmazására azonban csak a preklinikumban, közelebbről a harmadéves belgyógyászat tantárgy keretein belül kerül sor. Itt kell megjegyezni, hogy a célnyelvi környezetben való nyelvtanulás előnyeiről alkotott hagyományos elképzelések nem állják meg a helyüket a külföldi orvostanhallgatók esetében, mivel az őket körülvevő tágabb magyar nyelvi környezet ellenére sem használják mikrokörnyezetükben a magyar nyelvet. Ezek a hallgatók azért tanulnak magyarul, hogy a klinikai képzés szerves részét jelentő betegkikérdezést és betegvizsgálatot

megtanulják. Ennek kapcsán az amúgy igen alacsony nyelvi motivációjuk a magyar nyelv tekintetében megerősödik, a szakmai fejlődésük eszközeként tekintenek a magyar nyelvre. (Halász–Koppán, 2014)

A munka során szerzett tapasztalataink azt bizonyítják, hogy a kortárs-segítéssel, illetve a peer tutoring-peer learninggel kapcsolatban a szakirodalomban leírt sokrétű előnyök modellünkben igazolhatóak.

### **Elméleti háttér**

Ferguson (1998) a konkrét kortárs-szerepmodellezés jelentőségét emeli ki, szerinte egy bizonyos tevékenység elvégzésével kapcsolatban a kortárs segítők mintaként állhatnak társaik számára. Mivel a segítségre szoruló társaikkal hasonló érték- és normarendszerrel bírnak, számukra hitelesebbek, mint a szakemberek. Azáltal hidalgják át a szakember-diák kapcsolatot, hogy képesek hasonló üzenetek továbbítására, több közös tulajdonsággal rendelkeznek a segítségre szoruló társaikkal, mint a náluk jóval idősebb felnőtt szakemberek. Rácz (2008) szintén az együttműködés sikerének kulcsát látja a közös státusban.

Gwee (2003), Barnes (2000) és Boud, (2001) a diákok tanulási kimenetelének egyértelmű növekedését tapasztalta a kortárs tanulás tanrendbe történő beillesztése által. Barnes középiskolai diákok spanyol nyelvtanulása során az idősebb-fiatalabb párokban való tanulás hatásaként magabiztosabb nyelvi képességeket figyelt meg, fél év alatt jelentős javulás mutatkozott jegyeikben. Boud a tantermen kívüli, továbbá kis együttműködő csoportokban megvalósuló kortárs-tanulással fokozhatónak tartja az eredményességet. A szerzők kutatásaik alapján bizonyítottnak látják a problémamegoldó képességek, a kritikai gondolkodás, a kommunikáció interperszonális, csapatmunkához elengedhetetlen képességének fejlődését.

## **Kortárs-segítés az orvoscépzés területén**

Kneebone et al. (2002) a páciensközpontrú betegkikérdezés klinikai képzésfejlesztésében jelentős szerepet tulajdonít a kortárs-segítésnek. Minikutatásukban első- és harmadéves orvostanhallgatók közös munkáját vizsgálták, mely során a felsőbb évesek fejlettebb szakmai ismereteit, valamint támogató hozzáállását potenciális forrásként értékelték a felsőoktatásban. Bár a diákok szimulációs betegkikérdezést gyakoroltak, tehát nem igazi, kórházi betegágnál, valódi betegekkel, mégis jelentős fejlődést mutattak a többiekhez képest.

Skelton és Whetstone (2012) Birminghamben a kommunikatív kompetencia szerepét vizsgálták szakmai kontextusban. Írásukban problémaként értelmezik a 30 éve szövegelemzésekre épülő LMP (Language for Medical Purposes) oktatást, szemléletváltást sürgetnek. 2012 óta éles vita folyik a szakmai nyelvhasználat szűkebb, illetve tágabb megközelítésén alapuló értelmezéséről. Bár az általános vélemény az, hogy minél specifikusabb az oktatás, annál jobb, a szerzők állást foglalnak az orvos-beteg kommunikáció tanításakor az interkulturális kompetencia, a munkahelyi kötelezettségek, a rugalmasság fejlesztése mellett, ami kétségkívül egy tágabb körű megközelítés, viszont már a képzés során beépül a hallgató értékrendjébe. Ezáltal a kezdő orvosok megfelelő kompetenciával rendelkezhetnek.

Németországban 40 éve működnek ún. anamnézis-csoportok, ahol az orvostanhallgatók mind szakmai, mind nyelvi szempontból elsajátítják a betegkikérdezés technikáit. A Tübingeni modell (Keifenheim et al., 2014) szerint a német orvosi képzésben a klinikai gyakorlat és az orvos-beteg kapcsolat mielőbbi kialakítása nagyon fontos szerepet kap. A „Pécsi-modell” csoportjainak munkája nagyon hasonlít ezeknek az anamnéziscsoportoknak a munkájához, csak a szakmai és kommunikációs kompetenciák mellett a szereplők szaknyelvi készségeit is egyidejűleg fejleszti, hiszen szereplői különböző anyanyelvűek.

Krautter et al. (2014) a Heidelbergi Egyetem kortárs tanulói kutatásáról számol be tavaly szeptemberi tanulmányában. A PAL (peer-assisted learning) – kortárs segítő tanulás – széles körben elfogadott Németországban, bár a kórházi osztályokon történő



gyakorlatáról kevés publikáció jelent meg. Krautter és társai, akik között neurológusok, egyetemi oktatók, belgyógyászok is találhatók, egy hallgatói szempontú kutatást végeztek 168 hatodéves diák bevonásával. Őket két csoportra osztották; 88 fő PAL rendszerű gyakorlaton vett részt a kórházban, a kontroll csoport (80 fő) pedig autodidakta módon tanulta a betegkikérdezés módjait.

A kutatás kiemelkedő eredménye, hogy a PAL csoport tagjai egységesen kiemelték a tutorok kompetens, felkészült tanárszerepét, szerintük ez járult hozzá leghatékonyabban a klinikai készségek elsajátításához. A tutorok motiválták a hallgatókat, segítették beilleszkedni őket a belgyógyászati osztály életébe, egy *nem-félelem-alapú (non-fear-based)* munkakapcsolatot alakítottak ki, amely során jelentősen csökkent a hallgatók szorongása. Ez elengedhetetlen a beteg állapotának pontos felméréséhez; Pécsi-modellünkben pedig hozzájárult a résztvevők nyelvi önbizalmának fejlesztéséhez.

A PAL sokarcú kapcsolatot jelenthet, a segítő magára öltheti a tanácsadó, a tanár, az aktív hallgató, a barát szerepét, ezáltal általános pozitív hatásaként kiemelhető a diákok lelkesedésének növelése. Mivel a tutor ugyanolyan nehézségekkel küszködött, mint fiatalabb diáktársai, érti a tanulási, kommunikációs problémáikat, hiteles segítő. Továbbá, a tutornak összekötő szerepe volt a kórházi személyzet, az orvos és a medikushallgatók között. Az autodidakta csoport résztvevői sem orvosi, sem tutori segítséget nem kaptak, nehezebben boldogultak. A pécsi anamnézis csoportokban a felsőbb éves hallgatóknak összekötő szerepük van az orvosszakmai és a nyelvi megközelítés között.

### **Sorstárs-kortárs párhuzam**

Rácz és Szabó (Rácz, 2008) Az esélyteremtés új útjai című írásában D'Andrea és Salovey 1983-as kortárs-segítés – peer-supporting – fogalmával azonosul, amelyben a hasonló korcsoportba tartozók között megvalósuló segítség- és támogatásnyújtás kap főszerepet, valamint a másik egyénre irányuló aktív figyelem. Mivel az angol „peer” az életkori hasonlóságon túl a hasonló csoportba tartozásra is utal, a magyar szakirodalomban „sorstárs”-ként is szerepel. Az ő előnye, hogy jól ismeri a közösséget, amelyhez korábban, illetve

részint most is tartozik, így könnyebben tud, sokszor csakis ő tud segítő kapcsolatot létrehozni a közösség tagjaival.

### **Sorstárs-kortárs párhuzam a hazai orvoscépzés területén**

Ugyan Rácz és Szabó drogfogyasztó tinédzserek csoportját vizsgálja, szociológiai fogalmaik a csoportazonosítás miatt alkalmassá teszik a felsőbb éves orvostanhallgatók és fiatalabb társaik párhuzamba állítását. A kortársát segítő nem oldja meg társa problémáját, hanem segíti őt abban, hogy saját maga tegye meg azt. Jelen esetben, a nyelvi és kulturális ismeretek birtokában a magyar felsőbb éves, szakmai tapasztalatokkal rendelkező orvostanhallgató a külföldi hallgató segítségére siet, kérdéstechnikájával csiszolja a magyarul tanuló diák nyelvi és szakmai képességeit, aki eredményesen folytathat le egy betegkikérdezést. Szociális kompetenciája a – nyelveken túl – határozott javulást mutat. Kiemelik, hogy hatékonyabbak a kortárs segítőik abban az esetben, ha szakmai szervezet részeként, szakemberek vezetésével végezhetik tevékenységüket.

Hasonló meggyőződés vezette a Pécsi Modell megálmodóit, hiszen a PTE ÁOK magyar szaknyelvi képzésében szervezett keretek között klinikusok, nyelvtanárok irányítása mellett foglalkoznak felsőbb éves magyar medikushallgatók alsóbb éves külföldi társaikkal.

### **Módszerek**

A fentiekből következően a Pécsi Modell lényege az, hogy a team minden tagja egyszerre tutor/mentor, illetve tanuló, a munkájuk kölcsönösségen alapul, hiszen mindenki egyszerre segítő és segítséget igénybevevő is. A csoportok összeállítását az oktató szervezi meg, azt az alapelvet szem előtt tartva, hogy a magyar hallgató szakmailag szélesebb ismerettel rendelkezzen, tehát legalább egy évvel előrébb járjon tanulmányaiban, mint a német hallgató. A magyar hallgató szerepe a szakmai útmutatás, a nyelvi és kommunikációs nehézségeken való átsegítés. A német hallgató vagy hallgatók (1 magyar hallgatóval általában egy vagy két német hallgató dolgozik együtt) célja az anamnézis-felvétel menetének

elsajátítása, speciális, kórképekhez kötött kérdések begyakorlása, a beteg válaszaiból a számára fontos információk kiszűrése. A magyar és a német hallgatók között a kommunikáció nyelve a német, tehát a magyar hallgatók a háttérmagyarázatok során a német orvosi szaknyelvet gyakorolják. A német hallgató viszont nemcsak nyelvi, hanem szakmai tutort is kap maga mellé, aki a kérdések szakszerű sorrendiségének kialakításában, a kikérdezés szakmai alakulásában is segítséget nyújt, a végén a kiértékelésben, a diagnózis felállításában is segít, miközben számára is szakmai kihívást és gyakorlást jelent a kérdések és a következtetések, okok tudatos átgondolása. Mindezek miatt az orvos-oktatók is hamar felfigyeltek a modell rendkívüli hasznosságára és munkánkat a kezdeti klinikai megjelenésünk óta szakmailag támogatják és segítik, biztosítva ezzel a hallgatók számára – a nyelvi mellett – az állandó szakmai szupervíziót.

Elkerülhetetlen e munka során az összehasonlítás két nyelv között olyan tekintetben, hogy melyek a másik nyelv sajátosságai a betegkikérdezés, az anamnézis-felvétel során. Rendkívüli lehetőség ez az eltérő kultúrák sajátosságainak felfedezésére és összehasonlítására, az orvos-beteg kommunikáció, illetve az anamnézis-beszélgetés vezetésének különbségeire, valamint azonosságaira való rámutatásnak. Mindezen tényezők figyelembevételével vállaltuk karunk szaknyelvi képzésének fejlesztését.

## **Összegzés**

Modellünk a kor magyar orvosi szaknyelvoktatásának kihívásaira kereste a választ. Tekintettel arra a kedvező körülményre, hogy a harmadéves, tanulmányaikat nálunk folytató, így magyar orvos-beteg kommunikációs szituációba kerülő hallgató fokozott nyelvi motivációval rendelkezik, olyan tanulási formát kínálunk számukra, amely a tanulást élményszerűvé teszi, így szakmai és szaknyelvi fejlődésük eredményesebbé válhat. Az elmúlt években végzett munkánk során kialakítottunk egy olyan tanulási modellt, amely képes a *nyelvi, a szakmai és a kommunikációs* készségek fejlesztését ötvözni. Az anyanyelvi segítők karnyújtásnyira voltak egymástól, és végre sikerült találni egy olyan tanulási formát, amelyben mindkét

fél tanulási igényeit, céljait az egyetemi oktatással összhangban tudjuk egyesíteni. Sikeres, kommunikációközpontú magyar szaknyelvi vizsgáik megerősítik vélekedésünket.

## Hivatkozások

- Barnes, C. (2000): *Language Peer Helpers: What Effect Does it Have?*  
gse.gmu.edu/assets/docs/lmtip/vol3/C.Barnes.doc
- Boud, D. (2001): 'Introduction: Making the Move to Peer Learning'. In: Boud, D., Cohen, Ruth & Sampson, Jane (Ed.). *Peer Learning in Higher Education: Learning From & With Each Other*. London: Kogan Page Ltd, 1-17.
- D'Andrea, V. J.–Salovey, P. (1983): *Peer Counseling Skills and Perspectives*. Palo Alto, Calif.: Science and Behavior Books Inc.
- Ferguson, R. E. (1998): Teachers' perceptions & expectations and the Black-White test score gap. In: C. Jencks & M. Phillips (Eds.) *The Black-White test score gap* (pp. 273-317). Washington, DC, The Brookings Institution.
- Gwee, C. E. M. (2003): *Peer Learning: Enhancing Student Learner Outcomes*. CDTL 13.
- Halász, R.–Koppán, Á. (2014): A magyar orvosi kommunikatív szaknyelvi kompetencia –fejlesztés lehetőségeinek vizsgálata a szaknyelvhasználati szükségletek és a tanulási szituáció feltérképezése alapján. In: Bocz, Zs. (szerk.) (2014): *PORTA LINGUA 2014*, 311-318
- Keifenheim, K. E.–Teufel, M.–Petzold, E. R. (2014): *Tübinger Modell der Anamnesegruppen Zwischen Kommunikationstraining und Selbsterfahrung*. Balint 2014; 15(02): 56-60 DOI: 10.1055/s-0034-1375644  
Originalarbeit © Georg Thieme Verlag KG Stuttgart · New York  
<https://www.thieme-connect.de/products/ejournals/html/10.1055/s-0034-1375644>
- Kneebone, R.–Kidd, J.–Nestel, D.–Asvall, S.–Paraskeva, P. –Darzi, A. (2002): *An innovative model for teaching and learning clinical procedures*. Medical Education. 36:628–634.
- Krautter, M.–Andreesen, S.–Köhl-Hackert, N.–Hoffmann, K.–Herzog, W. Nikendei, C. (2014): *Cross-year peer tutoring on internal medicine wards: results of a qualitative focus group analysis*. Advances in Medical Education and Practice. 5:323-330.
- Rác, J.–Szabó, G. (2008): *A kortárs és sorstárs segítés módszere*. In: Rác, J. (szerk.) (2014): *Az esélyteremtés útjai: kortárs és sorstárs segítéssel szerzett tapasztalataink*. 12-108. L'Harmattan Kiadó: Budapest
- Skelton, J. R. and Whetstone, J. (2012): *English for Medical Purposes and Academic Medicine: looking for common ground*. Iberica. 24: 87-102.  
[http://www.aelfe.org/documents/08\\_24\\_Skelton.pdf](http://www.aelfe.org/documents/08_24_Skelton.pdf)

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

## **A gazdasági szakszöveg mint a szaknyelvtanítás egysége**

*Az orosz gazdasági szaknyelvet elsősorban gazdasági szakokon tanulják a hallgatók. A szaknyelv-kutatók jelentős része úgy véli, hogy a szaknyelveket kizárólag a különböző típusú szaknyelvi szövegek képviselik, ennek megfelelően a szaknyelvek oktatása csak az adott szövegek felhasználásával történhet. Ennek megfelelően a közgazdasági tanulmányokat folytató, oroszul tanuló hallgatók nyelvi-kommunikatív képességeinek fejlesztése a Budapesti Corvinus Egyetemen is írott és beszélt szakszövegek feldolgozásával történik. Írásomban saját tanítási tapasztalataimból kiindulva az egyik gazdasági szövegtípust, a hivatalos meghívót, meghívólevelet állítom a középpontba, mert ennek nem túl bonyolult szerkezeti, nyelvtani és lexikai elemei már kezdő szinten, B1, sőt már A2 szinten is taníthatóak. Először elhelyezem a meghívólevelet a gazdasági kommunikáció szövegtípusai között, majd bemutatom pragmatikai jellemzőit, formai szerkezetét, kommunikatív-funkcionális elemeit és lexiko-grammatikai sajátosságait.*

*Kulcsszavak: szaknyelvek, szakszövegek vizsgálata, gazdasági kommunikáció műfajai, hivatalos meghívó, nyelvi-stilisztikai elemzés*

### **Bevezetés**

Napjainkban éppúgy a kultúrában, mint a politikában, s főként a gazdaságban növekvő számú nemzetközi kapcsolattal találkozhatunk. Az erősödő együttműködések pedig minőségileg új követelményeket támasztanak a különböző szakterületek képviselőinek idegen nyelvi felkészültségével szemben, hiszen a szakembereknek készen kell állniuk az idegen nyelven kapott szakmai információk feldolgozására és a szakmai kultúráközi kommunikációs folyamatokban való részvételre. Oroszország és az Európai Unió azon törekvése, hogy tartós és kölcsönösen előnyös partneri viszonyt alakítsanak ki egymással, időszerűvé teszi az orosz nyelv, különösen az orosz gazdasági szaknyelv tanulását.

Az orosz gazdasági szaknyelvet elsősorban a gazdasági szakokon tanulók választják. A szaknyelvtanítás fő célja, hogy a hallgatók olyan nyelvi és kommunikatív kompetenciára tegyenek

szert, amely lehetővé teszi az orosz nyelv szakmai közegben történő gyakorlati alkalmazását. Az oktatási folyamat arra irányul, hogy a hallgatók a szakma szempontjából fontos nyelvhasználatot elsajátítsák, ezért olyan tanulási tevékenységi formák kerülnek előtérbe, mint a szakszövegfordítás vagy a szakmai tartalmú idegen nyelvi szöveg összefoglalása, valamint a szakmailag fontos témákról orosz nyelvű prezentáció készítése, illetve a kutatási eredmények összegzése orosz nyelvű előadásokban, üzleti levelek írása, nemzetközi levelezés folytatása. Tanulmányom célja, hogy átfogóan bemutassam az orosz gazdasági szaknyelv óra kommunikatív-funkcionális feladatát. Ennek megfelelően áttekintem egy szakszöveg, a meghívólevél sajátosságait, valamint mintakövető megalkotásának folyamatát. Az, hogy épp ezt a szakszövegtípust választottam a tanulói szövegalkotási képesség fejlesztésére, azzal indokolható, hogy a meghívólevél nem túl bonyolult szerkezeti, nyelvtani és lexikai elemei már a kezdő szinten, B1, sőt már A2 szinten is taníthatóak.

### **A szakszöveg fogalma és szerepe a szaknyelvkutatásban**

Manapság a szaknyelvkutatásban még mindig fontos szerepe van a lexikai-terminológiai megközelítésnek, amelyet az osztrák nyelvész, Eugen Wüster dolgozott ki. Ez a megközelítés a nyelv szókészletére, a szaknyelvi lexikára és a szóalkotás módjaira helyezi a hangsúlyt. Wüster szerint bármely tudásterület nyelve „célnyelv”, „az igazság és a tények közlésének eszköze” (Wüster, 1970 idézi Грыбов, 2009: 30), amely a terminológia révén valósul meg.

Ugyanakkor a szaknyelvkutatásban széles körben elterjedt a funkcionális-nyelvi és a funkcionális-stilisztikai megközelítésmód is. Ezek pedig a szintaxis irányába mozdítják el a kutatást, és a szaknyelvi szövegek tanulmányozására fókuszálnak. Ennek az irányzatnak a követői azt vallják, hogy a szaknyelvek csak és kizárólag a szakszövegekben érhetők tetten, és ennek megfelelően ezeket a nyelveket tanítani csak autentikus szakmai szövegek alapján lehet.

A szakszövegek a szakmai kommunikációs rendszer alapvető elemei, a sokszínű szakmai nyelvhasználat megvalósulásai.

Homutova, orosz szaknyelv-kutató véleménye szerint „A szaknyelv a szóbeli és írott diskurzusban szövegek formájában valósul meg. A szaknyelvi szöveg mindig olyan szöveg, amelyben szaktudás akkumulálódik és őrződik meg.” (Хомутова, 2007: 56)

A szakszövegek alapvető, a köznyelvi szövegektől megkülönböztető jellemzői közé tartozik az adott szakterületre jellemző szakszavak és terminusok használata. „A szakszöveg nem más, mint a megfelelő terminológiai tár reprezentációjának a formája, amely a megfelelő szintagmatikai sorban az aktuális logikai szintaxis szabályai szerint jött létre.” (Banczerowski, 2004: 447). A szakszövegekben nagy szerepet kapnak a kötőszavak, amelyek a kijelentések egyes összetevői, elemei közötti logikai kapcsolatot biztosítják. A jellemzők között a kutatók (Banczerowski, 2004; Рачкаускайте, 2004) megemlítik még a szenvedő, személytelen, határozatlan-személyes szerkezetek, az összetett és alárendelt mondatok gyakori előfordulását, valamint a rövidítések gazdagságát, a tényanyag logikus kifejtését, az emocionális töltetű szavak és kifejezések kerülését.

A szakszöveg összetett, sokoldalú nyelvi jelenség. Kurtán Zsuzsa meghatározása pedig a lexikai és grammatikai struktúrák mellett a pragmatikai jellemzők vizsgálatának fontosságára is rámutat. „A szakszöveg specifikus beszédscenáriók által meghatározott nyelvi és nem nyelvi, túlnyomórészt szerves kapcsolódásokból felépülő olyan auditív vagy vizuális csatornán megnyilvánuló közlés, amely a kommunikáció alapegységeként specifikus beszédhelyzetben vagy szöveggörnyezetben konvenciók által kialakított kommunikációs szerepek tesz eleget”. (Kurtán, 2003:80) Napjainkban a szakszövegek tudományos elemzése lexikai, szintaktikai, szemantikai, szövegszerkezeti és pragmatikai szintekre egyaránt kiterjed.

### **A szakszövegek csoportosításának, tipologizálásának kérdései**

A szaknyelvi szövegek vizsgálata, műfaji, nyelvi, retorikai és stilisztikai tanulmányozása viszonylag későn került a kutatói érdeklődés előterébe. A magyar szerzők közül a már idézett Kurtán Zsuzsa könyvében részletesen foglalkozik a szakszövegek

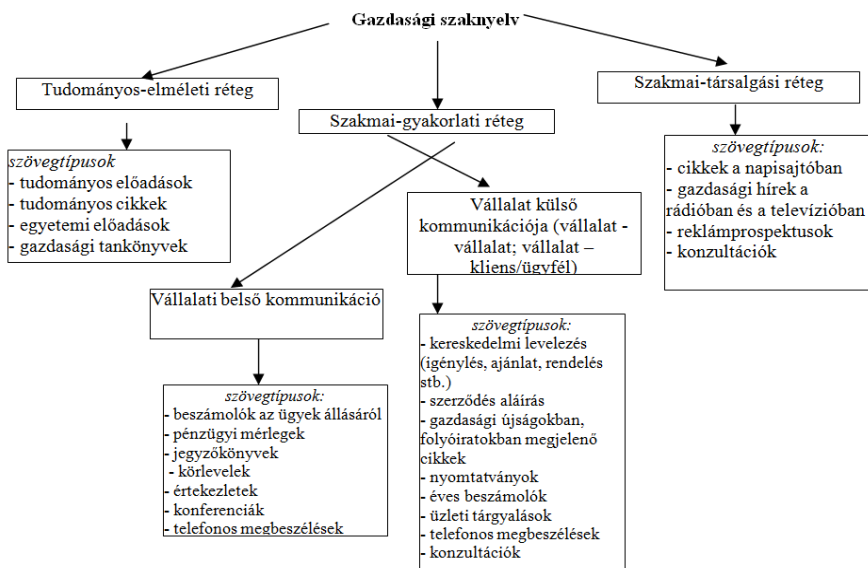
rendszerzésének, típusokba sorolásának kérdéseivel. A következő kritériumokat, osztályozási szempontokat adja meg: a szöveg nyelvi szervezettsége, funkcionális stílusa, a funkcionális stílus alfaja, a kifejtés módja, a logikai tartalom, a tárgyi tartalom, a közlés módja és közege, a műfaj jellemzői, az információ elsődleges vagy másodlagos jellege, az expresszív-stilisztikai jegyek, az általános és konkrét pragmatikai jellemzők. (Kurtán 2003: 82-89). A felsoroltak közül leggyakrabban a szakszövegek műfaji alapú (prototípus-elvű) felosztásával találkozhatunk.

### **A gazdasági kommunikáció műfajai**

A német szaknyelvkutató, Hoffmann következtetése szerint a szaknyelvek nem szakmai stílusok, azonban magukban hordozzák a szakmai stílusokat (Hoffmann, 1985). Ebből az állításból kiindulva V. Grubov összeállította a gazdasági szaknyelv funkcionális-stilisztikai összetételének szemléletes ábráját: a gazdaság különböző részterületeit képviselő szakszövegek nyelvi specializálódásuknak megfelelően tartozhatnak a tudományos-elméleti, szakmai-társalgási és a szakmai-gyakorlati rétegbe (Грубов, 2010).



I. ábra. A gazdasági szaknyelvi kommunikáció rétegei és szövegtípusai



Az ábra alapján megállapítható, hogy a gazdasági szaknyelvi kommunikáció összetett jelenség, melyben a szakmai-nyelvi alterületek széles spektruma figyelhető meg, ezeket pedig különböző típusú gazdasági szövegek képviselik. Ablonczyné Mihályka Livia is megkülönbözteti egymástól a gazdasági egységen belüli, intern és a gazdasági egységen kívüli, extern kommunikációt. Ugyanakkor alkalmaz egy Grubovnál nem szereplő szempontot is, amikor elkülöníti az írásbeli és a szóbeli műfajokat. A gazdasági kommunikáció jellegzetes műfajai közül közel harmincat nevez meg a táblázatában (Ablonczyné, 2010: 243-256). Minden szövegfajta tevékenységhez kötött, szituációba ágyazott és konkrét tárgyi, tartalmi elemekkel határozható meg, valamint megvannak a saját nyelvi-stiliztikai jellegzetességei, amelyeket most egy gazdasági szövegtípus, az üzleti levél szövegműfajába tartozó hivatalos meghívó példáján mutatok be. Ez a gazdasági szövegtípus főleg az írásbeli kommunikációban használatos: meghívólevelet küldenek nemzetközi vásárok vagy kiállítások, konferenciák, szimpóziumok, különböző üzleti és gazdasági rendezvények hivatalos megnyitása és

bemutatása alkalmából, előzetes tárgyalásokra, üzleti vacsorára, reggelire, hivatalos fogadásra, a cég meglátogatására invitálva. Mindazonáltal a hivatalos meghívó kommunikatív-funkcionális elemei szóbeli beszédhelyzetben is tetten érhetőek – például meghívás üzleti telefonbeszélgetés során (Fodor, 1997: 19).

### **A kommunikatív-funkcionális feladat módszertani leírása**

Saját tanítási tapasztalataimat összegezve rövid áttekintést adok a szemináriumi órán folyó munkáról, amely a következő lépéseket foglalja magában:

1. a szöveg minden elemének és sajátosságának az elemzése;
2. a minta követése;
3. új szöveg alkotása.

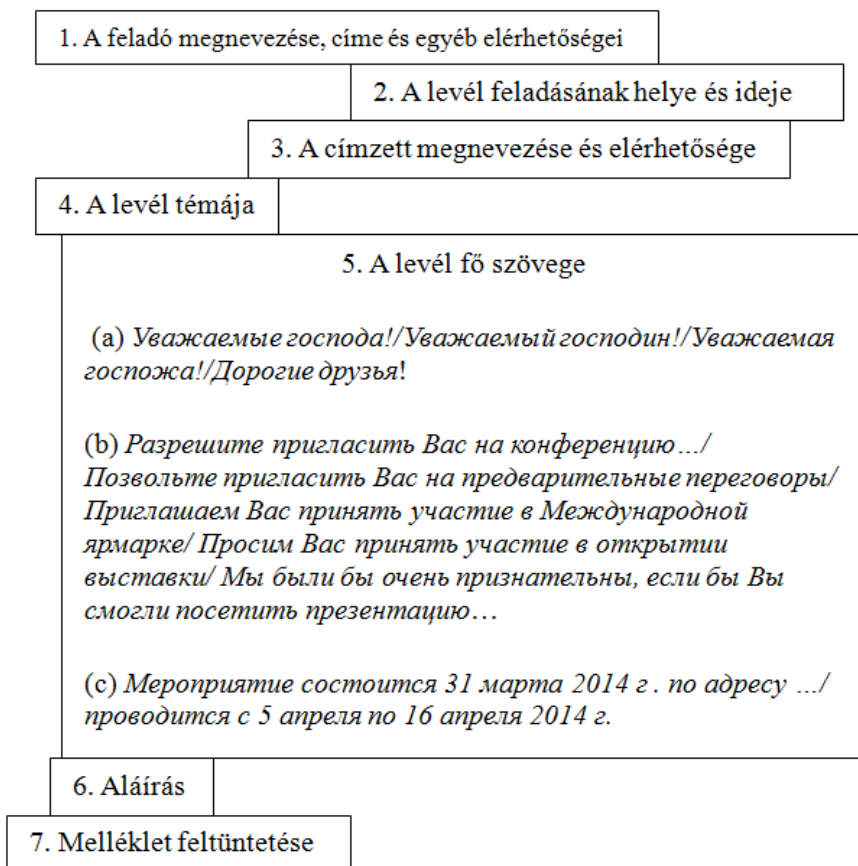
Vegyük sorra az adott gazdasági szöveg szintjeit: a formai struktúrát, a kommunikatív-funkcionális elemeket és a lexiko-grammatikai jellegzetességeket.

Formai struktúra:

Mint minden üzleti levélre, a hivatalos meghívóra is többféle formai kötöttség jellemző. A meghívó struktúrájában a következő elemeket különíthetjük el:

1. A levél fejléce tartalmazza a feladó megnevezését és elérhetőségét (leggyakrabban ez a vállalat bélyegzője)
2. A levél feladásának helye és ideje (a jobb felső sarokban)
3. A címzett megnevezése és elérhetősége (a lap jobb oldalán, a dátum alatt)
4. A levél tárgya (elegendő a levél iktatószámát megjelölni a lap bal oldalán)
5. A levél főszövege – rövid, tömör, üzleti, de világos
6. Aláírás
7. Mellékletek feltüntetése (a főszöveg alatt balra helyezkedik el)

2. ábra. A hivatalos meghívó formai szerkezete



A meghívó kommunikatív-funkcionális elemei között meg kell említeni a következőket:

- (a) megszólítás a szakmai-gyakorlati réteghez tartozó szövegekre jellemző nyelvi formulával
- (b) inspiráló/cselekvésre ösztönző nyelvi tevékenység – a meghívás, mely feltárja és meghatározza az adott szövegtípusnak a lényegét
- (c) informáló beszédtevékenység – közlés, amely tartalmazza a rendezvénnyel kapcsolatos összes információt: megadja a rendezvény elnevezését, idejét és a lebonyolítás helyszínét

(d) a szöveget a búcsúzás nyelvi tevékenysége zárja – erre a szakmai-gyakorlati réteg standartizált formai elemei jellemzőek.

Mіндеgyik beszédtevékenységhez gyakran több lehetséges nyelvi variáns, megfogalmazás tartozik, ezek a konkrét szövegtípus stilisztikai változatai.

Kommunikatív-funkcionális elemek:

Ily módon kommunikatív-funkcionális nézőpontból a meghívó levélnek mint gazdasági szövegtípusnak a következő nyelvi cselekvéssort kell tartalmaznia: megszólítás, meghívás, közlés, búcsúzás (mindezt az adott szakmai szövegre jellemző nyelvi megvalósítással). Más beszédszándék kifejezése tehát nem helyénvaló a meghívóban.

Lexiko-grammatikai jellegzetességek:

A meghívót lexikai-grammatikai szempontból a következő sajátosságokkal lehet jellemezni:

- a megszólításban kizárólag többes szám második személyű, nagybetűvel írt személyes névmást (*Вы, Вас*) használunk
- a küldőt/beszélőt többes szám első személyű forma jelöli
- a beszéd gazdaságosságát szolgáló, az összetett igei állítmány feltételes módban álló állandó szerkezetei – *Мы хотели бы пригласить Вас, Мы были бы очень признательны, если бы Вы...* (Tisztelettel meghívjuk Önt / Önöket...)
- Felszólítás + főnévi igenéves szerkezetek, melyek szemantikájába beletartozik a címzett ösztönzése arra, hogy a beszélő irányába jóindulatú (azaz a címzett hasznára is váló) cselekvést hajtson végre. – *Разрешите пригласить Вас .../ Позвольте пригласить Вас ...* (Engedjék meg, hogy meghívjuk Önt/ Önöket...)

Ezek a grammatikai konstrukciók a legjellemzőbbek erre a gazdasági szövegtípusra. A levél lexikai vonatkozásai kapcsán meg kell említenünk az expresszív-emocionális lexika és a metaforikus kifejezések hiányát, mivel ezek stilisztikailag sem a szakmai-gyakorlati rétegre, sem az adott szövegtípusra nem jellemzőek.

## Összegzés

A meghívót, mint az írásbeli és szóbeli szakmai kommunikáció szövegét, A2, B1 szintű csoportok óráin lehet feldolgozni. A szöveg szintjeinek (formai struktúra, kommunikatív-funkcionális és lexikai-grammatikai elemek) részletes elemzése és egy minta alapján összeállított lexikai-grammatikai feladatsor megoldása segítségével elérhető, hogy a tanulók nagyobb jártasságra teygenek szert az adott szövegtípus megalkotásában. A szóbeli megnyilatkozás képességét pedig olyan szerep- és szituációs játékok során is ki lehet alakítani, mint *Meghívás telefonon*, *Meghívás az üzleti partnerrel beszélgetve*.

Elmondható, hogy a meghívólevél, mint kommunikatív-funkcionális feladat a leendő szakembert közelebb juttatja a szaknyelvtanulás fő céljához, az idegen nyelvű szakmai párbeszéd folytatásához.

## Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. (2010): Gazdaság és nyelvhasználat. In: Dobos, Cs. (szerk.) (2010): *Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolci Egyetem, Tinta Könyvkiadó: Miskolc, Budapest
- Bancerowski, J. (2004): A szaknyelvek és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól. *Nyr.* 128 / 4 . 446- 451
- Fodor, Zs. (1997): *Язык бизнесмена 2. Деловая жизнь*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán, (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Hoffmann, L. (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprachen-Forschung*. Narr: Tübingen
- Wüster, E. (1970): *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik*. Bouvier: Bonn
- Грубов, В.А. (2009): Профессиональный язык: генезис и развитие научной категории. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 65. 29-33
- Грубов, В.А. (2010): Экономический текст как единица обучения языку профессионального общения. Ставропольский государственный университет, Россия. Автореферат на правах рукописи: <http://www.cmpo.stavsu.ru/defends/download.php?id=1961>
- Рачкаускайте, Н. (2004): Специальный текст как средство обучения и усовершенствования социальных навыков при преподавании иностранных языков. *Studies About Languages*. 6. 101-108
- Хомутова, Т.Н. (2007): Язык для специальных целей (LSP): вопросы теории. *Вестник ЮурГУ* 15/87. 55-62



**Pókay Marietta**  
Pécsi Tudományegyetem  
Állam- és Jogtudományi Kar  
Idegen Nyelvi Lektorátus és Szaknyelvi Vizsgahely

## **Perpetuum mobile, avagy blended learning tananyagok készítése**

*A cikk egy legalább középfokú angol nyelvtudással rendelkező joghallgatók számára készített, öt kötetre tagolt (Jogrendszerek, Az igazságszolgáltatás gépezete, Az Európai Unió, Kormányzás, Civilisztika) interaktív tananyag sorozatot mutat be. A tananyag nem minden feladata interaktív, így valójában az e-learning és a hagyományos osztálytermi tanulás ötvözésére nyújt lehetőséget. Arra törekedtünk, hogy a hallgatóknak mind az öt alapvető nyelvi készség fejlesztésére olyan feladatok megoldása során nyíljenek lehetősége, amelyekkel tipikusan a szakma elsajátítása és majdani gyakorlása során szembesülnek, illetve amelyek egyben egyéb képességeiket is fejlesztik. Az előadás kiemeli a blended tanulási módszer néhány olyan elemét, amely egyrészt a hallgatók, másrészt az oktatók számára hatékonyabbá és élvezetesebbé teheti a tanulás-tanítás folyamatát. Az interaktív feladatokat a hallgatók a saját maguk által választott helyen, időben és ütemben tudják megoldani, melynek során reményeink szerint nem csak nyelvi kompetenciájuk fejlődik, de egyre inkább képesek lesznek autonóm nyelvtanulásra, és teszik mindezt számukra élvezetes módon.*

*Kulcsszavak: blended (kevert) tanulási módszer, autonóm tanulás, készség- és képességfejlesztés, tananyagfejlesztés, angol jogi szaknyelv*

### **Bevezetés**

A TÁMOP-4.1.2.D-12/1/KONV-2012-0010 számú, az „Idegen nyelvi képzési rendszer fejlesztése a Pécsi Tudományegyetemen” című pályázat lehetőséget teremtett arra, hogy mind tartalmi, mind módszertani szempontból korszerűsítsük az angol és német jogi szaknyelv oktatásához használt tananyagainkat. Jelen cikk ennek a munkának az alapelveit ismerteti, valamint bemutatja az angol digitális tananyag szerkezeti felépítését és feladattípusait.

## **Intézményi keretek, célok**

A Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karán a szaknyelvi képzés kiterjed valamennyi képzési formára és szintre (felsőoktatási szakképzés, alap- és mesterképzés, osztatlan képzés, szakirányú továbbképzések), ám csak az osztatlan jogászképzés nappali tagozatán van lehetőség több féléven át, egymásra épülő kurzusok keretében lehetőséget nyújtani a hallgatók szervezett, intézményi keretek között megvalósuló szaknyelvi fejlesztésére. A többi képzési szinten és munkarendben egy féléves szaknyelvi képzésre van mód. A hallgatók döntő többsége középfokú nyelvvizsgálóval rendelkezik tanulmányai megkezdésekor.

A tananyag elsősorban a nappali jogászképzés számára készült, de tudatosan törekedtünk arra, hogy bizonyos modulok önállóan használva megfeleljenek a rövidebb képzések igényeinek. A tervezés folyamatában a szokásos módon figyelembe vettük az intézményi feltételeket és elvárásokat, beleértve a szakma által támasztott igényeket, a tantervben meghatározott óraszámot, követelményeket és a képzést lezáró vizsgát, illetve annak követelményrendszerét, a tárgyat oktató nyelvtanárok szakmai irányultságát és elképzeléseit, valamint a hallgatók szükségleteit és igényeit. Ugyanakkor hangsúlyos tényezőként vettük számításba az államilag elismert jogi és közigazgatási szaknyelvi vizsga (PROFEX) feladataira történő felkészítést is.

A szaknyelv (Kurtán, 2003) elsajátítása a szakmához kötődő témakörökben és szituációkban, a szakma elsajátítása és gyakorlása során előforduló beszédhelyzetekben és ahhoz kapcsolódó feladatokkal történik. Így a négy féléves tananyag tervezése témakörök, műfajok (Swales, 1990; Bhatia, 1993), nyelvi és szakmai készségeket, képességeket fejlesztő feladatok spirálszerűen felépített elosztását jelenti.



## Alapelvek

Az angol digitális tananyag három szaknyelvoktató (Czirkóné Ormai Judit, Pókay Marietta és Zelnik Zsófia) munkája, akik bár az egyes anyagrészekben önállóan dolgoztak, de közös alapelveket követtek:

- Segítse elő a hallgatók autonóm nyelvtanulóvá válását.
- Lényeges tényezőként vegye figyelembe a nyelvtanulók motiválását.
- Legyen alkalmas eltérő szintű, bár legalább B2 körüli nyelvtudással rendelkező tanulók nyelvi készségeinek fejlesztésére.
- Törekedjen valamennyi nyelvi készség fejlesztésére, beleértve a nyelvi közvetítőkészséget is.
- Ne csak az inputként használt anyagok, hanem maguk a feladatok is legyenek autentikusak, olyanok, amelyeket jogászok munkavégzésük során idegen nyelven végeznének (Dudley-Evans–St John, 1998; Kurtán, 2003). Azaz, a tananyag egymástól elválaszthatatlanul fejlessze a nyelvi és szakmai készségeket. Természetesen, a nyelvi készségek fejlesztését szem előtt tartva, szükség van pedagógiai és szemi-autentikus feladatokra is (Widdowson, 1998; Guariento és Morley, 2001).
- Legyen friss és folyamatosan frissíthető mind tartalmában (téma-, műfaj- és feladattípusok vonatkozásában), mind alkalmazott módszereiben.
- Legyen változatos és rugalmas: egyes moduljai legyenek alkalmasak különféle szakterületeket előtérbe állító, eltérő időtartamú kurzusokon történő használatra.

Milyen tananyag felelhet meg legjobban mindennek? A válasz: interaktív online elemeket is tartalmazó tananyag, melynek kidolgozásában és fejlesztésében-gondozásában nyelvészek, nyelvoktatók és jogászok egymással együttműködve vesznek részt. A jogászok nemcsak a már elkészült anyagok, feladatok és azok megoldásának szakmai lektorálását végezték el, hanem javaslatot tettek további témák, szövegek, feladatok feldolgozására és alkalmazására, illetve hasznos háttéranyagokkal is szolgáltak.

## A tananyag felépítése

A teljes tananyagot öt témára osztottuk fel: Legal Systems (Jogrendszerek), Machinery of Justice (Az igazságszolgáltatás gépezete), Governance (Kormányzás), The EU (Az Európai Unió), Civil Law (Civilisztika). Az első két kötet minden egyes fejezete tartalmaz egy ún. nyelvtani ismétlő-összefoglaló részt, a további kötetek fejezetei pedig a nyelvi közvetítőkézség tervszerű fejlesztését szolgáló feladatokat. Az egyes fejezetek végén szótárrész segíti a szövegek megértését, melyek egyesített változata az egyes kötetek végén is megtalálható. Ezekből az elemekből készült egy angol-magyar szószedet, melynek magyar-angol változatát is tervezzük elkészíteni. Sajnos ez sem fog a jogi szakszótárral szemben megfogalmazott legmagasabb elvárásoknak és követelményeknek megfelelni (Hönig et al., 2014).

A szótárrész valójában inkább szójegyzék, semmint magyarázó vagy összehasonlító szótár jellegű, holott ez utóbbi segíti leginkább a jogi szövegek minél pontosabb fordítását, hiszen nemcsak kontextusba helyezéssel, példamondatokkal világít rá az egyes kifejezések használatára, hanem információt is közöl arról, hogy az adott kifejezés melyik jogrendszer(ek)ben, azon belül is melyik jogterület(ek)en milyen, gyakran eltérő jelentésben használatos. Továbbá lényeges adat az is, hogy a jog nyelvének mely műfajához (a fogalom Bhatia által meghatározott értelmében: Bhatia, 1987), mely használati területéhez kötődik elsősorban. A minőségi, megbízható, a fordítók által biztonsággal használható angol jogi szótárak azért is tartalmazznak ilyen sokféle, más szakszótárakban általában nem fellelhető információt, mert a jog mai nyelve messze nem egységes. Ennek oka nem csupán az a tény, hogy az angol számos eltérő jogrendszerű állam hivatalos nyelve a világ mind az öt kontinensén, továbbá bizonyos szavak eltérő jelentésben használatosak a köznyelvben és a jogi kontextusban, illetve az egyes jogágakban, hanem az a tény is, hogy egymás mellett él a hagyományos, erősen romanizált jogi nyelv a maga számtalan latin és law French (a normann hódítást követően az angol bíróságokon használt egyfajta ófrancia nyelv) kifejezésével, és az úgynevezett egyszerűsített (*simplified*) jogi nyelv, melynek

használatát bizonyos műfajokban, például az Egyesült Államokban egyenesen törvény írja elő (Berndt, 1999). A szövegek feldolgozását és a feladatok megoldását azonban a szótárrész így is hatékonyan szolgálja.

### **Feladattípusok**

A tananyag nem minden feladata interaktív, így valójában az e-learning/m-learning és a hagyományos osztálytermi tanulás ötvözésére, azaz „blended-learning”-re nyújt lehetőséget. Ez egyben lehetővé teszi a „nyelv-sajátítás önállóan, de nem magára hagyatva” követelményének (Pókay, 2008) teljesülését, valamint az autentikus nyelvhasználat és autonóm nyelvtanulás előnyeinek ötvözését (Pókay, 1998, 2007). A blended tanulási módszer alkalmazása reményeink szerint egyrészt a hallgatók, másrészt az oktatók számára is hatékonyabbá és élvezetesebbé teheti a tanulás-tanítás folyamatát. A hagyományos tantermi és az online tanulás egymás hatását erősíthetik, valódi szinergiát hozva létre.

### ***Online feladatok***

Az interaktív feladatokat a hallgatók a saját maguk által választott helyen, időben és ütemben tudják megoldani, melynek során nem csak nyelvi kompetenciájuk fejlődik, de egyre inkább képesek lesznek autonóm nyelvtanulásra, és teszik mindezt számukra élvezetes, további tanulásra ösztönző módon. Mivel a digitalizált forma lehetővé tette a papíralapú tananyagok szokásos terjedelmi korlátainak túllépését, számos olyan feladatot is beépítettünk, melyek közül a nyelvtanulók szabadon válogathatnak érdeklődésüknek, igényeiknek és képességeiknek megfelelően.

Például a civilisztikával foglalkozó tananyag bevezető fejezetében a témakörhöz tartozó alapvető szókincs felelevenítését számos interaktív, videófájlon alapuló feladat szolgálja, melyek közül itt most csak egyet mutatok be (a videóban feldolgozott szókincsből tartalmaz 20-at a keresztretjvény):

## 1. Basic legal vocabulary

### 1.1 Video



*Click on the link below to watch a video and then check your legal vocabulary by doing the crossword.*

<http://www.youtube.com/watch?v=F67i4UrAAD0>

### 1.2



Crossword puzzle

A következő példa a polgári peres eljárás témakörében már nem elsődlegesen a szókincsfejlesztést szolgáló feladat, itt a nyelv valóban már csak eszköz (a videóban bemutatott peres eljárás lépéseit kell helyes sorrendbe tenni az alatta található feladatban, majd egy több helyes választ is tartalmazó feleletválasztó feladattal ellenőrizheti a tanuló, hogy mennyire értette meg az előadást.

### 1.3 Civil litigation process

#### 1.3.1 Video



*Watch this video giving an overview of the New Jersey Civil Litigation Process by Richard A. Joel, Jr., Esq. and then do the task below.*

<http://www.youtube.com/watch?v=YpQt4hDJzgY>

#### 1.3.2 Sequencing



*Put the steps of the civil litigation process into the correct order.*

Civil litigation process

## 1.4 Steps of civil litigation



*Watch the video again and then answer the questions about the details of the steps of the civil litigation process.*

### Steps of civil litigation

A tananyagot az exeLearning 2.0.1 és a HotPotatoes 6 szoftverekkel készítettük, mely így témáját és műfaját tekintve változatos input (szöveges, audió- és videófájlok) és sokféle feladat (pl. szövegkiegészítés, párosítás, sorba rendezés, feleletválasztó, igaz-hamis, keresztretjvény) alkalmazását tette lehetővé a nyelv valamennyi szintjén. Itt nem kizárólag a szavaktól a teljes szövegig terjedő szintekre kell gondolni, hiszen bizonyos jogi műfajok jellegzetesen intertextuálisak, azaz elsősorban különböző műfajú szövegek közötti kapcsolatokat, utalásokat tartalmaznak, melyek értelmezésére meg kell tanítanunk és használatukra fel kell készítenünk diákjainkat. Az önálló tanulást a beépített segítségen és visszajelzésen kívül számos, a tananyagban túlmutató link segíti. A blended learning módszer ugyanakkor biztosítja, hogy az online lehetőségen túl minden esetben legyen mód tantermi visszajelzésre is mind az oktató, mind a többi nyelvtanuló részéről, eleget téve így az autonóm nyelvtanulás szociális dimenziójának is (Benson, 2001).

### *Offline feladatok*

Az internetes kapcsolatot nem igénylő feladatok hagyományos frontális, csoport-, pár- és egyéni munkát tesznek lehetővé, azaz a tananyagok minden, a hagyományos nyelvkönyvekben megtalálható feladattípust is tartalmaznak. Ugyanakkor az online lehetőség gazdagabb input anyagot biztosít, és sok esetben megkönnyíti a páros és kiscsoportos feladatok szervezését. Az alábbi feladatban például egy rövid animáció bemutat egy ingatlan eladásával kapcsolatos esetet, majd a tanulóknak meg kell beszélniük, létrejött-e egyáltalán érvényes szerződés.

## 2. Problem solving



Now watch this video  
([http://www.youtube.com/watch?v=W3pf5\\_eV\\_xI](http://www.youtube.com/watch?v=W3pf5_eV_xI))  
and discuss if there is a valid contract or not.

Tudatosan törekedtünk arra, hogy a nyelvtanulók az önálló mikrokutatást elváró feladatok során is használják ki az internet adta lehetőségeket, valamint osszák meg egymással a számukra hasznosnak bizonyult linkeket. Az alábbi feladatban például a hallgatóknak egy szerződéssel kapcsolatos jogi esetet kell a tanórán kívül elolvasniuk, majd abból rövid összefoglalót készíteniük megadott szempontok alapján. A következő órán négyfős csoportokban dolgozva egyikük ismerteti az esetet, a többiek pedig megvitatják, milyen döntést hoznának. Végül az eset ismertetője megadja, milyen döntés született valójában az ügyben.

## 3. Contract cases

### 3.1



*Find a contract case decided by a court and then prepare to report it by summing up the facts and the court's ruling with the core of the reasoning.*

You can use the following link:

<http://education-portal.com/academy/topic/contracts-breach-of-contract.html>

or you can find useful material in:

D.Barker & C.Padfield: Law made simple, Butterworth-Heinemann, 2007.

P. Shears & G.Stephenson: James' Introduction to English Law, OUP, 1996.

## 3.2



*Work in groups of four. Sum up the facts of your case and then ask the other students to discuss how they would decide the case. Finally tell them the ruling of the court. Then change roles.*

További sajátos feladat például az interneten található, bizonyos területek magyar szabályozására vonatkozó angol nyelvű tájékoztató szövegek aktualizálása, szakmai, és néha nyelvi lektorálása vagy éppen hazai vonatkozású angol nyelvű cikkek tartalmi pontosítása, tévedéseik korrigálása. Itt van különös jelentősége annak, hogy a tananyagok készítésében részt vettek jogászok is.

### **Összegzés – Perpetuum mobile**

Mit is jelent tehát témánk szempontjából a címben említett perpetuum mobile, azaz egy olyan szerkezet, amit ha egyszer beindítunk, örökké mozgásban marad? A nyelvtanulók részéről azt, hogy az ilyen tananyag hozzásegítheti a nyelvtanulót az önálló, autonóm nyelvtanulóvá váláshoz, mely kialakítja benne az élethosszig tartó (nyelv)tanulás igényét és képességét is. A tananyagfejlesztők részéről pedig azt, hogy az adott tananyag fejlesztése egy soha véget nem érő munka, hiszen a „kézirat lezárva” kitélt soha nem kell alkalmazni, a digitális tananyagok folyamatos fejlesztése napi gyakorlattá válik, lehetővé téve a változó körülmények által kialakított új igények és szükségletek gyors kielégítését.

### **Hivatkozások**

- Benson, Ph. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman: London
- Berndt, R. (1999): The languages of the law in England. In: Hoffmann, L.–Kalverkämper, H.–Wiegand, H. (eds) *In Verbindung mit Galinski, Ch.–Hüllen, W. (1998-1999) HSK 14 Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Teilband 14.2.* Walter de Gruyter, Berlin – New York, 485-2494.

- Bhatia, V. K. (1987): State of the art: Language of the law. *Language Teaching* 1987, 227-234.
- Bhatia, V. K. (1993): *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman: London
- Dudley-Evans, T.–St John M. J. (1998): *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press: Cambridge
- Guariento, W.–Morley, J. (2001): Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*. 55/4. 347-353
- Hönig, K.–Szép, B.–Bojcssevné Kovács, T.–Pókay M. (2014): Juristische Fachwörterbücher. In: Muráth, J. (ed) (2014) *Hungarian Lexicography III LSP Lexicography*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 209-255
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Pókay, M (1998): Authenticity v. Autonomy in ESP Course Design, in: *ESP SIG Newsletter* 1998 October. 14-20
- Pókay, M. (2007): Negotiated Classroom Work in ESP. In: Muráth, J.— Oláh-Hubay, Á. (eds) (2007): *Interdisciplinary Aspects of Translation and Interpreting*. Praesens Verlag: Bécs. 307-318
- Pókay, M. (2008): E-learning, interculturalism and interdisciplinarity – Nemzetközi on-line szaknyelvi kurzus. In: Silye, M. (szerk): *Porta Lingua 2008, Cikkok, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és –kutatásról*. Debrecen, 333-340.
- Swales, J. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press: Cambridge
- Widdowson, H. G. (1998): Communication and Community: The Pragmatics of ESP. *ESP* 17/1. 3-14



**Skadra Margit**  
Szegedi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoport

**„Az élet túl rövid ahhoz, hogy németül tanuljunk” –  
Vagy mégsem!?**

**A német orvosi szaknyelv tanulásának kihívásai**

*A Szegedi Tudományegyetem Orvostudományi Karának Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoportja több éve kínál a Kar hallgatóinak az angol mellett német orvosi szaknyelvi kurzusokat is. A tanulmány első fele a jelenlegi német szaknyelvi oktatás kereteit mutatja be hallgatói és oktatói szempontból. A hallgatói oldal vizsgálatának alapját a kurzuson részt vevő hallgatók által kitöltött kérdőívek adják. A kérdőívek elemzése által többek között olyan kérdésekre kapunk választ, mint hogy milyen nyelvi előképzettséggel érkeznek a hallgatók a kurzusra, mi motiválta őket a szabadon választható tantárgy felvételére, milyen elvárásaik vannak a kurzussal kapcsolatban stb. Oktatói szempontból pedig megvizsgáljuk, hogy ezek az adatok mennyiben befolyásolják a kurzus tematikáját és az óravezetést. A tanulmány második részében hallgatók által írt orvos-beteg dialógusok segítségével rövid betekintést kapunk abba, hogy milyen nyelvi hibákat vétének a kurzus hallgatói az anamnézis felvétele során, valamint arra keressük a választ, hogy mi állhat a tipikus hibák hátterében.*

*Kulcsszavak: német, orvosi szaknyelv, motiváció, hibakutatás, anamnézis felvétele, interferencia, lexiko-szemantikai hibák, hamis barátok, szaknyelvi szókincs, kultúrköri kommunikáció*

**A német szaknyelv oktatásának keretei a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán**

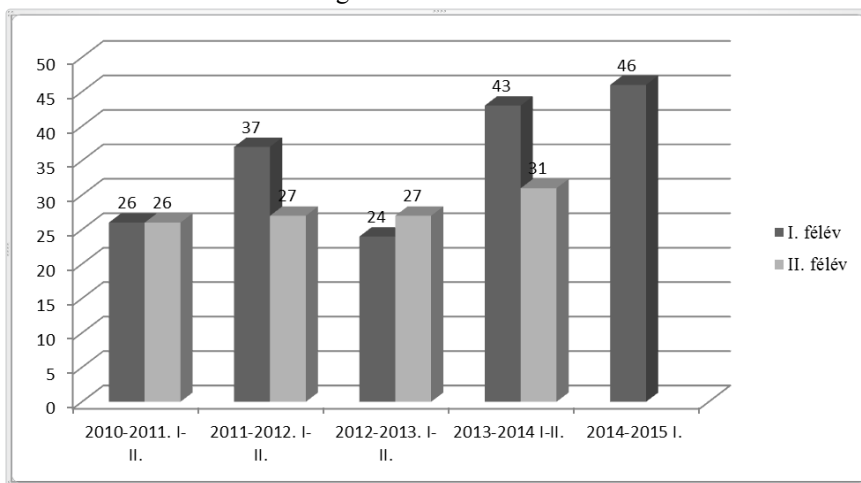
Ezen tanulmánynak két fő célkitűzése van; egyrészt bemutatni a német orvosi szaknyelvoktatás kereteit, másrészt konkrét példákon keresztül szemléltetni a legtipikusabb nyelvi hibákat, amelyeket a hallgatók egy általános anamnézis felvétele során vétetni szoktak.

A Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán a 2010/2011-es tanév első féléve óta van ismét lehetőség az angol szaknyelv mellett német orvosi és fogorvosi szaknyelv tanulására is. Az orvosi szaknyelvi kurzus heti órakerete 1x1,5 óra.

A kurzust 3-4-5. éves hallgatóknak van lehetőségük felvenni két féléven át. Az első félévben a hallgatók az általános anamnézis felvételének alapjait sajátítják el, a második félévben pedig már egy-egy konkrét szakterület szókincsével, szakmai szövegeivel ismerkednek meg.

Az évek során egyre jobban nőtt az érdeklődés a német szaknyelv iránt, amit a tanórákon való hallgatói létszámnövekedés is jól mutat (1. ábra). Míg 2010/2011 első félévében 26-an látogatták az órákat, addig 2014/2015 első félévére ez a szám már majdnem kétszeresére, 46-ra emelkedett. A tanév első félévéhez képest a második félévre a hallgatói létszámban általában enyhe csökkenés figyelhető meg. Ez azzal magyarázható, hogy azok a hallgatók, akik túl nehéznek ítélték meg az első félévben a tárgy teljesíthetőségét, gyakran a második félévben már nem veszik fel az órát.

1. ábra. Hallgatói létszám szemeszterenként

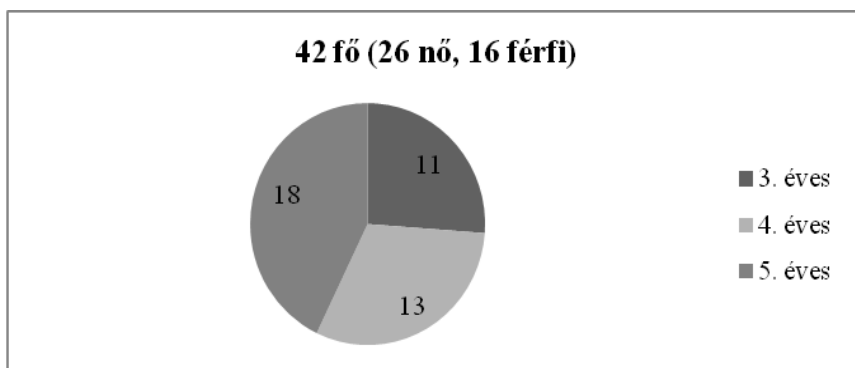


### ***A hallgatói kérdőívek kiértékelése***

A 2014/2015-ös tanév első félévében 46 hallgató látogatta a német szaknyelvi órákat. Közülük 42 hallgató (26 nő, 16 férfi) töltötte ki név nélkül azt a kérdőívet, amely a hallgatók motiváltságával, nyelvi előképzettségével és a tantárggyal szembeni elvárásokkal kapcsolatos kérdéseket tartalmazott. Jól látható (2. ábra), hogy

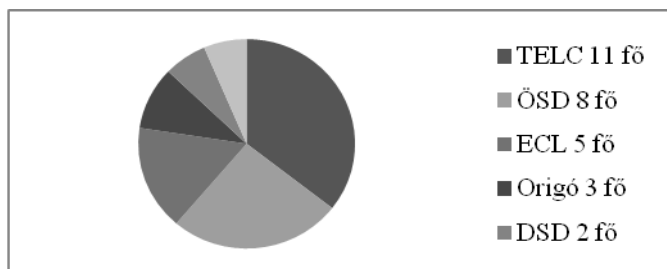
évfolyamonként emelkedik a hallgatói részvétel, tehát a kurzuson jóval több ötödéves vesz részt, mint harmad- vagy negyedéves hallgató. Ennek legfőbb oka az lehet, hogy a felsőbb éves hallgatók már konkrétabb jövőbeli tervekkel rendelkeznek, amelyhez esetlegesen szükség van a német nyelv ismeretére is.

2. ábra. Hallgatói létszám évfolyamonkénti eloszlása



A hallgatók többsége a kurzus felvételekor minimum középfokú nyelvvizsgálóval rendelkező német nyelvből (3. ábra). A teljesség igénye nélkül: 2008-ban 4 fő, 2009-ben 6 fő, 2010-ben 8 fő tett le sikeres nyelvvizsgát német nyelvből, ami a hallgatók több mint felét teszi ki. Ez egyben azt is jelenti, hogy nyelvvizsgájuk 4-6 évvel korábbról származik. Valamint két hallgató már 2005 óta rendelkezik nyelvvizsgálóval német nyelvből.

3. ábra. Hallgatók német nyelvtudása a nyelvvizsgák tükrében



Mivel a kurzusra járt hallgatók többsége évekkor korábban tette le a közép-, illetve felsőfokú nyelvvizsgáját, fontos azt a

tényezőt is megvizsgálni, hogy mióta nem használták aktívan a német nyelvet, hiszen ez nagyban befolyásolja a jelenlegi német tudásukat, ami így nem feltétlenül egyezik meg nyelvvizsgájuk szintjével (4. ábra).

4. ábra. Mióta nem használták a hallgatók aktívan a német nyelvet?

	<b>3. éves</b>	<b>4. éves</b>	<b>5. éves</b>
<b>Aktív</b>	5 fő	2 fő	3 fő
<b>2 éve</b>	4 fő	1 fő	1 fő
<b>3 éve</b>		3 fő	3 fő
<b>4 éve</b>	2 fő	4 fő	4 fő
<b>5 éve</b>		3 fő	
<b>6 éve</b>			6 fő
<b>8 éve</b>			1 fő

Mint a táblázat is mutatja, a hallgatók saját bevallása szerint, többségük évek óta nem használja aktívan a német nyelvet, ezért feltételezhető – valamint az órai tapasztalatok is ezt mutatják –, hogy sokaknak a nyelvtani és szókincsbeli ismeretei egyaránt megkoptak, ezért szükség lenne ezek felelevenítésére is, azonban erre a heti egyszer másfél óra keretében nincs mindig lehetőség. Azok, akik aktív nyelvhasználónak vallották magukat a kérdőívben, túlnyomóan két gyakorlási módot említettek. Egyrészt egyéb nyelvi kurzusokon, magánórákon való részvételt, másrészt szabadidős tevékenységekből adódó nyelvgyakorlást; úgymint filmek nézése német nyelven vagy német anyanyelvű ismerősökkel történő kommunikáció.

A kérdőív a hallgatók egyéb nyelvismereteire is rákérdezett. Ez alapján megállapítható, hogy mind a 42 hallgató rendelkezik angol nyelvismerettel. 29 hallgatónak középfokú nyelvvizsgája van angol nyelvből, ötnek alacsonyabb, háromnak felsőfokú. Az öt, nyelvvizsgával nem rendelkező hallgató pedig erős középfokúnak értékelte nyelvtudását, még ha nyelvvizsgával nem is rendelkezik. Figyelemre méltó, hogy az angol nyelven kívül bármilyen egyéb nyelv ismerete elenyésző. Csak egy-két hallgató nyilatkozott úgy, hogy beszél még spanyol, francia, román, szerb, vietnámi vagy olasz nyelven. Tehát a német mellett egyértelműen az angol a domináns nyelv a hallgatók körében. Ráadásul az angol az a nyelv, amit aktívabban használnak.

A kérdőív második fele már nem a hallgatók nyelvismeretére vonatkozik, hanem arra keresi a választ, hogy miért jelentkeznének a hallgatók az orvosi szaknyelv kurzusra német nyelvből, valamint, mit várnak egy szaknyelvi kurzustól.

A kérdőív hallgatói motiváltságával foglalkozó részénél egyszerre több tényezőt is megjelölhettek a hallgatók (5. ábra). A válaszok összesítése után egyértelműen megállapítható, hogy a hallgatói motiváltság legjelentősebb eleme a német nyelvterületen való munkavállalás a diploma megszerzése után, hiszen ezt minden egyes hallgató megjelölte.

5. ábra. Motiváció a német orvosi szaknyelvi kurzuson való részvételre

<b>Motiváció</b>	<b>42 főből</b>
német nyelvterületen való munkavállalás terve	42 fő
a német nyelvismeret szinten tartása/felelevenítése	29 fő
német nyelvterületen végzendő tanulmány (Erasmus stb.)	27 fő
kredit szerzése	24 fő
német nyelvű szakszövegek, folyóiratok olvasása	12 fő
Magyarországon német nyelvű betegek ellátása	3 fő
egyéb: „mert szeretem a német nyelvet”	1 fő

Jelentős azoknak a száma is, akik nyelvismeretüket szeretnék szinten tartani, feleleveníteni vagy tanulmányaik miatt német nyelvterületre készülnek. Mindezek mellett a kérdőívet kitöltötték több mint fele fontosnak tartja azt is, hogy a kurzus elvégzéséért kreditet kap. A német nyelvű szakszövegeket, folyóiratok olvasását 12 fő jelölte meg, főleg ötödéves hallgatók, ezért feltételezhető, hogy ebben közrejátszik az is, hogy ezek a hallgatók szakdolgozatukhoz, tudományos munkáikhoz már szükségét érzik, hogy idegen nyelven is tudjanak szakszövegeket olvasni. Azoknak a száma, akik a német nyelvű betegek Magyarországon való ellátása miatt is motiváltak lennének, elenyésző; összesen 3 fő.

A hallgatók motivációjával szoros összefüggésben állnak a kurzussal szembeni elvárások (6. ábra).

6. ábra. A hallgatók német szaknyelvi kurzussal szemben támasztott elvárásai

<b>Elvárások</b>	<b>42 főből</b>
betegekkel való kommunikáció gyakorlása (pl. anamnézis felvétel)	41 fő
szókincs bővítése	40 fő
orvosokkal való kommunikáció gyakorlása (pl. konzílium)	33 fő
szakmai szövegek megértésének gyakorlása	30 fő
hallásértés fejlesztése	24 fő
szakmai szövegek írásának gyakorlása (cikkek, orvosi levelek, beutaló stb.)	22 fő
nyelvtan gyakorlása, elmélyítése szakszövegeken keresztül	14 fő
német nyelvű országokról szakmai ismeretek átadása (pl. németországi biztosítási rendszer, németországi orvosképzés keretei stb.)	7 fő
egyéb	0 fő

A hallgatók ennél a kérdésnél is egyszerűen több választ is megjelölhettek. Mivel az összes hallgatót motiválta a külföldi munkavállalás a tantárgy felvételekor, így ennek megfelelően a betegekkel való kommunikáció elsajátítása is majdnem mindenkinek (41 fő) elvárása az órával szemben, valamint a szókincs bővítése is (40 fő). Mindez döntően befolyásolja a tananyag összeállítását is. A törzsanyagot a *Deutsch für Mediziner* (Betty und Renate Bagossy, 2006) című könyv adja. A könyv lehetővé teszi a hallgatónak, hogy különböző szakterületeken számos orvos-beteg párbeszéd segítségével elsajátítsa a páciensekkel való kommunikáció alapjait, és hogy bővítse szakmai szókincsét. A könyv viszont, mivel előzetes német nyelvtudást feltételez, nem fektet hangsúlyt a nyelvtani ismeretek gyakorlására, ismétlésére és esetleges elmélyítésére, így azoknak a hallgatóknak, akik régóta nem használták aktívan a német nyelvet, a tankönyv önmagában nem elegendő erre. Előnye viszont a könyvnek, hogy túlnyomó részt hallásértési feladatokra épül, így

annak ellenére, hogy a csoportok nagy létszámúak, minden hallgató egyaránt bevonható egy-egy feladat megoldásába.

### **Tipikus nyelvi hibák és azok kiváltó okai a német szaknyelvi órán**

A hibakutatás elméleti hátterének megismerésével kapcsolatban számos tanulmány jelent meg az elmúlt években. Benedek Andrea *Nyelvi hibák státusza a második nyelv elsajátításának elméleti vetületében* című tanulmánya rövid történelmi áttekintést ad a témáról. Bemutatja a hibakutatás legfontosabb elméleteit, úgymint a konzervatív megközelítés, a kontrasztív elmélet, az identitáselmélet és a köztesnyelv elmélete. Leírja, hogy ezen különböző elméletek mit neveznek hibának. Ez után a szerző bemutatja, hogy a hibákat milyen különböző szempontok szerint lehet csoportosítani, mint például a hiba kiváltó oka szerint vagy nyelvi szintje szerint. (Benedek, 2010)

A kérdőív alapján is láthattuk, hogy minden hallgató a német nyelv mellett még legalább egy nyelven, angolul is beszél. Néhány hallgató pedig további nyelveken is, ezért nem hagyhatjuk figyelmen kívül a nyelvi hibák vizsgálatánál a köztes nyelv elméletét. Azoknál, akik egyszerre több nyelven is beszélnek ez a köztes nyelv nemcsak az anyanyelvükből és egy idegen nyelvből tevődik össze, hanem minden általuk ismert nyelvből. Ezáltal a köztes nyelvben gyakran az a nyelv lesz domináns, amelyet a nyelvhasználó magasabb szinten használ. Valamint az is fontos szempont, hogy a nyelvek mennyire állnak nyelvtipológiaiilag közel egymáshoz. (Kubiczek, 2006)

A nyelvi hibák egyik leggyakoribb formája az interferenciális hiba, amikor egy adott nyelv tanulása során az anyanyelv vagy egy másik idegen nyelv szerkezetét emeljük át a nyelvbe. Ennek egyik legtipikusabb formája, amikor egy másik nyelv szavait próbáljuk használni az adott nyelvben. (Kramer, 2014)

**Orvostanhallgatók nyelvi hibái az anamnézis felvétele során**

A tipikus nyelvi hibák vizsgálatához a hallgatók által írt orvos-beteg párbeszédetek szolgáltak alapul. A hallgatók azt a feladatot kapták, hogy irányított szempontok alapján írjanak egy párbeszédet; egy általános anamnézis felvételt (7. ábra).

7. ábra. Az irányított párbeszéd szempontjai

<b>Neve</b>	Friedrich Sander	<b>Nikotin, alkohol</b>	Dohányzás: nem alkohol: alkalomadtán 1-1 üveg sör
<b>Kora</b>	46	<b>Családban előforduló betegségek</b>	Anyja: cukorbeteg apja: szívrohamban meghalt
<b>Magasság</b>	1,74	<b>Foglalkozás</b>	Irodai dolgozó
<b>Súly</b>	87 kg	<b>Sport</b>	rendszeresen, heti 2x
<b>Panaszok</b>	lúktető fejfájás néha légszomj	<b>Oltási könyv</b>	Van
<b>Kórházi tartózkodás</b>	Vakbélműtét 14 évesen	<b>Allergia</b>	Szénanátha
<b>Gyógyszer</b>	Magas vérnyomás ellen Coverex	<b>Lakáskörülmények</b>	Családi ház

A hallgatók többsége számos lexiko-szemantikai hibát vétett a párbeszéd írása során. A legjellemzőbb ezek közül, hogy a hallgatók egy másik nyelvnek az ugyanolyan hangzású, de helyesírásában nem megegyező szavát hívják segítségül. Például a skarlát szó Scharlach német formája helyett több hallgatónál is \*Skarlach alakban jelent meg.

A legszembetűnőbbek azonban azok a hibák, amelyek az angol nyelv által jönnek létre (8. ábra). Mivel korábban láttuk, hogy a kérdőívet kitöltött összes hallgató rendelkezik angol nyelvismerettel, így ez nem meglepő, hiszen általában ez a domináns nyelvük, míg a németet esetleg már évek óta nem is használták.



Érdekes azonban, hogy a szó gyakran a német helyesírásnak megfelelően kerül a párbeszédbe egy szemponttól eltekintve, hogy a németben a főneveket nagy kezdőbetűvel írjuk, mégis kis kezdőbetűvel írják le. Azok a hallgatók is gyakran elkövetik ezt a hibát, akik egyébként hibátlan helyesírással rendelkeznek német nyelvből. Mivel az angol nyelvet sokkal többet használják a mindennapokban a hallgatók, így valószínűleg ezt az írásmódját többször látták már a szónak, így helytelenül ez a kis kezdőbetűs írásmód rögzült, mint például a Name vagy Problem szó.

8. ábra. Német-angol hasonló hangzású szavak helyesírási hibái

<b>Angol</b>	<b>Német</b>	<b>*Német</b>
doctor	Doktor	*Doctor
infection	Infektion	*Infection
address	Adresse	*address/Adress
medicament	Medikament	*Medicament
alcohol	Alkohol	*Alcohol
coffee	Kaffee	*Coffee
fever	Fieber	*Fever
name	Name	*name
weight	wiegen	*wiegen/weight
nicotine	Nikotin	*Nicotine
problem	Problem	*problem
glass	Glas	*Glass/glas

Másik jellemző hiba az úgynevezett hamis barátok, amikor két különböző nyelven egy szó hangzásában, írásképében megegyezik, hasonlít, azonban jelentésében különbözik. Ilyen például a német Ohr szó, ami fület jelent, ezért gyakran használják helytelenül a magyar orr szó helyett. Hasonló példa az angol nyelvből véve, amikor az angol gift szót, helytelenül a német szövegben is ajándék jelentésében használják, miközben németül a Gift szó mérget jelent.

Az is problémát okozhat, amikor adott nyelven belül jelenik meg több hasonló hangzású szó, főleg, ha mindnek van szaknyelvi

vonatkozása is. Erre a leggyakoribb példák a párbeszédekből a fühlen-füllen-spülen igék keverése és a Zunge és Zange főneveké. Több olyan hiba is megfigyelhető a dialógusokban, ami abból adódik, hogy a hallgató tükörfordításként próbálja az adott szót használni, mint például a laufende Nase kifejezés helyett a \*stauende Nase kifejezés jelenik meg az egyik párbeszédben, ami a magyar eldugult orr kifejezést próbálja visszaadni. Másik ilyen példa, a Durchfall helyett ismét a magyar nyelvből tükörfordításban megjelenő hasmenés, \*Bauchlauf szó.

A szaknyelveknél azonban fontos megemlíteni azt a hibalehetőséget is, hogy egy adott szó esetleg mást jelenthet a hétköznapi nyelvben, mint a szaknyelvben. Számos esetben fordul elő az orvosi szaknyelv órákon, hogy a hallgató azért nem tud értelmezni egy mondatot, mert egy adott szóhoz egy hétköznapi jelentést párosít korábbi általános nyelvi ismeretei alapján, miközben a szaknyelvben ugyanaz a szó más jelentéstartalommal bír (9. ábra).

9. ábra. Az általános és a szaknyelvi szókincs jelentésbeli eltérései

Német szó	Szaknyelvi jelentés	Általános nyelvi jelentés
Stuhl	széklet	szék
Stammzelle	össejt	*törzssejt
brechen	hányni	törni
stillen	csillapítani/szoptatni	csendesíteni
Lösung	oldat	megoldás

A lexiko-szemantikai hibákon túl azonban számos olyan nyelvtani hibát is szoktak véteni a hallgatók, amelyek egyértelműen egy másik nyelv befolyása miatt jönnek létre. Tipikus példa erre a párbeszédekből a sterben, meghalni vonzatos ige, amely németül an vonzattal áll részes esetben, azonban mégis gyakran a magyar nyelvben használatos meghalni valamiben formát ültetik át a hallgatók a német nyelvbe, mint például \*Er ist im Herzanfall gestorben. Másik jellemző hiba, amikor a beteg hogylétéről való érdeklődésre nem a német *Wie geht es Ihnen?* kifejezést használja a hallgató, hanem a magyar nyelv alapján próbálja németül visszaadni

a magyar *Hogy vagy?* kérdést és ezért helytelenül a *\*Wie sind Sie?* vagy a *\*Wie gehen Sie?* kérdést teszik fel.

Különösen az orvosi szaknyelvnél fontos felhívni a figyelmet a kulturális hibákra, hiszen az orvos-beteg viszony egy bizalmon alapuló kapcsolat, ezért fontos, hogy a kezdetektől az adott kultúrának megfelelő formákat használja az orvos a beteggel szemben, ezzel is elősegítve ennek a bizalmi kapcsolatnak a kialakulását. A párbeszédnek alapján az egyik leggyakoribb ilyen hiba, hogy számos esetben helytelenül tegező formát használnak a hallgatók az anamnézis felvétele során. Ennek több oka is lehet, egyrészt mivel általában gyermekként sajátították el a német nyelvet a hallgatók, így valószínűleg többet használták a tegező formát, amely így jobban rögzült. Másrészt itt sem lehet figyelmen kívül hagyni az angol nyelv esetleges hatását, mivel az angol nyelvben nem különül el a magázó és a tegező forma, lehetséges, hogy ez is befolyásolja a hallgatókat a nem helyes tegező forma használatánál. Ennek legtipikusabb példája a *\*Wie geht es dir?* és a *\*Sag es mir* forma használata.

## Összegzés

Az elmúlt években egyre nagyobb érdeklődés mutatkozik a német orvosi szaknyelv iránt, amely legfőképpen a német nyelvterületen történő munkavállalással hozható összefüggésbe. A szaknyelvi kurzust felvett hallgatók többsége rendelkezik valamilyen szintű nyelvvizsgával német nyelvből, azonban évek óta nem használta aktívan a nyelvet, ezért a tanórákon fontos lenne a szaknyelvi ismeretek bővítése mellett a nyelvtan ismétlése is. Ezt azonban egyrészt a tárgy heti órakerete nem teszi lehetővé, másrészt szükség lenne egy olyan szaknyelvkönyv család kidolgozására, amely különböző nyelvi szinteken kínálna nemcsak szaknyelvi, hanem nyelvtani gyakorlófeladatokat is.

A hallgatók által írt orvos-beteg párbeszédnek alapján megállapíthatjuk, hogy számos lexiko-szemantikai hiba vezethető vissza a hallgatók anyanyelvére vagy az angol nyelvre. A hibák egy másik jelentős része abból adódik, hogy a hallgatók nem a szaknyelvi, hanem általános nyelvi jelentésükben ismernek egy-egy

szót. Emellett fontos figyelembe venni azt is, hogy gyakran szerepelnek a párbeszédekben olyan interkulturális hibák, amelyek adott esetben akár az orvos-beteg viszonyt is befolyásolhatják.

### **Hivatkozások**

- Bagossy B. – Bagossy R. (2006): *Deutsch für Mediziner. Originalausgabe: English for doctors by Mária Györffy*. Dupla Zöld Kft.: Gyula
- Benedek, A. (2010): Nyelvi hibák státusza a második nyelv elsajátításának elméleti vetületében. In: Bozsák, G. (ed.) (2010): *Fehlertypologie im DaF-Unterricht*. Scientia Verlag: Cluj-Napoc
- Kramer, C-B. (2014): Schreiben und Selbstkorrektur im DaF-Unterricht.  
[http://skemman.is/en/stream/get/1946/17585/40863/1/Meistarapr%C3%B3fsritger%C3%B0\\$002c\\_Carina\\_B.\\_Kramer.pdf](http://skemman.is/en/stream/get/1946/17585/40863/1/Meistarapr%C3%B3fsritger%C3%B0$002c_Carina_B._Kramer.pdf)
- Kubiczek, A. (2006): Grammatik-Transfer im Fremdsprachenunterricht Vor- und Nachteile.  
<http://www2.rz.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/krakau2006/beitraege/kubiczek.pdf>

**Spiczéné Bukovszki Edit**  
Miskolci Egyetem  
Idegennyelvi Oktatási Központ

## **Műszaki szaknyelvoktatás: új válaszok a régi kihívásokra**

*A szaknyelvoktatás (Language for Specific Purposes, LSP) módszertana eltér az általános idegen nyelv (Foreign Language, FL) oktatásának módszertanától, és fokozottan igaz ez a megállapítás a műszaki szaknyelvoktatás (Language for Science and Technology, LST) területére. A nyelvtanár nem szakembere az oktatott szakterületnek, kihívást jelent számára eldönteni, milyen tananyagot használjon a nyelvoktatáshoz, nincs közvetlen tapasztalata a szakmai közegről, amelyben a nyelvet használni fogják a mérnökhallgatók. A felsőoktatás nemzetköziesedése, az idegen nyelven (elsősorban angolul) oktatott szaktárgyi kurzusok számának növekedése, a hallgatói-oktatói mobilitás elősegítésének igénye, a hallgatói összetétel demográfiai-szociológiai és kognitív sokszínűsége, a műszaki szakterület rendkívül dinamikus fejlődése és diverzifikációja újabb kihívásokat jelent a szaknyelvet oktatók számára. A nyelvtanulók igényeinek alapos felmérése, nyelvtanulási tapasztalataik és szakmai érdeklődésük integrálása a nyelvtanulás folyamatába új perspektívába helyezi a fenti kihívásokat. A szerző ismerteti a vonatkozó szakirodalom főbb megállapításait és a külföldi tanulmányokat folytató hallgatókkal végzett empirikus kutatásának előzetes eredményeit is.*

*Kulcsszavak: műszaki szaknyelvoktatás, nyelvpedagógiai megközelítés, kvalitatív kutatás külföldi nyelvtanulás kontextusban*

### **Szakirodalmi áttekintés**

Mielőtt a műszaki szaknyelvet oktatók előtt álló megoldandó oktatási feladatokat és kihívásokat áttekintjük, indokolt egy rövid kitekintést tenni, hogy milyen kutatások folynak a szakterületen az utóbbi években.

A szaknyelvek nyelvészeti jellemzőit és az általános nyelvtől való eltérésüket már széleskörűen kutatták és feltárták az elmúlt évtizedekben, a kutatások eredményeit a szakmai közösség elfogadta (Dudley–Evans–St. John, 1998; Banczerowski, 2004; Kurtán, 2003). A jelenlegi kutatások középpontjában három nagy terület áll. Az első a szaknyelvi műfajok és jellegzetességeik vizsgálata (Swales,

1990), a szóbeli és írott kommunikáció műfajainak retorikai és kontextuális jellemzői (Paltridge–Wang, 2011). Kiemelkedően nagy számban foglalkoznak a vizsgálatok a hallgatók által a felsőoktatási tanulmányok ideje alatt létrehozott írásos anyagok – szakdolgozati összefoglalók, esszék és kutatási beszámolók – nyelvi jellemzőivel és azok tanításának módszereivel (Bhatia, 2008). Hyland munkái összefoglalóan bemutatják az ún. akadémikus műfajok sajátosságait (Hyland, 2011). A második nagy kutatási irányzat az eredményes szakmai kommunikáció és nyelvhasználati közösségbe való beilleszkedés összetevőinek (nyelvi, szocio- és pragmalingvisztikai) feltárása (Hyland, 2006; Paltridge, 2012). Az egyes professziók szakmai nyelvhasználatának feltárása lehetővé teszi, hogy a tananyag tervezése során érvényre jusson a műfaji tudatosság érvényesítésének elve (Tardy, 2009, 2011). Műfaji alapú kutatási megközelítéseket mutat be Flowerdew áttekintő jellegű tanulmánya is (Flowerdew, 2011). A korpuszalapú kutatások szintén nagyon népszerűek a kutatók körében, hiszen nagy mennyiségű és számítógépes online eszközökkel elemezhető adatokat kínálnak (Gavioli, 2005; Sass, 2007). A korpuszok az autentikus írott és szóbeli kommunikáció hatalmas példatárai és a konkordancia listák, valamint az előfordulási gyakoriság listák segíthetik mind a kutatók, mind az oktatók számára a vizsgálni, illetve tanításban felhasználni kívánt anyagok kiválasztását. (Pl. British National Corpus, Vienna-Oxford International Corpus of English, Michigan Corpus of Academic Spoken English). Szabadon hozzáférhetőek az interneten olyan szoftverek, amelyek segítik a szaknyelvoktatókat saját szaknyelvi korpuszok összeállításában pl. a *The Complete Lexical Tutor* vagy a *TextStat* nevű programok (Nagano, 2013).

A kutatási eredmények oktatásba való integrálásának lehetőségeit és az osztálytermi környezetben végzett vizsgálatokat sorolhatjuk a harmadik nagy kutatási irányzatba. Ezek a tanulmányok a tanár megváltozott szerepét, az innovatív módszerek bevezetésének lehetőségeit és eredményeit mutatják be (Cheng, 2011). Az angol műszaki szaknyelv (EST) kutatások során a tudományos eredmények nyelvoktatási gyakorlatba való átültetésének kifejezett szándéka figyelhető meg. Több szerző munkájában látható az a törekvés, hogy a tudományos eredmények

és az osztálytermi gyakorlat közötti távolság minél inkább áthidalható legyen (Basturkmen, 2006, 2010; Dévény, 2013). Az osztálytermi kutatások irányzatába illeszkedik az a saját felmérés is, amelyet a dolgozat ismertet. Előbb azonban tekintsük át azokat a kihívásokat és dilemmákat, amelyekkel a szaknyelvet oktatók gyakorta szembesülnek mindennapi gyakorlatukban, és amelyekre innovatív válaszokat keresünk.

### **Kihívások a szaknyelvek oktatásában**

A szaknyelvek oktatása nyelvi, szakmai és módszertani szempontok alapján is különbözik az általános nyelv tanításától. A következőkben foglalhatóak össze a specifikusság jellemzői: fokozott tanulóközpontúság; kontextus-függőség és a kutatási eredményeket integrálni törekvő hozzáállás; rugalmasság és adaptivitás (Kurtán–Silye, 2006; Belcher, 2009; Paltridge–Starfield, 2013). Ezeknek a céloknak az órai megvalósítása során számos pedagógiai kihívással kell szembenéznie az oktatóknak. Először is az intézményi és szervezeti keretek szűkössége miatt a csoportok összetétele gyakorta heterogén mind nyelvi szint, mind tanulási célok szempontjából. A nyelvtanulók tanulási céljai és motiváltsága is különböző. Egy részük nemzetközi környezetben szeretne tanulni vagy dolgozni és ehhez vár felkészítést a szaknyelvi órákon. Egyre növekvő számban vannak olyan hallgatók, akik úgy szeretnék fejleszteni nyelvi készségeiket, hogy képesek legyenek megállni a helyüket a munka világában, az álláskeresés és a szaknyelvi kommunikáció különböző helyzeteiben. A felsőoktatás nemzetköziesedési folyamata azt a trendet jelzi, hogy egyre több hallgató fog a jövőben idegen nyelvű (főként angol) kurzusokon részt venni akár a hazai felsőoktatásban, akár külföldi tanulmányok keretében (Berács, 2009). Valószínűsíthető, hogy tanulmányaik során alkalmuk lesz nemzetközi összetételű csoportban dolgozni, ahol az angol a közvetítő nyelv – lingua franca – szerepét tölti be. A sokszínű nyelvhasználattal és dialektusokkal való találkozásra, pragmatikai és interkulturális szempontok tudatosítására is szükséges tehát felkészíteni a nyelvtanulókat. Ugyanakkor, a nyelvet felsőoktatási szervezeti keretek között tanuló diákok többsége még

mindig a kimeneti követelményként megjelölt középfokú általános nyelvvizsga megszerzését tekinti a rövidtávú célnak.

Egy másik, állandóan előkerülő nyelvpedagógiai kérdés, hogy a szaknyelvet oktató tanár nem tagja annak a szakmai közösségnek, amelynek a szaknyelvét tanítja. Ez a tény arra kényszeríti a szaknyelvtanárokat, hogy jelentős erőfeszítéseket tegyenek annak érdekében, hogy felkutassák a megfelelőnek, relevánsnak és hasznosnak ítélt tananyagot, megalkossák az értelmezési kereteket biztosító kontextust és kiemeljék a szükséges szókinccset. Ehhez ismerniük kell(ene) az adott szakmai közösség konvencióit, tudásfelfogását, információközlési szabályait. Mivel ez teljes körűen és mélységében ritkán valósul meg, a szaknyelvet oktató tanárok a számukra ismerős (és biztonságos) műfajoknál maradnak. Például a felsőoktatásban folytatott műszaki tanulmányok során, a szaknyelvi órákon elvárt írásbeli műfajok leggyakrabban az esszék, hivatalos levelek, pályázatok dokumentációi, szakirodalom fordítása idegen nyelvről magyarra. Ezzel szemben a munkahelyi írásbeli kommunikáció során jelentéseket, beszámolókat, megvalósíthatósági tanulmányokat, műszaki dokumentáció, használati utasítások, termékleírások fordítását, projektleírások készítését, szakmai prezentációkat és esetleg szakmai cikkek publikálását is elvárják.

A két fő elv, amelynek mentén a szaknyelvoktatás elképzelhető: a transzferálhatóság alapján álló és bizonyos univerzális nyelvi jellemzők, készségek oktatását preferáló megközelítés, illetve a szaknyelv(ek) specifikusságait hangsúlyozó és a szakmai nyelvhasználati közeg egyedi elvárásait a nyelvtanítás központjába állító nyelvpedagógiai szemléletmód (Hyland, 2002). Bármelyik elvet követjük is, a következmények (és különbségek) megjelennek a felsőoktatási szaknyelvoktatás minden szegmensében a tananyag kiválasztásától kezdve a nyelvtanár szerepének értelmezéséig.



## **Lehetséges válasz a kihívásokra: módszertani megújulás**

Mi a nyelvtanár szerepe a fentebb említett nyelvpedagógiai szituációkban? Egyértelmű, hogy a részletes és alapos igényfelmérés minden szaknyelvi kurzus része kell, hogy legyen. Ez a felmérés a nyelvet tanuló diákok igényeinek számbavételét, nyelvi készségeik felmérését és tanulási stílusok-stratégiák megismerését éppúgy magába kell, hogy foglalja, mint a munkáltatói igények és a szakmai tartalmat tanító oktatók ajánlásainak megismerését.

A jelenlegi gyakorlat azt mutatja, hogy a tanítás törzsanyagát olyan szövegek és/vagy kurzuskönyvek adják, amelyek a hallgatónak befogadhatóak nyelvileg és a nyelvtanárnak befogadhatóak szakmailag. A jelenleginél sokkal nagyobb mértékben szükséges lenne a hallgatók saját anyagait, szakmai tudását és specializációjából származó többletismereteit integrálni a nyelvtanítási folyamatba. A nyelvórákon lehetőséget kellene biztosítani számukra, hogy szakterületükről hozott anyagokkal (szakcikkek, videók, szoftverek, számítógépes és mobilalkalmazások stb.) ők is hozzájáruljanak a tananyag összeállításához, hogy ők maguk is az ismeretszerzés és ismeretátadás forrásai legyenek. Természetesen ehhez egy olyan tanári magatartás szükséges, amely nem hierarchikus viszonyban, hanem egymást kiegészítő kooperációban képzei el a tanítás-tanulás folyamatát. A nyelvtanulók érdeklődésének, szakmai ismereteinek feltárása további előnyökkel szolgálhat a kurzusok sikerességéhez. A diákoktól hallott és tanult információk autonóm tanulásra és önképzésre adnak lehetőséget a tanár számára is. Akár kurzuskönyvet, akár saját maga által összeállított tanítási segédletet vagy jegyzetet használ a nyelvtanár, mindenképpen van lehetősége arra, hogy érdekes cikkeket ([theengineer.co.uk](http://theengineer.co.uk)), videókat ([ted.com](http://ted.com)), honlapokat ([learningenglish.voanews.com](http://learningenglish.voanews.com)), nyelvi játékokat ([quizlet.com](http://quizlet.com)), nyelvtanulást segítő applikációkat ([duolingo](http://duolingo.com)) használjon fel a tanítás során. Ezek alkalmazása nemcsak érdekesség, változatosság és motiválónak teszi a nyelvórát, de hozzájárul ahhoz is, hogy a nyelvtanulók önállóan, az osztálytermen kívül is foglalkozzanak a nyelvvel azáltal, hogy felkeresik ezeket az online forrásokat. A nyelvtanulás döntő részben az osztálytermen kívül

zajlik, ezért ha ezeket az osztálytermen kívül végzett idegen nyelvi tevékenységeket (filmnézés, blogolás, csetelés, online játékok, szörfölés a neten stb.) sikerül a nyelvtanulás szerves részévé tennünk, akkor nagy lépést tettünk a hatékonyság növelése érdekében.

A szaknyelvoktatás területén régóta fennálló két nagy irányzat az ún. „széles” vagy „szűk” spektrumú megközelítés. Az előbbi a szaknyelv specifikusságát hangsúlyozza és a speciális szakmai tartalmak, szakmai közösség által támasztott elvárásoknak való megfelelés a tanítás célja, míg az utóbbi az univerzálisan transzferálható készségeket, tartalmakat helyezi a nyelvoktatás középpontjába. Erre a dilemmára is kínálnak használható megoldásokat a következőkben felsorolt innovatívnak tekinthető, szaknyelvoktatásban is alkalmazható módszerek.

Amikor a nyelvtanár a tanulás célját határozza meg, el kell döntenie, hogy a cél megvalósításához milyen tananyagok és módszerek segítségével fog eljutni. Amennyiben általános készségeket és a nyelvet magát kívánja tanítani, előfordulhat, hogy a nyelvtanár a túlzott nyelvtan és formacentrikusság hibájába esik, a nyelvi-nyelvtani sajátosságokra fókuszál és a számára biztonságos talajon mozogva nem vállalkozik specifikus szakmai tartalmakon keresztül megközelíteni a szaknyelvoktatást. Amennyiben úgy dönt, hogy a specifikusság és a relevancia elsődlegességét tartja szem előtt, elengedhetetlen, hogy a szakmai tartalom közvetítése is az oktatási folyamat részévé váljon. Ehhez a nyelvtanár és a szaktanár együttműködése szükséges (tandem teaching), illetve a szaktárgyakat tanító oktatók részéről olyan teljesítendő feladatok megjelölése a hallgatók számára, amelyek aktivizálják a már meglévő idegennyelv-tudást, pl. idegen nyelvű szakirodalom keresése és olvasása. Szükséges és eredményes, ha a nyelvtanuló mint kezdő szakember szaktudását, szakmai érdeklődését is integráljuk a nyelvoktatási folyamatba. Erre kiváló módszer a „Just-in-Time teaching” nevű nyelvoktatási stratégia (Spiczéné, 2014). Ez a módszer szakít a hagyományos bemutatás-gyakorlás-önállóan előadás (*presentation-practice-performance*) sémával és arra helyezi a hangsúlyt, hogy a tanuló önállóan szerezzen és dolgozzon fel információkat és ismereteket, és építse be azokat a saját kognitív

sémába, illetve a már megtanultakat alkalmazza, használja egy új kontextusban. A kutatásalapú tanulás egy komplex folyamat, amelynek során a tanulók kérdéseket fogalmaznak meg, kutatást végeznek, hogy megoldásokat találjanak. Ezáltal saját maguk hozzák létre az alkalmazható és adaptálható jelentéseket és tudást, megértik, alkalmazzák és kommunikálni is tudják ezt a saját maguk által megszerzett tudást. Ezek a tudás megszerzésére irányuló tanulói tevékenységek fejlesztik a kreativitást, az önállóságot, a problémamegoldó készséget és jobb eredmények eléréséhez vezetnek.

Ideális esetben lehetséges olyan célhelyzeteket keresni vagy szimulálni, amelyekben a nyelvtanulók “élesben” megtapasztalhatják, kipróbálhatják az idegen nyelvi szakmai kommunikációt; pl. műhely- és üzemlátogatások, szakmai gyakorlatok. Ezeken a területeken a duális képzés bevezetése és elterjedése további tapasztalatokkal fog szolgálni. A tanulói tevékenységek a szaktárgy tartalmától függően lehetnek: terepmunka, laboratóriumi mérések, esettanulmányok, interjúk, egyéni és csoportos projektfeladatok, hospitálás, szakirodalmi kutatás.

Egy további megfontolandó módszertani szempont a tanulás társas tevékenységként és tudásmegosztásként történő felfogása. Erre kínálnak alkalmazható példákat a (szak)nyelvoktatásban is használatos módszerek: a projektmódszer (Torgyik, 2012) a kooperatív tanulás, a kutatásalapú tanulás, amelyek kiemelt figyelmet fordítanak a nyelvtanár és a nyelvtanuló, valamint a nyelvtanuló közösség tagjainak együttműködésére. A tanulás autonóm, önszabályozott, érdeklődésből és belső motivációból táplálkozó formái és módjai ezek, amelyekhez a konstruktivista pedagógia elvei szolgáltatják az elméleti hátteret. (Nagy, 2010). A módszerek közös jellemzői: aktív hallgatói részvétel; releváns és adaptálható tudás, amely egy kihívást jelentő, motiváló, érdekes és hasznos kontextusba ágyazva szerezhető meg; az együttműködés diák-diák, illetve diák és oktató között feltétele a sikeres munkának. Ezek a módszerek tanulási stratégiák használatát igénylik, egyúttal tanítják és gyakoroltatják is azokat, valamint lehetővé teszik a differenciálást. Aktiválják a világról, a szaktárgyról és az idegen

nyelvről meglevő előzetes tudást és azáltal, hogy a nyelvet a szakmai tudás mélyítésére/elsajátítására kiválóan alkalmas eszközként mutatják be, növelik a nyelvtanulási motivációt. Társas és társas tanulási készségeket fejlesztenek, amelyek nélkülözhetetlenek a későbbi szakmai és munkahelyi kommunikációhoz és együttműködéshez. Újszerűnek tekinthetők abból a szempontból, hogy nem csupán a tanulási folyamat végeredményét értékelik, hanem a tudás megszerzésének folyamatát is.

### **Kutatás: hallgatói interjúk**

Az osztálytermi vizsgálatok sorába illeszkedően, a kvalitatív kutatási paradigma elveinek és módszereinek alapján a 2014/15 tanév során interjúkat készítettem olyan hallgatókkal, akik külföldi részképzésen vagy csereprogramban vettek részt, illetve különböző ösztöndíjak segítségével külföldön folytattak felsőoktatási tanulmányokat. A kutatási kérdések, amelyekre választ kerestem, arra irányultak, hogy milyen tanulságok fogalmazhatóak meg a felsőoktatási (szak)nyelvoktatás számára a külföldön tanuló hallgatók nyelvi tapasztalatai alapján. Az interjúalanyok kiválasztásánál az az előfeltevés vezetett, hogy a külföldön tanulmányokat folytató hallgatók a nyelvtanulásuk szempontjából önálló, autonóm nyelvtanulónak tekinthetők, hiszen feltehetőleg az (is) motiválta őket a külföldi tanulás megvalósításakor, hogy nyelvtudásukat tökéletesítsék. (Ezt a feltevést az interjúk megerősítették). Az autonóm nyelvtanulók egyik jellemzője, hogy képesek saját nyelvtudásukat és nyelvtanulási tevékenységeiket önreflektív módon értékelni. Ezen az alapon feltételeztem, hogy véleményük és tapasztalataik megismerése sok hasznos információval fog szolgálni a nyelvi kurzusok tervezéséhez. A megkérdezettek viszonylag kis száma azzal magyarázható, hogy a tőlük kapott válaszok elérték azt a telítettségi szintet, amely után az elemszám növelése már új érdemi információt nem tár fel, csak redundanciához vezet.

A megkérdezettekről (N=9) az alapinformációk a következők:

Életkor:	22-29 év
Nem:	6 férfi, 3 nő
Célország:	Csehország 2 fő; Finnország 1 fő; Németország 1 fő; Lengyelország 2 fő; Ausztria 1 fő; Málta 1 fő; Dánia 1 fő
Külföldi tanulmányok időtartama:	1-6 hónap
Külföldi tanulmányok nyelve:	angol, egy esetben német
Tanulmányok/szakirány:	mérnöki tanulmányok 5 fő; közgazdaságtan 3 fő; jog 1 fő
Nyelvi szint:	minden válaszadó már a kiutazás előtt rendelkezett középfokú általános nyelvvizsgával angol nyelvből

Az interjúk lebonyolítása strukturált formában zajlott, minden hallgatónak feltettem ugyanazokat a kérdéseket. A kérdések három nagy kategóriába sorolhatóak:

célok és motiváció,

nyelvhasználati tapasztalatok célnyelvi környezetben, tanulságok a nyelvtanítás számára.

Az interjúk legépebb szövegét elemeztem, kódoltam, további alkategóriákat alakítottam ki.

Jelen tanulmány szempontjából a harmadik kérdéskör válaszai a fontosak, ezeket kívánom bemutatni. Minden válaszadó szükségesnek ítélte, hogy a felsőoktatási tanulmányai során idegen nyelvi felkészítést kapjon a külföldi tanulmányok folytatásához. Ami a kurzusok tartalmát illeti, egyöntetű volt a vélemény, hogy két készséget, a beszéd és a hallás utáni értés készségét szükséges a leginkább fejleszteni. Ezeknek a készségek az alkalmazása eleinte gondot jelentett a kommunikáció során a célnyelvi környezetben. Több válaszadó is javasolta, hogy ez a nyelvi felkészülés/felkészítés kiscsoportos és kötetlen formában történjen, illetve a kiutazás előtt egy rövidebb intenzív formában. Az interjúkból az is kiderült, hogy célszerű lenne ún. kompenzációs stratégiákat is tanítani a hallgatónak, mert sokszor kerültek olyan helyzetbe, amelyet nyelvileg nehezen tudtak megoldani. Az egyik válaszadó így

nyilatkozott egy ilyen helyzetről „...csak álltam zavartan és nem tudtam mit mondani, pedig csak vissza kellett volna kérdezni, hogy magyarázza el még egyszer.” Hat esetben történt utalás a hallgatók önértékelésére, magabiztosságára. A hallgatók alulértékelték a tudásukat és kevésbé bíztak abban, hogy megállják a helyüket, ezért csak későn szánták rá magukat, hogy pályázzanak, vagy kevésbé kapcsolódtak be az olyan szituációkba, ahol szóban kellett megnyilatkozniuk. Ezek szerint a szaknyelvi oktatásnak és az oktatóknak fel kell vállalnia bizonyos tanulásmódszertani és önismereti feladatokat is, amennyiben ösztönözni kívánja a hallgatók külföldi tanulmányait. Érdekes módon egyikük sem említette, hogy a tanulmányi követelmények teljesítésével gondja lett volna nyelvi hiányosságok miatt, mindnyájan a hétköznapi élethelyzetekben való gyors és hatékony kommunikáció során előforduló nehézségeket tapasztaltak eleinte.

Természetesen a vizsgálat nem reprezentatív, nem ad lehetőséget általános tanulságok megfogalmazására és nem is ezzel a céllal készültek az interjúk. A kapott információk azonban nagyon hasznos segítségnek bizonyultak egy önreflexív tanári magatartás kialakításához. Az interjúalanyok véleménye és tapasztalatai kiindulási alapot biztosítanak az oktatási gyakorlatunk átgondolására, felülvizsgálatára és fejlesztésére.

## **Konklúzió**

A felsőoktatási nyelvoktatás fő profilja a jövőben kétségkívül a szaknyelvoktatás lesz, hiszen az új felsőoktatási koncepció iránymutatása szerint a felsőoktatásba belépő hallgatóknak már rendelkezniük kell egy középfokú államilag elismert komplex nyelvvizsgálóval (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2014:8). A szaknyelvoktatás fókuszba kerülése bizonyos elvi döntések meghozatalát teszi szükségessé a tanítás formai kereteit és tartalmát illetően (Silye, 2007). A döntések meghozatalához kívántunk néhány információt összefoglalni a legfrissebb kutatások és szakirodalmi közlések alapján. A szaknyelvoktatásban kétségkívül jelenlévő pedagógiai kihívásokra adott válaszokat a tanári szerepfelfogás újragondolásában és a módszertani megújulásban látjuk.

A hagyományos szerep – a tanár a tudás és információ egyedüli forrása – már régen megkérdőjeleződött és új szerepfelfogásokkal bővült. A tanár a tanítási folyamat facilitátora és ösztönzője, aki szakértő irányítással és tanácsadással segíti a nyelvtanulót, aki a tanulási-ismeretfeldolgozási folyamatot végzi. A tanár szerepe a klasszikus ismeretközlő és értékelő funkciók mellett egyre inkább elmozdul egy új, sokrétű szerepkör felé. A tanár feladata a tanulás megszervezése, fontos, a tanulási folyamat tartalmát és formáját érintő kérdésekben kell döntéseket hoznia, pl. az együtt dolgozó csoportok összetételéről, a felhasználandó segédeszközökről, forrásokról, a célokról. Kiemelendő, hogy ezeket a döntéseket a nyelvtanulókkal együtt, az ő szaktudásukat, ismereteiket és igényeiket és érdeklődésüket szem előtt tartva kell meghoznia. A tanulási folyamat során figyelemmel kell lennie arra a tényre, hogy a nyelvtanulás főleg az osztálytermen kívül zajlik, és igyekezni kell ezeket a nyelvi tevékenységeket is integrálni a szervezett keretek között folyó nyelvtanítás folyamatába. Ki kell dolgoznia a tanulási formáknak megfelelő értékelési rendszereket is. A tananyagtartalmakat pedig a relevancia, alkalmazhatóság és hozzáférhetőség szempontjai alapján értékelik a hallgatók (Ollé, 2010). Ezt az igényt kell összhangba hozni a nyelvi/kognitív készségek fejlesztésével és az önálló nyelvtanulásra való neveléssel. A nyelvtudásukat és szakmai ismereteiket bővíteni akaró, külföldön tanulmányokat folytató hallgatók körében végzett felmérés azt az eredményt hozta, hogy a hallgatók – külföldi nyelvtanulási tapasztalataik birtokában – feltétlenül szükségesnek látják a szaknyelvi felkészülést. Javaslatuk szerint a hangsúlyok, az eddig megszokottól némiképp eltérően, a szóbeli kommunikációra és a hallás utáni értés fejlesztésére kell, hogy kerüljenek.

## Hivatkozások

- Bancerowski, J. (2004): *A szaknyelvek és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól.* – Magyar Nyelvőr, (128. évf.), 4. sz., 446. o.
- Basturkmen, H. (2006): *Ideas and options for English for Specific Purposes.* Lawrence Erlbaum: Manwah, NJ
- Basturkmen, H. (2010): *Developing Courses in English for Specific Purposes.* UK.Palgrave/Macmillan: Basingstoke.

- Banczerowski, J. (2004): *A szaknyelvek és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól.* – Magyar Nyelvőr, (128. évf.), 4. sz., 446. o.
- Belcher, D.–Johns, A. M. – Paltridge, B. (eds.) (2011): *New Directions in English for Specific Purposes Research.* University of Michigan Press: Ann Arbor, MI
- Belcher, D. (2009): What ESP is and can be: An introduction. In: Belcher, D. (ed.) (2009): *English for Specific Purposes in Theory and Practice.* University of Michigan Press: Ann Arbor, MI, 1-20
- Berács, J. (2009): *A felsőoktatás nemzetközivé válása.* Felsőoktatási Műhely. 2009/1. 85-94
- Bhatia, V.K. (2008): *Creativity and accessibility in written professional discourse.* World Englishes 27. 319-327
- Cheng, A. (2011): ESP classroom-based research: basic considerations and future research questions. In: Belcher, D.–Johns, A.M.–Paltridge, B. (eds.) (2011): *New Directions in English for Specific Purposes Research.* University of Michigan Press: Ann Arbor, MI, 44-72.
- Dévény, Á. (2013): Tanórai tevékenységek és nyelvtanulási formák a szaknyelvi órán. In: Silye, M. (szerk.) *Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelv oktatásában és kutatásában.* Porta Lingua: Debrecen. 248-254
- Dudley-Evans, T.–St. John, M. J. (1998): *Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach.* Cambridge University Press: Cambridge
- Flowerdew, J. (2011): Reconciling contrasting approaches to genre analysis. The whole can equal more than the sum of the parts. In: Belcher, D.–Johns, A.M.–Paltridge, B. (eds.) (2011): *New Directions in English for Specific Purposes Research.* University of Michigan Press: Ann Arbor, MI, 119-144
- Fokozatváltás a felsőoktatásban.  
<http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncept%C3%B3.pdf> [letöltve: 2014. 12.06]
- Gavioli, L. (2005): *Exploring corpora for ESP learning.* John Benjamins: Amsterdam
- Hyland, K. (2002) Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes.* 21. 385-395
- Hyland, K. (2006): Study skills or academic literacy? In: Hyland, K.: *English for Academic Purposes: An Advanced Research Book.* Routledge. New York. 16-23
- Hyland, K. (2011): Disciplinary specificity: Discourse, context and ESP. In: Belcher, D.–Johns, A.M.–Paltridge, B. (eds.) (2011): *New Directions in English for Specific Purposes Research.* University of Michigan Press: Ann Arbor, MI. 6-24
- Kurtán, Zs.–Silye, M. (2006): *A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében.* [www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=733](http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=733) [letöltve:2014.11.06.]
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat.* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest



- Nagano, R. L. (2013): Using a purpose-made corpus in LSP teaching. In: Kascaková, E. – Mihokova, K. (eds.) (2013): *Foreign Languages in Academic Environment*. Technicka Univerzita v Kosiciach: Kosiciach. 205-215
- Nagy, L. (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching, IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*. 2010/12. 31-51
- Ollé, J. (2010): Egy módszer alkonya: a katedrapedagógia végnapjai a felsőoktatásban. *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések*. NFKK Füzetek 5. Aula Kiadó: Budapest. 22-32
- Paltridge, B.–Wang, W. (2011): Contextualising ESP research: Media discourses in China nad Australia. In: Belcher, D. – Johns, A.M. – Paltridge, B. (eds.) (2011): *New Directions in English for Specific Purposes Research*. University of Michigan Press: Ann Arbor, MI. 25-43
- Paltridge, B. (2012): *Discourse Analysis. 2nd edition*. Continuum: London
- Paltridge, B. –Starfield, S.eds.(2013): *The Handbook of English for Specific Purposes*.Wiley-Blackwell
- Sass, B. (2006): A Hunglish párhuzamos korpusz mint oktatási segédeszköz. In: Heltai P. (2006): *Nyelvi modernizáció – szaknyelv, fordítás, terminológia*, a MANYE 2006. évi XVI. kongresszusának kötete. MANYE – Szent István Egyetem: Pécs – Gödöllő, 2007.
- Silye, M. (2007): *Szaknyelvoktatás a többciklusú felsőfokú képzésben: Javaslatok a fejlesztési irányokra*. Porta Lingua: Debrecen.
- Spiczéné Bukovszki, E. (2014a): Új módszerekkel a használható szaknyelvtudásért: a "Just-in Time teaching" bemutatása In: Fata I. – Veresné Valentinyi K. (szerk.) (2014): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról*. Szent István Egyetem: Gödöllő. 72-78
- Spiczéné Bukovszki, E. (2014b): Transforming Teaching into Successful Learning using „Just-in Time Teaching” Strategy. In: Nagyházi, B. (szerk.) (2014): *Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben*. 270-277
- Swales, J.M. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*. Cambridge University Press: Cambridge
- Tardy, C. (2009): *Building Genre Knowledge*. Parlor Press: West Lafayette, IN.
- Tardy, C. (2011): ESP and multi-method approaches to genre analysis. In: Belcher, D.–Johns, A.M.–Paltridge, B. (eds.) (2011): *New Directions in English for Specific Purposes Research*. University of Michigan Press: Ann Arbor, MI. 145-173
- Torgyik, J. (2012): A projektmódszer alkalmazási lehetőségei a felsőoktatásban. In: Sárdi, Cs. (szerk.) (2012): *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században*. Eötvös József Könyvkiadó: Budapest. 103-110



**Szelényi András**  
Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

## **A nyelvi humor „anatómiája” multiple choice feladatokban**

*Az orvosi esetismertetés témájában készült német nyelvű tananyag szerves részeként került kifejlesztésre egy multiple choice feladat, amely a nyelvi humor lehetőségeit használja ki. Az autentikus mintamondatokhoz egy helyes válasz és két disztraktor kapcsolódik. A nyelvi humor forrásul szolgáló jelenségek közül említhetők: a poliszémia, a homonímia, a homofónia, a nyelvi interferencia különböző típusai: így például a lexikai, a grammatikai. Jellemző ezeknek a jelenségeknek a többszörös, illetve a kombinált előfordulása, valamint ezek interakciója egy példán belül. A német orvosi szaknyelvben meglévő számos latin, görög és angol alapú kifejezés, a gyakori betűszavak, az általános és az orvosi szaknyelv számtalan kapcsolódása és a szleng bevonása is segítette a tananyag kifejlesztését. A fejlesztés során fontos szempontok voltak: a lexikai, valamint a terminológiai hiányosságok figyelembevétele, a felületes olvasásból adódó félreértelmezés kihasználása vagy például a tükörfordításból adódó értelmezési hibák hangsúlyozása. A magyar anyanyelvi beszélő számára készült feladat a helyesírás nehézségeire és a pontos írásmódra, a kontextus fontosságára, a megfelelő jelentés vagy jelentésárnyalat kiválasztására is szeretné felhívni a figyelmet. További cél az esetismertetések jellemző szókincsének gyakoroltatása és a szókincsfejlesztés.*

*Kulcsszavak: multiple choice, poliszémia, homonímia, nyelvi interferencia, humor*

### **Bevezetés**

Az orvosi esetismertetés témájában készült 2013-ban egy német nyelvű tananyag, ennek a jegyzetnek az utolsó feladatákként került kifejlesztésre egy multiple choice feladat, amely a nyelvi humor lehetőségeit használja ki. A leíró jellegű autentikus mintamondatokhoz egy helyes válasz és két disztraktor kapcsolódik. Ennek a tananyagrészletnek az alapján készült egy továbbfejlesztett és kibővített önálló tananyag, amely 5x50 példát tartalmaz. Egy 50 példából álló egység a következő témájú mintamondatokat tartalmazza: anatómiai és élettani információk, tünet, kiváltó ok-

kórokozó, diagnózis-definíció, kórjóslat, vizsgálat, lelet, (gyógyszeres) kezelés, eset lezárása-beteg elbocsátása, illetve jelenlegi és korábbi panaszok-vegetatív anamnézis, jelenlegi és korábbi betegségek, illetve szociális és családi anamnézis. Az érintett orvosi szakterületek közül említhető többek között a szülészet-nőgyógyászat, gasztroenterológia, kardiológia, bőrgyógyászat vagy a gyerekgyógyászat.

### **Szöszemantikai eszközök**

A feladatkészítés alapját a szöszemantika eszköztára képezte, hiszen „itt adódik a legtöbb lehetőség a nyelvi játéokra és nyelvi humorra” (Kuttor, 2009: 164). Az alábbiakban bemutatott konkrét szöszemantikai eszközök közül leginkább kiemelendő a homonímia.

#### ***Homonímia***

A homonímia alakilag egybeeső, jelentéstanilag heterogén lexéma, amely „az egyik legerősebb humorképző nyelvi eszköz” (Lendvai, 1996: 57). Ennél a nyelvi eszköznél az egymástól nagy szemantikai távolságban lévő jelentések abszurd félreértelmezésekre adnak lehetőséget. Ez az eszköz a multiple choice feladat megoldását általában egyszerűbbé teszi, viszont megfelel a feladat egyik céljának, hiszen „minél nagyobb a távolság a két szó jelentése között, annál hatásosabb, csattanósabb a szójáték” (Némethné Varga, 2008: 68).

#### ***Poliszémia***

Egy másik jelenség, a poliszémia is „megfelel a komikum előfeltételeinek, mert felszíni egyezés mellett tartalmi eltérés jellemzi” (Lendvai, 1996: 53). „Az egyes jelentések között fennálló szerves jelentéstani kapocs egyúttal erős asszociatív köteléket is jelent, ami rontja a humorban előírt váratlanság esélyeit.” (Lendvai, 1996:53)

### ***Homofónia***

A meghatározás szerint „az írásmódjukban és jelentésükben különböző, de hangzásukban azonos nyelvi jelek tartoznak ide, amelyeknek az összecsengése olykor humoros kétértelműséghez, többféle értelmezhetőséghez vezet” (Forgács, 2007:34).

### **Nyelvi interferencia**

A nyelvi interferencia jelenségei közül bevonásra került a lexikai és grammatikai interferencia.

### **Terminológia**

#### ***Latin, görög és angol terminusok***

A német orvosi nyelvben természetesen számtalan görög és latin alapú, de újabban sok angol alapú terminus is található, ezek nagy számban fordulnak elő a tananyagban. A feladat elsősorban nem a latin és görög alapú terminusok megismertetését, sokkal inkább helyes németes átírásuk és német ekvivalenseik megtanítását, valamint pontos definiálásuk bemutatását tűzi ki célul. Ezek a terminusok a felhasználás módjától függően a megoldást elősegítő vagy nehezítő szerepet játszanak. Az angol alapú terminusok jól szolgálják a feladat célját és ennek a mai orvosi nyelvben egyre nagyobb teret nyerő nyelvnek a bevonása megnövelte a feladatkészítés „játékterét”.

#### ***Betűszavak***

Az orvosi szaknyelvben, ezen belül az esetleírásokban is gyakoriak a betűszavak, amelyek közül azok fordulnak elő a feladatokban, amelyek szakmai háttérismeret hiányában félreérthetőek, mivel ez a „gazdaságos” ismeretábrázolás elrejtí a teljes, amúgy esetleg közismert szakkifejezést.

## **Egyéb tényezők**

A feladat elkészítését nagyban segítette az a tény, hogy az orvosi szaknyelv számos ponton kapcsolódik az általános nyelvhez. A feladat kifejlesztése során komoly szerepet kaptak a feladatot megoldó esetleges terminológiai és lexikai hiányosságai, ez a tényező is félreértelmességekhez vezethet. Ezek a hiányosságok kerülnek kihasználásra a megadott helytelen értelmezések segítségével, amelyek például a tükörfordítás és a nyelvi interferencia jelenségeinek bevonásával kínálnak csábító, de természetesen teljesen félrevezető megoldásokat. Fontos szempontként említhető a felületes olvasás is, ebben az esetben például hasonló hangalakú, de különböző jelentésű lexémák kerültek felhasználásra. A nyelvtanulóknál alkalmanként előfordulhat, hogy a lexéma jelentésváltozatának kiválasztásánál a kontextust nem veszik figyelembe. Szlang kifejezések is felhasználásra kerültek, természetesen a megadott téves válaszlehetőségeken belül. Fontos szempont, hogy a feladat a magyar anyanyelvi beszélők számára készült.

## **Feladattípus**

A tananyag kifejlesztése során alkalmazott multiple choice feladattípus alkalmas a nyelvi humor lehetőségeit kihasználó gyakorlatsor elkészítésére, mivel a rendelkezésre álló jó válasz mellett helytelen válaszlehetőségeket, disztraktorokat is alkalmaz, melyek megfelelően kapcsolódnak a mintamondatokban használt szószemantikai eszközök, például a homonímia jellemzőihez. Az értelmezésekben például megadható egy, a mintamondatban szereplő szakkifejezés több, valós vagy akár nem valós, képzelt jelentésváltozata vagy jelentésárnyalata, illetve az ennek alapján készült, szándékosan félrevezető értelmezés.

## Példák

### *Anatómiai információ*

<p><i>Die Entfernung zwischen dem Mutterkuchen und Muttermund betrug 1,5 cm.</i></p>	<p>a) <i>Der Abstand zwischen Plazenta und Ostium uteri war sehr klein.</i>  b) <i>Die Entfernung zwischen dem Mutterkuchen und Muttermund schien um 1,5 cm kleiner zu sein.</i>  c) <i>Die schwangere Frau hat den Kuchen fast gegessen.</i></p>
--	---

A mintamondat jelentése: *A méhlepény és a méhszáj közötti távolság másfél centit tett ki.* A téma figyelmen kívül hagyása és lexikai hiányosságok esetében a *Mutterkuchen méhlepény* helyett akár lehetne tükörfordítással a helytelen *az édesanya süteménye*, a *Muttermund méhszáj* helyett *az édesanya szája*. A helyes, latin terminusokat tartalmazó első válaszlehetőség kihat a másik két megoldásra, a harmadik értelmezés fordítása: *A várandós hölgy majdnem megette a süteményt.* A második értelmezésnél a mintamondat *betrug (kitett)* és az erre hasonlító *Betrug (csalás)* a jelentés szempontjából összeolvad: *A méhlepény és a méhszáj közötti távolság másfél centivel kisebbnek tűnt.*

### *Korábbi panasz*

<p><i>Die Frau hat sich mehrmals übergeben.</i></p>	<p>a) <i>Sie hat über einen häufigen Geschlechtsverkehr berichtet.</i>  b) <i>Die Frau hat mehrmals Blut gespendet.</i>  c) <i>Die Frau hatte regelmäßiges Erbrechen.</i></p>
---	---

A mintamondat jelentése: *A hölgy többször hányt.* Ebben a példában a *sich übergeben* ige *hány* jelentésén túl az *übergeben* ige *átad* jelentése jelenik meg az értelmezésekben, mégpedig az *átadja magát*, nem valós jelentésben, ami akár értelmezhető úgy, hogy a beteg szexuális kapcsolatba lépett valakivel (*Sie hat über einen*

*häufigen Geschlechtsverkehr berichtet. - Gyakori nemi életről számolt be.). A második értelmezésnél a többször adott vért értelmezés szerepel, azaz a hölgy úgymond többször átadta magát. Ebben az esetben a jó megoldáson kívül a két disztraktor is az orvosi szaknyelv kontextusán belül marad, emiatt a példa megoldása nehezebb.*

### *Anamnézis*

<i>Vor 2 Jahren hatte die Frau die letzte normale Periode.</i>	<p>a) <i>Die Frau war letztes Mal vor 2 Jahren normal.</i></p> <p>b) <i>Vor 2 Jahren hatte sie noch normal gelebt.</i></p> <p>c) <i>Vor 2 Jahren hatte sie die letzte normale Menstruation.</i></p>
--	---

A mintamondat jelentése: *A hölgynek két évvel ezelőtt volt az utolsó normális vérzése.* Ez a példa a *Periode menstruáció* illetve *időszak* jelentésén alapul, ez alapján a *normale Periode* értelmezhető úgy, mint *normális menstruáció* vagy *normális időszak*. Ebben az esetben a *normális* jelentésárnyalatai is érvényesülnek, úgymint *rendes, átlagos, illetve épeszű.*

### *Anamnézis felvétele*

<i>Bei Herrn O. wurde auch eine Heteroanamnese erhoben.</i>	<p>a) <i>Der Kollege hat auch fremde Leute über Herrn O. gefragt.</i></p> <p>b) <i>Bei ihm wurde auch eine Fremdanamnese erhoben.</i></p> <p>c) <i>Herr O. wurde auch von einer Kollegin befragt.</i></p>
---	---

A mintamondat jelentése: *O. úrnál heteroanamnézist is felvettek.* Ennél a példánál a második válasz a helyes (a *Fremdanamnese* jelentése: például hozzátartozók, szemtanúk vagy mentősök beszámolója a betegről). A *fremd – idegen* melléknév a *Fremdanamnese* szóban nem feltétlenül idegen emberekre utal (itt



nem a *fremd* elsődleges jelentése érvényesül), hanem a beteggel kapcsolatban lévő vagy kapcsolatba kerülő egyéb személyekre, az *idegen* jelentés az első értelmezésben manifesztálódik. A harmadik válaszlehetőségnél a magyar *heteró* szleng kifejezés a másik nemre utal (ez alapján a férfinél egy doktornő vette fel az anamnézist).

### **Diagnózis-definíció**

<p><i>Bei GERD gelangt der saure Mageninhalt in die Speiseröhre zurück.</i></p>	<p>a) <i>Gerd hat gastroösophagealen Reflux.</i>  b) <i>Bei den Patienten strömt der saure Mageninhalt in die Speiseröhre zurück.</i>  c) <i>Bei dieser Krankheit wird die verzehrte Speise in den Backofen gekotzt.</i></p>
---	--

A mintamondat jelentése: *A GERD esetében a savas gyomortartalom visszajut a nyelőcsőbe.* A *GERD* betűszó a *gastrooesophagealis refluxbetegség* fogalmát takarja, viszont a *Gerd* egy német férfinév. Az első értelmezés: *Gerdnek gastrooesophagealis refluxbetegsége van.* A *Speiseröhre* magyarul *nyelőcső*, de a szót felbontva a *Speise* étel, a *Röhre* cső jelentéssel bír, félreértelmezve ez lehet akár *ételcső* (lásd *csőben sült étel*), ezért a harmadik válaszlehetőség: *Ennél a betegségnél az elfogyasztott étel (a savas gyomortartalom) „visszakerül” a sütőbe.*

### **Vizsgálat**

<p><i>Die Muskelzellen wurden von der Laborantin kultiviert.</i></p>	<p>a) <i>Die Frau hatte die muskulösen Männer gern.</i>  b) <i>Die Frau hat die Muskelzellen gezüchtet.</i>  c) <i>Die Frau ging regelmäßig ins Fitnessstudio.</i></p>
--	--

A mintamondat jelentése: *A laboráns tenyésztette az izomsejteket.* A példában a fókusz a *kultivieren* jelentésén van, ez lehet *tenyészt* (a német nyelvben), például *emberi kapcsolatot ápol, ennek fejlődését elősegíti, megművel, gondoz,* valamint inkább a magyar nyelvben *kedvel.* Ennek megfelelően az első, helytelen válaszlehetőség fordítása: *A hölgy kedvelte az izomsejteket (izmokat, illetve az izmos férfiakat),* itt tévesen a magyar *kultivál,* azaz *kedvel* jelentés aktiválódhat a magyar anyanyelvű feladatmegoldóban, a harmadik, szintén helytelen megoldás jelentése: *A hölgy rendszeresen fitneszterembe járt.* Ennél az értelmezésnél az izomsejtekhez tévesen a *fejlődést elősegít* jelentés kapcsolódik.

### **Lelet**

<i>Bei der Patientin war die Stuhlkultur negativ.</i>	<p>a) Sie hatte altmodische Stühle.                  b) Sie kritisierte das Design der Krankenhausstühle.                  c) Die Stuhlprobe der Patientin war in Ordnung.</p>
---	--

A mintamondat jelentése: *A betegnél a széklettenyésztés eredménye negatív volt.* Ebben az esetben a *Stuhl szék* és *széklet,* valamint a *Kultur kultúra* és *kitenyésztett mikroorganizmusok összessége* jelentése jelenik meg. Fontos szerepe van a *negatív* melléknév jelentéseinek, ez lehet *nem megfelelő, visszautasító,* illetve orvosi lelet esetén *feltételezést nem igazoló* jelentést kap, azaz rendben lévő leletre utal.

### **Kezelés**

<i>Diese Methode gilt als die First-Line-Therapie.</i>	<p>a) Mithilfe von dieser Methode werden die Mitglieder des Klinikvorstandes therapiert.                  b) Diese Methode ist die Erstlinientherapie.                  c) Das Verfahren wird in der Militärmedizin zur Behandlung von Frontsoldaten angewendet.</p>
--	--

A mintamondat jelentése: *Ez a módszer számít elsődleges terápiának.* A helyes válasz a második értelmezés, az első esetben a *first-line terápia* kifejezés terminológiai hiányosság esetén hibásan értelmeződhet, itt az angol alapú kifejezés tükörfordítása alapján a klinika első vonalában dolgozók, azaz a vezetőség tagjai esetében alkalmazott, a harmadik esetben az első vonalban harcoló katonák esetében alkalmazott terápia szerepel.

### **Gyógyszeres kezelés**

<p><i>Die Dosis wurde nach Rücksprache mit dem Arzt erhöht.</i></p>	<p>a) <i>Nach einer Besprechung mit dem Arzt wurde der Patient auf eine höhere Dosis eingestellt.</i></p> <p>b) <i>Der Arzt und der Patient haben rückwärts gesprochen, danach wurde ihnen eine höhere Dosis verschrieben.</i></p> <p>c) <i>Die Dosis wurde nach einem kritischen Kommentar des Patienten erhöht.</i></p>
---	---

A mintamondat jelentése: *A dózist az orvossal történt megbeszélés után megemelték.* A példa a nem annyira közismert *nach Rücksprache mit dem Arzt* kifejezésen alapul, a helyes értelmezés az első megoldásban jelenik meg. A második válaszlehetőség a *Rücksprache* kitalált *visszafelé beszélés*, a harmadik válasz a *visszabeszélés* jelentését sugallja.

### **Eset lezárása-beteg elbocsátása**

<p><i>Bei dem Patienten war das Outcome optimal.</i></p>	<p>a) <i>Er wurde aus dem Krankenhaus rechtzeitig und in gutem Allgemeinzustand entlassen.</i></p> <p>b) <i>Die durchgeführten Eingriffe haben zur vollen Genesung geführt.</i></p> <p>c) <i>Sein Stuhl und Urin waren in Ordnung.</i></p>
--	--

A mintamondat jelentése: *A betegnél a terápia végkimenetele optimális volt.* A helyes, második értelmezés mellett az első válaszlehetőségnél az *Outcome* helytelen *kijövetel a kórházból* értelmezése aktiválódik, amely optimális volt (a beteg időben és jó általános állapotban került elbocsátásra). A harmadik válasz az *Outcome* szintén téves *eltávozott anyagcsere végtermék* jelentését hívja elő, itt a kiválasztott széklet és vizelet optimális, azaz normális jellegére történik utalás. A feladat helyes megoldását nehezítheti, hogy mindhárom válaszlehetőség az orvosi szaknyelv keretén belül marad.

### Összegzés

A célnak megfelelő feladat elkészítéséhez szükséges volt a mintamondat pontos kiválasztása, illetve megszerkesztése, természetesen az autentikusság szem előtt tartásával. Az alapmondatban megjelenhet: egy vagy több bizonytalanságot okozó szó, kifejezés vagy terminus, és ezek már az első olvasás után többféle értelmezési lehetőséget generálhatnak. A három megadott – részben megtévesztő – magyarázat: egyrészt előhívja, másrészt megerősíti a többszörös, sokszor egymástól homlokegyenest eltérő értelmezési lehetőségeket.

Minél kisebb szakmai, nyelvi, szaknyelvi, lexikai és terminológiai ismerettel rendelkező nyelvtanuló próbálja megoldani a példákat, természetesen annál nehezebb a megoldás és feltehetőleg kevésbé tudnak érvényesülni a humorosnak szánt elemek. Amennyiben komolyabb szakmai és nyelvi ismeretekkel rendelkező oldja meg a feladatot, akkor a könnyebb megoldáson túl talán jobban hatnak a példákban elrejtett megoldások, hiszen több figyelem irányul rájuk. A feladat szokatlan módon próbálja meg felhívni a figyelmet az alábbiakra:

- a) a kontextus fontosságára,
- b) egy adott szó megfelelő jelentésváltozatának vagy jelentésárnyalatának a kiválasztására,
- c.) a tükörfordítás veszélyeire,
- d) a pontos írásmódra,
- e) a felületesség kerülésére.

Megjegyzendő, hogy a tananyag elkerüli az orvosi szempontból érzékenynek tekinthető témákat. Összegzésképpen megállapítható, hogy:

- a) A humor „közléseinek nagy része a fantázia terméke, a kétértelműség pedig nélkülözhetetlen eleme” (Lendvai, 2008: 231).
- b) A humor segítheti az új ismeretek megszerzését (Lendvai, 2008) és rögzülését, „tudatos tanítási stratégiaként jól használható” (Schirm, 2013: 50).
- c) A humoros – helyenként extrém – példák segíthetnek ráirányítani a figyelmet a szaknyelvtanulás és a szaknyelvhasználat során előforduló esetleges hibákra.

## Hivatkozások

- Forgács, E. (2007): *Nyelvi játékok, kreativitás a viccekben, a reklámyelvben, a sajtónyelvben és az irodalmi szövegekben*. SZEK Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó: Szeged
- Kuttor, E. (2009): Elveszett jelentések – Az irodalmi tulajdonnevek (nem) fordításáról. In: Geccsó, T.–Sárdi, Cs. (szerk.) (2009): *A kommunikáció nyelvészeti aspektusai, Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 99*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Lendvai, E. (1996): *Közelkép a verbális humorról*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Lendvai, E. (2008): A vicc anatómiája és élettana. In: Daczi, M.–T. Litovkina, A. – Barta, P. (szerk.) (2008): *Ezerarcú humor, Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 79*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Némethné Varga, A. (2008): Hangalak és jelentés – a szójáték dinamikája. In: Daczi, M.–T. Litovkina, A.–Barta, P. (szerk.) (2008): *Ezerarcú humor, Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 79*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Schirm, A. (2013): A humor szerepe a nyelvészet oktatásában. In: Vargha, K.–T. Litovkina, A.–Barta, Zs. (szerk.) (2013): *Sokszínű humor, Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 151*. Tinta Könyvkiadó: Budapest



**Tar Ildikó–Nagyné Bodnár Klára**  
Debreceni Egyetem  
Gazdaságtudományi Kar  
Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet

## **L2 tanulási stratégiák fejlesztése a Debreceni Egyetemen**

*A Debreceni Egyetemen az Orvos-és Egészségtudományi Centrum (DEOEC), valamint a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar hallgatóinak körében tanulási stratégiák felmérését végeztük 2010-ben és 2012-ben. E dolgozat a két kutatás eredményeit hasonlítja össze, s rávilágít arra a tényre, hogy a két kar hallgatói egyaránt nehézségekkel küzdenek az egyetemi környezetben, különös tekintettel a tanulási stratégiák és memóriatechnikák ismeretének hiányára. Problémát okoz továbbá a lényeg kiemelésének nehézsége olvasás, tanulás közben, a figyelem elkalandozása, valamint a stresszes helyzetek (vizsga, tesztek) nem megfelelő kezelése. A cikk bemutatja az Európa Tanács és az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja: Jelentés a magyar közoktatásról (2003) ide vonatkozó állásfoglalását is.*

*Kulcsszavak: nyelvtanulási stratégiák, memóriatechnikák, tanulóközpontú képzés, kreatív, web-alapú tanítási módszerek, problémafeltárás, web-alapú eszközök, készségfejlesztés, stratégiafejlesztés, technikai fejlődés pozitív célokra történő kihasználása*

### **Előzmények**

A DEOEC Mentálhigiénés Tanácsadó Testülete 2009 őszén foglalkozott a külföldi hallgatók mentálhigiénés ellátásának kérdésével. Legfontosabb problémaként az derült ki, hogy nem ismerjük kellő differenciáltsággal a térítéses orvosképzésben részt vevő hallgatók beilleszkedési és az egyetemi tanulmányokhoz való alkalmazkodásának nehézségeit. „Éppen ezért a reális alapokon nyugvó problémafeltárás lehet az alapja egy kellően differenciált, s ennek megfelelően hatékony tanácsadói, illetve mentálhigiénés ellátórendszer megszervezésének.” (Silye–Tar–Tánczos, 2010: 218). Feltételeztük, hogy a hallgatóknak problémái lehetnek a nyelvtudással (még az angollal, a közvetítő nyelvvel is, nem beszélve a magyarról), az egyetemi tanulmányokhoz

nélkülözhetetlen alkalmassággal (intellektus és készségek), az életvezetéssel és élethelyzettel összefüggő feszültségek kezelésével (azaz az alkalmazkodással) és számos egyéb, a megváltozott kultúra által indukált egyéb gondokkal is. E problémafeltárás első lépéseként tanulási készségeik felmérését mérő vizsgálatot végeztünk velük. Ennek eredményeképp azt láthattuk, hogy kb. 50% problémával küzd a tanulási folyamat időbeli beosztásával, kb. 34% küzd koncentráció problémákkal, vizsgázással kapcsolatos gondjai (bénító stressz, memorizálási nehézségek stb.) a hallgatók 33,33%-ának van, íráskészség tekintetében pedig szintén kb. 30% szorul segítségre. A legmegdöbbentőbb eredmény azonban az értő olvasás terén tapasztalt hiányosság: 70% számolt be hiányosságokról és problémákról!

E kutatás lefolytatása után hasonló vizsgálatot végeztünk a Debreceni Egyetem Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Karán tanuló hallgatók körében, ahol a Kar vezetői nagy hangsúlyt fektetnek az egyetemi életbe belépő hallgatók sikeres integrációjának elősegítésére. Az elmúlt években az egyetem különböző karain számos jel mutatott arra, hogy az ismeretlen társas és tanulási közegbe belépő hallgatók rengeteg gonddal küszködnek. Ezek egyikét alkotják az alapvető nyelvi és a tanulási készségek, melyek fontos szerepet játszanak az egyetemi évek során. A Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar csoportvezetőkből álló segítők hálózatát igyekszik megteremteni, akik segítséget nyújtanak beilleszkedési, tanulásmódszertani, stratégiai kérdésekben is. Az eredmények rövid összefoglalásaként megállapítható, hogy csupán 27% (!!!) olvas rendszeresen, kb. 80% nem tölt (saját bevallása szerint) túl sok időt a tanulással, 85% elégedett jegyzetelési szokásaival (alig jegyzetelnek), 12,7% memorizálási bajoktól szenved, 34% ötletszerűen, nem tudatosan készül a vizsgákra, s közel 30% nem tud tanulás közben koncentrálni, ehelyett gondolatai elkalandoznak.

Az eredmények összevetése: elmondható, hogy mindkét kar hallgatóinál a következő problémák jelentkeznek:

- beilleszkedési gondok (az egyetemi közegbe),
- tanulási stratégiák és memóriatechnikák hiánya,
- lényeg kiemelésének nehézségei olvasás, tanulás közben,



- figyelem elkalandozása tanulás közben,
- stresszes helyzetek nem megfelelő kezelése,
- jegyzetelés hiánya vagy nem megfelelő technikái.

E problémák országos szinten is jellemzőek a magyar diákok körében. A magyar közoktatásról szóló PISA jelentés (2014) tanúsága szerint, mely 40 ország tanulót vizsgálja, a magyar diákok olvasás, matematika és természettudományok terén hatalmasat zuhantak eredményeikben – jelenleg nem érik el a 2002-ben mért tudásszintet – és kettes (elégséges) alatti eredményeket produkáltak. Kreativitásban is, melyre eddig méltán voltunk büszkék, csupán a 33. helyet értük el, messze lemaradva az élbolytól, melyben pl. Szingapúr, Korea és Japán szerepelnek. E szomorú eredményekhez bizonyára hozzájárul az is, hogy a felvételi ponthatár az orvoskaron 400 pont felett van, míg ugyanez 200 körül mozog a tanár szakosoknál...

Az eredményeket tovább erősíti az OECD-átlaggal való összevetés, mely a tanulási eredmények minőségét és a tanulási eredmények összevetését táblázatban szemlélteti (2012), mintegy előre jelezve a 2 év után bekövetkező szomorú, további romlást.

### **Célkitűzés**

Az egyetemi hallgatók képzésének fontosságát, a társadalom életében a jövő diplomásainak szerepét számos szervezet, fórum, intézmény hangsúlyozza. Az Európai Unió jelenlegi legfontosabb célkitűzései közé tartozik „az oktatási és képzési tevékenységek uniós támogatása – amely az Unió nemzetközi politikájának alapvető és egyre nagyobb jelentőséggel bíró részét képezi – elsősorban a felsőoktatásra összpontosít.” (Markus, 2014). A teljesség igénye nélkül a CEP (Civic Education Project) megállapítását emelem ki: alapelve az a gondolat, hogy minden demokratikus társadalomnak kritikusan gondolkodó, jól informált egyénekre van szüksége, akik szakmai és felsőoktatási képzésben vesznek részt. Ehhez elengedhetetlenek a tanárok, akik „bármely, a társadalom és a gazdaság fejlődését szolgáló stratégia kulcsszereplői” (Európa Tanács, Barcelona 2003). „Az európai

felsőoktatás reformja és korszerűsítése a tanárok és kutatók hozzáértésén és elkötelezettségén múlik.” (2003)

Mindezek eléréséhez a nyelvoktatás kiváló lehetőségeket nyújt a felsőoktatás adott keretein belül. Egy, a diplomás pályakezdőktől elvárt munkahelyi kompetenciák fontosságát vizsgáló felmérés szerint a munkaadók legfontosabb készségként a problémamegoldást jelölték meg; 1-5-ig terjedő skálán 4,3-ra értékelve. A jelentőség szempontjából a következő csoportot a csapatmunkában való aktív részvétel (3,4) és a döntéshozó képesség (3,3) alkotta. Ezeket szorosan követi a szervezési és kommunikációs képesség, mindkettő 3,0-as értékkel. Ezek az adatok az idegennyelv- oktatók szempontjából is elgondolkodtatóak, mivel az említett készségek a szaknyelvi órák tananyagába is kiválóan beépülhetnek (Hajdu, 2007).

A – szerencsés esetben – még kisebb létszámú csoportok tanítása teret enged a régi, poroszos rendszer helyett a Gordon–féle személyközpontú csoport elvein alapuló oktatásnak. Ez a feladat sem egyszerű, hiszen a cél a „változó, ingatag időkben stabil értékek közvetítése” (Tar, 2006:218), valamint a „személyiség kialakításának irányítása, a nehézségek, konfliktusok, bonyodalmak megoldásaihoz illeszkedő technikák, utak megmutatása, sok esetben személyes példán keresztüli átadása (Szebedy, 2005). Minderről jóval régebben így vélekedett Malthus, örök igazságot kijelentve: “A nevelésből eredő előnyök azok közül valók, amelyek élvezhetők a számok megszorítása nélkül; és mivel a kormányok hatalmában áll kiterjeszteni ezen előnyöket, kétségen kívül kötelességük is azt megtenni.” (Malthus, 1902: 518). A cél pedig nem kevesebb, mint kritikus szemléletű, kreatív, önállóan gondolkodó, érett személyiségek nevelése az egyéni különbségek kiaknázásával, hiszen „Az oktatás a gazdasági és társadalmi fejlődés legfőbb eszköze.” (World Bank, Priorities and Strategies for Education, 1995).

## **Módszerek**

„Nagy igény mutatkozik rugalmas, innovatív oktatási koncepciókra és tanítási módszerekre annak érdekében, hogy a diákok számának

növekedésével párhuzamosan javuljon a felsőoktatás minősége és relevanciája. A megvalósítás egyik legfontosabb eszköze – összhangban az Európai Bizottság *Gondoljuk újra az oktatást* című közleményében foglaltakkal – az információs és kommunikációs technológiákban rejlő és egyéb új technológiai megoldások által kínált előnyök kiaknázása jelenti, melyek segítségével a tanulás élménygazdagabb, élvezetesebb és személyre szabott folyamattá alakítható.” (Európai Bizottság: 2015). Mindezek figyelembevételével, a (szak)nyelvtanítás keretén belül kb. 5-6 éve memóriatechnikák tanítását kezdtem el tanítványaim számára, online tanulást segítő programokkal kiegészítve.

„A memóriatechnikákat Rebecca Oxford (1990) taxonómiája a tanulók által használt közvetlen tanulási stratégiák közé sorolja. A memóriatechnikák funkciója az információ tárolásának, előhívásának megkönnyítése, és Oxford szerint ez a következőket foglalja magában: mentális kötések, kapcsolatok kialakítása, képek és hangok rögzítése, az adott információ alapos áttekintése, valamint különböző cselekvések útján történő rögzítése.” (Tar, 2014)

A legfontosabb, általam tanított memóriatechnikák közé tartozik az asszociációs módszer, a vizuális módszerek közül a gondolattérkép (Mind Map), hosszabb listák, nyelvtani struktúrák megjegyzésére a Római szoba módszer, a gondolati háló (pókábra), a Lipcsei Egyetem által kidolgozott teaurusz (<http://corpora.informatik.uni-leipzig.de>), amely vizuálisan ábrázolja az adott szót kollokációival, valamint előtte és utána jellemzően előforduló szavakkal és még sok más egyéb hasznos tudnivalóval együtt. A sorrendiség megjegyzését kiválóan elősegíti még az Utazás módszer; nagyobb anyag, pl. könyv megtanulását pedig az SQ3 módszer: (S-survey (átnézés), Q-question (kérdés), R-read (olvas), R- recite (felmond) és R-review (ismétlő áttekintés) (Tánczos, 2011:7). Az ismétlés szerepét nem lehet eléggé hangsúlyozni, ennek módszertanát is bevettem óráim anyagába. A recencia-elve, azaz az újszerűség hatásának kiaknázása agyunk számára szintén gyorsabb, hatékonyabb megoldásokat kínál az unalmasnak gondolt tanulás élvezetesebbé és eredményesebbé tételében. Kollegáim hasonló tapasztalatokról számolnak be: „Tapasztalatunk azt mutatja, hogy sokszor az erős kötelékek segítik a memóriát, vagy a különleges események és élmények.

Természetesen nem lehet minden egyes szót személyes élményhez kötni, de léteznek jól bevált szótanulási módszerek. A nyelvtanulás folyamatában rendkívül fontos tényező lehet a sikerélmény is” (Szirmai–Czellér, 2014:399). E memóriatechnikák alkalmazására hallgatóimat az amúgy is (túlságosan) gyakran használt számítógép (okostelefon, tablet stb.) alapú eszközök jó célra fordítására ösztöngöm. Ha már úgyis állandóan a kezükben van, vagy előtte ülnek, akár kiváló eredménye is lehet, nem csupán játékra, pókerezésre, chatelésre jó!

Figyelmükbe ajánlom többek közt Körösi Bálint *Öt év öt nyelv* c. blogját [http://otevotnyelv.com/hatekony\\_szotanulas](http://otevotnyelv.com/hatekony_szotanulas), amely részletesen leírja a szókártyák módszerét, a hiányos szókártyákat, de említhetjük a BBC népszerű tanulást segítő weboldalait (pl. Words in the News) vagy a Learn English Today c. oldalt, a Fluentizer című, a folyékony megértést-beszédet elősegítő oldalt és még sok más. A gondot szinte az okozza, hogyan szűkítsük le a rengeteg rendelkezésre álló, elérhető és ingyenes programot, hogy ne vesszünk el a rengeteg hasonló között. Természetesen mindegyiknek van már Androidra letölthető változata is, tehát a hallgató akár utazás közben, pl. buszon is használhatja kedvenc alkalmazását tanulásra!

## **Összegzés**

Összegzésképpen azt szeretnénk kiemelni, hogy a technikai fejlődés rengeteg káros hatása mellett érdemes megkeresni azt, ami értékes és hasznos, és amire a tanárnak is érdemes felhívnia hallgatói figyelmét. Mindent lehet rosszra és jóra használni egyaránt. Még a Facebook is kiváló gyors információ megosztásra, órai anyag küldésére hallgatói zárt csoportokon keresztül. S aki effélékre odafigyel, egyre kevésbé szán időt értelmetlen, időrabló számítógépes vagy okostelefonos tevékenységekre, amelyek rabul ejtik a fiatalok nagy tömegét és amelyekkel – látszólag – hiába küzdenek szülők és tanárok egyaránt.

## Hivatkozások

- Hajdu, Z. (2007): Skills expected of professionals in the North Great Plain region of Hungary. In: Svatos, M., Lostak M., Zuzak R. (ed.) (2007): *Agrarian Prospects XVI*. Praha. 1198–1199
- Malthus, T. R. (1902): *Tanulmány a népesedés törvényéről*. Budapest, Politzer Zsigmond és fia kiadása. Nemzetgazdasági írók tára, kiadja a MTA Nemzetgazdasági Bizottsága.
- Oxford R. L. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers: Boston
- Silye M.–Tar, I.–Tánczos J. (2010): Idegen anyanyelvű hallgatók nyelvi készségeinek felmérése a Debreceni Egyetemen MANYE XX. *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció*. Debreceni Egyetem, 2010
- Szirmai, M.–Czellér, M. (2014): Hagyományos szótanulás modern eszközökkel XXIII. *Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*, (szerk.: Ladányi M., Vladár Zs., Hrenek É.) MANYE – Tinta Könyvkiadó: Budapest. 2014. 399.o.
- Tar, I. (2006): Ahogy a diákok látják tanáraikat – egy felmérés eredményeinek értékelése /*Piaci viszonyok, globalizáció és emberi kapcsolatok a felsőoktatásban*/, PORTA LINGUA 2006. /2/ 217-223
- Tar, I. (2014): *Memóriatechnikák a nyelvtanulásban*. XIV. Nemzetközi SZOKOE Szaknyelvi Konferencia, 2014. november 21. - 22.
- Tánczos, J. (2011): *Eredményes tanulási technikák (PD-327)*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft.: Debrecen

## Internet források

- Európa Tanács (2003): Európa Tanács és az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja: *Jelentés a magyar közoktatásról*  
[http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance_hu.htm)
- Európai Bizottság (2015): *Minőség és relevancia a felsőoktatásban*  
[http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance\\_hu.htm/](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance_hu.htm/)
- HVG.hu (2014): Magyar PISA-teszt: a gyengébbek még gyengébbek lettek  
[http://hvg.hu/itthon/20140213\\_Magyar\\_PISAteszt\\_a\\_gyengébbek\\_meg\\_gyenge](http://hvg.hu/itthon/20140213_Magyar_PISAteszt_a_gyengébbek_meg_gyenge)
- Szebedi, T. (2005): Új Pedagógiai Szemle 2005 július-augusztus *Országos Közoktatási Intézet A pedagóguspálya néhány sajátossága és a foglalkozási ártalmak*  
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Szebedy-Pedagoguspalya.html>
- World Bank (1995): *Priorities and Strategies for Education*  
<http://documents.worldbank.org/curated/en/1995/08/697136/priorities-strategies-education-world-bank-review>



SZAKEMBERKÉPZÉS IDEGEN NYELVEN, INNOVÁCIÓ,  
NYELVI MÉRÉS

---





**Hegedűs Anita**  
Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

## **Szövegértési feladat validitásának vizsgálata item-analízis alapján**

*A kutatás egy, a PROFEX szaknyelvi vizsgán lefutott B2 szintű írott szövegértési feladat validitását (érvényességét) vizsgálja 171 fős minta alapján. A szerző a szövegértési feladat mind a 20 iteménél az SPSS program használatával megvizsgálta az egyes itemek facilitás értékét, diszkriminációját, belső konzisztenciáját. Továbbá a 20 item együttes leíró statisztikája - átlag, medián, minimum, maximum, terjedelem, átlagos eltérés, variancia, átlag standard hibája, ferdeség (skewness) és kurtózis - is vizsgálatra került. A szerző az egyes itemek megbízhatóságát item-válasz módszerrel is megvizsgálta. Ezek az adatok hasznos információkkal szolgálnak azzal kapcsolatban, hogy az egyes itemek mennyire megbízhatóan teljesítettek a vizsgán.*

*Kulcsszavak: validitás, értékelési validitás, item-analízis, írott szövegértés, PROFEX, orvosi szaknyelvi vizsga, gyakoriság és leíró statisztika, SPSS, item-válasz elmélet, megbízhatóság*

### **Bevezetés**

Jelen cikk egy B2 szintű, orvosi szaknyelvi szövegértési feladat validitását vizsgálja item-analízis alapján. Mindenekelőtt a validitás (érvényesség) fogalmát meg kell különböztetni a megbízhatóság fogalmától. A validitás ugyanannak a készségnek különböző eljárásokkal történő mérései közötti összhangra utal, pl. íráskészség mérése levélírással és grafikonelemzéssel. A megbízhatóság egy készségnek ugyanolyan mérései közötti összhangra utal, pl. párhuzamos tesztek közötti korreláció (Bachman, 1991). Azonban a két fogalom összefügg, hiszen ahhoz, hogy egy teszt érvényes legyen, megbízhatónak is kell lennie.

A validitás egyik típusa az értékelési validitás. Ez egyrészt a mérési folyamat minden olyan aspektusával foglalkozik, ami kihathat a teszteredmények megbízhatóságára. Továbbá az értékelési validitás utal a teszteredmények megismételhetőségére különböző

feltételek között. Meg kell továbbá említeni, hogy a validitás különböző típusai között szimbiotikus kapcsolat áll fenn. Az értékelési validitás a kognitív validitással és a kontextus validitással együtt alkotja a konstruktum validitást, amely az egész vizsgafeladat érvényességét mutatja meg (Geranpayeh, 2013). Az értékelési validitás legfontosabb összetevői között Geranpayeh (2013) megemlíti az item facilitást (mennyire nehezek az egyes itemek), az item diszkriminációt (mennyire különböztek meg az egyes itemek az erősebb és gyengébb vizsgázók között), a mérés hibáját, torzítását (bias), a teszt megbízhatóságát, az értékelők megbízhatóságát, a teszt belső egységességét (a teszt feladatai mennyire függenek össze egymással, vagyis mennyire homogén a teszt), a teszt IRT (item-válasz elmélet) alapú megbízhatóságát és a teszt standard hibáját. Jelen tanulmány mindezen összetevőket érinti, kivéve az értékelők megbízhatóságát, mivel ez egy diszkrét pontos itemeket tartalmazó írott szövegértés feladatnál nem releváns.

### **Anyag és módszer**

A kutatás mintáját 171 B2 szintű, 20 ítemes írott szövegértési feladat képezte, mely a 2014 áprilisi PROFEX egészségügyi szaknyelvi vizsgán szerepelt feladatként. Majd a szerző az SPSS program 20-as verziójával statisztikai elemzést végzett, ahol a 20 ítem együttes leíró statisztikáján kívül az egyes ítemek facilitás értéke, diszkriminációja és belső konzisztenciája is vizsgálatra került. Ezek után, hogy további információkat nyerjünk a feladat megbízhatóságáról és érvényességéről, az ítemek item-válasz módszerrel (IRT) is vizsgálatra kerültek a Winsteps statisztikai program 3.72.3-as verziójával.

### **Eredmények**

A szövegértési feladat összesített leíró statisztikáját az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. Leíró statisztikai adatok

<b>átlag</b>	<b>12,41</b>
<b>átlag standard hibája</b>	0,28
<b>medián</b>	13
<b>módusz</b>	14
<b>standard eltérés</b>	3,78
<b>variancia</b>	14,3
<b>ferdeség (skewness)</b>	-0,54
<b>ferdeség standard hibája</b>	0,19
<b>kurtózis</b>	-0,4
<b>kurtózis standard hibája</b>	0,37
<b>terjedelem</b>	17
<b>minimum</b>	2
<b>maximum</b>	19

Az adatok azt mutatják, hogy a vizsgázók többsége a feladatot az átlagosnál könnyebbnek tartotta, de ugyanakkor az eredmények jelentős szórást mutatnak.

Az egyes itemek facilitás értékét, azaz, hogy a vizsgázói populáció mennyire találta az adott itemet könnyűnek, a 2. táblázat mutatja (ld. Mellékletek). A facilitás értékek között nagy szórás figyelhető meg: a legnehezebb item 0,3-as értékkel a 6. volt, a legkönnyebb pedig a 11. item 0,92-es értékkel.

A feladat megbízhatóságát mutató Cronbach alpha 0,755 volt, ami normálisnak tekinthető. A többi megbízhatósági mutató a 3. táblázatban látható (ld. Mellékletek). A korrigált item-totál korreláció a vizsgázók teljesítményét hasonlítja össze az adott itemen és a teszt egészén, leszámítva az adott itemet, míg a "Cronbach alpha, ha az itemet töröljük" oszlopban azt láthatjuk, hogy ha az adott itemet törölnénk a feladatsorból, akkor az egész feladat Cronbach alphája növekedne vagy csökkenne, azaz, hogy az adott item milyen mértékben járul hozzá a feladatsor megbízhatóságához. A korrigált item-totál korreláció 9 itemnél volt 0,3 alatt, míg ha a 2,5-ös küszöböt alkalmazzuk, ez alatt 7 item volt. A "Cronbach alpha, ha az itemet töröljük" oszlopban mindössze 3 itemnél találhatunk magasabb Cronbach alpha értéket, ha törölnénk őket, vagyis ez a 3 item nem járul hozzá a feladatsor megbízhatóságához.

Az IRT-elemzés összefoglaló statisztikái a 4. táblázatban láthatók:

4. táblázat. IRT-elemzés

<b>JML iterációk</b>	<b>5</b>
<b>max. pontszám maradék</b>	0,1
<b>max. logit változás</b>	-0,0042
<b>átlag</b>	0
<b>standard eltérés</b>	1
<b>vizsgálókhoz köthető megbízhatóság</b>	0,74
<b>itemek megbízhatósága</b>	0,97

A részletes item statisztikát az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat. Item-statisztika

Item	Item- nehézség (logit)	Modell standard hibája	Infit		Outfit		Pt érték	
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	Korr.	Várt
<b>6</b>	1,8	0,18	1,28	3,2	1,56	3	0,15	0,4
<b>19</b>	1,23	0,17	1,04	0,7	1,01	0,2	0,4	0,43
<b>2</b>	1,2	0,17	0,86	-2,2	0,79	-1,9	0,55	0,43
<b>8</b>	1	0,17	0,82	-3	0,73	-2,7	0,59	0,44
<b>1</b>	0,97	0,17	0,89	-1,8	0,82	-1,8	0,54	0,44
<b>10</b>	0,94	0,17	0,96	-0,6	0,97	-0,3	0,47	0,44
<b>5</b>	0,91	0,17	0,94	-0,9	0,87	-1,3	0,5	0,44
<b>18</b>	0,7	0,17	1	0	1,04	0,5	0,44	0,45
<b>14</b>	0,67	0,17	1,15	2,2	1,24	2,2	0,32	0,45
<b>7</b>	0,49	0,17	1,26	3,5	1,29	2,6	0,25	0,45
<b>4</b>	0,19	0,18	0,87	-1,7	0,81	-1,7	0,55	0,45
<b>9</b>	-0,03	0,18	1,11	1,3	1,16	1,2	0,36	0,45
<b>12</b>	-0,17	0,18	0,97	-0,3	0,89	-0,8	0,48	0,44
<b>3</b>	-0,3	0,19	0,87	-1,5	0,78	-1,5	0,55	0,44
<b>15</b>	-0,84	0,21	1,05	0,4	1,37	1,7	0,36	0,41
<b>17</b>	-1,16	0,22	0,85	-1,2	0,62	-1,7	0,53	0,39
<b>16</b>	-1,26	0,23	0,91	-0,6	0,69	-1,3	0,48	0,39
<b>20</b>	-1,87	0,27	1,09	0,6	1,32	0,9	0,24	0,34
<b>13</b>	-2,19	0,3	1,13	0,7	1,01	0,2	0,23	0,31
<b>11</b>	-2,28	0,31	1	0,1	0,98	0,1	0,29	0,3

Az itemek nehézség szerinti csökkenő sorrendben láthatók, kezdve a legnehezebbel. Az infit mutatók azt mutatják, hogy a modell szerint viselkedő vizsgázók mennyire adnak a vártak megfelelő

válaszokat, míg az outfit mutatók azt mutatják, hogy a nem a modell szerint viselkedő vizsgázók mennyire adnak a vártnak megfelelő válaszokat (Green, 2013). A Pt érték azzal kapcsolatban ad információt, hogy az egyes itemekre adott válaszok milyen mértékben felelnek meg a vizsgázók képességszintjének. A modell standard hibája csak a 11. itemnél volt az elfogadható értéken (0,3) túl. Az infit mutatók minden egyes esetben az elfogadható mértéken (0,5 és 1,5 között) belül vannak, az outfit mutató pedig a 6. itemnél van ezen a tartományon kívül.

### **Következtetések**

A leíró statisztikai adatok és a facilitás értékek alapján a feladatsort a vizsgázói populáció az átlagosnál könnyebbnek találta. A facilitás értékek elfogadhatóságával kapcsolatban a szakirodalomban több adatot is találhatunk. Az ideális érték a 0,5 körüli (Popham, 2000). Bachman (2004) szerint 0,3 és 0,7 között elfogadható, Green (2013) szerint még 0,2 és 0,8 között is elfogadható, amennyiben a többi érték (diszkriminációs és megbízhatósági mutatók) rendben van. A PROFEX szaknyelvi vizsga hivatalosan teljesítményteszt, de mivel a vizsgázók többségét többféle kurzus keretében készítjük fel a nyelvvizsgára, és így a nyelvvizsgán a kurzus anyaga is értékelésre kerül, átmenetnek tekinthető a teljesítményteszt és az eredményességi teszt között. Ezért egy átlagos teljesítményteszthez képest magasabb facilitás értékek voltak várhatóak. Azonban 5 item is a Green által meghatározott 0,8-as felső küszöbön kívül esik, így ezek az itemek mindenféleképpen az elvártnál könnyebbnek tekinthetők. A negatív ferdeségi (skewness) érték is arra utal, hogy a vizsgázók többsége könnyűnek találta a feladatsort.

A feladatlap megbízhatóságát mutató Cronbach alpha érték (0,755) a normális tartományon belül van, mivel ugyan a 0,8 fölötti értékek a kívánatosak, de a 0,7 fölötti értékek elfogadhatónak tekinthetők (Pallant, 2007). Ez arra utal, hogy általánosságban véve megbízhatónak tekinthető a feladatsor. Ha a többi megbízhatósági mutatót (korrigált item-totál korreláció és Cronbach alpha, ha az itemet töröljük) nézzük, a 6., 7. és 14. itemek adnak okot aggodalomra, mivel ezek az itemek rontják a feladatsor Cronbach

alpháját és nem megfelelően diszkriminálnak a vizsgázók között. Vagyis, ha ezt a néhány itemet törölnénk, akkor a teszt egészének megbízhatósága növekedne.

Az IRT-elemzés általános statisztikái azt mutatják, hogy a feladatsor illeszkedik az item-válasz modellbe. A program 5 lépésben próbálta meg a pontszámokat és a vizsgázók teljesítményét egymáshoz illeszteni, ezalatt mind a maximum pontszám maradék (ami azt mutatja, hogy mennyi a különbség a várt és a tényleges pontszámok között), mind a maximum logit változás (ami mutatja, hogy az itemek nehézségi értéke milyen mértékben változik, ahogy az elemzés lépései előre haladnak) 0-hoz közeli értéket mutat. Az átlag és a standard eltérés az ideális 0-nak, illetve 1-nek felel meg. A két megbízhatósági mutató közül az itemek megbízhatósága a magasabb, ami az elvártnak megfelelő, mivel az itemekről több információja volt a programnak (minden itemre 171 vizsgázó válaszolt), mint a vizsgázókról (minden vizsgázó 20 itemre válaszolt). A részletes item statisztika alapján aggodalomra csak a 6. item ad okot, mivel az outfit mutatója kívül esik az elfogadható tartományon és a Pt értéke 0-hoz közeli (0,15), ami az adatok további vizsgálatát teszi szükségessé (Green, 2013).

Az SPSS és Winsteps programokkal történő statisztikai elemzések megbízhatónak és érvényesnek, ám könnyűnek mutatták a szövegértési feladatsort. Az SPSS-sel történő elemzés alapján néhány item módosításra vagy elvetésre szorult volna, mivel túl könnyűnek bizonyultak és nem járultak hozzá kellő mértékben a feladatlap megbízhatóságához. Azonban a pontosabb információkat nyújtó, Winsteps programmal történő item-válasz elemzés csak a 6. itemet mutatta megbízhatatlannak. Azonban nem szabad arról elfeledkezni, hogy a statisztikai adatok ugyan értékes információkat nyújtanak, de önmagukban csak számok, a vizsgázatók, kutatók tapasztalata, ítélőképessége is szükséges a feladatokkal kapcsolatos döntések meghozatalához.

## Hivatkozások

- Bachman, L. (1991): *Fundamental Considerations in Language Testing*. OUP: Oxford
- Bachman, L. (2004): *Statistical Analyses for Language Assessment*. CUP: Cambridge
- Geranpayeh, A. (2013): Scoring Validity. In: Geranpayeh, A. - Taylor, L. (eds.) (2013): *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second language Listening*. CUP: Cambridge
- Green, R. (2013): *Statistical Analyses for Language Testers*. Palgrave Macmillan: Basingstoke
- Pallant, J. (2007): *SPSS Survival Manual*. Open University Press: Maidenhead
- Popham, W. J. (2000): *Modern Educational Measurement*. Allyn & Bacon: Boston

**Mellékletek**

2. táblázat. Facilitás értékek

	Átlag	Standard eltérés	N
item01	.4620	.50002	171
item02	.4152	.49420	171
item03	.7018	.45883	171
item04	.6140	.48825	171
item05	.4737	.50077	171
item06	.3041	.46137	171
item07	.5556	.49836	171
item08	.4561	.49954	171
item09	.6550	.47677	171
item10	.4678	.50043	171
item11	.9240	.26581	171
item12	.6784	.46848	171
item13	.9181	.27497	171
item14	.5205	.50105	171
item15	.7836	.41298	171
item16	.8363	.37113	171
item17	.8246	.38146	171
item18	.5146	.50125	171
item19	.4094	.49316	171
item20	.8947	.30779	171



3. táblázat. Item-totál statisztika

	Korrigált item-totál korreláció	Cronbach alpha, ha az itemet töröljük
item01	.440	.735
item02	.449	.735
item03	.467	.734
item04	.470	.733
item05	.394	.739
item06	.009	.768
item07	.102	.763
item08	.499	.730
item09	.243	.751
item10	.364	.742
item11	.216	.752
item12	.380	.741
item13	.172	.754
item14	.189	.756
item15	.262	.749
item16	.408	.740
item17	.475	.736
item18	.349	.743
item19	.281	.748
item20	.166	.754



**Kaščáková, Eva**  
Technical University of Košice  
Department of Languages, Slovakia

## **Benefits of MOOCs for Teachers and Students of Languages for Specific Purposes**

*The progress of information and communication technology influences all industries and sectors, including education. The adoption of new inventions and technologies can often be described by so-called hype cycle; initial hype is usually followed by disillusionment. Some inventions manage to stand the test of time; some do not. There are technologies that have been present for years, and the debates on whether they are beneficial still have not reached a definite conclusion. The Massive Open Online Course (MOOC) is a highly debated emerging method of education praised by some and criticized by others. MOOCs are open to participants regardless of their country of residence, previous qualifications or financial situation. The purpose of this paper is to direct the attention of teachers of languages for specific purposes towards the opportunities and benefits of utilizing the existing MOOCs for their own professional development and for enhancing their students' language skills.*

*Keywords: Massive Open Online Course, English for Specific Purposes, Information and Communication Technology, Language Learning*

### **Introduction**

As a result of ubiquitous information and communication technology, we today have access to a vast variety of authentic texts that can be used in both informal learning and in formal subject matter courses or courses of languages for specific purposes. Over the last decades, we have witnessed the boom of e-learning, blended learning, Web 2.0 with social software and its logical consequence in the field of online or computer-assisted learning, known as e-learning 2.0. Moreover, there is also a wide range of open content online, so-called Massive Open Online Courses offered by well-resourced universities and institutions, intending to reach wider audiences and non-traditional participants regardless of their geographic location, their native languages or prior formal qualifications.

## **Massive open online courses (MOOCs)**

Massive open online courses, or MOOCs, are courses intended for a wide range of participants, into which anyone is able to enrol. The term was first coined by Dave Cormier and Brian Alexander to describe a large online course on Connectivism and Connectivist Knowledge run by George Siemens and Stephen Downes in 2008. MOOCs developed as a successor of Open Educational Resources movement. Cormier defined each part of the acronym as follows (Stevens, 2013):

- Massive – about scale
  - Relies on increased chance of interactions from a critical mass of participants
  - Massive allows knowledge to derive more from participants; less from top down
- Open – not just free, but
  - Open access
  - Open syllabus, flexibly allows participants to drive their own learning
- Online – this is essential
  - Internet introduces abundance
  - Completely different playing field from one based on scarcity
- Course –
  - Has structure
  - Cohesion based in experience of facilitators.

In general, MOOCs do not (yet) offer academic credit, although they are provided by renowned educational organizations and their platforms such as Coursera, Udacity, Minerva and edX in collaboration with top-ranked universities including, MIT, Harvard, Princeton and Stanford.

MOOCs combine the benefits of the connectivity of social networks, reputable experts in the particular fields of study, and freely accessible online resources. Another important feature is the active engagement of hundreds to thousands of learners. They decide how to organize their participation with regard to their own learning goals, prior knowledge and interests. Although there exist

some self-paced courses, majority of the courses have a predefined timeline. Every week, a new topic, video, quiz, task and/or assignment appears, and, to proceed successfully, learners have to meet specified deadlines (see Fig.1). The learners can access the resources any time throughout the given week, as there are no live-streamed lectures. Although some courses may include live seminars, these are usually also recorded and archived. The massive concept of the courses takes the geographic location of learners into account – the contents have to be readily available to all learners across various time zones. The course resources usually include instructional videos, sometimes interleaved with interactive online quizzes, suggested readings and graded quizzes.

Fig. 1 Screenshot of a MOOC environment provided by Coursera

The screenshot displays the Coursera interface for a course titled "Shaping the Way We Teach English, 2: Paths to Success in ELT" by Dr. Deborah Healey, Jeff Magoto, and Dr. Elizabeth Hanson-Smith. The main content area is titled "Week 1 To-do List" and includes a "Help" link. Below the title is a section for "Integrated Skills" with a link to download the list as a PDF file. A box lists "REQUIRED ACTIVITIES" and "OPTIONAL ACTIVITIES".

**REQUIRED ACTIVITIES:**

- Video introduction to Week 1
- Pre-viewing knowledge check
- Integrating Skills (Module 3) video
- Required reading
- Discussion Forum posts
- Week 1 quiz - choose either version
  - Week 1 Quiz-Children/Young Learners
  - Week 1 Quiz-Teens/Adults

**OPTIONAL ACTIVITIES:**

- Contest forum
- Introductions forum
- Optional readings and resources

Below the activities, a paragraph explains that the list is designed to help plan the week and provides a link to download the page as a PDF file. At the bottom, it estimates that the learner will spend about 4-5 hours on the activities for this week, including about an hour each for:

- Viewing videos and responding to the in-video questions
- reading at least one of the required articles and taking notes as needed
- reading and posting in the discussion forums

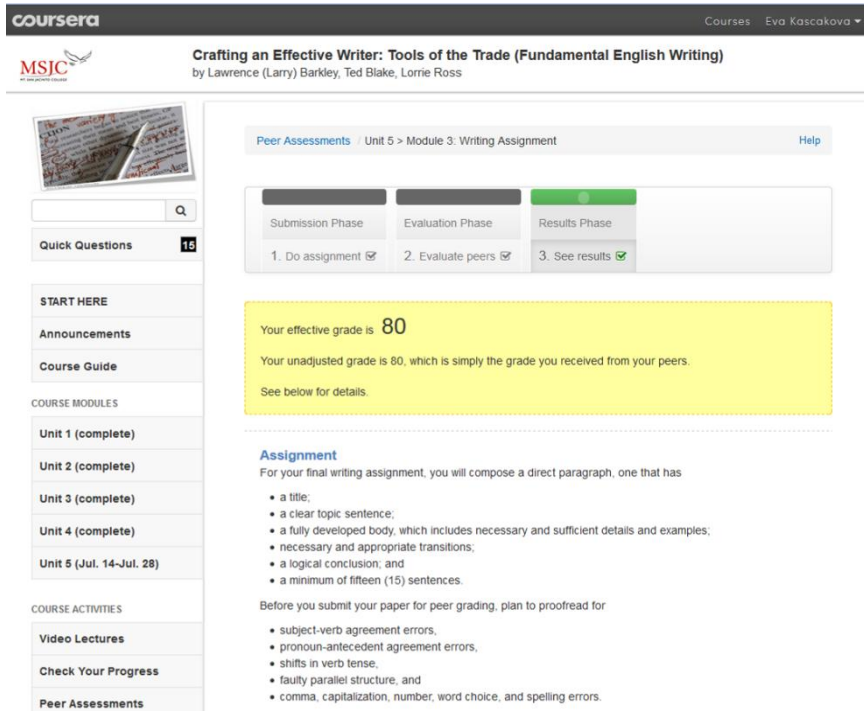
The left sidebar contains navigation options such as "Quick Questions" (15), "ABOUT THE COURSE" (Syllabus, Grading and Logistics, Netiquette, Introductions, Contest Information), and "WEEK 1" (To-do list). Other weeks (WEEK 2, WEEK 3) also have "To-do list" links, with WEEK 3 showing a "May 29 webcast".

Each course is accompanied with a range of discussion fora. The learners can start various threads on virtually any topic related to the subject. In case they have a technical problem, they can use the forum to contact technical support staff. Discussion forum is also

the place where the learners communicate with instructors, and, especially, with one another. Some courses require (and take records of) regular and active participation in the discussion fora. The community connected in a social network is an important factor in these courses, as their concept is based on the theory of connectivism. As McAuley et al. (2010:5) put it: “The results of a MOOC collaboration may extend far beyond the MOOC itself: the network negotiated is just as important as the topic covered, if not more so. Participation in a MOOC is emergent, fragmented, diffuse, and diverse. It can be frustrating. It’s not unlike life.” Having experienced several MOOCs, we can agree with the abovementioned idea – although the environment recommends a sequence of steps to follow in order to reach the desired outcome, the non-linear, hyperlinked nature of the contents enables learners to find their own way of learning, which may contain trials and errors, mistakes and new starts, and proceed individually or in collaboration with others.

Learners learn along with and from their peers, thus developing also their *prosumer* skills – since they need to function both as the learning contents’ *producers* and *consumers*. As the courses are provided on such massive scale, individual feedback from instructors would be impossible. Therefore, besides automated grading, also double-blind peer evaluation is employed, making use of elaborate evaluation rubrics. The assessment of writing assignment is three-phased – first all learners submit their work, then they evaluate their peers, and finally, they receive the results of peer assessment (see Fig. 2).

Fig. 2 Screenshot from a MOOC's Peer Assessment webpage provided by Coursera

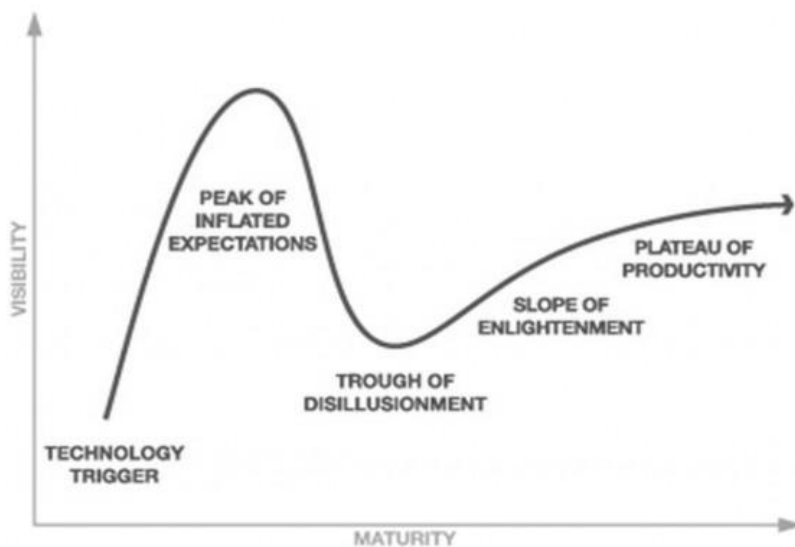


## Innovations and hype cycle

The process of adoption of new technology or application is reflected in the popularity related to the development of innovation over the course of time. The evolution process of new technology can be described by several phases of so-called hype cycle, see Figure 3 (Gartner). In its initial phase, bold promises, publicity and proof-of-concept stories trigger the innovation's rapidly growing popularity. The subsequent peak of inflated expectations is followed by a sharp decline caused by failures and disillusionment. In the next phase, the innovations bottom out, and second or third generations help the innovation to finally level off or grow moderately; this represents the mainstream adoption of the innovation.

However, the shortcoming of this theory is that the timeline is not clear – there are no units of time that would apply universally to the development of any technology. Since the theoretical curve is just a generalization, and the actual development can be quite bumpy, it is difficult to identify the phase that the technology is going through at a given time. As a result, while the curve may well illustrate the process in hindsight, it may be quite impossible to use it to foresee the future development in the adoption of particular technology or innovation.

Fig. 3 Gartner Hype Cycle [3]

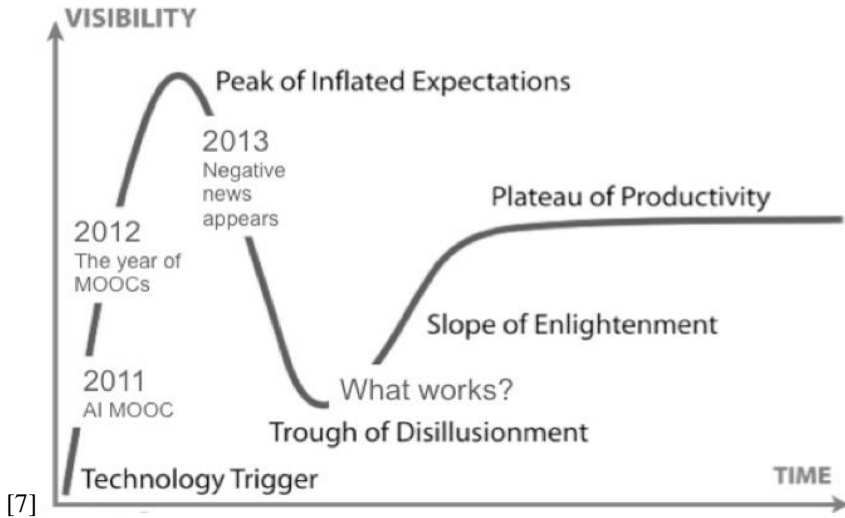


The newest generation of online education – the Massive Open Online Course (MOOC) is a highly debated emerging method of education praised by some (Enger, 2012) and criticized by others (Rooks, 2012; Vardi, 2012). The abovementioned popular Gartner Hype Cycle curve has been used several times to illustrate and predict the acceptance of this innovation. After the disillusionment caused by high dropout rates, and uncertainty about the future attitude towards credentials and fees, according to some authors (Yuan, 2013; Tapson, 2013). MOOCs are currently about to bounce



off and experience their growth towards the plateau of productivity (see Fig.4).

Fig. 4 MOOCs: Gartner Hype Cycle according to Yuan



Although it is difficult to predict the future development of a relatively new innovation, it seems that the utilization of an innovation which has attracted the attention of top ranking universities and millions of students worldwide might be worth considering. In the event that the next developmental phase of this innovation should turn out to be the ‘slope of enlightenment’, then its imperfections (mostly related to philosophy and pedagogy employed) might soon be ironed out.

### **The long tail of learning**

Chris Anderson (2006) noticed an interesting difference between bricks-and-mortar shops and online sellers. While the former focus on selling the most popular products – since anything else would just take up valuable shelf space (in line with the “pile them high and sell them cheap” motto), the latter can also offer a wide range of niche products and still be profitable. In fact, the total sales of less popular or niche products equal or sometimes even outnumber the sales of

hits. The theory is known as the Long Tail and claims that “our culture and economy is increasingly shifting away from a focus on a relatively small number of ‘hits’ (mainstream products and markets) at the head of the demand curve and toward a huge number of niches in the tail. In an era without the constraints of physical shelf space and other bottlenecks of distribution, narrowly-targeted goods and services can be as economically attractive as mainstream fare.” (Anderson, 2006:62). As a result, online enterprises are able to cater much more efficiently to individual tastes and interests of their customers.

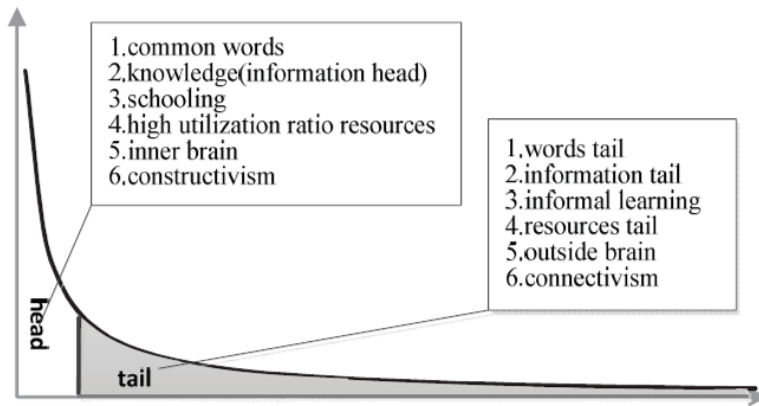
In the context of education, this means that niche subject matter courses can be as economically attractive for their providers as mainstream courses. As Seely Brown and Adler explain, “As more of learning becomes Internet-based, a similar pattern seems to be occurring. Whereas traditional schools offer a finite number of courses of study, the “catalogue” of subjects that can be learned online is almost unlimited. There are already several thousand sets of course materials and modules online, and more are being added regularly. Furthermore, for any topic that a student is passionate about, there is likely to be an online niche community of practice of others who share that passion.” (ibid.). This claim is certainly encouraging, since formal educational institutions also focus majority of their courses on the ‘head-of-the-demand-curve’ subjects.

MOOCs are related to the theme of ‘the long tail of learning’ in that they provide access to education for those who are interested in engaging in the process of lifelong learning but may not be able to afford attending university. As McAuley et al. state, “this framework provides access to large numbers of people who might otherwise be excluded for reasons ranging from time, to geographic location, to formal prerequisites, to financial hardship”. (Anderson 2010:16). However, there are also voices saying that majority of MOOCs participants are already wealthy, academically prepared and highly motivated, so despite their stated intentions, MOOCs can in fact widen the learning gap (Rooks, 2012).

From the contents point of view, MOOCs do not only focus on the most popular subjects, but also on the long tail – niche topics

of interests. Besides niche topics, the long tail phenomena include the type of vocabulary, information, level of formality, resources and methods and theories of learning (Du et al, 2012).

Fig. 3 Several kinds of long tail phenomenon in learning [11, p. 496]



The large scale of the community, consisting of thousands of participants, ensures that the “long tail” effect will enable even learners with the most unusual interests to find people to communicate and collaborate with. Learners thus benefit from what is called distributed cognitive apprenticeship; finding and joining a community that ignites a student's passion can set the stage for the student to acquire both deep knowledge about a subject (“learning about”) and the ability to participate in the practice of a field through productive inquiry and peer-based learning (“learning to be”) (Seely Brown–Adler, 2008:28). This also means that the specific expertise of the facilitator can reach the maximum possible number of people interested in accessing it. The heterogeneous group of learners, with its wide range of knowledge and skills, will partially assist and/or substitute the facilitator, for whom it would be impossible to respond individually to each learner’s needs. Participants thus learn together and from one another.

### **ESP niches in the long tail**

Majority of MOOC participants register for specific educational courses; they do not sign up as language learners. However, many of them will encounter language problems, since many of the open courses are delivered in English. The participants will therefore need to improve their language skills and knowledge of key terms and concepts in a specific subject domain. We can agree with Fitzgerald (Fitzgerald et al. 2014), stating that “the language challenge that often accompanies learning an academic subject in another language also presents a compelling opportunity for domain-specific language learning that remixes available educational and research content.” Subject matter MOOCs delivered in the target language may certainly help learners develop their language skills. Although speaking would be limited, reading and writing comprise a significant part of the activities. The development of participants’ listening skills can especially benefit from the asynchronously delivered video recordings. The videos are prepared in a manner that does not exclude participants who might have problems understanding speech in its natural speed. Learners can slow down the pace of the videos, and turn on/off the script. Learners with more advanced listening skills can speed up the videos and finish watching in shorter time.

Peer-based learning is also helpful, as large online communities are formed and learners help one another with any problems, including those related to language. Ready-made MOOCs available online can be used by students of university courses in the mode of so-called flipped or inverted classrooms (Lage et al, 2000; Tucker, 2012), in which students watch the lectures at home before class, and classroom time can focus on “more interactive problem-solving activities that achieve deeper understanding — and foster creativity.” (Koller, 2011). Teachers can thus use the classroom time to interact with students, motivate them and challenge them.

Another possible utilization of MOOCs is by ESP teachers signing up as learners. Many ESP teachers would agree that “ESP teachers are all too often reluctant dwellers in a strange and uncharted land” (Hutchinson–Waters, 1978:158). The main obstacle

that teachers of languages for specific purposes encounter is insufficient expertise in the subject domain. Hutchinson and Waters identified several reasons why ESP teachers find it difficult to comprehend ESP subject matter:

There is a tradition in education of separating the Humanities and the Sciences.

- 1) Many ESP teachers are reluctant settlers in new territory.
- 2) Considering the scale of the ESP revolution it must be admitted that little effort has been made to retrain teachers or to at least allay their fears.
- 3) The general attitude in ESP seems to be to expect teachers to conform to the requirements of the target situation (Hutchinson–Waters, 1978:162-163)

Hutchinson and Waters also claim that ESP teachers do not need to master specialist subject knowledge: “the ESP teacher should not become a teacher of the subject matter, but rather an interested student of the subject matter” (ibid. 163). ESP teachers should have a positive attitude towards ESP content, knowledge of the fundamental principles of the subject area, and an awareness of how much they probably already know. All this can be summed up as 'the ability to ask intelligent questions' (ibid. 163).

These needs can be addressed by ESP teachers' participation in subject matter MOOCs. According to report from Universities UK summarising the recent developments of MOOCs, educators and researchers already form a notable part of MOOC participants; “Education professionals use MOOCs and their resources in their own or other academic fields as open educational resources for reuse and remixing in their own work with students” (MOOCs, 2013:13). We can therefore state that MOOCs offer an unprecedented opportunity for teachers of English for specific purposes to extend their insight into the subject domain and, as the field develops and new words emerge, also stay up to date with new vocabulary. Without the need of enrolling for formal university courses, they have a chance to widen their knowledge of the subject domain (and its vocabulary in authentic context) in a structured and systematic way.

Moreover, the contents of MOOCs can supply a large corpus of linguistic material relevant to a particular subject domain area. Fitzgerald et al. introduced an online corpus-based open-source software system, which can automatically extract important language components from text documents, for example academic words and their usage patterns, key concepts, collocations, and lexical bundles. These are then presented in various authentic contexts in way that draws the attention of learners; “Learners thus can extend their ability to understand the language used, and express themselves more fluently and eloquently in the particular domain” (Fitzgerald et al. 2014). The software can thus serve as a language-learning tool or a resource for the English language researchers.

## **Conclusion**

Massive open online courses are open to participants regardless of their geographic location, previous qualifications or financial situation. They originated in a humanitarian effort to reach wide audiences and make higher education more accessible and affordable. The important figures in the world of MOOCs, McAuley, Stewart, Siemens and Cormier (McAuley et al., 2010:33) stated that “In a reputational economy built on post-scarcity, value lies in the synthesis, presentation and application of ideas rather than their possession.” Therefore, the primary purpose of MOOCs was to share knowledge, not to capitalize on it.

In the fast-moving disciplines, lifelong learning is a necessity. ESP instruction has to respond to this need and also ESP teachers have to update their knowledge of emerging specialized vocabulary and follow the progress of the particular discipline. Specialized subject matter MOOCs can serve for the purposes of ESP teachers – their own professional growth, academic research, as well as for enhancing students’ language skills. With MOOCs, learning can take place throughout life on demand, whenever needed. MOOCs thus enable people interested in a subject come together in an organized way and collaborate. All participants also have the opportunity to learn from the others by sharing and exchanging difficulties, insights, and achievements.

As the concept is relatively new, still changing and developing, it has been received with both applause and doubts. We do not aspire to judge whether MOOCs will flourish or deteriorate in the future; it is also too early to say whether MOOCs have the potential to become a sustaining or a disruptive innovation in relation to higher education as we know it. The current shape of MOOCs is too volatile to allow reliable predictions about their future. Regardless of their future development, MOOCs currently provide a free yet valuable augmentation of tertiary education. They can be used in the system of so-called flipped classrooms – if students watch the lectures in their own time and pace, classroom time can be used for a higher order activity: more interaction and conversation, more problem solving, more hands-on activities. It should be always kept in mind that it is not the medium of instruction that matters, but its content, philosophy and pedagogy employed.

## References

- Anderson, C. (2006): *The Long Tail: Why the Future of Business is Selling Less of More*. New York, N.Y.: Hyperion, 2006. 238 pp. ISBN 1401302378.
- Du, X. et al. (2012): Discussion on Social Network Learning from the Long Tail, In: International Conference on Future Computer Supported Education, August 22- 23, 2012, Fraser Place Central – Seoul, IERI Procedia, Vol. 2, 2012, pp.492-497
- Enger, K. (2012): Online Courses Offer a Way to Reach Minorities, In: *The New York Times*, May 6 2012, available online at: <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2012/05/06/got-a-computer-get-a-degree/online-courses-offer-a-way-to-reach-minorities> (accessed on 15 September 2014)
- Fitzgerald, A.–Wu, S. and Witten, I. (2014): Flexible Open Language Education for a Multilingual World. In: *Proceedings of OpenCourseWare Consortium Global 2014: Open Education for a Multicultural World*.
- Gartner Hype Cycle  
<http://www.gartner.com/technology/research/methodologies/hype-cycle.jsp>  
(accessed on 12 September 2014)
- Hutchinson, T. –Waters, A. (1987): *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koller, D. (2011): *Death Knell for the Lecture: Technology as a Passport to Personalized Education*. In: *The New York Times*, December 5 2011. Available online at: <http://www.nytimes.com/2011/12/06/science/daphne->

- [koller-technology-as-a-passport-to-personalized-education.html?pagewanted=all& r=0](#) (Accessed on 20 September 2014)
- Lage, M. J.–Platt, G. J.–Tregilia, M. (2000): Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. In: *Journal of Economic Education*, 31(1). 30-43.
- McAuley et al. (2010): *The MOOC Model for Digital Practice*, Available online at: [http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC\\_Final.pdf](http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf)
- Massive Open Online Courses: Higher Education's Digital Moment? Universities UK, 2013. Available online at: <http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2013/MassiveOpenOnlineCourses.pdf> (Accessed on 20 September 2014)
- Rooks, N. M. (2012): Why the Online-Education Craze Will Leave Many Students Behind, In: *Time*, July 30, 2012, available online at: <http://ideas.time.com/2012/07/30/why-online-education-will-leave-many-students-behind/> (accessed on 15 September 2014)
- Seely Brown, J.–Adler, R. P. (2008): Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0, In: *EDUCAUSE Review*, Vol. 43, No. 1, January/February 2008
- Stevens, V. (2013): What's with the MOOCs? In: *Teaching English as a Second or Foreign Language*, March 2013, Vol. 16 No. 4. Available online at: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume16/ej64/ej64int/> (accessed on 15 September 2014)
- Tapson, J. (2013): MOOCs and the Gartner Hype Cycle: A very slow tsunami, In: *Pando Daily*, September 13, 2013, Available online at: <http://pando.com/2013/09/13/moocs-and-the-gartner-hype-cycle-a-very-slow-tsunami/> (accessed on 15 September 2014)
- Tucker, B. (2012): The Flipped Classroom. In: *Education Next*, Winter 2012, Vol. 12, No.1
- Vardi, M.Y. (2012): Will MOOCs Destroy Academia? In: *Communications of the ACM*, November 2012, Vol. 55 No. 11, New York, NY, USA
- Yuan, L. (2013): MOOCs and Higher Education: What is next? Available online at: <http://blogs.cetis.ac.uk/cetisli/2013/06/> (accessed on 15 September 2014)



**Lukács András**  
Budapesti Gazdasági Főiskola  
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar  
Angol Tanszéki Osztály

## **A kiejtés tanítása a BGF KVIK magyar nyelvóráin**

*Noha a kiejtés alapvető fontosságú a nyelvtanulásban, a magyar nyelvkönyvek többnyire nem tulajdonítanak neki megfelelő jelentőséget. A tanárookra ezért meglehetősen nagy szerep és felelősség hárul a helyes kiejtés tanításában. A tanulmány azt mutatja be, hogy hogyan történik a magyar kiejtés és helyesírás tanítása a Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán. A tanítási folyamat fázisainak taglalását követően részletesen kifejti a magánhangzók ismertetésének lépéseit.*

Kulcsszavak: *tanítás, módszer, magyar mint idegen nyelv, kiejtés, helyesírás, magánhangzó, példaszó*

### **Bevezetés**

A Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán Erasmus ösztöndíjjal tanulmányokat folytató külföldi hallgatók számára évek óta kínál magyar nyelvórákat a Szaknyelvi Intézeti Tanszék. A hallgatók döntő többsége él a lehetőséggel, és egy vagy esetleg két szemeszteren át heti négy órában ismerkedik a magyar nyelvvel.

Tanulmányomban azt kívánom bemutatni, hogy hogyan zajlanak az első lépések, a kiejtés elsajátításának mozzanatai az itteni magyartanításban. Terjedelmi okok miatt az általános megközelítést követően csak a magánhangzók tanítását részletezem. Jóllehet a tanítás ezen fázisában nem annyira szaknyelvi, mint inkább általános nyelvtanítási kérdések merülnek fel, ráadásul az erre adott válaszok tanítási környezetenként nagyon eltérőek lehetnek, mégis, a szintén magyart tanító kollégák számára talán nem haszontalan bepillantást nyerni abba, hogy hogyan kezdenek el ismerkedni nyelvünkkel a BGF KVIK külföldi hallgatói.

## A kiejtés tanításának jelentősége

A helyes kiejtés ismerete, illetve elsajátítása az értés, illetve az érthetőség záloga, valamint a további fejlődés egyik feltétele. Szende megfogalmazása szerint „a hangok egymástól eltérő, megkülönböztető jegyeinek pontos felismerése és reprodukálása a magyar nyelvben nemcsak hangzási kérdés, hanem mind a grammatika, mind a jelentés területén nélkülözhetetlen eszköz” (Szende, 2005: 41). Nagyon szomorú azt látni, amikor a lelkes külföldi hosszú és fáradtságos nyelvtanulás után kommunikációt kezdeményez anyanyelvi beszélőkkel, ám azok – a kiejtési hibák miatt – nem értik még a legegyszerűbb hozzájuk intézett szavakat sem.

A tankönyvek<sup>1</sup> döntő többsége azonban elnagyolja vagy egyenesen elhanyagolja a kiejtés tanítását. Mintha a megfelelő kiejtés az ábécé ismertetésével vagy a hangképzés szabályainak magyarázásával vagy akár ezek nélkül is könnyedén elsajátítható lenne. Ráadásul egyes tankönyvekhez még hanganyag sem tartozik.

A tökéletes tankönyv tehát még várat magára, de ha megérkezne, sem oldana meg azonnal minden problémát. Képtelenség ugyanis minden hallgatóval rögtön tankönyvet vásároltatni, tekintve, hogy a félév első óráin való részvétel nem jelent végső elköteleződést: az ekkor szerzett benyomásaik, tapasztalataik alapján döntenek majd el, hogy valóban fel kívánják-e venni az adott kurzust. Ugyanakkor, éppen a döntésük megkönnyítése érdekében, valamint az új környezet nyelve iránti természetes kíváncsiságukat kielégítendő már a legelső órától el kell kezdeni az érdemi tanítást. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy az egyébként kiváló lehetőségekkel kecsegtető főiskolai webes felület, a Coospace a félév elején még nem elérhető az Erasmus hallgatók számára. E kezdeti időszakban tehát a tanár leginkább a saját hangját, valamint a krétát és a táblát használhatja a tanítás eszközeként, ezért különösen fontos, hogy világos koncepciója

---

<sup>1</sup> Az áttekintett nyelvkönyvek (Durst, 2003, 2005, 2012; Erdős–Prileszky, 2005; Hlavacska et al., 2002; Kassai–Szende, 2006; Kiss, 2014; Lakos, 1998; Pontifex, 2003; Sántha, 2007; Simon–Nagy, 2013; Szita–Pelcz, 2013; Varga et al., 2007) részletes bibliográfiai adatai a *Hivatkozások* alatt.

legyen arról, hogy mit és hogyan akar átadni a hallgatóknak az első órákon.

### **Problematika és célkitűzés**

A kiejtést természetesen nem kellene tanítani, ha a külföldi hallgatók anyanyelvének kiejtési, illetve helyesírási szabályai azonosak lennének a magyar nyelv kiejtési, illetve helyesírási szabályaival. Ilyen helyzet nem áll fenn, viszont kisebb-nagyobb átfedések előfordulnak az egyes nyelvek között. A hallgatók fárasztását elkerülendő nem célszerű őket minden egyes fonéma és graféma magyarázatával terhelni. Elegendő azokra a fonémákra külön figyelmet szentelni, amelyeknek eltérő a betűképük a hallgatók nyelvében tapasztaltakhoz képest, illetve még inkább azokra, amelyek nincsenek jelen a hallgatók nyelvében. Ehhez azonban ismernünk kell a hallgatók anyanyelvét (Somos, 1997:7). Sajnos ez a BGF KVIK-en komoly nehézségekbe ütközik, hiszen e tekintetben rendkívül vegyes csoportok jöhetnek létre. A 2014/2015-ös őszi félévben például cseh, észt, finn, francia, holland, horvát, kazah, német, olasz, portugál, orosz, spanyol, szlovák, grúz, ukrán és vietnami anyanyelvű hallgatók tanultak magyarul. Kézenfekvő megoldásnak tűnik a mindenki által ismertnek vélt angol nyelv használata, nemcsak munkanyelvként, hanem kiejtési viszonyítási alapként is. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy az egyébként folyamatosan és csak kevés hibával beszélő diákok angol kiejtése is gyakran saját anyanyelvük sajátosságait tükrözik.

A fentiek figyelembevételével az az álláspont tűnik legmegfelelőbbnek, hogy kiemelt figyelmet érdemeljen az európai átlagnál gazdagabb magánhangzórendszerünk valamennyi eleme, továbbá mássalhangzóink közül a *gy*, valamint – az íráskép miatt – a *s*, *sz*, *z*, *zs*, *c*, *cs*, *h*, *ny*, *ty*, *ly*. Mindezek mellett a hallgatók sokféle artikulációs bázisa miatt folyamatosan figyelnie kell a tanárnak az esetleges egyéni nehézségekre az újabb szavakkal való találkozások során.

A cél tehát az, hogy minden hallgató észlelje, továbbá értelmezni és képezni tudja az egyes fonémákat és a hozzájuk tartozó írásképet. Az intonáció részletezésére a tanuláshoz ebben a

szakaszában még nem kerül sor. Nem anyanyelvi, hanem funkcionális kiejtésre törekszünk, azaz „nem kívánjuk meg tanítványainktól a normatív ejtést, mint ahogy azt a logopédus szeretné elérni beszédhibás magyar gyermeknél, elvárjuk azonban a hallgató türelmét nem túlságosan igénybe vevő, többé-kevésbé szabályos artikulációjú beszédet” (Szende, 2005:45).

### **A kiejtés tanulásának fázisai**

A kiejtés tanítására többféle módszer létezik. Az alábbiakban azt mutatom be, hogy a BGF KVIK külföldi hallgatói milyen lépésekben ismerkednek meg egy-egy fonéma kiejtésével, illetve helyesírásával.

#### ***Percepció, hang(sor) utánpótlása***

A bevezető szakaszban szándékosan mellőzzük az írásképet, tehát nem írunk sem a táblára, sem a füzetbe. Csak a fülükre hagyatkozhatnak a hallgatók abból a megfontolásból, hogy az íráskép miatt az anyanyelvi interferencia ne zavarja össze őket. Sok erősen vizuális diáknak ez óriási próbatétel, és többszöri kérés ellenére is jegyzetelni próbál az anyanyelvén, aminek azonban elejét lehet venni azzal, ha az egész hallgatóságnak el kell hagynia a padokat és egy nagy kört vagy félkört kell alkotnia. A tanár által kiejtett hangot utánozniuk kell, általában kórusban, sokszor egymás után. Azért kórusban, hogy senki se érezze magát kellemetlenül, és azért többször, hogy egyrészt elősegítsük a memorizálást, másrészt a tanár a hallgatókat körbejárva mindenki produkcióját ellenőrizhesse, diszkrétan javíthassa. Mindegyik izolált hanghoz elhangzanak olyan szótagok és szavak is, amelyeknek az éppen tanítandó hang nem feltétlenül kezdőbetűje, de mindenképpen része. Az elhangzott szavak közül legalább egyet többször megismételünk. Ez lesz az ún. példaszó, amelynek kiválasztásánál fontos szempont a viszonylagos rövideg, könnyű kiejthetőség, illetve a szó „hasznossága”, viszonylagos gyakori előfordulása. A példaszó mellé megtanulják a hallgatók az angol nyelvű jelentését, tehát elkezdődik egyfajta túlélő szókincs memorizálása is.

### ***Hang(sor) képzése emlékezetből***

A kiejtés tanulásának következő fázisa, amikor már emlékezetből képzik akár az adott izolált hangot vagy éppen egy már megtanított példaszót. Az angol nyelvű jelentés segítségével egyszerű és gyors a visszakérdezés a már megtanult magyar hangsorokra.

### ***Íráskép és hang(sor) egyidejű percepciója***

A betűkkel való ismerkedésre rendszerint csak a hangokkal való ismerkedés után kerül sor. Az előző órán már megismert és a hallgatók emlékezetében (némi frissítés után újra) élő hangokhoz, hangsorokhoz rendeljük hozzá az írásképet. A táblára felírt betűt, szót hangosan kiejti a tanár.

### ***Íráskép kiejtése és rögzítése***

A táblán olvasható betű(sor)t újra és újra kiejtik a hallgatók és a füzetükben is rögzítik. Az egyes hangokra vonatkozó információ átadásának ez a befejezési fázisa, ezután már „csak” a gyakorlás következik.

### ***Hang(sor) kiejtésének és írásképének gyakorlása***

A hang és íráskép viszonyának ismertetése után próbálkozunk eddig nem látott szavak kiolvastatásával. Itt is, akárcsak a példaszavak esetében a szóalak egyszerűsége és a szó előfordulásának gyakorisága a fő szempont az olvastatandó szavak kiválasztásánál. Az olvasandó betűsorok lehetnek a tanár által a táblára írt szavak, illetve a különböző üzletek ingyenes reklámanyagaiban található élelmiszerek és egyéb árucikkek megnevezései. Az ilyen feladatokkal könnyen lehet erősíteni a sikerélményt a hallgatókban, illetve demonstrálható, hogy milyen logikus a magyar helyesírás.

Ugyanígy meg lehet próbálni különböző hangsorok diktálását. Már megtanított hangsorok esetében ez a helyesírás ellenőrzésére szolgál, ismeretlen szavak diktálásával pedig a percepciót és a szabályok alkalmazási képességét vizsgálhatjuk. A

szavak kiválasztásánál itt is a rövidség, egyszerűség, hasznosság a fő szempont: legyen a hallgatónak sikerélménye, lássa a helyesírás logikáját és örömmel sajátítsa el az így megismert szót vagy kifejezést.

### **A magánhangzók ismertetése**

A hallgatók általában nem tudják, mi a különbség a magánhangzó és a mássalhangzó fogalma között, viszont rövid magyarázat után hamar megértik. Ennek ellenőrzésére és a hangulat oldására el kell mondaniuk, hogy a saját anyanyelvükben hány magánhangzó van, esetleg melyek azok. Ezt követően meg kell tippelniük, hogy a magyarban mennyi van. A 14 magánhangzó nem kevés, de megnyugtató, hogy egy része rövid-hosszú párt alkot, tehát valójában kevesebb, mint 14 önálló hangértékre kell ráhangolódni.

Az alábbiakban a magánhangzók tanításának olyan sorrendjét ismertetem, amely apró lépésekkel vezeti át a hallgatót az újabb és újabb hangok helyes kiejtésére. A sorrend az – *a* és *á* fonémák kivételével – Szili Katalinnak az ELTE BTK-n *A magyar mint idegen nyelv oktatásának gyakorlati kérdései* című szemináriumán (Szili, 2010) ismertetett sorrendjét követi, a példaszavak zöme azonban saját választás. A magánhangzóknak a képzés helye, a nyelvállás, az állkapocs nyitásszöge, az ajkak működése és a kiejtés időtartama szerinti jellemzését a *Kis magyar nyelvtan* (Rácz–Takács, 1983:30) és H. Tóth (2006:147) tanulmánya alapján adom meg.

#### ***i* → *í***

Kiindulási magánhangzónk talán a minden Erasmus hallgató számára könnyen kiejthető *i*, amely egy elől képzett, felső nyelvállású, zárt, ajakréses, rövid hang. Első példaszavunk: *mini*. Nemzetközileg ismert szóként sem a kiejtés, sem a jelentés tekintetében nem okoz nehézséget. Hogy azonban „magyarabb” példát is hozunk, elhangzik az *itt* szó. A *t* hosszúságát többnyire érzékelik, helyesen utánozzák, az esetleges alveoláris ejtés a dentális helyett nem zavaró.

Folytatásképpen meg kell tippelniük a hallgatónak, hogy hogyan hangzik az *i* hosszú párja. Általában kitalálják és önállóan is helyesen képzik, de megerősítésképpen utána közösen is, többször is megismétljük. A gyakorlás során az *i*-t valóban hosszúnak, néha kicsit eltúlozva ejtjük. Tesszük mindezt annak ellenére, hogy valójában nincsen komoly eltérés a rövid *i* és hosszú *í* kiejtésében, és általában nincs jelentés-megkülönböztető különbség sem közöttük (László, 2000: 31). Indokoltnak látom azonban a kissé eltúlzott hosszú ejtést annak érdekében, hogy a helyes íráskép elsajátítása könnyebb legyen. Példaszavunk a *víz* szó, amelynek kiejtése, ha nincsenek spanyolok a csoportban (hiszen ott a /z/ és a /s/ allofónok), nem igényel fokozott odafigyelést.

***i* → *ü*, *ü* → *ű***

Az elől képzett, felső nyelvállású, zárt, ajakréses *i*-ből ajakkerekítéssel kialakítható a szintén elől képzett, felső nyelvállású, zárt, de ajakkerekítéses *ü*. Olaszoknak, spanyoloknak ugyan nehézséget jelent, de az említett módon siker érhető el náluk is, de sok gyakorlás szükséges, hiszen gyakori a „visszaesés”. Példaszavunk a *süti*. Hosszú párját, az *ű* hangot, akárcsak az előző magánhangzópár esetében helyesen tippelik meg, és – akiknek sikerült a rövid *ü* – helyesen is ejtik. Példaszavunk a *tűz*, amely újabb alkalmat ad a szóvégi *z* gyakoroltatására.

***ü* → *u*, *u* → *ú***

Az *ü* hangból továbblépve megpróbáljuk kiejteni a szintén felső nyelvállású, zárt, ajakkerekítéses, viszont hátul képzett *u* hangot. Nem szokott nehézséget okozni, sőt általában lelkesen ismételve kórusban és kánonban is, élvezve a hanghatást, amely ilyenkor leginkább egy farka kutya ugatásához hasonlít. Példaszó a *puszi*, amely szinte mindenkinek mosolyt csal az arcára, könnyen kiejthető és még könnyebben megjegyezhető, ráadásul gyakori szavunk. Hosszú párját, az *ú* hangot immár rutinosan tippelik meg és ejtik ki. Példaszavunk az *új*, amely szintén könnyen ejthető.

***i* → *e***

Az *i*-hez visszalépve az ajkunkat mintegy leejtve formáljuk meg a szintén elől képzett, ajakréses, rövid, ámde alsó nyelvállású, nyílt *e* hangot. A kiejtés a legtöbb hallgató számára nem okoz problémát, még ha nem pontos is a kiejtés, nem csap át más fonémába, tehát nem zavaró. Példaszavunk a *leves*. Ezután fel kell hívni a figyelmet arra, hogy megtörik a sorozat, nem teljes a szimmetria, az *e* hangnak nincs hosszán ejtett párja.

***u* → *a***

Az *u* hanghoz visszalépve könnyebben képezhető a szintén hátul képzett, ajakkerekítéses, rövid, ám alsó nyelvállású, nyílt *a*. Példaszó a *ma*, vagy a már sokak által ismert *szia*.

***e* → *é* ← *í***

Az elől képzett, alsó nyelvállású, nyílt, ajakréses, rövid *e* és az elől képzett, felső nyelvállású, zárt, ajakréses, hosszú *í* közötti hang az elől képzett, középső nyelvállású, félig zárt, ajakréses, hosszú *é*. Példaszavunk a *tér*.

***e* → *ö*, *ö* → *ő***

Az *e* hangból kerekítéssel kialakítható a szintén elől képzett, középső nyelvállású, félig zárt, ámde ajakkerekítéses, rövid *ö*. Bár nem mindenki artikulációs bázisában szerepel ez a hang, sokan ismerik a franciából, ezért a *je t'aime* példáját általában hálásan fogadják. Példaszónak szinte kínálja magát a *köszönöm* szó, de tapasztalatom szerint különös hangzása miatt élvezettel ismételtetik a *rögtön jövök* kifejezést is. Hosszú párjára, az *ő* hangra a példaszavunk a *nő*, amely szónak ismerete eligazítja a diákot, hogy melyik mosdót (ne) válassza.

***á***

Az *á* kiejtéséhez a legrövidebb út a közvetlen kiejtésen keresztül vezet. A hátul képzett, legalsó nyelvállású, igen nyílt, ajakréses, hosszú magánhangzónak a rövid párja ugyan a standard magyarban nem, sok más nyelvben viszont létezik, így nem okoz problémát a hosszabb változat kiejtése sem. Példaszó a *fáj*, amelynek ismerete



azzal kecsegtet, hogy a problémás testrészezt mutatva máris működik az alapvető kommunikáció orvos-beteg viszonylatban.

***u → o, o → ó***

Visszanyúlunk az *u* hanghoz, és abból kerekítve létrehozuk a szintén hátul képzett, ajakkerekítéses, ám csak félig zárt, középső nyelvállású *o* hangot. Ez egyes szláv hallgatóknak jelenthet nehézséget, ezért velük mindenképpen érdemes gyakrabban és hosszabban is ejtetni a hangot, hogy ráérezzenek, illetve begyakorolják. A rövid *o* hangra a példaszó az *ott*, a hosszú *ó* hangra pedig a *jó*.

### **Összegzés**

Míthogy a magyar nyelvkönyvek többsége kevés segítséget nyújt a kiejtés tanításában, e területen különösen fontos a tanár felkészültsége, illetve a tanórák megfelelő kihasználása. Tanulmányomban felvázoltam, hogy milyen lépésekben ismerkednek meg a BGF KVIK külföldi hallgatói egy-egy fonéma kiejtésével és helyesírásával, valamint részletesen ismertettem a magánhangzók elsajátításának mozzanatait. Jóllehet számos egyéb hatékony megoldás létezik a kiejtés tanítására, illetve gyakoroltatására, a fent említett módszerek bemutatása hasznos ötletekkel szolgálhat a más intézményekben magyart tanító kollégák számára is.

## Hivatkozások

- Durst, P. (2003): *Lépésről lépésre*. Szegedi Tudományegyetem: Szeged
- Durst, P. (2005): *Lépésenként magyarul*. SZTE Hungarológiai Központ: Szeged
- Durst, P. (2012): *Hungarian. The Easy Way 1*. Design Kiadó: Szeged
- Erdős, J. – Prileszky, Cs. (2005): *Halló, itt Magyarország!* Akadémiai Kiadó: Budapest
- H. Tóth, I. (2006): Az ÁBÉCÉ tanításának hasznosságáról. *THL2 (A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata)* 1–2. Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, Budapest. 142–152
- Hlavacska, E. et al. (2002): *Hungarolingua 1*. Debreceni Nyári Egyetem: Debrecen
- Kassai, Gy.–Szende, T. (2006): *Hungarian with Ease*. Assimil Hungaria Kft.: Budapest
- Kiss, E. (2014): *Everyday Hungarian 1*. Tudomány Nyelviskola Kft.: Budapest
- Lakos, D. (1998): *Hungarian for foreigners*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- László, K. (2000): *A magyar beszédhangok kiejtésének problematikája a magyar mint idegen nyelvben*. Egyetemi szakdolgozat. ELTE BTK: Budapest
- Pontifex, Zs. (2003): *Teach Yourself Hungarian*. McGraw-Hill: New York
- Rácz, E.–Takács, E. (1983): *Kis magyar nyelvtan*. Gondolat: Budapest
- Sántha, M. (2007): *PONS Beginner's Course. Hungarian*. Klett Kiadó: Budapest
- Simon, D. – Nagy, Cs. (2013): *Szóbeszéd*. Klett Kiadó: Budapest
- Somos, B. (1997): A kiejtéstanítás helye a magyarnak idegen nyelvként való tanításában. *Intézeti Szemle XIX./1*. 5–10
- Szende, V. (2005): A fonetika nyelvpedagógiai vetülete. *THL2 (A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata)* 1–2. Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet: Budapest. 142–152
- Szili, K. (2010): *A magyar, mint idegen nyelv oktatásának gyakorlati kérdései*. 2010. őszi félév. ELTE BTK: Budapest
- Szita, Sz.–Pelcz, K. (2013): *MagyarOK 1*. Pécsi Tudományegyetem: Pécs
- Varga, Cs. et al. (2007): *Kiliki a földön. Magyar nyelvkönyv gyerekeknek*. Akadémiai Kiadó: Budapest

**Németh Tímea–Rébék-Nagy Gábor**  
Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

## **The Importance of Intercultural Competence within Health Care**

*One of the major challenges for the medical and health care systems around the globe is that culturally diverse groups comprise a significant segment of the patient population. Since the last decade, Hungary has become increasingly multicultural. One of the consequences of these changes is the challenge medical and health care providers face when integrating immigrant groups into well-established medical and health care services. Health care options and outcomes must be clear and understandable to all patients regardless of their own culture and experience, thereby cultural and language obstacles are the primary challenges for meeting the health care needs of this diverse immigrant population. Thus, medical and health care staff are faced with the need to develop intercultural competencies that facilitate the understanding of their own and the patients' cultural norms and accordingly adjust their behaviours to get the best out of medical and health care in the interest of the patients. This paper seeks to give an insight into the various research projects focusing on the importance of intercultural competence within health care.*

*Keywords: globalization, intercultural competence, health care, multicultural, higher education*

### **Introduction**

The spread of multinational companies and worldwide migration have brought along the problems of different work ethics, cross-cultural communication and life style differences, all of which initiated the first research studies related to intercultural competence (IcC). Research focusing on IcC dates back to the 1950s and 1960s, the extension of multinational companies worldwide. Sinicrope, Norris and Watanabe (Sinicrope et al., 2007) point out that from the late 1970s and early 1980s, the focus of IcC research shifted more towards study abroad programmes, international business, cross-cultural training, and the acculturation issues of immigrants. The main goals of these studies were to explain overseas failure, predict

overseas success, develop personnel selection strategies, and design, implement and test sojourner training and preparation methodologies (Ruben, 1989). It has been investigated from several conceptual approaches, from culture shock (Adler, 1986; Gaw, 2000, Hamboyan & Bryan, 1995), intercultural training (Hannigan, 1990, Earley & Peterson, 2004), immigrant acculturation (Maisonneuve & Testé, 2007) cross-cultural adjustment of expatriates (Ali et al.2003, Graf & Harland; 2005, Gertsen, 1990), sojourner adjustment (Guy, 1996, Pitts, 2009, Faubl, 2013), international student counselling (Tompkins & Mehring, 1989) to transcultural health-care competencies (Carrillo et al.1999; Gibson & Zhong; 2005, Gunaratnam, 2007, Ruddock & Turner, 2007).

All this massive amount of literature aimed at converging the concept of IcC, however, no specific consensus has been reached to date. The reason for this may be the vast diversity of not only the context within which IcC has been researched, but the scientific background and discipline of scholars, as they include linguists, human resources specialists, anthropologists, educators as well as psychologists, economists, health care practitioners and many more. Overall, the vast amount of literature to date has highlighted the complexity of IcC and calls for further exploration. All the studies and investigations suggest that IcC is a multidimensional, versatile, and context dependent research matter, which will not cease to challenge educators, researchers, human resources experts or health care practitioners in the future and will keep on calling for more investigations.

### **Intercultural competence and health care**

Globalization, migration, the growing cultural diversity in many countries and the development of multicultural societies, as a consequence, have prompted the incorporation of patients' cultural and ethnic background into the communication between health care provider and patient. Every culture has its own worldview and beliefs regarding health, diseases, treatments, medical and health care. These immigrant cultures bring these beliefs and practices into the health care system of another culture, which often leads to

misunderstandings and difficulties. As a result, in the early 1990s an imperative need for interculturally competent health care providers was established, resulting in several studies to explore its meaning, concepts, structure and methods.

Interculturally competent health and medical care (often referred to as culturally competent care) has been described by many. Meleis and Im (1999) regard it as sensitivity to the individual differences due to their cultural, social and economic background, sexual orientation and ethnicity. Betancourt, Green and Carrillo (2002) consider intercultural competence in health care as the provision of care to patients with diverse cultural backgrounds and tailoring delivery to meet their needs. Tervalon and Murray-Garcia (1998) argue that it also incorporates the institutionalization of appropriate practice and policies for the multicultural populations. Cross et al. (1989) claim that intercultural competency within health care settings is more than cultural awareness or sensitivity as it includes not only the possession of cultural knowledge, but specific skills and the ability to use them effectively in cross-cultural situations. The American Academy of Nursing point out that interculturally competent health care integrates issues related to diversity, marginalization, and vulnerability (Giger et al., 2007). Campinha-Bacote (2002) views it as a process, not an event, in which the goal of the healthcare provider is to achieve the ability to effectively work within the cultural context of an individual or community. Interculturally competent health care is thought to imply that a uniform, standardized health care system cannot meet the needs of an increasingly diverse society and, as a result, it is a necessity for successful patient outcomes.

### **The importance of language and culture in health care**

Several studies have focused on understanding the correlation between language, culture and health care beliefs and treatments (Betancourt, 2006a, Pachter, 1994, Flores & Vega 1998; Gordon, 1995; Gropper, 1998; Torres, 1998). The lack of a common language between patient and health care provider can result in misdiagnoses and may lead to improper treatment. Inability to

communicate appropriately is an obstacle to proper health care and undermines trust in the quality of medical care (Woloshin et al.1995; Brach & Fraser, 2000; Fortin, 2002; Wells et al., 2009; Saha & Fernandez, 2007).

Cultural differences in the recognition and interpretation of health and diseases, symptoms and diagnosis have been investigated by many (Anderson, Wood, & Sherbourne, 1997; Cook, Kosoko-Lasaki, & O'Brien, 2005; Voigt, 2003). Cultural beliefs and values have implications on how symptoms are recognized, how they are interpreted and when medical and health care services are sought. A remarkable study was conducted by Zaborowski (1952) on the effects of culture on pain and he found that sensitivity to pain varied by culture and ethnicity. His findings have led to a better understanding of patients' attitude and behaviour in health care settings decades on.

A vast amount of literature has focused on the cultural background of patients and recognized substantial racial and ethnic inequalities in health care with minority groups (Baquet & Commiskey 1999; Collins, Hall, & Neuhaus1999; Ferguson et al. 1998; Sheifer, Escarce & Schulman 2000;). Collins (2002) claims that African Americans, Asian Americans and Hispanics are more likely to experience difficulty in communication with their health care providers and often meet obstacles to care. A substantial proportion of minorities feel they would receive better care if they were of a different race or ethnicity. Studies have highlighted several misunderstandings between health care providers and ethnic minority patients (van Ryn & Fu, 2003) and lack of trust, (Fredericks, Miller, Odiet, & Fredericks, 2006). Research has focused on inappropriate use of health services, incorrect diagnoses, higher workload, and less satisfaction with medical care (van Wieringen, Harmsen, & Bruijnzeels, 2002, Cooper et al., 2003).

The various means and methods of facilitating interculturally competent health care have been investigated. These include interpreter services (Hornberger et al. 1996; Riddick 1998), employment of minority staff, (Nickens, 1990), training programs to increase cultural awareness, knowledge and skills (Brislin & Yoshida, 1997), use of alternative medicine (Kim & Kwok 1998;

Ma 1999;), use of community health workers and community members (Albritton, & Wagner, 2002, Chrisman, 2007, Fadiman, 1997) and involvement with another culture (St. Clair & McKenry, 1999). However, Campinha-Bacote (2006) claims that evidence does not yet exist regarding the best way to educate culturally competent health care providers.

## **Conclusion**

Interculturally competent medical and health care appear to be a long developmental process and a combination of various means and methods including the above. Its primary aim is to master specific knowledge and skills that enable medical and health care providers to deliver proper care to multicultural populations. IcC benefits the learning outcome if it is viewed less as a burden and rather as an enhancing life-long learning process that makes the providers' already well-established medical and health care skills better and more effective.

Hungary is becoming more and more multicultural, which also implies the rise in the number of patients with diverse cultural backgrounds and different concepts about health care. These often prove to be a challenge for medical and health care professionals who have been trained in the philosophy, concepts and practices of Western medicine. Accordingly, an intercultural approach to medical and health care is inevitable today across the globe, including Hungary.

## **References**

- Adler, P. (1986): Culture Shock and the cross-cultural learning experience. In L. F. Luce, & E. Smith (Eds.), *Towards Internationalism: Readings in Cross-Cultural Communication* (2nd ed., pp. 24-35). Rowley, MA: Harper & Row.
- Albritton, T. A., & Wagner, P. J. (2002): Linking cultural competency and community service: A partnership between students, faculty, and the community. *Academic Medicine*, 77(7), 738-739.
- Ali, A., Van der Zee, K., & Sanders, G. (2003): Determinants of intercultural adjustment among expatriate spouses. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 563-580.

- Anderson, L., Wood, D., & Sherbourne, C. (1997): Maternal acculturation and childhood immunization levels among children in Latino families in Los Angeles. *American Journal of Public Health*, 87, 2018–22.
- Baquet, C. R., & Commiskey, P. (1999): Colorectal Cancer Epidemiology in Minorities: A Review. *Journal of the Association of Academic Minority Physicians*, 10 (3), 51-58.
- Betancourt, J. R. (2006a): Cultural Competence and Medical Education: Many Names, Many Perspectives, One Goal. *Academic Medicine*, 81(6), 499-501.
- Betancourt, J. R., Green, A. R., & Carrillo, J. E. (2002): *Cultural competence in health care: Emerging frameworks and practical approaches*. New York: Commonwealth Fund.
- Brach, C., & Fraser, I. (2000): Can cultural competency reduce racial and ethnic disparities? A review and conceptual model. *Medical Care Research and Review*, 57(suppl 1), 181–217.
- Brislin, R. W., & Yoshida, T. (1997): *Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training programs* (Vol. 2). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Brislin, R., & Yoshida, T. (1994): *Intercultural Communication Training: An Introduction*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Campinha-Bacote, J. (2002): The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services: A Model of Care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 181-184.
- Campinha-Bacote, J. (2006): Cultural competence in nursing curricula: How are we doing 20 years later? *Journal of Nursing Education*, 45, 243–244.
- Carrillo, J. E., Green, A. R., & Betancourt, J. R. (1999): Cross-cultural primary care: a patient-based approach. *Annals of Internal Medicine*, 130(10), 829-834.
- Chrisman, N. (2007): Creating systems change through academic, hospital, and community partnerships: The transformative effect of cultural competence on education, practice, and patient care. *Journal of Transcultural Nursing*, 18S, 68–76.
- Collins, K. S. (2002): *Diverse communities' common concerns: Assessing health care quality for minority American*. New York: The Commonwealth Fund.
- Collins, K. S., Hall, A., & Neuhaus, C. (1999): *U.S. Minority Health: A Chartbook*. New York: Commonwealth Fund.
- Cook, C. T., Kosoko-Lasaki, O., & O'Brien, R. (2005): Satisfaction with and perceived cultural competency of healthcare providers: The minority experience. *Journal of the National Medical Association*, 97(8), 1078-1087.
- Cooper, L. A., Roter, D. L., Johnson, R. L., Ford, D. E., Steinwachs, D. M., & Powe, N. R. (2003): Patient-centered communication, ratings of care, and concordance of patient and physician race. *Annals of Internal Medicine*, 139, 907–915.



- Cross, T., Bazron, B., Dennis, K., & Isaacs, M. (1989): *Towards a Culturally Competent System of Care*. Washington, DC: CASSP Technical Assistance Center.
- Earley, P. C., & Peterson, R. S. (2004): The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning & Education*, 3(1), 100-115.
- Fadiman, A. (1997): *The Spirit Catches You and You Fall Down: A Hmong Child, Her American Doctors, and the Collision of Two Cultures*. New York: Farrar: Farrar, Straus & Giroux.
- Faubl, N. (2013): *Kultúrák találkozásában. Az interkulturális kompetencia kialakulása és fejlődése a PTE Általános Orvostudományi Karán - első eredmények*. Retrieved August 15, 2014, from [http://szociologia.btk.pte.hu/sites/default/files/Acta\\_Sociologia/09\\_Faubl\\_Nora.pdf](http://szociologia.btk.pte.hu/sites/default/files/Acta_Sociologia/09_Faubl_Nora.pdf)
- Ferguson, J. A., Weinberger, M., Westmoreland, G., Mamlin, L., Segar, D., Greene, J., Tierney, W. (1998): Racial Disparity in Cardiac Decision Making. *Archives of Internal Medicine*, 158(13), 1450-1453.
- Flores, G., & Vega, L. (1998): Barriers to Health Care Access for Latino Children: A Review. *Family Medicine*, 30(3), 196-205.
- Fortin, A. H. (2002): Communication skills to improve patient satisfaction and quality of care. *Ethnicity and Disease*, 12(4), 58-61.
- Fredericks, J., Miller, S. I., Odiet, J. A., & Fredericks, M. (2006): Toward a conceptual re-examination of the patient-physician relationship in the healthcare institution for the new millennium. *Journal of the National Medical Association*, 98, 378-385.
- Gaw, K. F. (2000): Reverse culture shock in students returning from overseas. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(1), 83-104.
- Gertsen, M. C. (1990): Intercultural competence and expatriates. *The International Journal of Human Resource Management*, 1(3), 341-362.
- Gibson, D., & Zhong, M. (2005): Intercultural communication competence in the healthcare context. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(5), 621-634.
- Giger, J., Davidhizar, R., Purnell, L., Harden, J., Phillips, J., Strickland, O., & nursing, A. a. (2007): American academy of nursing expert panel report: Developing cultural competence to eliminate health disparities in ethnic minorities and other vulnerable populations. *Journal of Transcultural Nursing*, 18(2), 95-102.
- Gordon, A. K. (1995): Deterrents to Access and Service for Blacks and Hispanics: The Medicare Hospice Benefit, Healthcare Utilization, and Cultural Barriers. *The Hospice Journal*, 10(2), 65-83.
- Graf, A., & Harland, L. K. (2005): Expatriate selection: evaluating the discriminant, convergent, and predictive validity of five measures of interpersonal and intercultural competence. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(2), 46-62.

- Gropper, R. C. (1998): Cultural Basics and Chronic Illness. *Advances in Renal Replacement Therapy*, 5 (2), 128-33.
- Gunaratnam, Y. (2007): Intercultural palliative care: do we need cultural competence? *International journal of palliative nursing*, 13(10), 470-477.
- Guy, B. S. (1996): Managing the effects of culture shock and sojourner adjustment on the expatriate industrial sales force. *Industrial Marketing Management*, 25(5), 385-393.
- Hamboyan, H., & Bryan, A. K. (1995): International students. Culture shock can affect the health of students from abroad. *Canadian Family Physician*, October(41), 1713-1716.
- Hannigan, T. P. (1990): Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(1), 89-111.
- Hornberger, J. C., Gibson, C., Wood, W., Dequeldre, C., Corso, I. P., & Bloch, D. (1996): Eliminating Language Barriers for Non-English-Speaking. *Patients Medical Care*, 34(8), 845-856.
- Kim, C., & Kwok, Y. (1998): Navajo Use of Native Healers. *Archives of Internal Medicine*, 158(20), 2245-2249.
- Koehn, P. H., & Swick, H. M. (2006): Medical Education for a Changing World: Moving Beyond Cultural Competence into Transnational Competence. *Academic Medicine*, 81(6), 548-556.
- Ma, G. X. (1999): Between Two Worlds: The Use of Traditional and Western Health Services by Chinese immigrants. *Journal of Community Health*, 24(6), 421-437.
- Maisonneuve, C., & Testé, B. (2007): Acculturation preferences of a host community: The effects of immigrant acculturation strategies on evaluations and impression formation. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(6), 669-688.
- Meleis, A. I., & Im, E. O. (1999): Transcending marginalization in knowledge development. *Nursing Inquiry*, 6, 94-102.
- Nickens, H. W. (1990): Health Promotion and Disease Prevention among Minorities. *Health Affairs (Millwood)*, 9(2), 133-143.
- Pachter, L. M. (1994): Culture and Clinical Care: Folk Illness Beliefs and Behaviors and Their Implications for Health Care Delivery. *Journal of the American Medical Association*, 271(9), 690-694.
- Pitts, M. J. (2009): Identity and the role of expectations, stress, and talk in short-term student sojourner adjustment: An application of the integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(6), 450-462.
- Riddick, S. (1998): Improving Access for Limited English-Speaking Consumers: A Review of Strategies in Health Care Settings. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9 (Suppl.), 40-61.

- Ruben, B. D. (1989): The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 229-240.
- Ruddock, H. C., & Turner, D. S. (2007): Developing cultural sensitivity: nursing students' experiences of a study abroad programme. *Journal of Advanced Nursing*, 59(4), 361-369.
- Saha, S., & Fernandez, A. (2007): Language barriers in health care. [Theme issue]. *Journal of General Internal Medicine*, 22(Suppl. 2).
- Sheifer, S. E., Escarce, J., & Schulman, K. (2000): Race and Sex Differences in the Management of Coronary Artery Disease. *American Heart Journal*, 139(5), 848-57.
- Sinicrope, C., Norris, J. M., & Watanabe, Y. (2007): Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice. *Second Language Studies*, 26(1), 1-58.
- St. Clair, A., & McKenry, L. (1999): Preparing Culturally Competent Practitioners. *Journal of Nursing Education*, 38(5), 228-234.
- Tervalon, M., & Murray-Garcia, J. (1998): Cultural Humility versus Cultural Competence: A Critical Distinction in Defining Physician Training Outcomes in Multicultural Education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9(2), 117-25.
- Tompkins, L. D., & Mehring, T. (1989): Competency testing and the international student: A common sense approach to detecting cultural bias in testing instruments. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 17(2), 72-78.
- Torres, R. E. (1998): The Pervading Role of Language on Health. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9 (Suppl.), 21-25.
- van Ryn, M., & Fu, S. S. (2003): Paved with good intentions: Do public health and human service providers contribute to racial/ethnic disparities in health? *American Journal of Public Health*, 93, 248-255.
- van Wieringen, J. C., Harmsen, J. A., & Bruijnzeels, M. A. (2002): Intercultural communication in general practice. *European Journal of Public Health*, 12, 63-68.
- Voigt, J. J. (2003): Cultural competency: The caregiver connection. *Bioethics Forum*, 19(1-2), 17-23.
- Wells, N., Goode, T. D., Haywood, S. H., & Rhee, K. (2009): Family-centered, culturally, and linguistically competent care: Essential components of the medical home. *Pediatric Annals*, 38(9), 505-512.
- Woloshin, S., Bickell, N., Shwartz, L., Gany, F., & Welch, G. (1995): Language barriers in medicine in the United States. *JAMA*, 273, 724-8.
- Zaborowski, M. (1952): Cultural components in response to pain. *Journal of Social Issues*, 8, 16-30.



**Sziklainé Gombos Zsuzsanna**  
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem  
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar  
Idegen Nyelvi Központ

## **Fókuszban az idegen nyelvű szaknyelvoktatás**

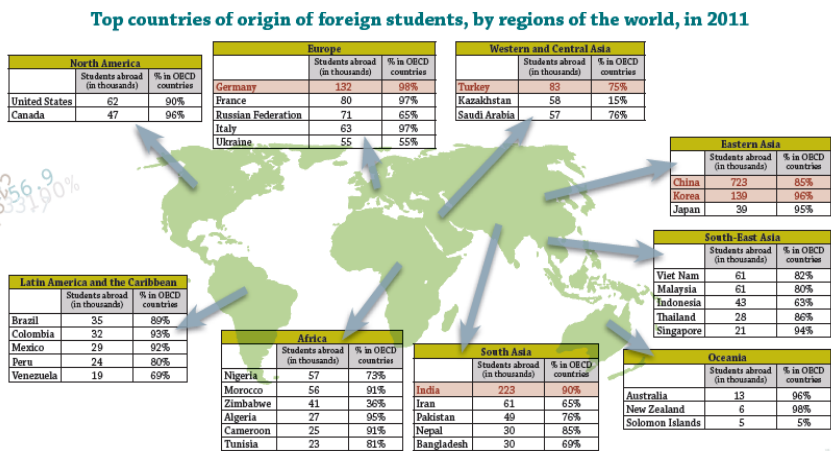
*A nemzetközi jelleg és a hallgatói mobilitás az elmúlt évtizedek során a felsőoktatás egyre inkább domináló tényezőivé váltak. Az OECD adatai alapján a 2014-es évben a hallgatói mobilitásban résztvevők száma eléri a közel 5 milliót. A küldő országok sorában Kína, India és Dél-Korea állnak az élen. Konferenciák, oktatásügyi kiállítások, szakmai tréningek bizonyítják Európa központi szerepét fogadó- és küldő félként egyaránt. Kutatók és gyakorlati szakemberek mutatnak rá a nemzetközi oktatási környezetben folytatott eredményes oktatáshoz és tanuláshoz szükséges készségek feltérképezésének fokozott igényére: a hallgatók jobb munkaerőpiaci lehetőségeinek az érdekében. A szaknyelvi tanulmányok alapvető szükségletként jelennek meg. A tanár szerepe is változik: mentorként kell segítenie a hallgatót, hogy az az információáradatot megfelelően szűrni tudja, és élni tudjon a gyakran különböző nyelveken elérhető információkkal. A gyakorlat új szempontokat vet fel: így az interkulturális kompetencia alapkészségként kezelését – többnyire – a Közös Európai Referenciakeret leírási és értékelési kritériumain belül. A cikk írója két 2014 szeptemberében lezajlott nemzetközi konferencián – EAIE (European Association for International Education) Prága és CercleS (La Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) Fribourg – szerzett személyes tapasztalatai alapján betekintést nyújt a fenti témakörök aktuális kérdéseibe.*

*Kulcsszavak: hallgatói mobilitás, szaknyelvoktatás, munkaerőpiaci lehetőségek, interkulturális kompetencia, készségek értékelése*

### **Mobilitási helyzetkép**

Az OECD adatai szerint évente közel ötmillió diák vesz részt felsőoktatási mobilitásban. Az alábbiakban arra keressük a választ – két európai konferencián szerzett tapasztalat alapján – hogyan segíti a hallgató későbbi munkaerőpiaci érvényesülését a mobilitásban való részvétel. Ahhoz, hogy a kérdésre válaszoljunk, érdemes részletesen vizsgálni a különböző kompetenciák sorát, elsősorban ezek nyelvi és kulturális vonatkozásait.

1. ábra. A mobilitásba legtöbb külföldi hallgatót küldő országok régiók szerint

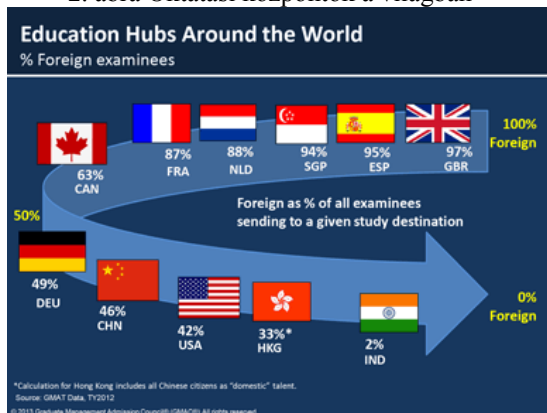


Note: Countries in red are the overall top countries of origin.  
Source: OECD and UNESCO Institute for Statistics.

Első kérdésünk, hogyan hat a felsőoktatásra a mobilitási területek szélesebbé válása, hogyan változnak ennek függvényében a felsőoktatás súlypontjai. Mint az 1. ábrán látható, a mobilitás arányai jelentősen eltolódnak különösen az ázsiai országok irányába. Magunk is tapasztalhatjuk, hogy a magyarországi egyetemeken a nemzetközi programokban az európai diákok mellett (pl. Erasmus program) egyre több kínai, dél-koreai, török diák tanul. Az elmúlt tanévben a „*Science without Borders*” program keretében brazil hallgatók vettek részt magyar egyetemi programokban.

## Fejlesztendő készségek, kompetenciák

2. ábra Oktatási központok a világban



Bár Európa ma is a nemzetközi hallgatók 45%-át vonzza (*EU Commission*), az Európai Bizottság célkitűzései között mégis fokozott hangsúlyt kap Európa vonzerejének és versenyképességének a megtartása a más

kontinensek felsőoktatása miatti erősödő versenyhelyzetben. (2. ábra) Ez a változó piaci helyzet azt jelenti, hogy az európai egyetemek a világ minden részével versenyeznek a tehetségek elhódításáért. Korábban kizárólag európai kérdésekre fókuszáló szervezetek, mint az EAIE (*European Association for International Education*) és a CercleS bizottságaiban újra és újra napirendre kerül, hogy egy nevében is európai szervezet kutatási tematikájában mennyire nyithat a túlzottan általánossá válás veszélye nélkül. A gyakorlat azonban már bizonyítja a trend érvényesülését: az éves kiállításokon nemzeti standokkal képviseltetik magukat az országok, valamint azok felsőoktatási intézményei. 2010 óta a Európai Bizottság is a világ 10-12 oktatási vásárán és kiállításán vett részt: Európa mint tanulási és kutatási központ népszerűsítése érdekében. A mobilitás hatalmas iparaggá vált: a hallgatók tanulmányaik idején jelentős vásárlóerőt (utazás, fogyasztás, lakás, tankönyvek, egészségügyi ellátás, biztosítás stb.) képeznek. Így a felsőoktatási mobilitásra a szolgáltatói szféra egész rendszere épül, és nyilvánvaló, hogy ezek képviselői is megjelennek az eredetileg kizárólag oktatási célú vásárokon.

Bár ez európai felsőoktatási kiállítások méretben messze elmaradnak amerikai társaik mögött (pl. *NAFSA*), de a tematikai határok rugalmas kezelését bizonyítják az EAIE 2014. évi prágai „*Stepping into a new era*” című konferenciájának adatai: 5000 résztvevő több mint 90 országból, 200-nál is több szekció és workshop, valamint több mint 600 kiállító és köztük a fent említett szolgáltatói szféra számos képviselője. A mobilitásban részt vevő hallgató új szakmai ismeretek elsajátítása közben nyelvet, nyelveket tanul, és számos olyan kompetenciára tesz szert, amelyek segítik későbbi érvényesülését. Nem véletlen, hogy a EAIE *Fórum* című kiadványa (2012. 6. szám) központi helyen foglalkozik a munkáltatók által elvárt készségekkel, és bemutatja, hogyan bővülnek ezek a nemzetközi mobilitásban való részvétel során. Talán a hallgató maga sem érzékeli a készségek ilyenfajta differenciálódását: például szolgálhat akár a nyelvtudás, akár az interkulturális készségek leírásának összehasonlítása a táblázatban. (Melléklet 1. táblázat)

„Világviszonylatban a munkáltatók 62%-a állítja, hogy a nemzetközi oktatásban való részvétel fontos eleme a munkára jelentkezők közül a választás folyamatának.” – *The QS Global Employer Survey*

### **Nemzetközi szervezetek az interkulturális kommunikáció érdekében**

Hogyan oktathatók ezek a készségek? Hogyan segítheti a felsőoktatás a szükséges készségek kialakulását? Az EAIE több mint 25 éve alakult, és a szervezetet alkotó szakmai szakértői közösségek mindegyike a felsőoktatási mobilitás kérdéskörét vizsgálja, a tárgykörének leginkább megfelelő aspektusokból. Az EAIE legkisebb, de fontosságát tekintve jelentős szakértői közössége az Expert Community of LICOM (*Language for Intercultural Communication and Mobility*), hiszen nyelv és kultúra ismerete nélkül nem létezhet nemzetközi oktatás. A LICOM tagjai lehetnek nemcsak nyelvészek, nyelvtanárok, hanem a nyelv és a kultúra összefüggéseivel foglalkozó legkülönbözőbb szakterületek képviselői is. Ugyanakkor a profilját tekintve gyakorlati irányultságú LICOM igen szoros kapcsolatot tart olyan nemzetközi szervezetekkel, melyek tevékenysége komoly elméleti alapot nyújt a felvetett kérdések megválaszolására: így például a többnyelvűség problematikája, a mérés- értékelés vizsgálata és ezen belül az interkulturális kompetencia mérésének lehetőségei stb.

A LICOM testvérszervezete a CercleS (*La Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur*), amely 22 ország idegen nyelvvel foglalkozó intézményeit, tanszékeit, lektorátusait egyesítő – szigorúan nyelvi-nyelvészeti tárgyú – szakmai szervezet. A többnyelvűség kérdéseinek vizsgálataihoz talán nem is választhatott jobb helyszínt a 2014. évi kongresszusához, mint a svájci Fribourgot, az egyetemi várost a német és francia nyelvterület határán.

A fribourgi konferencia az „*Exploring and shaping plurilingual practices*” címet viselte és a szekciók az alábbi kérdésekkel foglalkoztak:

- oktatásmódszertan, tanulás és média,
- többnyelvűség az oktatásban és a szakmai célokban,



- értékelés és alternatív módszerei,
- minőségfejlesztés,
- oktatáspolitikai,
- fordítás és terminológia,
- *MAGICC - Modularising Multilingual and Multicultural Academic Communication Competence (Oktatási helyzetekben megvalósuló soknyelvű és multikulturális kommunikációs készség modularizációja).*

Fribourg és Svájc adottságainál fogva annyira ideális helyszín a többnyelvűség kérdésének vizsgálatához, hogy vizsgálatuk tárgyának megfogalmazásánál gyakran a „*plurilingualism for academic and professional purposes*” megfogalmazást használják, míg Európa többi részén általában a „*multilingualism*” az elérendő célkitűzés. A Fribourgi Egyetem Svájc egyetlen valóban kétnyelvű egyeteme, ahol egy-egy kurzus akár németül, akár franciául is hallgatható. Kivételt képez az egyetem jogi kara, ahol nyelvek szerint szigorúan elkülönül a képzés egésze.

Az EAIE konferenciáin mindig hangsúlyt kap a többnyelvűség alapelve, de valójában közös munkanyelvként mindig az angol dominál. A többnyelvű egyetem problematikája is különböző aspektusokból, de döntően az angol mint a felsőoktatás „*lingua franca*”-ja kérdéskörre koncentrálnak. „Svájc” mindenki számára a többnyelvű ország fogalmával párosul, de a felsőoktatás területén a kérdés sokkal differenciáltabb. A többnyelvűség nagyon különböző szintet jelenthet a nyelvek vonatkozásában. Ezért az egyetemek nyelvi intézetei nagyon gyakran kurzusokat indítanak franciából vagy németből – mint második nyelvből – az érintett hallgatók számára az angol mint első idegen nyelv kurzusok mellett. Érdekes példa a Lausanne-i Egyetem gyakorlata, ahol a német anyanyelvű diákoknak külön bevezető kurzust tartanak, hogy könnyebbé tegyék tanulmányaik megkezdését a számukra új nyelvi és szociokulturális környezetben: a francia Svájcban.

Amíg az EAIE-ben a szakmai munka fő szervezeti egysége a Szakértői Közösség, a CercleS célcsoportokat (focus group) működtet. Ilyen csoport létesült például a többnyelvűség a felsőoktatásban kérdéskörének vizsgálatára, valamint a Fribourgi

Egyetemen interdiszciplináris „*multilingual studies*” MA program is választható. A tanulmányok francia és német nyelven folynak, a szakirodalom pedig gyakorta angol nyelvű.

Amint korábban is hangsúlyoztuk, a felsőoktatás célja a munkaerőpiacon történő érvényesülésre való felkészítés. Az IT központú világ olyan mennyiségű információt zúdít a diákra, hogy a tanár feladata nem lehet más, mint az, hogy mentorként, trénerként segítse a diákok eligazodni, hogy az ismereteket saját szakmai céljaira hasznosítani tudja. Az információk különböző nyelveken érkeznek (érkezhetnek), és a nyelvi képzés feladata, hogy az esetenként különböző nyelveken érkező tudásanyagot a hallgató szintetizálni tudja saját tanulási céljai megvalósításához. E gondolat kifejtését láthatjuk a *MAGICC* programban, mely az EU 2011-2014 Élethosszig Tartó Tanulás Programjának a projektje, és amelynek kidolgozásában 9 egyetem nyelvoktatási egysége vett részt. A projekt felveti az interkulturális kompetencia mérésének igényét, és a CERF (Közös Európai Referencia Keret) által mért öt kompetencia mellett helyet kér az interkulturális kompetencia mérése-értékelése számára is. Szimulációs és szerepjátékon alapuló feladatok szolgálják a multikulturális és többnyelvű képesség fejlesztését. A hallgatók különböző nyelveken különböző kulturális helyzetekben oldanak meg feladatokat, és a kutatók célja, hogy objektív rendszert dolgozzanak ki a feladatmegoldás során manifesztálódó kulturális készségek mérésére-értékelésére. Újszerű, de igen valóságghú megközelítés, ahogy a szituációk a soknyelvű és sokkulturájú munkahely valóságát képezik le.

## Összegzés

Hogy a világ soknyelvű – az lassan evidenciává válik. Az angolok korábban nem tanultak nyelveket: egy angliai egyetem nyelvi lektorátusa az érkező hallgatók számára nyújtott tanulási lehetőséget, és nemigen merült fel más nyelv tanulásának igénye. Ma az egyik leghíresebb londoni egyetem, a *London School of Economics* arab, katalán, francia, német, olasz, japán, koreai, mandarin, portugál orosz és spanyol nyelv tanulásának a lehetőségét adja, ezzel indítva hallgatóit a világ munkaerőpiacára. A munkaerőpiacra készülő számára pedig szakma – nyelv – kultúra szerves egységet kell, hogy alkosson. Így válik az interkulturális komponens a hiteles szakmai kommunikációra felkészítő szaknyelvi képzés „*Content and Language Integrated Training/Learning*” integráns elemévé.

## Internet források

CercleS – <http://www.cercles2014.org/index.php/en/>

EAIE – <http://www.eaie.org/home.html>

EAIE Forum 2012 Winter - <http://www.eaie.org/blog/employability-are-you-doing-enough-for-your-students/>

**Melléklet**

1. táblázat

<b>Alapképességek összehasonlítása</b>	
<b>Munkáltatók által megkövetelt alapképességek</b>	<b>A nemzetközi mobilitás által kifejlesztett alapképességek</b>
Önismeret	Önismeret, önbizalom, azonosság tudat és független személyiség
Kezdeményező és vállalkozó készség	Tájékozottság, fokozott érdeklődés a globális ügyek iránt, kultúrák közötti látásmód
Tanulási szándék	Szervezési készségek, projektmenedzsment, döntéshozatal, kreativitás és felelősségvállalás
Tervezési és szervezési képesség	Jövőkép, függetlenség, tapasztalat, széles kitekintés és nyitottság
Önazonosság	Problémamegoldás, megfelelés a stratégiáknak, kockázatvállalás
Elkötelezettség, motiváltság	Türelem, rugalmasság, alkalmazkodás, nyitott gondolkodás és humánus gondolkodás
Problémamegoldás	Csapatmunka és vezetési képesség
Rugalmasság	Magas szintű, pontos és helyes nyelvismeret
Önállóság a munkában	Közvetítési készség, problémamegoldás, érzékenység, udvariasság és tisztelet
Csapatmunka	Kapcsolat- és hálózatépítés
Kommunikáció	Sztereotípiák megkérdőjelezése, kultúrák elfogadása
Idegen nyelv ismerete	Kiemelkedő interkulturális kommunikáció, interkulturális szempontok érvényesítése a vezetésben
Kapcsolatépítés	Kulturális empátia
Vezetés	Előítélet-mentesség, a helyi értékek elismerése a saját értékek megbecsülése mellett
Ügyfél orientáltság	Kulturális megértés, gondolkodásmód és alkalmazkodás összetett kulturális helyzetekhez
Emberek közti kapcsolattartás	
Kultúrák közötti kapcsolattartás	

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK  
SAJÁTOSSÁGAI, DISKURZUSELEMZÉS

---



## Hambuchné Kóhalmi Anikó

Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

### Háziorvos-beteg konzultációk dialógusainak szekvenciális mintázata

*A tanulmány a háziorvos-beteg konzultációk dialógusainak szekvenciális mintázatát kívánja bemutatni. A vizsgálati korpuszt összesen 325 dialógustömb alkotta. Az elemzés a nyelvészeti konverzációelemzés módszerével, funkcionális kognitív pragmatikai keretben történt, és kvantitatív módszerekkel vizsgálta a párbeszéd mikroszintű struktúráit. A dialógusok szekvenciális mintázatai kettős arculatot mutattak: részben megfeleltek a korábbi kutatások során leírt orvos-beteg beszélgetések interakciós sémáinak. A szekvenciális mintázatok alakulása – a résztvevőkkel kapcsolatos változók összefüggéseiben vizsgálva – azonban eltért az előzetes várakozásoktól. Az eltérések értelmezése segítheti az orvos-beteg kommunikáció nyelvi szinten megragadható jellemzőinek további megismerését, közvetve pedig a hatékony orvos-beteg kommunikáció fejlesztését szolgálhatja.*

**Kulcsszavak:** *konverzációelemzés, mikroszint, dialógustömb, szekvenciális mintázat, orvos-beteg kommunikáció*

#### Bevezetés

Az orvos-beteg konzultáció „az egészségügy teljesítményének magja” (Hart, 1998:8; Spranz-Fogasy, 2010:29; Nowak, 2011:10). Egy orvos szakmai pályafutása során kb. 150.000 beszélgetést folytat betegeivel (Lipkin et al., 1995; Spranz-Fogasy, 2010:29), így megállapítható, hogy „a leggyakoribb orvosi tevékenység a betegekkel való kommunikáció” (Pilling, 2008:47).

Az orvos-beteg konzultációk dialógusainak szekvenciális szerkezet szempontú elemzését az indokolhatja, hogy a szekvenciális szerveződés az értelmezés és a megértés közvetlen szintje. Részt vesz a megnyilatkozások tartalmi vonatkozásainak alakításában, és így szerepet játszik azok jelentésében és érthetőségében, magában hordozva bizonyos mértékig a megértés

dokumentálását is (Spranz–Fogasy–Lindtner, 2009:164-165, vö. Iványi, 2001:78-79).

### ***Dialógusok szekvenciális mintázata***

Mivel az egyes lépések sorrendje és megvalósulása az interakcióban és az interakcióval elvégzendő feladatoktól függ és a résztvevők szerepviszonyaihoz kötött (Deppermann, 2001:75-76), ezért a szekvenciális mintázat elemzése nemcsak a struktúra megismerését jelenti, hanem alkalmas a társalgás résztvevői közötti aszimmetriák (tudás, hatalom, érintettség), a szerepekhez kötött interaktív jogosultságok és kötelezettségek leírására is (vö. Hámori, 2006:162; Deppermann, 2010:11; Iványi, 2001).

### ***Dialógustömbök***

Ha a párbeszéd szerkezeti elemzésekor az egymáshoz szorosan kapcsolódó szerkezeti részek azonosításához a szerkezeti aspektus mellett tematikus szempontokat is bevonunk, akkor a kettős szempontrendszer segítségével leírhatóvá válnak a társalgások szerkezetét felépítő dialógustömbök. A dialógustömböket tematikus összhang jellemzi, a tömbök határait pedig a „kommunikatív témaváltások határozzák meg” (Boronkai, 2009:74). A tömböket az egy téma köré rendeződő beszédlépések alkotják, melyek létrehozásával a beszélgetőpartnerek „kölcsonös készséget mutatnak a közös téma megtárgyalására” (Boronkai, 2009:74).

### ***Dialógustípusok szekvenciális mintázatok alapján***

Ha a résztvevők egy téma kifejtése során többször is magukhoz ragadják a szót, akkor kettőnél több fordulóból álló, két- vagy többfokú dialógustömbök jönnek létre (vö. Boronkai, 2009:74).

A megszólalás arányai (nyitott vagy zárt) és a dialógusok foka (egy-, két-, három- vagy négyfokú) alapján az adott társalgásra jellemző dialógustípusokat figyelhetünk meg. Eszerint egyfokú zárt, kétfokú nyitott vagy kétfokú zárt, háromfokú nyitott, illetve



háromfokú zárt, és végül négyfokú nyitott vagy négyfokú zárt dialógustípusról beszélhetünk (Boronkai, 2009:74-76).

Az egyes dialógustípusokat a beszélgetőpartnerek kommunikatív szándékai és azok sorrendje határozza meg. Így az egy adott társalgásra jellemző dialógustípusok azonosításával a párbeszéd struktúráját a beszélgetés további szintjeinek összefüggéseiben vizsgálhatjuk, például a cselekvési struktúra, a szociális identitás és a kapcsolatok szintjén (vö. Tolcsvay Nagy, 2006:84, Spranz-Fogasy, 2010:91-98).

### ***Dialógustömbök értelmezése a beszélgetések struktúrájában***

A dialógustömböket a beszélgetések struktúrájában értelmezhetjük egyrészt a párbeszéd cselekvésstruktúrájának szempontjából, másrészt a társalgásokra jellemző szekvencialitás szempontjából. A beszélgetések szekvencialitásában a dialógustömbök egy része – szekvenciális szerkezetét tekintve – a társalgás mikroszintjénél nagyobb szerkezeti egységnek tekinthető, hiszen alapszekvenciák összekapcsolódásával valósul meg (Deppermann, 2001; Demeter, 2005:36). Ugyanakkor a szekvencialitást folyamatként és műveletként is értelmezve elmondható, hogy a dialógustömbök a társalgások lokális szintjén oldanak meg feladatokat, illetve valósítanak meg célokat (vö. Tolcsvay Nagy, 2001:37).

### **Módszerek**

A tanulmány alapjául szolgáló kutatás tizenöt, hangfelvételen rögzített orvos-beteg konzultáció elemzésére irányult. Magas vérnyomásban szenvedő betegeket (9 női, 6 férfi beteg) kértünk meg arra, hogy kutatás céljából engedélyezzék az orvossal folytatott beszélgetésük rögzítését. A vizsgálat korpuszát alkotó tizenöt beszélgetésből férfi orvos tíz, női orvos öt beszélgetést vezetett. A hanganyag átírása *EXMARaLDA* Partitur-Editor átíró-szoftver segítségével történt (<http://www.exmaralda.org/downloads.html>). Az egyes dialógustömbök átírása a Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2009 óta használt változatával, GAT 2 transzkripció jelekkel valósult meg (l. 1. melléklet).

A korpusz kvantitatív elemzésének első lépése a párbeszédet felépítő dialógustömbök elkülönítése volt. A tizenöt beszélgetésben összesen 325 dialógustömb volt elkülöníthető. A dialógustömbök vizsgálata **tartalmi és szerkezeti szempontok**, valamint a **résztevők szempontja** alapján, az adatok feldolgozása SPSS 19.0 statisztikai program segítségével történt. Jelen tanulmány szerkezeti szempontok, illetve a résztvevők szempontja alapján kívánja bemutatni a dialógusokat.

## Eredmények

A beszélgetéseket felépítő dialógustömbök gyakoriságát szinteződésük és beszédlépés-számuk alapján az 1. táblázat ismerteti.

1. táblázat. Dialógustípusok részesedése a korpusz párbeszédeiben<sup>1</sup>

DT szinteződése*	résztevők megszólalási aránya	DT BL-száma*	gyakoriság	dialógusszint részesedése összesen
egyfokú	nyitott	1	14	
	zárt	2	73	87
kétfokú	nyitott	3	51	
	zárt	4	64	115
háromfokú	nyitott	5	45	
	zárt	6	30	75
négyfokú	nyitott	7	30	
	zárt	8	18	48
		<b>Összesen</b>	<b>325</b>	

A beszélgetések leggyakrabban kétfokú dialógusokból épültek fel, melyeket gyakoriságban az egyfokú dialógusok követtek. Legritkább a négyfokú dialógusok kidolgozása volt.

A 2. táblázat egy két beszédlépésből álló dialógustömböt mutat be, amely a rendelői vérnyomás témáját dolgozta ki. A női orvos beszédlépését a 01-03 sorok, a beteg beszédlépését a 04 sor tartalmazza. Az orvos 05 sorban olvasható beszédlépése egy új dialógustömböt indít.

<sup>1</sup> \*DT – dialógustömb, BL – beszédlépés

2. táblázat. Egyfokú zárt dialógustömb, rendelői vérnyomás

- 01 DNŐ jó(.)nézzük azt a vérnyomást↓  
 02 ((mérés))  
 03 most nagyon szép↑ százhusz [per nyolcvan]  
 04 B [gyógyszereket  
 is bevettem] fél nyolckor  
 05 DNŐ <<acc>itt a számítógépen pont nem látok rá a  
 gyógyszereire> (.)mindent kért gyógyszert? rajta van a  
 cetlin hogy mit tetszik kérni?

A 3. táblázat egy négy beszédlépből felépülő, közérzet témáját kidolgozó dialógust ismerteti.

3. táblázat. Kétfokú zárt dialógustömb, közérzet

- 01 D ((torkát köszörüli))na (.)csak azt szeretném  
 kérdezni hogy (.)most meséljen majd egy kicsit magáról  
 <<acc> arról hogy hOgy van;>  
 02 B most nem a legjobban;  
 03 D és miért mit tetszik érezni;  
 04 B nem tudom↓(-) most ez az idő vagy mi szédelgek  
 meg minden bajom van;<<acc>majd laborba szeretnék  
 kérni(.)beutalót mert huszonhetedikén köll mennem;>

Az orvos két beszédlépését a 01, illetve a 03 sorok tartalmazzák, a beteg két beszédlépését a 02 és 04 sorok. A beteg második beszédlépése (04 sor) a közérzet dialógustömb lezárása, és ugyanakkor egy új dialógustömb indító beszédlépése is.

Az 4. táblázat egy négyfokú nyitott dialógust ismerteti, amelynek témája a szakorvosi konzultáció volt.

4. táblázat. Négyfokú nyitott dialógus, szakorvosi vizsgálat

- 01 B és ezt meg ((papírt nyújt az orvosnak)) tegnap  
 adta a birkás doktornő aki elküldött engem a  
 ct-re  
 02 O ühüm (---) ((orvos leletet olvas))  
 03 na szóval (---) ((orvos leletet olvas))((nagyon  
 halkan)) jól van(-)  
 04 (beteghez)) és ezt a cavintont azt felírta a  
 doktornő? vagy ezt szedte már eddig is?  
 05 =ja(.) nem hallja igaz? jól;

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSÁGAI,  
DISKURZUSELEMZÉS

---

06 ((hangosan)) CAvintont javasolt itt a doktornó azt  
nem emlékszem hogy tetszik-e szedni'  
07 B otthon van a recept nem hoztam el szándé[  
kosan]  
08 O [ fölír]ta'  
fölírta ő'  
09 B fel;  
10 O ja jól van [akkor];  
11 B [ fe]lírta .hh  
12 csak az lesz a tizedik gyógyszer nálam  
13 †Annyi gyógyszert én nem akarok szedni már'  
ügyesebb úgysem leszek doktor úr;  
14 O ((véryomásmérés előkészítése)) elég felhúzni így  
a karján

A dialógustömbben (01-13 sor) az orvos három (02-06 sorok, 08, 10 sor), a beteg négy (01, 07, 09 és 11-13 sorok) beszélőlépést valósít meg. A 14. sorban látható nonverbális cselekvésével, majd megnyilatkozásával az orvos új dialógustömböt, témát indít.

A dialógustömbök többségében, összesen 145 dialógustömbben 50%-os volt orvos és beteg egymáshoz viszonyított részvételi aránya. Az orvos és beteg részvételi arányainak összefüggéseit az 5. táblázat szemlélteti.

5. táblázat. Orvosi részvétellel megvalósuló dialógustömbök és beteg részvételi aránya

	beteg részvételi arány BL (%)							
	,00	,33	,40	,43	,50	,57	,60	,66
<b>dialógustömbök orvos részvételével</b>	58	34	38	18	145	8	4	5

A beszélgetőpartnerek részvételi aránya és a dialógustömbök szerkezeti jellemzői közötti összefüggések vizsgálata szignifikáns kapcsolatot mutatott az orvos részvételi aránya és a dialógustömb időtartama között ( $p=0,007$ ). A beteg részvételi aránya nem mutatott összefüggést a dialógustömb időtartamával, szignifikáns összefüggést mutatott ugyanakkor a dialógustömb beszélőlépésszámával ( $p=,000$ ).

## Megbeszélés

### *A dialógusok szekvenciális szerkezete mint az elvégzendő kommunikatív feladatok megoldási módja*

A korpusz beszélgetéseit leggyakrabban felépítő kettő és négy beszédlépből álló struktúrák (l. 1. táblázat) szerkezetileg egy- vagy kétfokú zárt dialógusok. Cs. Jónás kutatási eredményei alapján ezeket a zárt dialógusokat a megkezdett kommunikatív téma befejezése jellemzi, kommunikatív értelemben, a beszélgetés lokális szintjén, nem hagynak megoldatlan feladatot (vö. Cs. Jónás, 1999: 40). Megállapítását a korpuszban található zárt dialógusokra alkalmazva elmondható, hogy az interakció folyamatában orvos és beteg legtöbbször egy-egy lokális kommunikatív feladat lezárása után léptek tovább.

A kommunikatív feladat lezárásának, megoldásának jelzése nem csak – és nem feltétlenül – tartalmilag történik. A szekvenciális mintázat minden esetben jelöli a dialógus struktúrájában az aktuális kommunikatív cél megvalósulását. A szerkezeti jelöltségnek két típusa volt megfigyelhető a korpuszban. A 2. táblázatban bemutatott egyfokú zárt dialógusban a rendelői vérnyomás témáját két beszédlépésben dolgozza ki orvos és betege. Az orvos által közölt és pozitívan értékelt tényekre reagál a beteg, magyarázatot szolgáltatva a mért normál értékekre: „gyógyszereket is bevettem fél nyolckor”. A szekvenciapár a kommunikatív tartalmi lezárság szerkezeti megvalósulása, melyet szerkezetileg egy új témát indító orvosi beszédlépés követ: „itt a számítógépen pont nem látok rá a gyógyszereire, mindent kért gyógyszert?” Az orvosi beszédlépés visszamenőleg teszi jelöltté az előző kommunikatív feladat lezárását.

A 3. táblázatban bemutatott példa kétfokú zárt dialógusában két kérdés-válasz szekvenciapár követi egymást. A szekvenciapárok által megvalósított szerkezeti zártságot – az így megoldott kommunikatív feladat lezárását – az előző példával ellentétben nem egy következő beszédlépés és ezzel egy újabb szerkezeti-tartalmi egység jelzi. A beteg második beszédlépésén (04 sor) belül történik meg a kommunikatív témaváltás: „majd laborba szeretnék

kérni beutalót mert huszonhetedikén köll mennem”. Szerkezetileg ez a beszélrlés kétfunkciós: egyrészt a közérzet témát kidolgozó dialógus záró, másrészt a szakorvosi vizsgálat témáját kidolgozó következő dialógustömb nyitó szerkezeti egysége. Kommunikatív funkciók szempontjából vizsgálva a beszélrlést a beteg először eleget tett a lokális feladattal kapcsolatos kötelezettségének (közérzettel kapcsolatos orvosi kérdések megválaszolása), majd ezután tért rá a számára releváns problémára (l. Demeter, 2005:40; Lalouschek, 2008:7-11; Spranz-Fogasy, 2010: 107).

A négynél több beszélrlésből felépülő, magasabb szinteződésű dialógusoknál a korpuszt alkotó párbeszédekben minden esetben a nyitott dialógusok domináltak (l. 1. táblázat). Cs. Jónás alapján nyitott dialógusok esetében „az első megszólaló elfogadja és továbbviszi a beszélgetőtárs által felvetett új témát anélkül, hogy az első beszédszituáció kommunikatív feszültsége feloldódott volna” (Cs. Jónás, 1999:55). Minél több beszélrlésben dolgoztak ki a résztvevők egy-egy témát, annál valószínűbb volt, hogy a dialógustömb utolsó beszélrlése reakció nélkül marad, és a következő beszélrlést létrehozó megszólaló beszélrlésével új témát, strukturálisan egy új dialógustömböt indít (l. 4. táblázat: 13-14 sorok). Figyelembe véve azonban a beszélrlések szerkezeti és reprezentációs kettős funkcióját: a beszélrlések között fennálló koreferenciális kapcsolatot és azt, hogy minden beszélrlést csak az őt megelőző és követő beszélrlések viszonylatában lehet értelmezni (Boronkai, 2009:73): a reakció nélküliség fogalmát át kell értékelnünk. A ’reagál’ kifejezést Schegloff nyomán a legáltalánosabban értelmezve (Schegloff, 2007) megállapítható, hogy reagálás a kitérés (Pléh, 2012:121), a reakció nélküliség is.

### ***Résztvevők „ujjlenyomata” a dialógusok szekvenciális mintázatán***

Az orvos, illetve a beteg részvételi arányának szignifikáns összefüggései a dialógusok szekvenciális szerkezetével azt mutatták, hogy a dialógusok másodpercekben mért idejének növekedése az orvosi és nem a beteg részvételi arányt növelte az adott lokális kommunikatív feladat megoldásakor. Mivel az intézményes

szerepviszonyokból fakadóan az orvos kezében van a beszélgetés folyamatának irányítása, és ezzel összefüggésben a beszélgetésre szánt idő szabályozása (vö. Lalouschek, 2002b; Heritage, 2004; Lalouschek 2008; Spranz-Fogasy, 2010) így elgondolkodtató, hogy ha az orvos egy-egy lokális cél megoldására több időt szánt, akkor a megszólalási arányok az ő javára tolódtak el. A részvételi arányok ilyen irányú eltolódása kihatással van a kommunikáció tartalmára is, mivel az orvos elsősorban biomedikális témák megbeszélésére fordítja a rendelkezésre álló időt.

A beteg részvételével kapcsolatos kvantitatív eredmények azt mutatták, hogy függetlenül a lokális kommunikatív feladatra szánt időtől, minél több beszédlépésben került egy feladat kidolgozásra, annál nagyobb valószínűséggel mozdult el a beszédlépés-kiosztás a beteg javára, ő élhetett eggyel többször a megszólalás jogával. Az erősen (időben is) szabályozott intézményi kereteket (Spanz-Fogasy, 2010:105) figyelembe véve az eredmény reményre adhat okot a hatékony orvos-beteg kommunikáció fejleszthetősége szempontjából. Úgy tűnik, hogy az egymást követő lokális feladatok megoldásakor elsősorban az orvosi beszélgetésvezetési stílustól, és nem a feladat megoldására szánt időtől függ, hogy a beteg mennyire kap lehetőséget a megnyilvánulásra. Az időfaktor csak másodlagos szerepet játszik, illetve mint láttuk, az időtartam növekedése inkább az orvos irányába mozdította el a részvételi arányokat.

A beszédlépésekben kifejezett részvételi arányok egymáshoz viszonyított elemzése – a dialógusok több mint felének szekvenciális mintázatában – orvos és beteg azonos arányú erőfeszítését mutatta a feladatok megoldásakor (l. 5. táblázat). A résztvevők közötti, intézményes jellegből fakadó aszimmetrikus viszony a lokális célok megvalósítására létrehozott mikrostruktúrák szekvenciális szerkezetének nagyobb hányadában nem volt tetten érhető (vö. Robinson, 2001; Lalouschek, 2002a: 161-162; Brock-Meer, 2004; Heritage, 2004:116-117; Lalouschek, 2008:6-8; Spranz-Fogasy-Lindtner, 2009:165-166).

## Összefoglalás

A tanulmányban bemutatott korpusz a beszélgetésekben egymást követő kommunikatív feladatok lezárására, megoldására való törekvést mutatott a párbeszéd mikrosztruktúrájában. További vizsgálatokat igényel azonban az a tény, hogy a dialógusok beszédlépés-számának növekedése miatt járhat együtt kommunikatív értelemben lezáratlanságot mutató szerkezeti jellemzőkkel.

A vizsgált házi orvos-krónikus beteg dialógusok többségében orvos és beteg egyenlő arányban járult hozzá a lokális feladatok megoldásához. Ez a tény a beszélgetések mikroszintjén igazolhatja az orvos-beteg kapcsolati modell fokozatos elmozdulását az orvosközpontú, paternalisztikus modelltől a kölcsönösség, a partnerség felé. További vizsgálatokat igényel, hogy a mikroszerkezet szintjén kimutatható partnerség a párbeszéd teljességében hogyan, mely pontokon, miért alakul át, és eredményezi az orvos-beteg beszélgetésekben a résztvevők aszimmetrikus viszonyát. A szerepekből fakadó aszimmetria természetesen nem áthidalható, de egy dialógus központú orvos-beteg kommunikáció megteremtheti a partnerek beszélgetésben való részvételi jogának egyenlőségét. A tanulmány alapjául szolgáló kutatás eredményei azt mutatták, hogy ennek megteremtése nem feltétlenül igényel nagyobb időbeli ráfordítást.

## Hivatkozások

- Boronkai, D. (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum: Budapest
- Brock, A.–Meer, D. (2004): Macht-Hierarchie-Dominanz-A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. *Gesprächsforschung-Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Ausgabe 5. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-brock.pdf>
- Cs. Jónás, E. (1999): *Az orosz dialógus természetrajza*. Bessenyei Kiadó: Nyíregyháza
- Demeter, É. (2005): A szakmai diskurzus a személyiség tükrében. (Egészségügyi szakemberek kommunikációs mintái pácienseikkel és a kulisszák mögött). *Porta Lingua*: Debrecen



- Deppermann, A. (2001): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Qualitative Sozialforschung, Band 3., Leske + Budrich: Opladen
- Deppermann, A. (2010): Zur Einführung: 'Verstehen in professionellen Handlungsfeldern' als Gegenstand einer ethnographischen Konversationsanalyse. In Deppermann, A., - Reitemeyer, U., - Schmitt, R. Spranz-Fogasy, T. (2010): *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Studien zur deutschen Sprache. Band 52. Narr Verlag: Tübingen. 7-27
- Hámori, Á. (2006): A társalgási műfajokról. In *Szöveg és típus*. Tolcsvay Nagy G. (szerk). Tinta Kiadó: Budapest. 157-181
- Hart, J. (1998): Expectations of health care: Promoted, managed or shared? *Health Expectations* 1, 1, 3-13
- Heritage, J. (2004): Conversation analysis and institutional talk. In Fitch, K. L.– Sanders, R. E. (ed.). *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah New Jersey: Psychology Press. 103-147
- Iványi, Zs. (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*, 125. évf., 1., 74-93
- Lalouschek, J. (2002a) : *Ärztliche Gesprächsausbildung. Eine diskursanalytische Studie zu Formen des ärztlichen Gesprächs*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de>
- Lalouschek, J. (2002b): Frage-Antwort-Sequenzen im ärztlichen Gespräch. In Brüner, G.–Fiehler, R.–Kindt, W. (Hrsg.). *Angewandte Diskursforschung*. Band 1. Verlag für Gesprächsforschung: Radolfzell. 155-173
- Lalouschek, J. (2008): *Ärztliche Gesprächspläne und Anliegen von PatientInnen in der chronischen Schmerzbehandlung*. Work in Progress. Version 08/4. [http://www.univie.ac.at/linguistics/personal/florian/Schmerzprojekt/downloads/Arbeitspapier\\_2007\\_Patientenanliegen\\_Lalouschek.pdf](http://www.univie.ac.at/linguistics/personal/florian/Schmerzprojekt/downloads/Arbeitspapier_2007_Patientenanliegen_Lalouschek.pdf)
- Lipkin, M.–Frankel, R.–Beckman, H.–Charon, R.–Fein, O. (1995): Performing the interview. In: Lipkin, M.–Lazare, M.–Putman, S. (Hg.). *The medical interview: Clinical care, teaching and research*. Springer: New York. 65-82
- Nowak, P. (2011): 20 Thesen zu Gesundheit, Partizipation und Empowerment im Gespräch zwischen Arzt und Patient. *Balint-Journal*, 12, Stuttgart – Thieme Verlag: New York. 8-14  
[www.thieme.de/fz/balint](http://www.thieme.de/fz/balint) [www.thieme-connect.de/ejournals](http://www.thieme-connect.de/ejournals)
- Pilling, J. (szerk.) (2008): *Orvosi Kommunikáció*. Medicina: Budapest
- Pléh, Cs. (2012): *A társalgás pszichológiája*. Libri: Budapest
- Robinson, J. D. (2001): Asymmetry in action: Sequential resources in the negotiation of a prescription request. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*. Volume 21, Issue 1-2, 19–54
- Schegloff, E. (2007): *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. University Press: Cambridge  
<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Spranz-Fogasy, Th. – Lindtner, H. (2009): Fragen und Verstehen: Wissenskonstitution im Gespräch zwischen Arzt und Patient. In: *Wissen durch Sprache*. de Gruyter: Berlin. 141-170

- Spranz-Fogasy, Th. (2010): Verstehensdokumentation in der medizinischen Kommunikation: Fragen und Antworten im Arzt-Patient-Gespräch. In: Deppermann, A.–Reitemeyer, U.–Schmitt, R.–Spranz-Fogasy, Th.: *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Studien zur deutschen Sprache. Band 52. Narr Verlag: Tübingen.
- Tolcsvay Nagy, G. (2001): *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Tolcsvay Nagy, G. (2006): A narratív diskurzusokról pragmatikai nézőpontból. In Tolcsvay Nagy, G. (szerk.) *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Tinta Kiadó: Budapest. 212-232

**Melléklet**

GAT 2 bázistranszkripció – átírás során használt jelek

?	egység végén emelkedő hangmagasság
(.)	mikroszünet
.h, .hh, .hhh	levegővétel/belégzés, időtartam szerint
(-), (--), (- --)	0.25 - 0.75 sec.-tól kb. 1 sec.-ig terjedő rövid, közepes, hosszabb szünet
[ ]	szimultánbeszéd (együttbeszélés)
( )	érthetetlen rész
akZENT	primér ill. főhangsúly
=	új beszédlépés vagy egység gyors csatlakoztatása az előzőhöz
<<acc> >	accelerando, gyorsuló tempóban
<<all> >	allegro, gyorsan
↑	feltűnő hangmagasság-változás felfelé
↑'	feltűnő hangmagasságbeli változás a hangsúlyos szótagban felfelé
↓	feltűnő hangmagasság-változás lefelé
((...))	kihagyás a transzkripcióból
((nevet))	paranyelvi és nyelven kívüli tevékenység és esemény
<<p> >	piano, halkán
: , :: , ::: ,	nyújtás, hosszabbítás időtartam szerint
'	hangmagasság változása egység végén, közepesen emelkedő
;	hangmagasság változása egység végén, közepesen eső



**Sárkányné Lőrinc Anita–Hamarné Sávoy Judit–  
Rébék-Nagy Gábor–Kránicz Rita**

Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

## **Átfedő megnyilatkozások családorvos-beteg interakciókban és a kórházpedagógus tanóráin**

*Az intézményi kommunikációra jellemző, hogy az interakció tartalmazza a résztvevők speciális céljait, amelyekkel kötődnek az intézményben meghatározott identitásukhoz (pl. orvos-beteg, tanár-diák, menyasszony-vőlegény) és az interakció bizonyos keretekkel függ össze. Ezen intézményi keretek megtartásához szükséges, hogy az interaktorok betartsák a kommunikáció szabályait. Bizonyos szabályok, melyek a hétköznapi kommunikációban előfordulhatnak, például az átfedő megnyilatkozások, az intézményi keretek között elkerülendők. Jelen tanulmány vizsgálati fókuszál a családorvos-beteg, valamint kórházpedagógus-beteg gyermek interakcióiban előforduló együttbeszélések szolgálnak. A tanulmány tanár-diák, illetve családorvos-beteg közötti hangfelvételen rögzített párbeszédet analizál a konverzációelemzés módszerével. A módszer a szociolingvisztikai beszédelemzések hagyományát követi, amely a performatív pragmatikára épül, és a kommunikáció kontextusától függ. A szociolingvisztikai diskurzuselemzés a köznapi cselekvés és nyelvhasználat egymásra gyakorolt hatását igyekszik megmutatni. A kvantitatív elemzés az átfedő megnyilatkozások előfordulási gyakoriságát, kezdeményezőjét és funkcióját tárja fel, a kvalitatív elemzés példái az együttbeszélések ezen intézményi párbeszédekben való jelenlétét támasztják alá. A tanulmány végül bemutatja a szimultán beszéd mindkét intézményi kommunikációtípusban megtalálható közös vonásait és ezek lehetséges magyarázatát.*

**Kulcsszavak:** orvos-beteg párbeszéd, kórházpedagógus-beteg gyermek tanóra, intézményes interakció, átfedő megnyilatkozás, beszédjog megragadása

### **Bevezetés**

Jelen tanulmány családorvos-beteg, illetve kórházpedagógus beteg gyermekkel folytatott interakcióit veszi górcső alá. Az elemzés a funkcionális-kognitív szemléletű nyelvészeti konverzációelemzésre (továbbiakban: KE) épít, mely az etnometodológiai KE-ből fejlődött ki. Bár a KE a beszélt nyelvi kutatások felerősödése miatt alakulhatott ki, előzményei mégsem elsősorban nyelvészeti, hanem

sokkal inkább antropológiai és szociológiai természetűek (Boronkai, 2008). A beszélt nyelv vizsgálata korábban a nyelvtani szerkezetekre összpontosult, később jelent meg a kommunikatív aspektus iránti igény.

A KE az interakción kívüli elméleteket és magyarázatokat elutasítja (ten Have, 2005), a beszélgetést és annak belső szerkezeti jellemzőit vizsgálja. Feltételezi, hogy a beszélt nyelv bizonyos szabályokat követ, melyek a beszélgetések jellegzetes vonásaiként jelennek meg (Deppermann, 1999), és ezeket a törvényszerűségeket igyekszik kimutatni. Az interakció alapegységeit, a beszédlépéseket kutatja (turn): a beszédlépés olyan aktivitás, „amely él a megszólalás lehetőségével. Ez lehet egy mondat, egy frázis vagy lehetnek különböző lexikai konstrukciók.” (Iványi, 2001:77). A KE módszerei mind a spontán társalgások, mind az intézményi keretek között folyó kommunikáció kutatására alkalmasak (Heritage, 2004). Hazai kutatók a konverzációelemzést módszertani keretként többféle társalgás elemzésére alkalmazták: beszélt nyelvi szövegek, ügyészségi kihallgatások nyelvészeti és stilisztikai elemzéséhez (Hámori, 2006a, 2006b), spontán társalgások és drámai dialógusok vizsgálatához (Boronkai, 2009, 2010), továbbá tanórák elemzéséhez (Albertné, 1999, 2005; Antalné, 2005).

Az intézményi és a spontán párbeszéd közös jellemzője a szekvenciális felépítettség (Iványi, 2001), a kérdés-válasz párok vagy párszekvenciák ismétlődése. Az intézményi párbeszéd jellemzője, hogy a hétköznapi beszélgetésekkel szemben szerkezetük polarizált (Sacks–Schegloff–Jefferson, 1974), azaz a domináns fél, az intézmény képviselője irányítja a társalgást. Az orvos-beteg párbeszédben az orvos dominanciája jellemző a szakirodalom szerint (Brock–Meer, 2004), a tanórán pedig a tanár dominanciája jut kifejezésre (Síklaki, 1998). A beszélgetésekben váltakoznak a beszélők, „általában egyidejűleg csak egy beszélgetőpartner beszél. A résztvevők megnyilatkozási szünetek és átfedések nélkül követik egymást.” (Iványi, 2001:77). Az intézményi keretben nem jellemző az átfedő megnyilatkozás, ám a köznapi beszédben előfordulhat; „a fordulók normál rendszeréből eredeztethető, amikor kettő vagy több beszélő egy időben beszél” (Schegloff, 2000: 3), akár a beszédjog megszerzésének eszközeként

(Hutchby–Wooffitt, 2006:54-7. In: Boronkai, 2009). Az együttbeszélés különböző mértékű lehet. Korlátozódhat egy szótagra vagy szóra, ami egyébként a befogadó együttműködés jele, de gyakran előfordul huzamosabb ideig tartó, teljes tagmondatokat, mondatokat is felölelő átfedés, ez a beszédjog megszerzésének jellegzetes stratégiája.

A tanulmány arra a kérdésre kereste a választ, hogy milyen gyakran fordulnak elő átfedő megnyilatkozások a vizsgált korpuszokban. Továbbá e nyelvi jelenség okát kutatta, egyrészt az egyes átfedő megnyilatkozások kezdeményezőjének, másrészt tartalmának meghatározásával.

### **Anyag és módszer**

Az empirikus kutatás vizsgálati anyagául szolgáló hangfelvételek egyrészt egy falusi családorvosi rendelőben 2013-ban, másrészt a kórházban megtartott biológia és földrajz órákon a Pécsi Klinikai Központ Gyermekklinika Onkológiai Osztályán 2009 és 2013 között készültek. A családorvos egyszerre egy beteggel foglalkozott, a tanórákat egy kórházpedagógus tartotta egy gyermeknek, a kifejezetten az oktatás céljára kialakított kellemes hangulatú tanulószobában, illetve a kórteremben. A felnőtt betegek 30 és 56 évesek, a beteg gyermekek – hárman – 10-17 évesek voltak. A hangfelvételeket megelőzőleg: az orvos-beteg párbeszéd esetén a betegek, a kórházi tanóra előtt az Etikai Bizottság által elfogadott beleegyező nyilatkozatot (PTE OEKK Regionális Kutatás - Etikai Bizottság) a szülők írták alá, mellyel engedélyezték gyermekeik tanórájának rögzítését.

A kvalitatív elemzés egyrészt a Folker 1.2. transzkripció program segítségével történt (Schmidt–Schütte, 2011) a hangfelvételek WAV formátumú rögzítése, konvertálása és átírása után. A program segítségével lehetőség nyílt az interakciók leírására, illetve a transzkripció alkalmazásával a beszédlépések, szünetek számának, hosszának számszerűsítésére.

A rögzített családorvos-beteg teljes korpusz 35462, a kórházi tanórák terjedelme 25741 szövegszó, a házi orvos-beteg párbeszéd

1-7 percig, míg a tanórák időtartamukat tekintve 19-43 percig tartottak.

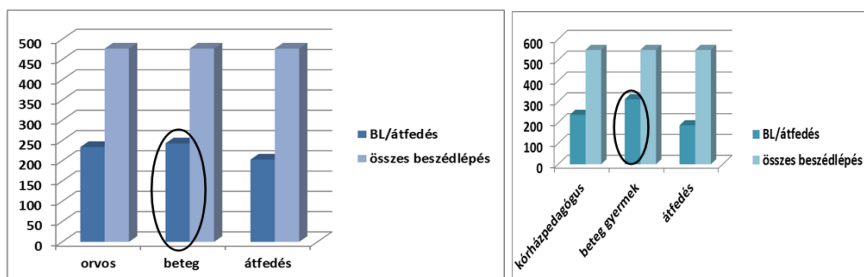
A felvételeket az intézmények képviselői, a családorvos, illetve a kórházpedagógus készítették, hogy a betegeket és a beteg gyerekeket minél kevésbé zavarja a megfigyeltség tudata.

Az átírt párbeszédekben feltűnően gyakran fordult elő különböző hosszúságú együttbeszélés. Ezek leírására egyrészt meg kellett határozni, hogy a beszédlépést milyen mértékben fedik le, egy szótagra korlátozódnak, vagy kétszer fordulnak elő, vagy a teljes beszédlépésben vannak-e jelen, illetve milyen tartalom kifejezésére kezd közös beszédlépésbe az érintett résztvevő.

## Eredmények

A vizsgálódások első lépéseként fel kellett tárnai az együttbeszélések előfordulási gyakoriságát a résztvevők beszédlépéseiben. Az 1. és 2. ábrán látható eredmények igazolják, hogy mindkét interakció típusban az interaktorok összes beszédlépéséhez viszonyítva a nem domináns interaktor (beteg, beteg gyermek) beszédlépéseiben fordulnak elő gyakrabban átfedő megnyilatkozások.

1. ábra. Az interakciókban előforduló átfedő megnyilatkozások (átfedések) aránya

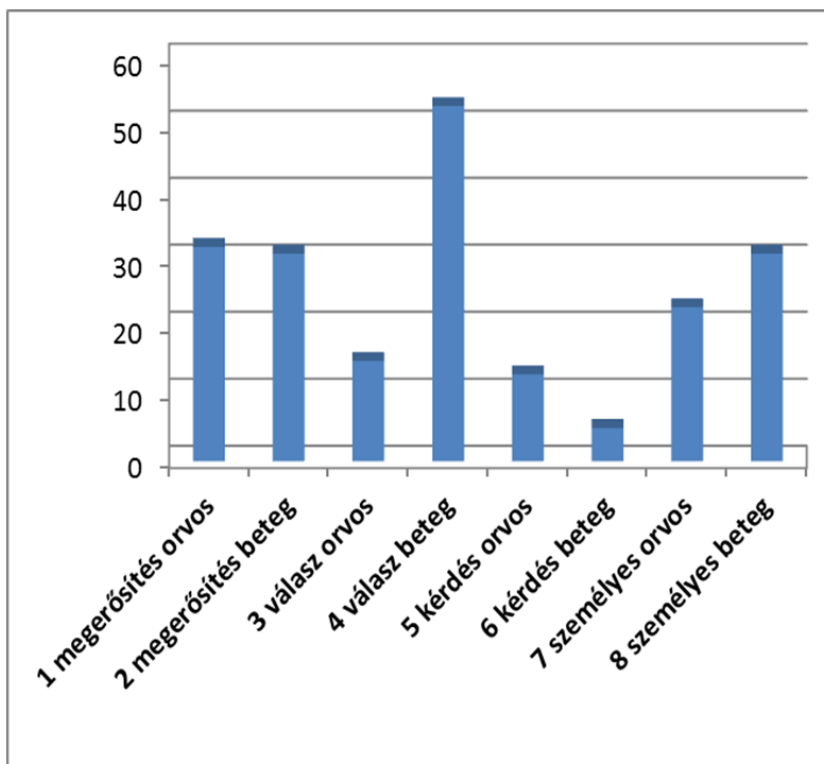


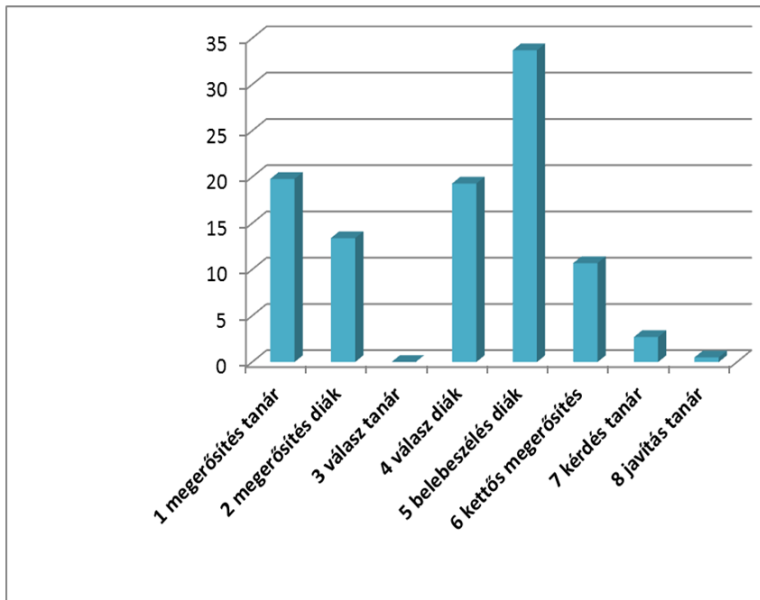
Rövidítés: BL: beszédlépés

Következő lépésként megvizsgáltuk, hogy ki volt az átfedő megnyilatkozás kezdeményezője, illetve milyen tartalom rendelhető hozzá.



2. ábra. Az interakciókban előforduló átfedő megnyilatkozások (átfedések) funkciója és kezdeményezője



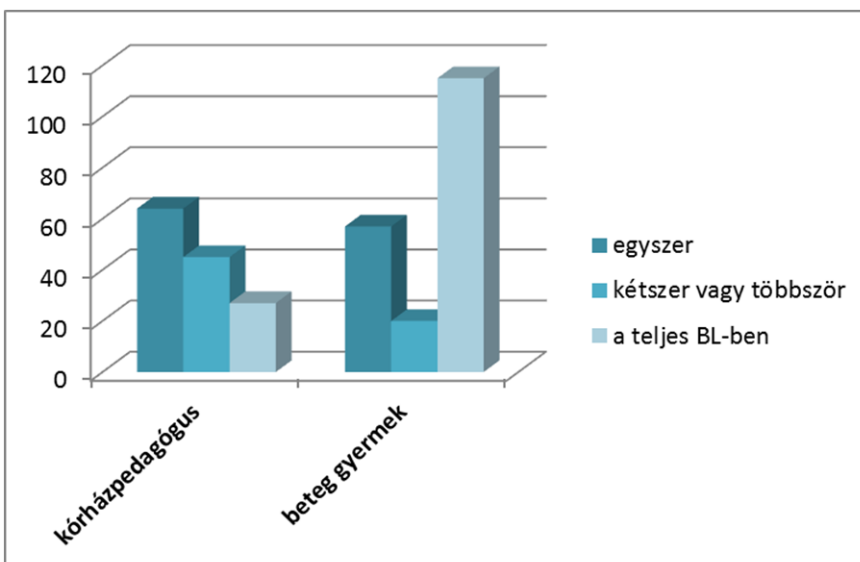
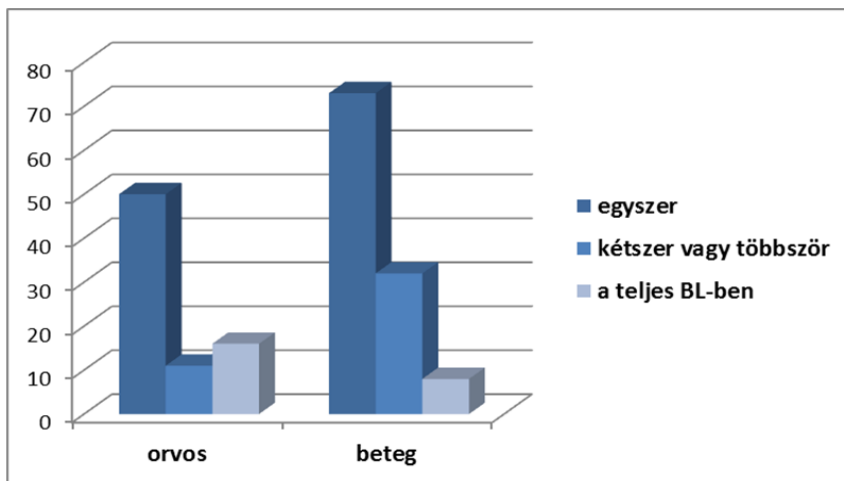


Az eredmények azt mutatják, hogy az átfedő megnyilatkozások kezdeményezője mind a domináns, társalgást irányító interaktor (orvos, kórházpedagógus), mind a nem domináns interaktor (beteg, beteg gyermek) lehet.

Az együttbeszélés tartalma az orvos részéről a megerősítés, illetve a személyes típusú megjegyzés, míg a beteg részéről a válaszadás és megerősítés. Ez annyit jelent, hogy a beteg az orvos beszélésében, vele együtt beszélve válaszol a kérdésre. A kórházi tanórán a beteg gyermek gyakrabban kezdeményez együttbeszélést, mint a kórházpedagógus.

A tartalmat tekintve ez a tanár részéről megerősítés és kérdésfeltevés a közös beszélésben, a diák részéről viszont elsősorban belebeszélés, illetve válaszadás, megerősítés. A kettős, azaz mindkét interaktor részéről történő megerősítés szintén gyakori. Utolsó lépésként az átfedő megnyilatkozások terjedelmét vizsgáltuk. Attól függően kategorizáltuk az egyes résztvevők beszéléseit, hogy az átfedő megnyilatkozás a beszélésben egyszer, kétszer vagy annak teljes terjedelmében fordul elő.

3. ábra. Az interakciókban előforduló átfedő megnyilatkozások terjedelme



Mind az orvos, mind a beteg beszédlépéseiben az egy szótagra korlátozódó együttbeszélés a jellemző. A teljes beszédlépésben jelen levő együttbeszélés az orvosi beszédlépésekben fordul elő gyakrabban. A kórházi tanóra ettől eltérő képet mutat, míg a kórházpedagógus beszédlépéseire az egy szótagra korlátozódó

együttbeszélés, addig a beteg gyermeknél a teljes beszédlépésben jelen levő együttbeszélés a jellemző.

A kvalitatív elemzés példáiban a FOLKER Program segítségével átírt szegmenslisták mutatják az együttbeszélés hosszát a vizsgált korpuszokban. Az együttbeszélés kezdetét és végét a szögletes zárójelek jelzik a szövegben, ez az orvos-beteg párbeszédben 8 másodperc, a kórházi tanórán 9 másodperc. Az alábbi példák a résztvevők teljes beszédlépésében jelen levő átfedő megnyilatkozásokat mutatják be, melyek tartalmukat tekintve: a beteg válaszai, a beteg az orvos beszédlépésében válaszol a kérdésre. A kórházi tanórán a diák három esetben közbeszól, egyszer megerősít a kórházpedagógus beszédlépésében.

1. példa: Orvos-beteg párbeszéd

{02:24}	0097	O	<b>[orra is folyik]</b>
{02:24}	0098	B	[háát picit]
{02:26}	0099	O	<b>[köhögés]</b>
{02:26}	0100	B	[nem vészes]
{02:28}	0101	O	<b>[van e ]</b>
{02:28}	0102	B	[most kezdődött]
{02:30}	0103	O	[mhm]
{02:30}	0104	B	[kapar a torkom mivel fáj]
{02:32}	0105		ugye
{02:34}	0106	O	(.) jó

Rövidítések: O: orvos, B: beteg

2. példa: Kórházpedagógus-beteg tanóra

{11:02}	0501	BGY	innen megtaláltam
{11:03}	0502	KP	na miket
{11:03}	0503		[találtál meg ]
{11:03}	0504	BGY	<b>[úgy jobb ]</b>
{11:04}	0505	KP	°h úgy jobb
{11:05}	0506		[akkor szeretnéd ]
{11:05}	0507	BGY	<b>[aha ]</b>
{11:06}	0508	KP	[még egyszer elmondani ]
{11:06}	0509	BGY	<b>[ítt a kiscsik ]</b>
{11:07}	0510		((értehetetlen))

- {11:08} 0511 [itt van fonyódi ]  
 {11:08} 0512 KP [igen mert ez egy részletesebb ]  
 {11:10} 0513 BGY [als itt van alsóbélatelep ]  
 {11:10} 0514 KP [°h ott én például ott én például ott ]  
 {11:12} 0515 amit mondtál (.) °h fonyódliget

Rövidítések: BGY: beteg gyermek, KP: kórházpedagógus

Az alábbi, a kórházi tanóráról vett példa az egyszótagú átfedő megnyilatkozást illusztrálja, amely tartalmát tekintve a beteg gyermek közbeszólása, jóllehet ez a tananyaggal kapcsolatban történik.

3. példa: Kórházpedagógus-beteg tanóra

{03:38} **074 KP** *ha te bélatelepen fürödtél akkor anyáék nyugodtan elengedhetnek téged (0.44) hogy menjél a balatonba a stégekig vagy ha meghatároznak egy pontot mert (.) alacsony a víz °h ezért [nem ]*

{03:47} **075 BGY** [sok] *kagyló van ott*

{03:49} **076 KP** *sok kagyló van az iszapban élnek ugye a kagylók °h (.) (...)*

### Megbeszélés és következtetések

A tanulmány célja az együttbeszélések vizsgálata kétféle típusú intézményi interakcióban, családorvos-beteg és kórházpedagógus-beteg gyermek párbeszédekben.

A vizsgáladások eredményei az intézményi kommunikációtól eltérő mintázatot mutattak. Mindkét interakció típusban a nem domináns interaktor (beteg, beteg gyermek) használ több beszédlépést. Az átfedő megnyilatkozások vizsgálata is ezt az intézményi kerettől eltérő jellegzetességet mutatta, mivel a beteg, illetve a beteg gyermek kezdeményezett több együttbeszélést. Az átfedő megnyilatkozás tartalmának elemzése a várt eredménytől jelentősen eltért. Az orvos-beteg, illetve tanár-diák kommunikáció jellemzői a „kérdés-válasz” párok. Meglepő módon e párok mellett az orvos-beteg párbeszédben a „megerősítés”, illetve személyes megjegyzés fordult elő nagy számban. A kórházi tanórán a

„megerősítés” mint tartalom mellett a diák gyakran beleszól a tanórába, ami a hagyományos tanóra nem jellemző (Antalné, 2006). Sajátos nyelvi jelenség az orvos-beteg párbeszédben, hogy amennyiben együtt beszélnek az interaktorok, akkor ez leginkább a beteg részéről válaszadás az orvos kérdésére.

A vizsgált párbeszédetek egyrészt eleget tettek az intézményi párbeszéd kritériumainak, a résztvevők speciális céljait betöltötték, és az interakciók megfeleltek az intézményi előírásoknak.

Másrészt azonban az együttlbeszélések gyakori jelenlétét és funkcióját, továbbá a nem domináns interaktor gyakrabban megjelenő kezdeményezését tekintetbe véve mintázatuk inkább a köznapi társalgáshoz áll közelebb.

A vizsgált kétszemélyes intézményi párbeszédekben tehát releváns az átfedő megnyilatkozások jelenléte, így további kutatásokra lenne szükség ezek pontos behatárolására, hogy támogató vagy versengő együttlbeszélés történt-e. Ehhez az átfedő megnyilatkozások kimenetelének vizsgálata szükséges: történt-e beszédjog-átvétel az együttlbeszélést követően. Az együttlbeszélés, amennyiben „a beszédjog megszerzésére irányuló gesztus, a mi kultúránkban udvariatlanságnak számít” (Cameron, 2001: 94. In: Hámori, 2006a: 135), s „általában a magasabb ranghoz kötődik” (Gal, 2001: 174. In: Hámori, 2006a: 135). Empirikus tapasztalatok alapján is feltételezhető, hogy az intézményi párbeszédekben nagy számban előforduló együttlbeszélések összefüggésbe hozhatók az időhiánnyal, hiszen a közös beszédlépésben egyszerre két beszélő megnyilatkozása valósul meg.

Tanulságos lenne továbbá az említett tartalmak részletesebb elemzése, pl. a megerősítés célja (Stolt, 2008). Kiterjedt kutatásra lenne szükség a családorvos-beteg és a nem frontális kórházi tanórák mint két résztvevős interakciók műfaji behatárolására: spontán, félspontán, intézményi megközelítésben.

## Hivatkozások

- Albertné, Herbszt, M. (1999): A tanítási óra, mint a társalgás speciális típusa. In V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.) *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 212: 195–202.
- Albertné, Herbszt, M. (2005): A tanár-diák együttműködés. In *Iskolakultúra-könyvek* 29. Géczy János–B. Nagy Ágnes–Szépe György (szerk.) *Iskolakultúra: Pécs*. 15-36.
- Antalné, Szabó Á. (2005): A tanári beszéd kérdésalakzatai I-II. *Magyar nyelvőr* 2-3: 173-185; 318-337.
- Antalné, Szabó, Á. (2006): A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében. A *Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 226. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Boronkai D. (2008): Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás I. *Anyanyelvpedagógia* 2008. 2. szám, <http://www.anyanyelvpedagógia.hu/cikkek.php?id=60>
- Boronkai D. (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum: Budapest
- Boronkai D. (2010): *A dialógus szövegtani jellemzői*. Pátria Nyomda Zrt.: Budapest
- Brock, A.–Meer, D. (2004): Macht-Hierarchie-Dominanz-A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. *Gesprächsforschung-Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Ausgabe 5. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-brock.pdf>
- Cameron, D. (2001): *Working with spoken discourses*. Sage Publications. London–Thousand Oaks–New Delhi
- Deppermann, A. (1999): *Gespräche analysieren*. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen: Leske, Budrich. Verlag.
- Heritage, J. (2004): Conversation analysis and institutional talk. In Fitch, K. L., & Sanders, R. E. (ed.). *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah New Jersey: Psychology Press. 103-147.
- Gal, S. (2001): Beszéd és hallgatás között. *Replika*. 45–6.
- ten Have, P. (2005): *Doing conversation analysis*. A practical guide. Sage: London
- Hámori Á. (2006a): Dominancia és barátságosság a Kulcsár-kihallgatáson. *Magyar Nyelvőr* 130,129-165.
- Hámori Á. (2006b): A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Szöveg és típus*. Szövegtipológiai tanulmányok. Tinta Kiadó: Budapest. 157-181.
- Hutchby I.& Wooffitt R. (2006): *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Polity Press: Cambridge
- Iványi Zs. (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 125, 74.-93.

- Schegloff, E. (2000): *Overlapping talk and the organisation of turn-taking for conversation*. *Language in Society*. Volume 29. Issue 01.1-63.
- Sacks, H. & Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974): *A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation*. *Language*, 50, 696-735
- Schmidt, Th. & Schütte, W. (2011): *Folker, Transkriptionseditor für das „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch“ (FOLK) Transkriptionshandbuch*. <http://agd.ids-mannheim.de/download/FOLKER-Transkriptionshandbuch.pdf>
- Síklaki I. (1998): A tanári dominancia buktatói. A feleltetés szociolingvisztikai elemzése. *Iskolakultúra* 1998, 10. sz.42.- 55.
- Stolt, M. (2008): *The many faces of overlap*. Dissertation. UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18428/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu200804141347.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18428/URN_NBN_fi_jyu200804141347.pdf?sequence=1)



**Sélleyné Gyuró Monika**  
Pécsi Tudományegyetem  
Egészségtudományi Kar

## **Kutatás az egészségügyben: kvalitatív módszerek**

*A kvalitatív megközelítést tudományosan elfogadott módszernek tekintjük az egészségügy kutatásának területén, mely az egészség és betegség jelenségeit az egyén szempontjából, ennek társadalmi beágyazottsága ismeretében írja le és értelmezi. A XX. század első felében lezajló paradigmaváltás a tudományos kutatás alapját képező tény fogalmát az emberi elme konstrukciójaként írja le, így a kutatás fókusza a diskurzusra esett. A kvalitatív és benne a naturalisztikus, nyelvközpontú megközelítések azt mutatják be, hogy a résztvevők a vizsgált diskurzust hogyan használják saját céljaikra, hogyan tükrözik a valóságot. A tanulmány példákon keresztül sorra veszi a realista, etnográfiai, narratív, interpretációs fenomenológiai, etnometodológiai, társalgás-, valamint diskurzuselemzési megközelítéseket az egészségügyi diskurzusokban.*

*Kulcsszavak: kvalitatív megközelítés, egészségügyi diskurzus, nyelvközpontú elemzési módszerek, diskurzuselemzés, betegközpontú kutatás,*

### **Bevezetés**

A kvalitatív megközelítés a társadalomtudományi kutatások területének egyik módszertana. Az utóbbi néhány évtizedben a kvalitatív kutatás egyre inkább tért hódít az egészségügy területén, hiszen olyan űrt tölt be, amelyet a kvantitatív megközelítés nem tud kielégíteni. A kvalitatív megközelítés arra a problémára irányítja a figyelmet, hogy a tudomány semleges nézőpontját ezen a területen nem lehet maradéktalanul elérni, hiszen az egészség-betegség olyan problémahalmaz, mely mind a laikusok, mind a szakemberek oldaláról mélyen átélt és értelmezett valóságot jelöl. Az egészségügyi kutatások kvalitatív elemzésének kiindulási alapját a XX. század második felében lezajló paradigmaváltás adta, amely a tudományos kutatás alapját képező tény fogalmát a tudatban, a beszédben és a szövegben értelmezett objektív valóságként, vagyis az emberi elme konstrukciójaként fogta fel. (Szabó, 1998). Így a kutatás fókusza a diskurzusra esett és azokra a módszerekre, melyek segítségével az emberek diskurzusok útján szervezik társadalmi életüket. E.C.Hansen (2006) úgy határozza meg az

egészségtudományok területein alkalmazható kvalitatív megközelítést, hogy jelentéseket, értelmezéseket, társadalmi és kulturális normákat és azok hatásait vizsgálja az egészséggel kapcsolatos viselkedésen, orvosi gyakorlaton és azok eredményein.

Jelen tanulmány a kvalitatív kutatások fontosságára kívánja a figyelmet felhívni azzal, hogy ismertetést nyújt az ilyen megközelítés filozófiai alapvetéséről és elemzési módszereiről, így könnyebb eligazodást tud adni a jövő kutatók számára az egészségtudományok területén. Mivel kevés összefoglaló jellegű munka született e témából hazai területen (Boronkai, 2009), így jelen tanulmány e hiányt kívánja betölteni.

### **Filozófiai háttér**

A filozófiai egyik ága, az episztemológia ismeretelméletet jelent. Ez a tudomány elmélete, vagy másképpen az ismeretszerzés folyamatának elemzése. Potter három fő episztemológiai irányzatot sorol fel az egyén megismerő tevékenységében: a pozitívizmust, interpretívizmust és a konstruktívizmust (1996:36-48), amelyek alapján az emberek ismereteiket rendszerezik. A pozitívizmus irányzata szerint a kutató olyan objektív világlátással rendelkezik, aminek az alapján tényszerű, értékmentes elemzést tud alkotni a vizsgált jelenségről. A kutatók egy más csoportja az interszubjektív (ibid: 1996:42) kategóriába esik, mely kimondja, hogy a kutató sohasem lehet teljesen objektív, sem teljesen szubjektív önmagában. Mivel lehetséges, hogy több kutató ugyanarra a következtetésre jusson, ezért az is lehetséges, hogy másképp értelmezzék ugyanazt a jelenséget. Ha ez fennáll, írja Potter, akkor olyan mércéket kell kidolgozni, melyek több kutató számára elfogadhatóak, s pontosabban tükrözik a valóságot, mint más interpretációk. A nyelvhasználatban, módszerekben, mércékben való egyezmény a tudományosság fokmérőjévé válhat. A harmadik megközelítésben a konstruktivisták úgy gondolják, hogy a vizsgálonak lehetetlen objektív kívülálló helyzetet felvenni. A filozófia pozitívista és idealista különbségei a társadalomtudományokban két ellentétes irányultságú megközelítési módot eredményeztek: a kvantitatív és a kvalitatív módszereket.

Maykut (1994) megkülönböztetése szerint a kvantitatív kutatás e tevékenységek vizsgálatának számszerűsített oldalára helyezi a hangsúlyt, mely a pozitívizmus irányzatához köthető. A két szemlélet közötti különbség a módszerek másfajta megközelítésében jelenik meg. A kvantitatív kutatásban a kutató kívülálló, szubjektuma vizsgált tárgyán kívül esik. Ezzel ellentétben a kvalitatív kutatásban a kutató szubjektuma kölcsönös viszonyban áll kutatása tárgyával, a kutatás folyamán szerepe egyszerre külső szemlélő, de egyben a másik személlyel beleélő kapcsolatban is létezik. A kvalitatív kutatás a jelenségek, viselkedések és tevékenységek értelmezésében érdekelt, ezért az írott szóra támaszkodik. A kvalitatív megközelítés ezért az interpretívizmus irányzatához köthető.

## **Kvalitatív elemzési módszerek**

### ***Realista megközelítések***

A realista megközelítés a kvalitatív adatok elemzésében a kutatók azon törekvését jelenti, hogy olyan külső realitást tételezzenek fel vizsgálatukban, melyek magukba foglalják a tényeket, eseményeket és tapasztalatokat (Hansen, 2006).

### ***A megalapozott elmélet***

A módszert Glaser és Strauss (1967) írta le és alkalmazta először társadalomkutatási elemzésekben. A megalapozott elmélet célja az interaktív valóság feltárása, amely az interperszonális szituációban keletkezik, s ezt adatokkal lehetséges alátámasztani. Az elemzés a nagyobb szövegkorpuszok felbontásával kezdődik, majd a szó szoros értelmében vett elemzéssel folytatódik, amely a redukció és kontextualizáció stratégiáit követi. Az adatokat konceptuális keretekbe sűrítik, bizonyos témákba rendezik, amelyeket kategóriacímekkel látnak el (redukció). A második szakaszban ezt a keretet vetítik vissza a teljes szövegkorpuszra, és soronként, a szöveg jelentései által meghatározott egységein keresztül haladva előre, amit kódolásnak hívnak (kontextualizáció.)

Az egészségügyi kvalitatív kutatásban a megalapozott elmélet a leginkább alkalmazott módszer. Hansen (2006:140) példának okért Jack és munkatársai (2004) tanulmányát említi, mely a megalapozott elmélet segítségével vizsgálta az anyák és védőnők kapcsolatát Kanadában.

### *Tartalomelemzés*

A tartalomelemzés a kvalitatív adatok leírásának legegyszerűbb rendszere, mely bizonyos szavak vagy fogalmak szöveg(ek)beli előfordulásának gyakoriságát határozza meg. A kutatók e szavak és fogalmak jelentéseinek és kapcsolatainak számát határozzák meg és elemzik, majd következtetéseket vonnak le belőlük a szöveg üzenete, a szerző, a befogadók vagy a kultúra tekintetében. A tartalomelemzés tehát olyan kvantitatív szövegelemzés, amely olyan tudományos alapokon nyugszik, mint a megbízhatóság, érvényesség és ismételhetőség. Ezen kívül nem korlátozható a mérhető változók jelenlétére vagy a kontextusra, melyben a szöveg létezik (Neuendorf, 2002).

Az interjúk elemzésére kiváló példa Ruben (1993) tanulmánya, amelyben 3868 beteget hat intézményből arra kértek, hogy írják le egy kórházi esetük élményeit. Az adatok (kulcsszavak gyakorisága) alapján hat kategóriát lehetett felállítani, melyek magukban foglalták: a kezelés minőségét, a kórházi intézkedéseket, a környezet minőségét, az interperszonális kommunikációt, az információbiztosítást és az egyéb kategóriáját. A következtetéseket a kategóriák és kapcsolataik alapján állapították meg.

### *Naturalisztikus, nyelvközpontú megközelítések*

A naturalisztikus megközelítések annak a megállapítását tűzik ki célul, hogy a résztvevők a vizsgált diskurzusokat hogyan használják saját céljaikra, mások meggyőzésére. A kutatók érdeklődése kiterjedhet arra is, hogy a diskurzusok miképpen tükrözik az adott társadalmi vagy politikai valóságot (Hansen, 2006).

### *Az etnográfiai módszer*

Az etnográfia legtágabb értelmében olyan kutatómódszertan, mely egy adott környezetben élő szereplők megfigyelését jelenti terepmunkán keresztül. Célja a társadalmi jelenségek lehető legmélyebb megértése és értelmezése, vagyis a társadalmi-kulturális jelenségek tanulmányozása egy csoport jelentésrendszerén keresztül (Geertz, 1973). Az etnográfia több módszert alkalmaz adatnyerése során, mely a megfigyelés és az interjú technikáit öleli fel. A kutatás a témába való teljes belemerülést jelenti, mely különböző fokú részvétellel párosul: teljes megfigyelő az, aki részt vesz a csoport életében (Goffman, 1961), és a nem résztvevő az a megfigyelő, aki kívülállóként viselkedik.

Az etnográfiai módszer az egészségügyi kutatásokban a környezet és kultúra megértésében játszik szerepet. Az etnográfiai módszer legfontosabb kutatásai magukba foglalják a multikulturális vonzatokat, melyek például a HIV fertőzés kontextusát is érinthetik (Farmer, 1994; Sobo, 1997).

### *Narratív módszerek*

Ez a kvalitatív kutatási módszer a történet-elbeszélésen alapul, hiszen az egyének ezáltal teremtik meg és fejezik ki egyéni jelentésüket, magyarázatukat önmagukról, kapcsolataikról és a világról. A módszer alkalmazásának oka Langellier (2001) szerint (id.: Riessmann, 2003) az, hogy a kutató elfordul a pozitivisták kérdésfeltevésétől és narratív, értelemkereső válasz után kutat – a személyes élményre és az identitásra – a történetelmondások segítségével. Az élet-betegség történet az élmények és az „én” értelmezését foglalhatja magába.

Az alany történetének feltárása strukturálatlan interjúban zajlik, melyben az egész történet fontos, hiszen minden részlete jelentéssel rendelkezhet, ezért a kontextus megőrzése elsősorú fontosságú. A narratív módszer keretében nem alkalmaznak kódolást és tematikus tagolást.

A narratív módszerek az egészségügyi kutatásban jó eredményeket szolgáltathatnak. Fontos elmondani, hogy a narratív

módszert alkalmazó tanulmányok számos témával foglalkoznak, úgy mint a krónikus betegséggel való megküzdés (Fiese, 2003), valamint Patricia Bailey kutatása a tüdőbetegségben szenvedők légzési elégtelenségéről (2004).

### *Az interpretációs fenomenológiai elemzés (IFE)*

Az interpretációs fenomenológiai elemzési megközelítés (IFE) fő célkitűzése a vizsgált alanyok pszichológiai világának megértése, valamint e szereplők valóságértelmezése (Smith and Osborne, 2003). Az IFE nemcsak a fenomenológiai, hanem a kritikai realizmus és társadalmi kognitív elmélet megközelítésein is alapszik. A fenomenológiai megközelítésnek megfelelően az elemzés a szereplők személyes élményeinek, s ezen belül egy tárgy vagy esemény személyes érzékelésének értelmezését jelenti, ellentétben a semleges, kívülálló és objektív leírással. Larkin (2011) kiegészítve az előbbi leírást azzal, hogy az interpretációs fenomenológiai elemzés tapasztalatok és események magyarázatával foglalkozik, ellentétben a kvantitatív megközelítésekkel, melyek azok előrejelzését tűzi ki célul. Az interpretációs fenomenológiai elemzést az egészségügy számos területén lehet alkalmazni, ahol az emberi élmények és tapasztalatok mélységére és intenzitására kíváncsi a kutató és olvasó. Az IFE rendkívül hatásos azokban az esetekben, amikor a kutató úgy véli, hogy a realista kérdőíves módszerekkel néhány kérdés nem igazán elérhető. Fade (2004) tanulmánya az egészséges táplálkozás és annak egészségfejlesztő terjesztésének kérdéseivel foglalkozik az IFE segítségével. Boserman (2009) kábítószer-használók naplóbejegyzései alapján a kábítószer, mint menekülést értelmezi a marihuánahasználók jelentéseiben.

### *Az etnometodológia és a társalgáselemzés*

Harold Garfinkel a 60-as években a mindennapi beszélgetés stratégiáit elemezve arra a megállapításra jutott, hogy maguk a beszélgetések alkotják a valóságot, s nem a társadalmi környezet határozza meg nyelvhasználatot. Az etnometodológia vagyis „népmódszertan” szó arra a kutatási módszerre utal, ami az emberek

viselkedését, a gyakorlati gondolkodás hétköznapi módszereit (érvelés, beszélgetés) tanulmányozza a nyelven keresztül. Az etnometodológiai irányzat egyik válfajaként alakult ki a konverzáció- vagy társalgáselemzés, melynek célja a hétköznapi beszéd felépítésének leírása. A társalgáselemzést Garfinkel etnometodológiájának hatására fejlesztette ki Harvey Sacks, E. Schegloff és G. Jefferson a 60-as és 70-es években. Később az etnometodológiai társalgáselemzésből kifejlődő nyelvészeti konverzációelemzés a spontán módon létrejövő beszéd törvényszerűségeivel foglalkozik (Boronkai, 2009). A törvényszerűségek magukba foglalják a beszélőváltások szekvenciáit, vagyis azt, miszerint a beszélőváltásokban a „következő” váltás mindig annak a megértését jelenti, hogy miről is szolt az „előző” fordulat. A társalgáselemzés ezt a „következő-fordulat bizonyítékának” írja le, tehát a társalgás bizonyíték-alapú rendezettsége e beszélgetés-szekvenciákon nyugszik, s nem az elemző feltételezésein (Hutchby and Wooffitt, 2001).

Mishler (1984) klasszikussá vált elemzése is az orvos-beteg kapcsolat erőviszonyait vizsgálja diskurzus szerkezetük alapján. A hagyományos, „észrevétlen” interjúnak nevezett interakciók a szakember irányító funkcióját, míg a problémás interjúk a beteg szempontjait hangsúlyozzák.

### *Diskurzuselemzés*

A diskurzuskutatók tehát úgy fogalmazzák meg kutatásuk célját, hogy – a biomedikális tények pszichológiai és társadalmi-kulturális hátterük miatt – értelmező, interpretációs eljárást igényelnek, melyet csak a diskurzuselemzés tud biztosítani.

Hansen (2006: id.: Burman és Parkert, 1993) két alapvető irányzatot említ a diskurzuselemzés terén. Az egyik irányzat a jelentésértelmezés, amely magába foglalja a jelentésalkotást, valamint a társadalmi kapcsolatok és a diskurzusok közötti összefüggések feltárását. A másik irányzat a kritikai diskurzuselemzés, amely a legelterjedtebb diskurzuselemzési típus az egészségügy területén. Foucault (1992:122) elemzéseit azt vizsgálták, hogy a hatalom intézményesült diskurzushasználata

hogyan nyilvánul meg olyan intézményekben, mint a börtön, örültekháza és a klinika. Elemzéseinek következtetése az, hogy a tudományos igazságot mindig az őt meghatározó diszkurzív hatalmi rendszer és gyakorlat szabályozza. Foucault kimondja, hogy a modern társadalmak intézményesített hatalmukat diszkurzív módszereken keresztül gyakorolják, mint az „önfeltárás” a terápiás beteg-orvos kapcsolatban; vagy a „vizsgálat” (rutintevékenységek, mint a jelentésírás és döntéshozatal) keretében.

Az orvos-beteg találkozások hatalmi és egyben erőviszonyairól a kritikai diskurzuselemzés kereteiben Waitzkin (1991) és Roter (1993) tanulmányai, valamint a női szerep hatásainak jellemzőiről és konfliktusairól az orvosi konzultációk kapcsán Todd (1989), a kisebbségek nyelvi gátjairól az egészségügyi kommunikációban Quesda (1976) közöl kimerítő elemzést.

Fairclough (2009) a hatalomgyakorlás, a különbségek és az ellenállás nyelvi megnyilvánulásait, markereit kutatja, melyek az eltérő szerepű és státuszú egészségügyi szereplők közt fennálló hatalmi viszonyokat is jellemzik.

### **Következtetések**

A kvalitatív megközelítés egyes módszereinek pontos ismerete, alkalmazása és a műfaji szabályok betartása eredményezheti a megfelelő szinten végzett kutatói munkát, mely hozzájárulhat a hazai és a nemzetközi diskurzusközösség normáihoz való igazodáshoz és a sikeres publikáláshoz.

Az egészségügy területén a kvalitatív kutatásoknak kiterjedt gyakorlata van mind nemzetközi, mind hazai téren, azonban e megközelítés nyelvészeti elemzései már kisebb számúak, beleértve a hazai kezdeményezéseket is. Az utóbbi néhány év ígéretes munkái közé tartoznak a Pécsi Konverzációelemzési Iskola<sup>1</sup> tanulmánya (Kránicz és munkatársai, 2014), mely a kvalitatív elemzési

---

<sup>1</sup> A Pécsi Konverzációelemzési Iskola – 2009-től mind hazai, mind pedig nemzetközi téren fontos tanulmányokat közöl. Kránicz–Boronkai–Rébék-Nagy, G. (2014) Kórházpedagógus tanóráinak interakciós mintázata. In: *Porta Lingua*. Budapest. 327-336.



módszerek újragondolásával próbál az emberek – az egészségügyi környezetben megnyilvánuló – viselkedésére választ adni. Következésképp jelen tanulmány feltáró anyaga hozzájárulhat az egészségügy területén végzett kvalitatív kutatások megismeréséhez, és arra ösztönözhetik a jövő kutatóit, hogy e téren végezzenek eredményes vizsgálódásokat.

## Hivatkozások

- Baily, P. H. (2004): 'The dyspnea-anxiety-dyspnea cycle-COPD patients' stories of breathlessness. *Qualitative Health Research*.vol.14.no.6. pp. 760-78.
- Boronkai Dóra (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum Kiadó: Budapest
- Boserman, C. (2009): Diaries from cannabis users: an interpretative phenomenological analysis. *Health (London)*, July, 13(4) 429-48.
- Fade, S. (2004): Using IPA for public health nutrition and dietetic resarch: A practical guide. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 647-653.
- Fairclough, N. (2009):A dialectical-relational approach to CDA in social research. In: Wodak,R. and Meyer,M. (2009) *Methods for Critical Discourse Analysis*. Sage: London
- Farmer, P. (1994): „Aids-Talk and the Constitution of Cultural Models.” *Social Science and Medicine*.38(6)pp.801-809.
- Fiese, B. H. Wamboldt, F. S. (2003): „Coherent Accounts of Coping with a Chronic Illness: Convergences and Divergences in Family Measurements Using a Narrative Analysis.” *Family Process*, Vol.42.
- Foucault, M. (1992): Bio-politika és bio-hatalom. *Pompeji*, 1992/1. 118-129.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies on Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Geertz, Clifford (1994): Sűrű leírás. „A bennszülöttek szemszögéből”: Az antropológiai megértés természetéről. In: *Az értelmezés hatalma*. Budapest, Századvég, 170-216.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine: Chicago
- Goffman, I. (1961): *Asylums*. Penguins: London
- Hansen, E. C. (2006): *Successful Qualitative Health Research*. Allen&Unwin.
- Hutchby, I. and R. Wooffitt (2001): *Conversation Analysis*. Polity Press: Cambridge.
- Jack, S. M. Di Censo, A. and Lohfeld, L.(2005): A theory of maternal engagement with public health nurses and family visitors. *Journal of Advanced Nursing*. Vol.49.no.2.182-90
- Jefferson, G. (1978): Sequential aspects of storytelling in conversation. In: Schenkein (1978), pp.219-48.

- Kránicz, Z.–Boronkai, D.–Rébék-Nagy, G. (2014): Kórházpedagógus tanóráinak interakciós mintázata. In: *Porta Lingua*. Budapest. 327-336.
- Larkin, M.–Thompson, A. (2011): Interpretative Phenomenological Analysis. In: *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: An introduction for students and practitioners*. Eds. Harper, D.&Thompson, A. Oxford: Wiley
- Maykut, P. and Morehouse, R. (1994): *Beginning Qualitative Research*. Falmer Press: London
- Mishler, E. G. (1984): *The Discourse of Medicine: Dialectics of Medical Interviews*. Norwood, N. J.: Ablex
- Neuendorf, K. A. (2002): *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: Sage .
- Potter, W. J. (1996): *An Analysis of Thinking and Research about Qualitative Methods*. Mahwah: LEA
- Quesda, G. M. (1976): „Language and Communication Barriers for Health Delivery to a Minority Group” *Social Science and Medicine*. 10, pp.323-327.
- Riessman, C. K. (2003) *Narrative Analysis: Narrative, Memory and Everyday Life*. The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods.
- Roter, D. L. and Hall, J. A. (1993): *Doctors talking to patients/patients talking to doctors: Improving communication in medical visits*. Westport CT: Auburn House
- Ruben, B. D. (1993): What patients remember: A content analysis of critical incidents in health care. *Health Communication*. Vol.5. Issue 2. pp.99-112.
- Sacks, H. (1992): *Lectures on Conversation*, ed. G. Jefferson. 2 vols, Blackwell: Oxford
- Schlegoff, E. (1987): Recycled turn-beginnings. In Button and Lee (1987), pp.70-85.
- Smith, J. A. and Osborn, M. (2003): *Interpretative Phenomenological Analysis in: J. A. Smith (ed) Qualitative Psychology*. Sage: London
- Sobo, E. ”Self-disclosure and self-construction among HIV people” *Anthropology and Medicine* 4(1)pp.67-87.
- Szabó, M. (1998): A politikai szemantika lehetőségei. A társadalomtudományok nyelvi-konstrukciós fordulata és a politológia. Budapest, *Scientia Humana*, 280-309.
- Todd, A. D. (1989): *Intimate adversaries: Cultural conflicts between doctors and woman patients*. University of Pennsylvania Press Philadelphia
- Watzkin, H. (1991): *The Politics of medical encounters*. Yale University Press New Haven, CT

**Szántóné Csongor Alexandra**  
Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

### **Retorikai mozzanatok online ismeretterjesztő cikkekben**

*Az internetes médiában gyakran jelennek meg olyan ismeretterjesztő cikkek, amelyek egy-egy tudományos közlemény tartalmát teszik közérthetővé. A nyelvészeti kutatások elsősorban a tudományos diskurzusra irányulnak, kisebb hangsúlyt kap a tudományos ismeretterjesztő közlemények elemzése. E tanulmány célja a tudományos ismeretterjesztő közlemények retorikai struktúrájának mozzanatelemzése, a műfaj jellegzetes diskurzusszerkezetének leírása. Az elemzés alapja egy 30 közleményből álló korpusz, amely eredeti közleményekre épülő online ismeretterjesztő cikkeket tartalmaz. Első lépésként a retorikai mozzanatok azonosítása és kódolása történt meg. Második lépésként az összes szöveg mozzanatszerkezete alapján az elemzés felvázol egy jellegzetes mozzanatsorrendet. Összefoglalva: az ismeretterjesztő online műfaj is leírható tipikus mozzanatmintázatokkal, még akkor is, ha ez a szerkezet kevésbé homogén a tudományos cikkekhez képest. A szövegek retorikai struktúrájának és nyelvi sajátosságainak feltárása segítséget nyújthat az ismeretterjesztő közlemények szerzői és olvasói számára az egészségtudomány területén.*

*Kulcsszavak: internet, ismeretterjesztő, egészségtudomány, mozzanatelemzés, diskurzusszerkezet*

### **Bevezetés**

Az 1990-es évek kommunikációs forradalmának köszönhetően a világháló a globális információáramlás színtere lett. Az internet az egészségtudománnyal kapcsolatos kutatások, fejlesztések meghatározó kommunikációs fórumává vált, nemcsak a szakemberek, hanem a laikusok számára is. Az internetes médiában gyakran jelennek meg olyan ismeretterjesztő cikkek, amelyek egy-egy tudományos közlemény tartalmát teszik közérthetővé. Napjainkban a tudomány és az ismeretterjesztés kapcsolata ismét előtérbe került. A tudományos ismeretterjesztés azzal segíti a kutatók munkáját, hogy megismerhetik a nem szakértő közönség tapasztalatait és nézőpontjait. Az ismeretterjesztés a laikusok és a szakemberek eredményesebb együttműködését teszi lehetővé (Smith, 1987). A nyelvészeti kutatások elsősorban a tudományos

diskurzusra irányulnak, kisebb hangsúlyt kap a tudományos ismeretterjesztő közlemények elemzése.

E tanulmány célja a tudományos ismeretterjesztő közlemények retorikai struktúrájának mozzanatelemzése, a műfaj jellegzetes diskurzusszerkezetének leírása. A szövegek retorikai struktúrájának feltárása segítséget nyújthat az ismeretterjesztő közlemények szerzői és olvasói számára az egészségtudomány területén.

A retorikai mozzanat fogalma Swales nevéhez fűződik (Swales, 1990). A tudományos közlemények bevezetőjének retorikai funkcióit bemutató CARS modellben („Create a Research Space”) három fő retorikai mozzanatot (angolul "Move") különböztetett meg, amelyek mindegyike további lépésekből áll. A tudományos közlés fő elemei a bevezetés, anyag és módszer, eredmények és következtetések. Az IMRAD (Introduction, Methods, Results and Discussion) struktúrán belül kisebb tartalmi/retorikai egységek azonosíthatók, a makrostruktúra számos mikrotémára bontható. A „Move” (Mozzanat) kapcsolódik az író beszédszándékához és ahhoz a tartalomhoz, amelyet kifejezni kíván, tükrözi az író kommunikációs célját (Swales, 1990, 2004). A mozzanatelemzési modell alkalmas a tudományos ismeretterjesztő műfaj leírására is. Nwogu (1991) a tudományos ismeretterjesztő műfajban 9 különböző mozzanatot különböztetett meg.

Move 1: Háttérismeretek bemutatása

Move 2: A főbb kutatási eredmények kihangsúlyozása

Move 3: Korábbi kutatások áttekintése

Move 4: Az új kutatás bemutatása

Move 5: Konzekvens megfigyelések bemutatása

Move 6: Adatgyűjtés leírása

Move 7: Kísérleti módszerek leírása

Move 8: A kutatás eredményeinek magyarázata

Move 9: Konklúziók megfogalmazása (Nwogu, 1991:115-116)

Stejskalova (2012) online orvostudományi ismeretterjesztő cikkek retorikai elemzése során 8 mozzanatot azonosított a vizsgált korpuszban. Nála új mozzanatként jelenik meg a kutatás korlátainak megemlítése.

Move 1: Háttérismeretek bemutatása

Move 2: A kutatás új eredményeinek a bejelentése

Move 3: a) Kitekintés, általános ismeretek a témával kapcsolatban

b) A jelenlegi vagy korábbi kutatások korlátai

c) Korábbi kutatások

Move 4: Az új kutatás és a célok bemutatása

Move 5: A kutatás részletes bemutatása

Move 6: Az adatgyűjtés leírása

Move 7: A kutatás főbb eredményei és azok magyarázata

Move 8: Konklúziók és iránymutatás (Stejskalova, 2012:16)

### **Módszerek**

Az elemzés alapja egy 30 közleményből álló korpusz, amely 30 eredeti orvostudományi közleményre épülő online ismeretterjesztő cikket tartalmaz. A dolgozat kutatási módszere kvalitatív és kvantitatív megközelítést egyaránt magában foglal. A témájukat tekintve a szövegek a magzatvédő vitaminokkal, illetve a prenatális táplálkozással kapcsolatban mutatják be a tudomány legutóbbi aktuális eredményeit. A közlemények változatos témákat érintenek, úgymint a prenatális vitaminok és a koraszülés, komplikációk, születési rendellenességek, császármetszés, preeclampsia, magzati fejlődés, szájpadhasadék, légzésfunkció, asztma, beszédfejlődés, autizmus, szívelégtelenség, gyermekkori elhízás, diabétesz, neurokognitív fejlődés, illetve a sclerosis multiplex kapcsolata. Az eredeti tudományos közleményeket 2004 és 2013 között publikálták magas presztízsű orvostudományi folyóiratokban. Az eredeti közleményekből készült ismeretterjesztő cikkek 20 különböző weboldalról származnak. Első lépésként a szövegekben fellelhető kommunikációs célok azonosítása történt meg. A kommunikációs célok retorikai mozzanatokban valósulnak meg. A kvalitatív elemzés bemutatja a korpuszban szereplő ismeretterjesztő cikkek mozzanatszerkezetét, a mozzanatok előfordulási arányát és sorrendjét. Az összes szöveg mozzanatszerkezte alapján az elemzés felvázol egy jellegzetes mozzanat-mintázatot az online ismeretterjesztő műfaj vonatkozásában.

## Eredmények

### *Az ismeretterjesztő cikkek mozzanatelemzése*

A korpusz elemzése alapján az ismeretterjesztő cikkek jellemzően az alábbi retorikai mozzanatokot tartalmazzák:

1. táblázat. Mozzanatok és diskurzus funkciójuk az ismeretterjesztő közlemények korpuszában

Mozzanat	Diskurzus funkció
M0*	Főcím – a leglényegesebb információ összegzése
M1	A kutatás eredményének bejelentése
M2	Háttérismeretek, általánosítások a témával kapcsolatban
M3	Korábbi kutatások áttekintése
M4	Az új kutatás bemutatása
M5	Az új kutatás részletes bemutatása
M6	Utalás az adatgyűjtés és a kutatás módszerére
M7	A kutatás fő eredményeinek bemutatása és magyarázata
M8	Konklúziók megfogalmazása
M9	Utalás az eredeti közleményre

\* M0 – A főcímet az eredeti mozzanatelemzési modell nem tekinti a szöveg részének.

2. táblázat. A mozzanatok gyakorisága és sorrendje a vizsgált korpuszban

Mozzanat	Előfordulási gyakoriság (%)	Sorrendi stabilitás (%)
M0	100	100
M1	100	83
M2	80	50
M4	47	33
M6	80	48
M5	70	34
M7	63	26
M8	97	59

\*M3 – Korábbi kutatások áttekintése: 12 cikkben fordult elő, ezért opcionális mozzanatnak tekinthető.

Az adatok elemzése alapján az ismeretterjesztő közleményekben a főcímet jellemzően az 1. mozzanat követi, amelynek funkciója az eredeti közleményben leírt kutatás legújabb eredményeinek bejelentése. Ez leggyakrabban egy vagy két mondatból álló mozzanat. A gyakorisági elemzés eredményei alapján kezdő mozzanatok tekinthető, megelőzve a háttérismeretek bemutatását. A 3. mozzanat (Korábbi kutatások áttekintése), mely tudományos kontextusba helyezi a kutatást: opcionális mozzanatok tekinthető. Az új kutatás bemutatására irányuló mozzanatok jellemzően utalást tesznek a kutatókra és az eredeti közleményre. A 6. mozzanat (Utalás az adatgyűjtés és a kutatás módszerére) az eredeti közlemény Módszerek szakaszában található első két mozzanatot foglalja össze a részletek kihagyásával. A 7. mozzanat (A kutatás fő eredményeinek bemutatása és magyarázata) helye nem stabil az ismeretterjesztő cikk mozzanatstruktúrájában. A 8. mozzanat (Konklúziók megfogalmazása) a kutatással kapcsolatos konklúziók megfogalmazásán felül az eredmények interpretálását és a szerző vagy más kutatók észrevételeit, véleményét is tartalmazhatja. Az utolsó, opcionális mozzanat (M9) megjelöli az eredeti közlemény címét és forrását, illetve hiperlinket is tartalmazhat.

Összefoglalva a korpusz jellemzőit, egy tipikus ismeretterjesztő cikk jellemzően 8 mozzanatról épül fel. A mozzanatok gyakoriságára és sorrendjére vonatkozó vizsgálatok alapján az ismeretterjesztő cikkek kevésbé homogének a retorikai struktúrát tekintve, mint a tudományos közlemények, amelyekre épülnek. A mozzanatok sorrendje változó az ismeretterjesztő szövegekben, és nehezen azonosítható egy tipikus mintázat a korpuszban. A tudományos közlemények mozzanatai többnyire az ismeretterjesztő szövegekben is megtalálhatók, a két műfaj mindemellett jelentős strukturális eltéréseket mutat. Míg a tudományos közlemények a vizsgálandó területtel kapcsolatos korábbi kutatások áttekintésével kezdődnek, az ismeretterjesztő szövegek első mozzanata a kutatás legújabb eredményeinek bejelentésére irányul. Az adatgyűjtésre és a kutatási módszerekre vonatkozó mozzanatok mindkét műfajban jelen vannak, de a módszerek részletezésére nem kerül sor az ismeretterjesztő cikkekben.

Az online tudományos ismeretterjesztő műfaj záró- és hangsúlyos mozzanata a kutatás eredményeinek megvitatása és a konklúzió.

### **Összegzés**

Az eredmények alapján arra lehet következtetni, hogy a korpuszban azonosítható az ismeretterjesztő cikkek tipikus retorikai mintázata, amely struktúra 8 mozzanatból áll. Összefoglalva elmondható, hogy az ismeretterjesztő online műfaj is leírható tipikus mozzanatmintázatokkal, még akkor is, ha ez a szerkezet kevésbé homogén a tudományos cikkekhez képest. Az ismeretterjesztő cikkek szerzői átveszik a tudományos közlemény néhány mozzanatát, jelentősen eltér azonban a két műfaj diskurzusszerkezete. Míg egy tudományos közleményben a nyitó mozzanat a vizsgálandó terület kijelölése és a témával kapcsolatos korábbi ismeretek felvázolása, ezzel szemben az ismeretterjesztő cikk a kutatás fő eredményeinek bejelentésével kezdődik. A deduktív érvelés célja valószínűleg az olvasó érdeklődésének a felkeltése. A tudományos műfajban nagyobb hangsúlyt fektetnek a kutatási úr megjelölésére, valamint a Módszerek fejezet mozzanatai is részletesebben jelennek meg, mint az ismeretterjesztő cikkben. A konklúzió mindkét műfajban hangsúlyos, és zárómozzanatként jelenik meg.

Az orvosi nyelv használata szigorú szabályok és elvárások szerint, konvencionálisan strukturált minták alapján valósul meg. A tudományos közlemények közérthető, általános formában történő átírása során az eredeti szöveg diskurzusszerkezete jelentős változáson megy keresztül. Az újdonság mindkét műfajban alapvető elem, de más megközelítésben. A tudományos közlemények szerzőinek célja, hogy új kutatási eredményeiket megismertessék és elfogadtassák a tudományos közösség tagjaival. Ezzel szemben az ismeretterjesztő cikkek időszerű, hírértékkel bíró, új eredményekről számolnak be, és a zsurnalisztikai műfaj sajátosságaival is rendelkeznek. Összefoglalva: a két műfaj közötti különbség alapvetően az eltérő célközönségből és az eltérő kommunikációs célokból adódik.



Jelen kutatás eredménye megerősítette azt a feltevést, mely szerint az ismeretterjesztés nem a tudományos közlemény egyszerűsített, torzított változata, hanem az információ értelmezése más célközönség számára, más kommunikatív céllal. A kutatók számára több szempontból is hasznos, ha saját tudásukat, eredményeiket a laikusokkal is megosztják. Az ismeretterjesztés pozitív hatással lehet a szakemberek és a nem hozzáértők között zajló kétirányú kommunikációra. Az ismeretterjesztő média segítségével juthatnak a kutatók erőforrásokhoz egy-egy projekt megvalósítása során. Ezen felül a laikus értelmezések, szempontok előre mozdíthatnak egy kutatást vagy új vizsgálatokat kezdeményezhetnek. A viszonylag új, online szövegek műfaji leírása segítséget nyújthat az ismeretterjesztés megismeréséhez, hatékonyabb alkalmazásához. A tudományos ismeretterjesztés internetes nyelvhasználatának vizsgálata eddig nem kapott kellő figyelmet az alkalmazott nyelvészeti kutatásokban. Az internetes kommunikáció térhódítása indokolttá teszi az interdiszciplináris szemléletű nyelvészeti vizsgálódásokat az egészségtudomány területén.

## Hivatkozások

- Nwogu, K. N. (1991): Structure of science popularisations: A genre-analysis approach to the schema of popularised medical texts. *English for Specific Purposes*, 10, 111-123.
- Smith, D. E. (1987): The process of popularization-rewriting medical research papers for the layman. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 80 (10), 634–636.
- Stejskalová, T. (2012): *Grammatical aspects of the moves in popular scientific reports*. Thesis. University of Pardubice. Faculty of Art and Philosophy.
- Swales, J. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. CUP: Cambridge
- Swales, J. (2004): *Research Genres: Explorations and Applications*. CUP: Cambridge



**Veljanovszki, David**  
Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Angol-Amerikai Intézet  
Angol Nyelvpedagógia Tanszék

## **Spoken Discourse Genres in the EAP Classroom**

*Applying genre-based categories in spoken discourse seems to be particularly problematic as unlike academic writing, academic oracy appears to have received comparatively less attention in discourse analytical studies. This unevenness is felt especially acutely in the case of academic lectures and talks, in contrast with academic prose (cf. Csomay, 2000). However, as will be argued, academic spoken genres cannot be treated in isolation, even when the focus is on a single genre in a given study, but their genre-related specificities and relationships with other genres also ought to be addressed. The present discussion is intended to provide an overview of spoken genre demarcation in the EAP context, with special regard to oral academic presentations. In line with Biber (1988, 1995), a comprehensive scale will be proposed accommodating such apparently diverse genres as academic lectures, academic prose and natural conversation. Similarities and differences across the three main entities of this continuum will be pointed out with a view to accounting for a common tendency for academic speech events to become increasingly informal (cf. Ferris and Tagg, 1996; Ferris, 1998). To ensure that the complexity characteristic of this field in terms of genre variety is fully appreciated, references will be made to Bathia's (2010) emphasis on interdiscursivity.*

**Keywords:** *Genre analysis, EAP (=English for Academic Purposes), oral academic presentation, academic lecture, academic prose, intertextuality, interdiscursivity*

### **Introduction: text and context in the academic classroom**

Establishing the genre membership of given spoken text always seems to be a controversial issue largely due to the often conflicting criteria traditionally employed in different genre analysis studies. Askehave and Swales (2001) undertake to examine this problem with a view to determining communicative goal-orientation and communicative purpose. Harking back to Swales (1990), the two authors tentatively maintain the position that the definition of the genre membership of one particular communicative event is most

directly connected to the identification of a set of communicative purposes that are ‘recognised by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre’ (Askehave–Swales, 2001:58). As a corollary of this basically functional understanding of genre membership, Askehave and Swales theorise that genres are to be thought of more as social or communicative events, rather than mere categories of discourse (Askehave–Swales, 2001:197).

However, as they demonstrate through a series of convincing examples, genre identification may not solely be subject to the identification of the often elusive concept of communicative purpose. At the same time, they appear to be quick to issue admonishing remarks concerning the other extreme, which takes only mandatory structural elements and their arrangements as the exclusive basis for genre demarcation (Askehave–Swales, 2001:204). What they deem to be a more conclusive treatment of the problem may be recapitulated in two alternatives both of which resort to a cyclic reformulation of communicative purpose through the constant comparative review of structural- and extra-structural properties, but with two different reference points: text and context. Since such an approach seems to offer a sufficient degree of perspicacity regarding textual, contextual, goal-related, subject-dependent, institutional and discourse community-based variables, it promises to function adequately in determining and reinterpreting the genre membership of speech events in the EAP classroom.

### **Conflicting genre-based categories in spoken academic discourse**

Spoken academic communication as a field of empirical enquiry is considerably lesser researched than academic writing. Thus, assigning genre-based labels in academic oracy contexts tends to be somewhat problematic. Even within the domain of academic speaking, it has been specifically academic lectures and talks that have received less attention, as opposed to academic prose (cf. Csomay, 2000:30-31). In line with Biber (1988, 1995), Csomay postulates an oral-literate continuum, with academic lectures, seen as representing a somewhat hybrid register, occupying an

intermediate position on it (Csomay, 2000:32). When further expounding on the properties that link academic lectures to either end of the scale, Csomay points out that academic lectures are similar to academic prose both are meant to supply a vast amount of information in an abstract and explicit way, both evolve out of planned discourse and both rely on written prose as an antecedent. Furthermore, in addition to their marked focus on providing information, academic lectures and academic prose are both marked by low interactivity (Csomay, 2000:33).

At the same time, however, academic lectures are also closely affiliated with naturally occurring face-to-face conversations in the sense that, albeit to varying degrees, both share interaction as an inherent feature, and as a corollary, they take place in real time (i.e. participants are found in the same temporal and spatial setting). Motivated by such comparative insights, Csomay employs a corpus-based research design to explore the academic lecture as a register incorporating characteristics of both academic prose and natural conversation. Consistent with the discourse features presumed to show resemblance to either of the two aforementioned extremes of the literate-oral continuum, Csomay centres her investigation around parameters such as information focus, involved production, explicit-elaborated reference, abstract style and on-line informational elaboration (Csomay, 2000:33-34). (For more detailed definitions of each feature group and their linguistic exponents, see *Table 1.*)

Table 1: Functional categories in academic lectures examined by Csomay (2000) and the associated linguistic features, based on Csomay (2000)

Dimension	Feature group	Associated linguistic features
1	<i>Informational focus - "with communicative situations that require a high informational focus and provide ample opportunity for careful integration of information and precise lexical choice" (Biber, 1988, p. 104).</i>	noun preposition attributive adjective passive
2	<i>Involved production - "fragmented,</i>	present tense

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI,  
DISKURZUSELEMZÉS

	<i>generalized packaging of content with an affective, interpersonal focus" and "on-line production circumstances" (Biber, 1995, p.145).</i>	private verbs that -deletions contractions first person pronouns second person pronouns 'be' as copula
3	<i>Explicit discourse (elaborated reference) - "referentially explicit discourse" (Biber 1995, p. 156).</i>	wh relative object position wh relative subject position phrasal co-ordination
4	<i>Abstract style - "especially prominent in the academic sub-register of technical and engineering prose ...all spoken registers are marked by the absence of this" (Biber, 1995, p. 165).</i>	agentless-passive by-passive post-nominal past participial
5	<i>On-line informational elaboration - "used in spoken, on-line registers ... provide informational elaboration while explicitly presenting the speaker's stance or attitudes towards the proposition" (Biber, 1995, p. 167).</i>	that verb complement that adjective complement demonstrative pronouns existential 'there'

Another scholarly undertaking that makes an attempt at adapting the research methodological assets of Biber's (1988) multi-dimensional model to the context of analysing samples from conversation, speech and academic prose also commands attention. Xiao and McEnery, in an effort to compare the usability of the multi-dimensional analysis and Tribble's (1999) adoption of Scott's (1999) keyword function analysis, arrive at the conclusion that findings afforded by the two designs show close similarities (Xiao–McEnery, 2005:76), although there are some dissimilarities as well. One of them, between conversation and speech, is to be sought in dimension 1, i.e. informational vs. involved production. Another point of salient of difference between these two genres is observed in connection with dimension 6, i.e. online elaboration. The bottom-line of these juxtapositions between conversation and speech,

ultimately set against the third genre, academic prose, is worded by Xiao and McEnery in the following terms:

[...] conversation is considerably more interactive and affective than speech. While speech is informationally dense, it is subject to real-time production conditions, and thus speech needs online informational elaboration. The two spoken genres differ significantly from academic prose along dimensions 1, 3, and 5. This means that on one hand, academic prose is the most “literate,” technical, and abstract of the three genres under consideration; on the other hand, it tends to make explicit in-text reference, whereas the two spoken genres make context-dependent references (Xiao–McEnery, 2005:76-77).

Tackling the problem of clarifying the genre-specific properties of academic talk in American university classrooms, Csomay (2006) uses a corpus-based method to analyse nearly 200 university class sessions across the US. Drawing on the analytical framework constructed by Biber (1988), she carries out a multi-dimensional register analysis by juxtaposing the situational and linguistic features of university classroom, on the one hand, and academic prose and face-to-face conversation, on the other hand (Csomay, 2006:119). Csomay's research suggests that academic talk is more akin to face-to-face conversation in terms of most situational features than to academic prose (Csomay, 2006:131). This finding seems to provide further evidence of the tendency of academic speech events to become increasingly informal (cf. Ferris and Tagg, 1996; Ferris, 1998).

Although electing to place her empirical focus on a very specific genre of oral academic discourse, namely *Honoris Causa* acceptance speeches, Fortanet (2005) spurred by the comparatively meagre attention devoted to spoken academic discourse as opposed to written academic discourse, advocates a systematic and principled treatment of the genres of academic oracy (Fortanet, 2005:31). She quotes the main arguments against developing equally elaborate and extensive genre-based taxonomies of oral academic discourse, mainly constructed by Swales (1990) and Gimenez (2000), representing a stance which views spoken academic genres as dependent on written ones, usually documents prepared in advance and adjusted to a spoken discourse setting. Among the oral genres

she lists in this respects, one can find conference presentations, which is conventionally perceived as the oral projection of research papers. Accentuating the fact that in the academic context, in a number of instances, discourse representing oral and written genres may often share the same audience, Fortanet adopts Gimenez's (2000) categorisation of spoken academic genres:

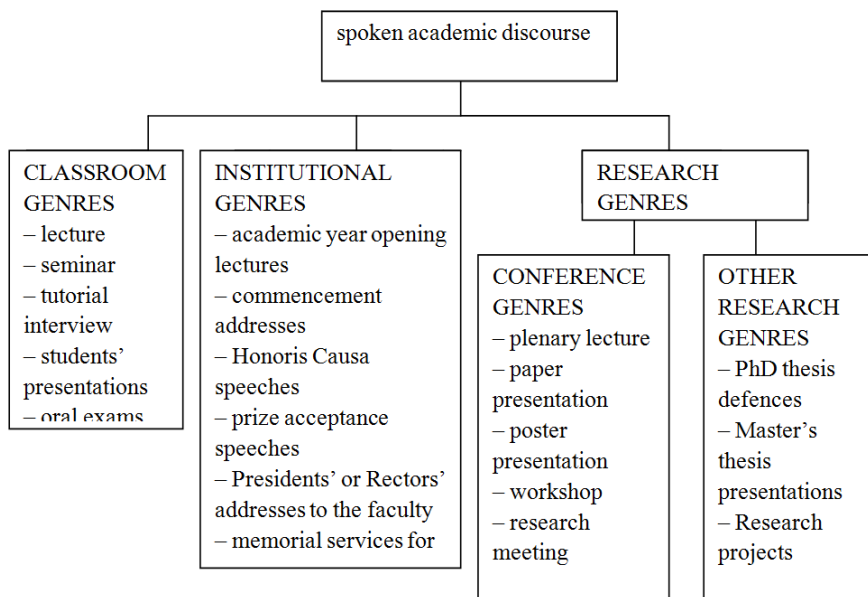
- a. expository genres: lecture, paper presentation, poster presentation, etc.;
- b. interactive genres: the interview, the speech, the workshop, the negotiation, the academic meeting, etc.;
- c. teaching genres: the tutorial, the seminar, and the academic lecture (p. 32).

Fortanet, however, hastens to voice her reservations about the solidity of such a classification, arguing that it fails to clearly spell out the relation between the speaker and the audience and the actual function of the given utterance. Therefore, she proposes a model which, among other refinements, subsumes tutorials and seminars under the heading 'interactive genres' and assigns an expository role to academic lectures (see *Figure 1*). In her classification, Fortanet seems to relegate interaction between speaker and audience to a secondary position and chooses to predicate her model on the purposes of academic genres.

At the same time, it is well worth observing that Fortanet separates academic oral presentations into two distinct categories: one type represents students' presentations that take place in a classroom environment, whereas the other applies to oral presentations delivered at conferences and is therefore dealt with in a single category with other spoken genres that derive from empirical research and occur in conference settings. Furthermore, this construct-related decision of the author, who is primarily interested in describing one particular genre of institutional academic discourse, i.e. Honoris Cause speeches, suggests that academic spoken genres cannot be treated in isolation, even when the focus is on a single genre in a given study, but their genre-related specificities and relationships with other genres also ought to be addressed.



Figure 1. Categorisation of academic genres according to purpose (based on Fortanet, 2005:35).



### **A possible resolution: interdiscursivity**

This systemic interpretation of genre, taking full account of not-only text-internal but text-external factors as well is the major theme of Bhatia’s (2010) article. In his discussion, Bhatia foregrounds the notion ‘interdiscursivity’ as opposed to ‘intertextuality’ and asserts that the former is ‘a function of appropriation of genre-related resources across discursive, professional and cultural practices, which, it is claimed, is central to our understanding of the complexities of genres that are typically employed in professional, disciplinary, and institutional communication’ (Bhatia, 2010:32).

Drawing on an earlier work of his (Bhatia, 2004), the author describes a three-space multi-perspective framework for the analysis of written discourse comprising textual, socio-pragmatic and general social layers, which he shows to be particularly fitting for interpreting professional discourse. Carrying this model further,

Bhatia proposes a slightly modified framework containing four levels, namely ‘textual’, ‘genre-specific’, ‘professional practice’ and ‘professional culture’ (Bhatia, 2004:33). He accounts for the validity of this representation of professional discourse by pointing out that the text, as the final outcome of a series of compositional processes, may be seen as a result of an amalgamation of these processes, thereby making analyses at the four specified levels possible contemporaneously.

In addition to emphasising these aspects of his model, Bhatia also directs attention to two relationships which he deems to be vital in professional discourse from an analytical point of view. In this vein, he identifies, on the one hand, a text-context relationship, and a discursive practice and professional practice relationship, on the other. He argues that these two relations are chiefly dependent on ‘text-internal and text-external semiotic resources and constraints’ (Bhatia, 2004:34). To demonstrate the versatility of the applications of a model predicated on interdiscursivity, Bhatia also endeavours to establish a series of links between discursive practices and professional practices. To give his discussion an overall theoretical angle, the author issues straightforward claims about the centrality of interdiscursivity in genre analysis, underscoring the tension-laden relationship between genre integrity and the appropriation of genre-related resources.

All these theoretical underpinnings delineate an orientation which is best labelled as critical genre analysis, an approach that appears to be conducive to a better understanding of the phenomena and processes of professional discourse. In addition, future research projects adopting interdiscursivity as a focal point for investigation could help recognise and adequately address the complexity and versatility of spoken academic discourse in terms of genre variety.

## References

- Askehave, I.–Swales, J. M. (2001): Genre identification and communicative purpose: A problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, 22, 195-212.
- Bhatia, V. K. (2004): *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum International.

- Bhatia, V. K. (2010): Interdiscursivity in professional communication. *Discourse & Communication*, 21, 32-50.
- Biber, D. (1988): *Variation across speech and writing*. New York: Cambridge University Press.
- Biber, D. (1995): *Dimensions of register variation*. New York: Cambridge University Press.
- Csomay, E. (2000): Academic lectures: An interface of an oral and literate continuum. *NovELTy*, 7, 30–48.
- Csomay, E. (2006): Academic talk in American university classrooms: Crossing the boundaries of oral-literary discourse? *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 117-135.
- Ferris, D.–Tagg, T. (1996): Academic oral communication needs of EAP learners: What subject-matter instructors actually require. *TESOL Quarterly*, 30, 31-58.
- Ferris, D. (1998): Students' views of academic aural/oral skills: A comparative needs analysis. *TESOL Quarterly*, 32, 289-318.
- Fortanet, I. (2005): Honoris Causa speeches: An approach to structure. *Discourse Studies*, 7, 31-51.
- Giménez, R. (2000): *La repetición lingüística en el género de la clase magistral: el inglés académico en el ámbito de las ciencias sociales*. PhD dissertation. Universitat de València.
- Scott, M. (1999): *WordSmith Tools*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. M. (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tribble, C. (1999): *Writing Difficult Texts*. Ph.D. dissertation. Lancaster University.
- Xiao, Z.–McEnery, A. (2005): Two approaches to genre analysis: Three genres in modern American English. *Journal of English Linguistics* 33, 62-82.



**Zrínyi Andrea**  
Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi és Nyelvi Kommunikációs Intézet

## **Döntéshozatal a fogorvosi kommunikációban**

*E tanulmány az orvos-beteg kommunikáció, ezen belül a fogorvosi kommunikáció egy szegmensét mutatja be hangfelvételek elemzése alapján. A kutatás fontosságát az indokolja, hogy az anamnézis-felvétel esetén és a terápiák, vizsgálati módszerek, kezelések, operatív beavatkozások ismertetése kapcsán nagyon lényeges, hogy hogyan teszi fel az orvos a kérdést, illetve hogyan magyarázza el a betegséget, a terápiát és ennek eredményeképpen a beteg hogyan értelmezi a hallott információkat. A fogorvosi szakterületen belül a félelem és az anyagi költségek miatt különösen fontos, hogy sikeres legyen az orvos-beteg kommunikáció, tehát a beteg elfogadja az orvos által ajánlott kezelés, beavatkozás szükségességét, előnyét az egyéb lehetőségekkel szemben. Az orvosnak a diskurzus során el kell érnie, hogy a beteg megértse az üzenetet, és azután annak megfelelően viselkedjen, illetve döntsön. Ennek a meggyőzési folyamatnak a nyelvi eszközeit tárja fel röviden a cikk.*

*Kulcsszavak: orvos-beteg kommunikáció, hangfelvétel-elemzés, anamnézis-felvétel, fogorvosi kommunikáció, diskurzus, kérdésfeltevés, meggyőzés, üzenet, információátadás*

### **Bevezetés**

A tanulmányban az orvos-beteg kommunikáción belül a fogorvosi kommunikáció egy fontos szegmense kerül bemutatásra. A fogorvos-beteg kapcsolat a többi orvossal való kapcsolattól annyiban tér el, hogy ezen a területen a beteg a fogorvostól jobban fél és a kezelésről való döntéshozatalnál az anyagi és esztétikai szempontok is jelentős szerepet játszanak, ezért nagyon lényeges, hogy a fogorvos hogyan magyarázza el az egyes kezeléseket, felhasznált anyagokat, implantátumot, korona, stb. előnyeit és hátrányait. Az eddigi kutatások kimutatták, hogy az orvosok beszélnek a legtöbbet, ők kezdik és fejezik be a beszélgetést, többször félbeszakítják a beteget még akkor is, ha nem akarnak konkrét tartalmat közölni, általában eldöntendő kérdéseket tesznek fel, ahol nincs is alkalma a betegnek kifejtetni a tapasztalatait, panaszait, maguktól kevés információt

adnak a betegségről és a terápiáról, ami azt eredményezi, hogy a szakember-laikus interakciókban a szaknyelvi kifejezések használata miatt háttérbe szorul a nem szakember fél. (Lalouschek–Nowak, 1989)

Ezeknek a megállapításoknak a jelenlétét figyeltük meg az elemzett és lentebb idézett orvos-beteg diskurzusokban.

### **Az orvos szerepe**

Az orvos már az egyetemi tanulmányai kezdetétől fogva erre a szerepre készül, de azt is megtanulja, hogy érzelmeit nem mutathatja ki, hanem el kell, hogy nyomja, pedig hatékonyabb lehetne a kommunikáció, ha empatikusabban viselkednék, hiszen az bizalmat keltene a betegben és együttműködőbb lenne a terápia során (compliance). A fogorvos-beteg diskurzus során a már korábban említett okok (félelem, anyagi, esztétikai tényezők) miatt nem az anamnézis-felvétel és a „rossz hírek” közlésénél van szükség több empátiára és hatékony kommunikációra, hanem a további lépéseknél, magyarázatoknál és a felmerülő esetleges aggályok elosztatásánál.

A következőkben a döntéshozatal lépéseit taglaljuk Dr. Radnai Márta (Radnai, 2009) fogorvosnő kérdésfeltevéseire, szempontrendszerére támaszkodva.

#### **„A klinikai döntéshozás – művészet vagy tudomány?**

Mi az oka annak, hogy hasonló problémával jelentkező betegek kezelése különböző lehet?

Ugyanannak a betegnek két különböző fogorvos ugyanazt a kezelést ajánlja-e?

Ugyanaz a fogorvos különböző időpontokban ugyanarra a betegségre ugyanazt a kezelést választja-e?

Mi befolyásolja a döntéshozást?

Hatással van-e a beteg megjelenése vagy személyisége a döntéshozásra?

#### **A kezelési tervet befolyásoló tényezők:**

A beteg személyisége, fogazati állapotára vonatkozó értékrendje, motiváltsága, egészséghez, betegséghez, kockázathoz való hozzáállása, orvos-beteg kapcsolat, aktív vagy passzív résztvevője-e a folyamatnak, hajlandósága az előírások betartására (diéta, fogselyem, ellenőrzés), ráfordítás és a kezelés következményei, sikerkilátások, anyagi, pszichés, érzelmi, szociális terhek, a beteg életkora, a beteg étkezési szokásai, a beteg életstílusa, a beteg

foglalkozása (nyilvánosság, esztétika, idő, pénz), a fogorvos személyisége, felkészültsége, tapasztalatai.

A fogászatban felismertek egy alapvető problémát, mégpedig azt, hogy nem létezik egy kiindulási pont a kezelés megtervezéséhez. Tehát szükség van a kezelési terv mellett még a szituáció leírására, az alternatívák és a következmények bemutatására. A végleges döntéshez hozzájárul minden alternatíva hasznosságának a felsorakoztatása. Technikai, időbeni okok miatt sem lehet a beteg állapotát teljes pontossággal felmérni, ezért nem lehet a kezelési tervet sem teljesen előre felállítani. A tulajdonképpeni döntést az orvos és a beteg együtt hozzák meg a kommunikáció alapján, ezért fontos a betegnek a nagyon pontos informálása. A kezelés az alsó struktúrák alapján tud létrejönni, azokból kiindulva, amikre építkezni lehet. Alapfogalmak tisztázása nagyon fontos, pl.: állkapocs, nyálkahártya, fognyak stb. A kezelés minősége a fogorvos tapasztalatától függ, hogy mennyire eredményesen tudja azt megtervezni. A kezelés célja: az e l l á t á s és a beteg esztétikai és pszichés igényeinek kielégítése. (Finkeissen, 2002).

A betegek kommunikációját is nagyon sok tényező befolyásolja, mint például az iskolázottság, nem, kor, az orvossal való viszony, az, hogy mennyi ideje jár az adott orvoshoz és milyen bizalmi kapcsolat alakult ki közöttük. Lalouschek és Fiehler a beteg kettős fragmentálódásáról beszélnek. Egyrészt az életével kapcsolatos komplex összefüggésekből, abból, amit csinál, ami vele történik, és ami foglalkoztatja őt, ki kell választania azt, amit nyelvileg meg akar fogalmazni az intézményes szituációban. Hogy ez mi legyen, lényeges mértékben függ attól, hogy ő maga mit tart orvosilag relevánsnak, tehát attól, hogy mit gondol, mit kell és tud kidolgozni az adott keretek között. Másrészt miközben leír, ismerteti és mesél, el kell tekintenie az elmondott tényekkel és eseményekkel kapcsolatos érzelmi dimenziótól. (Fiehler, 2005 idézi Hambuch, 2014).

## **Korpuszelemzés**

A hangfelvételek Bonyhádön, a fogászati körzeti orvosi rendelésen készültek a PTE ÁOK Etikai Bizottságának engedélye és a betegek hozzájárulása után.

Jelen tanulmányban a 13 beteggel folytatott dialógus közül kettőt elemzünk, a fogfehérítés és a fogszabályozás témáját, amelyen megfigyelhetjük a fogorvos-beteg kommunikáció néhány jellemzőjét, amely a közös döntéshozatalhoz vezet.

### ***Fogfehérítés***

*- Dohányzik?*

*- 1-2 dobozzal elszívok egy hét alatt.*

*- Kóla, ilyesmí?*

*- Kóláról már szokom le.*

*- Kávé?*

*- Kávét nem iszom.*

*1. Ezek az anyagok elszínezhetik a fogat, illetve a fagon lévő lepedéket és attól tűnhet sárgának a fog.*

*2. Maga a fog is alaphól lesz sárgább, ez egyéni beállítottság kérdése. Na mármost, lehet fogfehérítést végezni.*

Megfigyelhetjük, hogy az orvos nagyon rövid, célratörő kérdéseket tesz fel, majd ad egy bővebb magyarázatot és ehhez kapcsolódóan felkínál egy lehetőséget.

*- Gondoltam már rá, a neten már kutattgattam utána, hogy hogyan lehet ezt otthon megoldani.*

Manapság az orvosoknak minden területen fel kell készülniük arra, hogy a betegek az internetről tájékozódnak, és ezek az információk nagyon sokfélék, sok esetben tévesek, félrevezetőek. A betegnek onnan szerzett megjegyzésére is azonnal reagált az orvos és egy óvatos megjegyzéssel kezdte az érvelést.



*- Nem éri meg, ha javasolhatok valamit. Egyrészt azért, mert az otthoni szettek is majdnem annyiba kerülnek, mint az itteniek, forintosítva ez 20000 Ft-ot jelent és feleannyit nem ér. A fehérítő anyagban van egy hatóanyag, hidrogén-peroxid, ami jogi szabályozás alatt áll. A rendelőben a fogorvosok jóval több anyagot használnak fel, mint ami az otthoni szettben van, ez professzionális dolog, amit csinálunk. Nagyon jól működik különben. ez úgy néz ki, hogy bejön az ember, felteszem, és fehér foggal távozik.*

Az orvos az érvelés során szembeállítja az otthoni lehetőségeket a szakember által elvégezhető eljárással, miközben anyagi és szakmai érveket egyaránt felsorakoztat, mivel ezek együtt való mérlegelése vezethet a döntéshez, továbbá készségesen reagál a közbevetésre. Nagyon konkrét érvekkel, hatásosan, szinte reklámfogás-szerűen érvel az orvos, de a beteg még ezután is további kérdést tesz fel, amiből látszik, hogy részletesen tájékozódott korábban.

- *Ez az, ami olyan, mintha protézis lenne?*
- *Nem, az az otthoni. Ezt rá kell kennem, egy lámpával jól megvilágítjuk és az akkor ott dolgozik és tényleg fehérebb fogakkal megy ki az ember.*
- *Nem mar le egy réteget?*
- *Nem, ez egészen máshogy működik, nem mar le a réteget és kb. két évig tart. A minősége pedig attól függ, hogy milyen sárgák a fogak és mennyire vigyáz rá, tehát a kávé, tea visszaszínezhetik a fogat.*

A beteg nyíltan kifejezte aggályait, félelmeit azzal kapcsolatban, hogy sérül-e majd a foga a kezelés során. Az orvos részletesen leírja a munkafolyamatot és a hatásmechanizmust, de teljesen köznyelvi eszközökkel, nem a szaknyelvi terminológiát használva, ezért érthető az információ a beteg számára. Sok kutatás rámutat arra, hogy az orvosokat azért nem értik meg a betegek, mert a szaknyelvi latin kifejezéseket használják.

A következő interakció ugyanazzal a beteggel történt egy új beavatkozásról.

## Fogszabályozás

- *Jó, szeretnék arra is sort keríteni egyszer, meg ez a szabályozás is, ahogy mondtam, már évek óta zavar.*
- *Doktornő mit mondott rá?*
- *Azt mondták, hogy az éjjeli már nincs és ha fel is teszik, akkor az ott marad. De nem baj, mert ha már vettem volna a fáradságot, akkor már rég le is vették volna.*
- *Ha annyira zavaróak, akkor mégis tudunk icipicit segíteni rajta. Ha lesimítom egy egész picit a fog kívül álló részét, akkor már optikailag egész más hatást kelt.*
- *Nem gyengül el?*
- *Á, nem.*
- *Érzékeny lesz.*
- *Nem, ez nagyon minimális, nem fúrom ketté a fogat. (kis nevetés, nagyon minimális.)*
- *Nem tudom, ez a kettő még tartja. Ezt egyelőre még hanyagoljuk.*
- *Megcsinálom az egyiket, megmutatom, milyen.*
- *Jó, talán az alját, azt lehet?*
- *Igen.*
- *Jó, köszönöm.*

A fenti dialógus kezdetén a beteg még határozatlan abban a tekintetben, hogy vállaljon-e fogszabályozást, és az interneten olvasott információk alapján kezdi a beszélgetést. Az orvos érzékeli, hogy a beteget zavarja a fogai egyenetlensége, de figyelembe veszi azt is, hogy a beteg még nem szánta rá magát a fogszabályozásra, ehelyett ajánl egy egyszerűbb megoldást, amibe bele is egyezik a beteg, pedig előtte elutasította: „hanyagoljuk”. Ezután az orvos direkt módon annak az ellenkezőjét ajánlja fel, amit a beteg nem akart előtte. A meggyőzés során az orvos modális partikulákat (*icipicit, egész picit*) használ, amelyek segítenek a betegnek a tevékenység finomságát elképzelni és az aggodalmait leépíteni.

## Konklúzió

Ezen diskurzuson láthatjuk annak példáját, hogy jól működött az orvos és a beteg közötti kommunikáció, ami abból tapasztalható, hogy a dialógus során kialakult a bizalom, a beteg félelmeit sikerült eloszlatni. A kommunikáció mutatja az orvos odafigyelését és kompetenciáját. A bevezetőben bemutatott orvos-beteg interakcióra vonatkozó megállapítások közül nem minden volt jellemző az orvos kommunikációjára. Ő kezdte ugyan az indító kéréssel a beszélgetést, de nem ő zárta le. Ebben a diskurzusban is lényegesen nagyobb az orvosi megnyilatkozások aránya, de hozzá kell tenni, hogy ezek a beteg kérdéseire adott részletes magyarázatok. Az orvos nem szűrt ki semmit a beteg megjegyzéseiből, kérdéseiből, mindenre reagált. A szaknyelvi terminológia szintén nem zavarhatta a beteget a megértésben, hiszen nem azokat használta az orvos a magyarázatok során. A tanulmányban felvázolt megfigyelések nem reprezentatív jellegűek, a korpusz további bővítésével kimutatható lehet, hogy ezek a megfigyelések az interakcióban résztvevők személyiségétől függenek-e vagy esetleg a fogorvos-beteg diskurzus eltér az egyéb szakterületeken alkalmazott kommunikációs szokásoktól a döntéshozatal befolyásoló tényezők miatt.

## Hivatkozások

- Finkeissen, E. (2002): *Zahnmedizinische Entscheidungsfindung*. Heidelberg.
- Fiehler, R. (1990): Erleben und Emotionalität als Problem der Arzt-Patienten-interaktion. In: Ehlich, K.–Koerfer, A.–Redder, A.–Weingarten, R. (Hrsg.). *Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen*. Westdeutscher Verlag: Opladen. 41-65.
- Fiehler, R. (2005): Erleben und Emotionalität im Arzt-Patienten-Gespräch. In: Neises, M.–Ditz, S.–Spranz-Fogasy, Th. (Hrsg.): *Psychosomatische Gesprächsführung in der Frauenheilkunde*. WVG: Stuttgart. 120-136.
- Hambuch, A. (2014): *Szubjektív betegségképzelések nyelvészeti elemzése hipertóniás beteg-háziorvos konzultációkban*. PhD-kézirat. PTE: Pécs.
- Lalouschek, J.–Nowak, P. (1989): Insider – Outsider: die Kommunikationsbarrieren der medizinischen Fachsprache. In: Dressler, W. U.–Wodak, R. (Hrsg.): *Fachsprache und Kommunikation*. ÖBV: Wien. 6-18.
- Reitemeier, B.–Schwenzer N.–Ehrenfeld, M. (2006): *Einführung in die Zahnmedizin*. Thieme: Stuttgart.
- Radnai, M. (2009): Döntéshozatal a fogorvosi gyakorlatban.  
<http://sugi.messwith.me>



**ABSTRACTS**

---



Bánki Timea

**The Position of New Information in Spanish Sentences:  
What is Difficult for Language Students?**

Most Hungarian language students consider Hungarian to be a language with free word order although they are conscious of the difference between the sentences: *A Duna-parton futott Péter.* (Peter WAS RUNNING ON THE DANUBE RIVERSIDE.) *Péter futott a Duna-parton.* (It was Peter who was running on the Danube riverside.), *Péter a Duna-parton futott.* (Peter was running ON THE DANUBE RIVERSIDE.) In the translated sentences, capital letters indicate the accent. It is almost unknown that the correct position of old and new information in a given sentence could be well described, similarly to other traditional grammatical rules. In this article, I will examine where new information, contrastive focus and topic are situated in Spanish sentences, and how they affect the use of clitics. I will show the differences between the information structure of Spanish and Hungarian sentences, illustrated by examples from my classroom practice along with typical mistakes made by students.

Bérces Edit

**Sports Lexicography in Bilingual Dictionaries,  
Phrasebooks and Language Guides**

The present paper focuses on the structural and qualitative analysis of printed bilingual phrasebooks and language guides from the viewpoint of sports lexicography. Most phrasebooks and language guides provide both sentences and words. As physical exercise is not only a common topic of conversation among laymen but also a popular free time activity, most language guides for travelers devote a few pages to it. The actual content of the chapters devoted to sports can depend on many factors, such as geography, climate, history and culture of the target language and thus, the country of destination.

Bocz Zsuzsanna

**Colour Names and Metaphors in the Light of Italian Examples**

Studying colours can be considered as one field of interest in linguistics. However, as the wavelength of light is a continuous dimension, a continuum for physicists, i.e. nothing separates red from yellow in a physical meaning, languages divide this continuum into discreet units. In Latin, there is no generic word for describing grey and brown, Russian uses separate words for the colours dark blue and azure sky. These examples indicate that it is the language that makes a clear distinction between colours. As time passes by, designations become more and more complicated and also influenced by factors of the consumer market. The world of fashion also brings about a ‘language fashion’ that leads to the creation of more and more specified shades of colour, often by means of new word combinations. In this respect, women’s fashion magazines are the most innovative as they use several new colour names for describing women clothing and fashion accessories. Some Italian examples are *verde bottiglia* (bottle green), *bianco sporco* (dirty white), *oro vecchio* (old gold), etc. Certain Italian colour names also have metaphorical meaning as shown by the following examples: *pizza bianca* (white pizza), i.e. a pizza without tomato; *lavoro nero* (black work). It can be stated that only basic colour names may occur in a productive way in a metaphorical context and, even among those, there is a significant numerical difference between basic colour names that only designate the colour and those that designate colours through a reference object.

Fischer Márta

**The translator as Terminologist – in the Translation Process**

Translators may be involved in terminology work in two ways: during the translation process, while retaining their translator ‘status’, and working as terminologists, i.e. formally occupying such positions. In this paper, I will focus on the role of translators as terminologists in the translation process. Based on my PhD-



dissertation, I attempt to identify those steps of the translation process (reception, transfer, production) where a translator may take decisions and act as a terminologist, along with the factors which may influence such decisions. On the basis of examples, it will be demonstrated that in every phase of the translation process, even if translation tools are available, the translator may take over the role of terminologist, i.e. carry out terminology work on a regular basis.

Fogarasi Katalin – Schneider, Philipp  
**Tridisciplinary Approach in Teaching the Terminology of  
Injuries, based on a Direct Application of Results from  
Terminology Research**

The present study reports on teaching the terminology of injuries based on the results of terminology research, from a tridisciplinary approach. The genre of medical diagnostic reporting of injuries (MDRI) and its discourse community is presented to the students of the German Programme at the Medical Faculty of the University of Pécs, in a course using authentic German clinical findings and related forensic expert opinions collected from 3 university departments of forensic medicine in Germany. Additionally, the consequences for criminal law procedure caused by terminological problems and the violation of generic norms in medical findings are explained by a criminal lawyer. The tridisciplinary analysis of the medical genre in the course makes it possible to broaden the perspective of primary terminology research and to enlighten teachers and students to the viewpoints of other members of the discourse community working in different fields.

Hajdu Zita – Czeller Mária

**Tools and Methods in Teaching Corporate Technical Language**

The paper presents a foreign language teaching project at the University of Debrecen entitled '*Szak-nyelv-tudás*' – *Az idegen nyelvi képzési rendszer fejlesztése a Debreceni Egyetemen* (TÁMOP 4.1.2.D-12/1/KONYV-2012-0008. 'Technical language skills' – Improving foreign language training programs at the University of Debrecen). The project aims at meeting the expectations of the labour market and is also harmonised with the training system of the university. After showing the structure of the program, we demonstrate how the curriculum serves the needs of the labour market. Finally, we look at what methods and tools are available for the teacher to motivate the students and maintain their attention.

Hambuchné Kóhalmi Anikó

**Sequential Patterns of Family Doctor – Patient Consultations**

The present study is intended to analyse the sequential patterns of dialogues between family doctors and patients at the micro level of conversations. The study corpus includes 325 micro-dialogues. The analysis of the transcribed conversations was carried out using the concepts of conversation analysis in the framework of functional cognitive pragmatics. The dialogues at the micro level were investigated with quantitative methods. The sequential patterns of the micro-dialogues corresponded partly to the interaction structure of doctor-patient conversations described by previous studies. However, in the context of participant variables, the analysis of the sequential patterns yielded unexpected results. The interpretation of these results may help understand the linguistic characteristics of doctor-patient interactions. Furthermore, they may play a role in the improvement of effective doctor-patient communication.

Hegedűs Anita  
**The Validity of a Reading Comprehension Test based on Item Analysis**

This paper undertakes to investigate the validity of a reading comprehension test of the PROFEX English for Medical Purposes Exam at B2 level on a sample of 171. The facility values, discrimination and internal consistency of the 20 items of the test were examined using SPSS. Furthermore, descriptive statistics such as mean, median, mode, minimum, maximum, range, standard deviation, variance, standard error of measurement, skewness, kurtosis were also used to analyse data. Furthermore, the reliability of the items were investigated with item response theory. All these statistical data provide invaluable information as to how the individual items performed in the exam.

Hrivíková, Tatiana  
**Bedtime Stories as a Source of Cultural Upbringing Demonstrated in Slovak and Japanese Folk Tales**

The paper addresses the topic of bedtime stories as tools for transmitting cultural values from one generation to another within the framework of a family as a basic unit of a cultural community. The core values of a culture, as represented in the model of the cultural onion, represent its most important constituents, and all other components are created and exist as consequences of their application in standard situations. Therefore, early imprinting of these core values into the minds of the young generation represents a key duty of parents and/or relatives responsible for the upbringing of children. The paper treats bedtime stories represented by folk tales as a literary genre, and discusses the specific features that condition it to serve the above-mentioned purpose. Examples of culture-specific bedtime stories are further described and the values they present as preferable are identified. Finally, the consequences of inappropriate handling of bedtime stories are indicated.

Jakusné Harnos Éva  
**Terminology and Phraseology**

Recently, extensive research has been conducted into the fixed expressions of general language, as well as into terminology. However, the role of set phrases in specialised languages has not been explained in as much detail. The achievements of general language phraseological research can be applied in describing the function of fixed expressions in special languages. In accordance with the sociocognitive theory of terminology, functional, semantic, cognitive, pragmatic and discourse analytical approaches may be taken. The definition and classification of phrasemes in three linguistic theories, ranging from the theory of semantic fields through the theory of collocations in neostructuralist linguistics to the theory of frames in cognitive linguistics, represent the various phases of the development of an integrated perspective.

Kaščáková, Eva  
**Benefits of MOOCs for Teachers and Students of Languages for Specific Purposes**

The progress of information and communication technology influences all industries and sectors, including education. The adoption of new inventions and technologies can often be described by so-called hype cycle; initial hype is usually followed by disillusionment. Some inventions manage to stand the test of time; some do not. There are technologies that have been present for years, and the debates on whether they are beneficial still have not reached a definite conclusion. The Massive Open Online Course (MOOC) is a highly debated emerging method of education praised by some and criticized by others. MOOCs are open to participants regardless of their country of residence, previous qualifications or financial situation. The purpose of this paper is to direct the attention of teachers of languages for specific purposes towards the opportunities and benefits of utilizing the existing MOOCs for their own professional development and for enhancing their students' language skills.

Koppán Ágnes – Eklicsné Lepenye Katalin – Halász Renáta  
**Peer Learning – Peer Tutoring in Teaching Doctor-Patient  
Communication**

Peer learning has been a well-known concept since the appearance of classical Greek education. However, its implementation, especially within organized educational frameworks, mainly in higher education enjoys moderate popularity. Outstanding results have been published on the positive effects of sharing learning and experience (Boud, 1988; Ferguson, 1998; Konet 1991), such as an increase in taking responsibility for self-learning, self-improvement or self-esteem. Additionally, there are results showing the enhancement of the quality of education.

Our primary goal is to develop the Hungarian medical language skills of the German students while improving the German medical language skills of the Hungarian students while visiting their patients at hospital bedsides when taking past medical histories. Classroom activities include the preparation, assessment and processing of these interviews. This learning approach provides more to the participant: in addition to language skills development and deepening professional knowledge, the combination of peer learning and peer tutoring ensures a method for the acquisition of patient-centred doctor-patient communication.

Lukács András  
**Teaching Pronunciation in Hungarian Classes  
at the College of Commerce, Catering and Tourism  
of Budapest Business School**

Although pronunciation is a crucial part of language acquisition, Hungarian language course books tend not to place enough emphasis on it. Therefore, teachers have a rather great role and responsibility in teaching correct pronunciation. This paper aims to present how the pronunciation and orthography of Hungarian are taught to foreign students at the College of Commerce, Catering and Tourism of Budapest Business School. After describing the various phases of the teaching process, the paper focuses on how vowels are introduced and with what example words.

Mágoosi Nyina  
**Economics and Business Texts as Units in Teaching Languages  
for Specific Purposes**

Russian ESP for Economic Purposes, hereinafter Business Russian, is mainly studied by graduate students majoring in Economics. The majority of researchers in the field of ESP suppose that technical languages are exclusively represented by texts of various types, and teaching ESP can only be carried out by using these particular texts. Accordingly, at the Corvinus University of Budapest, developing language and communicative skills with students studying economics and learning Russian is fulfilled by working with oral and written technical texts. Taking my own teaching experience as a starting point, I will focus on a particular type of business text, i. e. the letter of invitation. The reason for choosing this type of text for developing students' creative writing skills is justified by the fact that letters of invitation contain fairly easy structural, grammatical and vocabulary items, which can be taught at the level of beginners (B1 or even A2). First, I introduce the letter of invitation as a text type in business communication, then I present its pragmatic features, structure, communicative and functional elements as well as its lexical/grammatical characteristics.

Mészáros Ágnes  
**The Diachronic Research of Economic Terms**

This article summarizes the origin, formation and modification of typical economic terms used in health care, sheds light on the rate of these becoming archaisms, the most common term-formation processes and the causes generating language change. The etymological data of the economic terms are investigated using diachronic research methods. The financial activities of this field e.g. *pénzalapok* (funds), *járulékok* (contributions), *pénzbeni juttatások* (financial support), *finanszírozás* (finance) and *kapacitásszabályozás* (capacity control) enrich Hungarian vocabulary with special terms. The researched area is changing and

developing to such a great extent that only few new terms and not many quickly outdated terms have become part of the current etymological dictionaries. The paper will draw attention to this incompleteness, as well.

Németh Timea – Rébék-Nagy Gábor

### **The Importance of Intercultural Competence within Health Care**

One of the major challenges for the medical and health care systems around the globe is that culturally diverse groups comprise a significant segment of the patient population. Since the last decade, Hungary has become increasingly multicultural. One of the consequences of these changes is the challenge medical and health care providers face when integrating immigrant groups into well-established medical and health care services. Health care options and outcomes must be clear and understandable to all patients regardless of their own culture and experience, thereby cultural and language obstacles are the primary challenges for meeting the health care needs of this diverse immigrant population. Thus, medical and health care staff are faced with the need to develop intercultural competencies that facilitate the understanding of their own and the patients' cultural norms and accordingly adjust their behaviours to get the best out of medical and health care in the interest of the patients. This paper seeks to give an insight into the various research projects focusing on the importance of intercultural competence within health care.

Némethová, Ildikó

### **Understanding Culture's Influence on Behaviour**

This paper aims to analyse the impact of culture on human behaviour. It attempts to examine culture as an important contributor to the development and display of human behaviour in diverse intercultural contexts. Furthermore, this paper focuses on the importance of cultural intelligence, which serves as a compass for guiding individuals through intercultural encounters.

Pókay Marietta

**Perpetuum Mobile: Designing Materials for Blended Learning**

This paper presents a series of five interactive teaching materials (Legal Systems, Machinery of Justice, European Union, Governance, Civil Law) created for law students with at least a roughly intermediate English knowledge. The materials are suitable for blended learning, combining traditional classroom work with e-learning. Our aim is to develop all language skills in a balanced way through tasks typically, albeit not necessarily, performed in the course of either studying or practising law and which develop students' other skills and abilities. The paper also highlights some of the potentials inherent in this method both for learners and teachers. Most of the exercises are interactive, so students may work with them at any time, at any place and at their own pace. Hopefully, by doing so, students will not only improve their language competences but will progress towards becoming autonomous learners.

Ruzsbatzky Zsuzsa

**AGORA: Internship Programme without Borders  
(AGORA – Transnational Placement Scheme for Translation  
Students 2)**

AGORA – Transnational Placement Scheme for Translation Students is a 3-year project coordinated by the University of Bologna and co-financed by the European Commission. The project aims at establishing a solid network composed of both Higher Education Institutions (HEIs) and translation companies that will both facilitate the implementation of transnational internships for advanced translation students in the short term and foster graduates' employability in the long term. Further aims are to formulate a clear code of conduct for the partners, to help overcome legal and financial barriers for transnational placement, to match supply and demand, to ensure efficient feedback between the translation business and the HEIs training translators, informing the former about the quality of the degrees awarded and the latter about the



actual skills needed by translators in their professional life. The stability and continuity of AGORA will be guaranteed through the embedment in the EMT Network, national contact points and a Web Application for transnational internship offers and demands. A stable interaction between HEIs and businesses will ensure permanent cooperation and help the former to constantly adapt the curricula to the changing needs of the job market.

Sárkányiné Lőrinc Anita – Hamarné Sávoy Judit – Rébék-Nagy  
Gábor – Kránicz Rita

### **Overlapping Utterances in GP Patient and Hospital Teacher – Ill Child Conversations**

It is characteristic of the institutional communication that interaction includes specific goals of the participants by which they are bound to their identity defined within the institution (e.g. doctor-patient, teacher-student, bride-groom relationship) and the interaction is associated with certain frames. For the retention of such an institutional framework, interactors should comply with the rules of communication. Some phenomena which may occur in everyday communication, such as overlapping utterances, should be avoided in institutional encounters.

This present study focuses on investigating simultaneous utterances in GP-patient and hospital teacher – ill child conversations. The method used the tradition of sociolinguistic speech analysis, which is based on performative pragmatics and depends on the context of communication. Sociolinguistic discourse analysis attempts to demonstrate the interaction between everyday activity and the language use. The quantitative analysis reveals the frequency of occurrence of overlapping utterances, their initiator and function, while examples of the qualitative analysis provide evidence for the presence of overlapping utterances within institutional dialogues. The paper presents the common features of the simultaneous speech being present in both types of institutional communication and the possible explanations.

Seidl-Péché Olívia – Pálincás Magdolna  
**Is LSP Lexicography able to keep up with Technological  
Development?**

The study has shown that the history of technological lexicography in Hungary dates back to the 17th century and is multifaceted. From the 1900s onwards, the number of users demanding printed specialised dictionaries has been gradually decreasing while the toolbox of the information society offers easy access and search ability, not to mention continuous updating even in the case of narrow technical subfields. Since it is difficult for publishers to keep up with the development and the continuously changing requirements, in recent years, online dictionaries dealing with the vocabulary of well-defined subfields have become widespread. Our article, after a short historical overview of technological lexicography, shows the results of a questionnaire survey made among university students and professional translators about the different tools they use when translating texts of technical subfields.

Sélleyné Gyuró Monika  
**Research in Health Care: Qualitative Approaches**

Qualitative research is considered a scientifically valid method in the field of health science, for describing and evaluating the phenomena of health and disease from the point of view of the individual embedded in society. The paradigm shift taking place in the first half of the 20th century described the concept of 'fact' based on research evidence as the construction of the human mind. Thus, the focus of research was on discourse. Naturalistic, language oriented methods within qualitative approaches investigate how the participants use discourse to achieve certain purposes and reflect reality. The contribution demonstrates the realistic, ethnographic, narrative, phenomenological, ethno methodological, conversational and discourse analytic approaches through examples in medical discourse.

Skadra Margit  
**‘Life is too Short to Learn German.’ – Or is it!?**  
**The Challenges of Learning Medical German**

The Department for Medical Communication and Translation Studies of the Faculty of Medicine at the University of Szeged has been offering, in addition to Medical English, Medical German courses to the students of the faculty.

The first part of the study shows the framework of the current Medical German education both from the viewpoint of the students and the instructor. Questionnaires filled in by the students participating in Medical German courses form the basis of the investigation of the students’ perspective. The analysis of the questionnaires reveals, among other things, the students’ language biography, the factors that motivate them to take the course, and the expectations they have in connection with it. From the point of view of the instructor, it is examined how and to what extent the syllabus is affected by the results of the questionnaires. In the second part of the study, the analysis of the doctor-patient dialogues written by the students provides an insight into the language mistakes and errors students make during anamnesis. An attempt is also made to explain the reasons for typical mistakes and errors.

Spiczéné Bukovszki Edit  
**Teaching English for Science and Technology:**  
**New Answers to Old Challenges**

The methodology of teaching foreign languages for specific purposes (LSP) differs from that of teaching foreign languages (FL) for general purposes. This fact is even truer in the case of foreign languages for science and technology. Language teachers are typically not experts in the field, but are expected to gather the relevant teaching material, highlight the necessary vocabulary and simulate the professional context for appropriate language use. Additional challenges for language teachers may be posed by the

internationalisation of higher education, the increasing number of English-medium courses, the growing demand for promoting student and teacher mobility along with the fast-pace diversification and development of technology. Thorough needs analyses and the integration of learners' experience and interests in language learning might open a new perspective in EST teaching. The paper summarises the findings of the latest applied linguistics and pedagogical research carried out in Teaching English for Science and Technology in order to address some of the issues listed. Preliminary results of a qualitative research are also presented, hoping to provide some ideas for further classroom investigations and to meet the ever-present challenges of teaching foreign languages for special purposes.

Szántóné Csongor Alexandra

### **Rhetorical Moves in Online Popular Science Articles**

The Internet is an important source of information about medical advances in the field of health, not only for researchers but also for lay people. The online news media commonly translates the content of scientific articles while also influencing the decision making process of the audience. This interaction helps the work of researchers to build a bridge between experts and lay people by adding lay perspectives and experience to research, as well as by enhancing lay-professional relationships. Linguistic studies mostly concentrate on scientific discourse. There have been few studies that focus on popular science articles in the field of medicine, or compare the language use of medical research papers and corresponding popularizations. This work aims to broaden our knowledge about the popularisation of science. The focus of the study is to investigate the rhetorical structure of popular articles by means of move analysis. First, the texts in the corpus were analysed and divided into moves, which signal the content of the particular discourse unit. As a second step, based on the move-analysis of all texts in the corpus, a characteristic move structure for the genre was

identified. The results indicate that popular science articles have an identifiable pattern and a typical popular article contains 8 moves.

Szelényi András

### **The ‘Anatomy’ of Language Humour in Multiple Choice Tasks**

As an integral part of a German curriculum with the subject of ‘medical case report’, a multiple choice test was developed, which uses the potentials of language humour. One right answer and two distractors are created as items to the authentic sample sentences. Among the phenomenon serving as sources of language humour are polysemy, homonymy, homophony and various types of language interference (for example lexical, grammatical). The multiple and combined usage of these phenomenon as well as the interaction of these within one example are typical. Copious amounts of Latin-, Greek- and English-based expressions, the frequent use of acronyms, the countless links between general and medical language and the involvement of slang have also been useful in developing the curriculum. Exploiting the lack of lexical and terminological knowledge and misunderstandings due to superficial reading or emphasising of interpretation mistakes because of loan translations were important factors.

This task developed for Hungarian native speakers tries to draw the attention to the difficulties of spelling, the importance of context, the selection of the appropriate meaning or connotation. Further goals are the practising the typical vocabulary of case reports and the development of vocabulary.

Sziklainé Gombos Zsuzsanna

### **Language for Specific Purposes Training in Focus**

International higher education and student mobility have been growing significantly over the last decades. According to the OECD, the number of mobile students in 2014 will reach almost 5 million.

China, India and South Korea are the most important source countries in this tendency. Conferences, exhibitions, trainings prove that Europe is a rich centre of international education. Scientists and practitioners are expressing their need for constant development of skills related to teaching and learning in international settings in order to obtain a high level of employability. Consequently, content and language integrated training is becoming a dominating phenomenon of tertiary training. As the IT-centred world provides students with an enormous amount of data, the new role of the teacher is to act like a mentor, helping the student to utilize the information accessible (sometimes) in different languages. In discussing the best practices of different schools, new aspects emerge. Intercultural competence is a basic skill which is needed, but how should this competence be obtained and even assessed similarly to skills enumerated in CEFL? The paper will provide a brief summary on the latest trends in the field of multilingual higher education, language assessment, intercultural communication in academic and professional field on the basis of recent personal experience at EAIE Prague and CercleS Fribourg events.

Tar Ildikó – Nagyné Bodnár Klára  
**Development of L2 Strategies at Debrecen University**

We performed surveys on L2 learning strategies among the students of DEOEC and DE AGTC MÉK in 2010 and 2012. The present study compares the findings of the two questionnaires and highlights the fact that students in both faculties struggle with difficulties in their academic environment, with regard to the lack of learning and memory techniques. They also face a number of obstacles in grasping the essence when they study or read; complain about the lack of concentration and inadequate coping with stress (exams, tests). The article also presents the related viewpoint of the European Council and the Research Centre of the National Institute of Public Education: Report on Hungarian public education (2003).

Varga Éva Katalin

**New Approaches in the Naming of Anatomical Terms**

This article presents an overview of how formal similarity is expressed in anatomical names. As anatomy is a descriptive science, many terms provide information on the shape and position of a structure. Semantic of similarity is frequently expressed by metaphors. Based on my research, the great majority of Hungarian anatomical metaphors are calques and have their origin in ancient Greek or Latin.

English is now used as the international language of science, replacing Latin. We will argue that new anatomical names applied in clinical practice originate from English models, particularly the lexical innovations in metaphors for socket of hip bone.

Veljanovszki, David

**Spoken Discourse Genres in the EAP Classroom**

Applying genre-based categories in spoken discourse seems to be particularly problematic as, unlike academic writing, academic oracy appears to have received comparatively less attention in discourse analytical studies. This unevenness is felt especially acutely in the case of academic lectures and talks, in contrast with academic prose (cf. Csomay, 2000). However, as will be argued, academic spoken genres cannot be treated in isolation, even when the focus is on a single genre in a given study, but their genre-related specificities and relationships with other genres also ought to be addressed. The present discussion is intended to provide an overview of spoken genre demarcation in the EAP context, with special regard to oral academic presentations. In line with Biber (1988, 1995), a comprehensive scale will be proposed accommodating such apparently diverse genres as academic lectures, academic prose and natural conversation. Similarities and differences across the three main entities of this continuum will be pointed out with a view to accounting for a common tendency for academic speech events to

become increasingly informal (cf. Ferris and Tagg, 1996; Ferris, 1998). To ensure that the complexity characteristic of this field in terms of genre variety is fully appreciated, references will be made to Bathia's (2010) emphasis on interdiscursivity.

Veresné Valentinyi Klára  
**A Short Introduction into the Teaching of  
 Terminology Management**

The article gives a brief summary of the subject Introduction into Terminology Management at Szent István University, Gödöllő. At the same time, it aims to give some practical and thought-provoking ideas to those teachers who have limited time to teach the basics of the theory of terminology. The following issues are raised: What are the main topics of terminology management? What is a term? What are the formal requirements of the definition of the term? What is the difference between the definition of the term and the context of the term? What are the implications of the theory of relevance in the translation of terms?

Wallendums Tünde  
**Realia in Business Terminology. Non-equivalent Lexical Items  
 in Italian Business Language**

Inside the European Union, in the relation of two different Member States, e.g. Italy and Hungary, there are still several characteristic, economic and commercial realia the translation of which raises several questions. The translator tries to create fluent professional texts choosing the most appropriate translation strategy, but the professional reader can read articles, both in the target and in the source language and can notice important differences. This experience and apperception enhances the reader's professional language skills and competences. The paper analyses several examples taken from the course book *Convergenze* and from *Ponte* and *Qui Budapest* – official publications of the Italian Chamber of Commerce in Hungary.



Wiwczaroski, Troy B.  
**Integrating Language Learning and Culture into an  
ESP International Marketing Course**

Among the uncontrollable elements of international marketing education in English are those linguistic, communication and cultural components which decidedly inform discourse and decision-making about marketing activities, but which are difficult to find a balance among in a semester syllabus. In the globalized world, it is not enough to be familiar only with the geographical, economic, legal, infrastructural or social environments of the country in which one wishes to undertake marketing activities. One should not forget that individuals are different, too. This difference originates from our culture and culture determines communication in all its forms. Add to this the layer of communication in a second language and the understanding of how international marketing activities should be handled abroad becomes even trickier. Practice often proves that geographical closeness of the foreign market does not always equal cultural closeness. It may happen that our product, because of cultural reasons, can be more easily sold in a faraway country instead of in any of our neighbouring countries. The paper explores the integration of the myriad of uncontrollable elements introduced above into a course syllabus for non-native learners of international marketing through English.

Zrínyi Andrea  
**Decision-Making in Dentistry Communication**

The presentation sheds light on a segment of dental communication within the field of doctor-patient communication by analysing audio materials. The research of this topic is particularly important because the way the doctor asks the patient questions in history taking or explains a particular illness and its treatment, fundamentally influences the way the patient understands the information provided by the doctor. In the field of dentistry, the success of communication between doctor and patient is of

paramount importance due to fear and financial expenses. This means that the patient accepts the necessity and the advantages of treatment or intervention recommended by the doctor, as opposed to other possibilities. During the discourse, the doctor should achieve that the patient understands the message and makes decisions and behaves accordingly. This brief presentation reveals the linguistic means of persuasion.