

# **PORTA LINGUA – 2017**

**Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének  
alkalmazása**

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

BUDAPEST  
2017

Sorozatszerkesztő:  
**Dr. Bocz Zsuzsanna**

Szerkesztő:  
**Besznyák Rita**

Lektorok:  
**Dr. Einhorn Ágnes**  
**Dr. Fischer Márta**  
**Jon Marquette**  
**Dr. Keresztes Csilla**  
**Dr. Kiszely Zoltán**  
**Dr. Kurtán Zsuzsa**  
**Dr. Sárvári Judit**  
**Dr. Seidl-Péché Olívia**  
**Dr. Sturcz Zoltán**

ISSN 1785-2420

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

Budapest  
2017

# Tartalomjegyzék

<b>INTERKULTURÁLIS SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ, SZAKFORDÍTÁS.....</b>	<b>5</b>
BAJZÁT TÜNDE: <i>Interkulturális kommunikáció mérnököknek</i> .....	7
JÁMBOR EMŐKE: <i>Nemzetiségnevekkel kapcsolatos idiomatikus kifejezések a spanyolban. Angolosan vagy franciásan távozunk?</i> .....	17
LOCH ÁGNES: <i>Interkulturális kompetencia a munkaerőpiac és az oktatás szemszögéből</i> .....	33
NÁDAI JULIANNA: <i>Nemzetközi kapcsolatok alakulása a kommunikációs stratégiák tükrében</i> .....	47
TELLINGER, DUŠAN: <i>Kulturális elemek a szaknyelvi fordításokban</i> .....	57
<b>SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA.....</b>	<b>75</b>
ÉLTHES ÁGNES: <i>Vasúti lexika irodalmi regiszterben Zola: La bête humaine (Állat az emberben) című regényében</i> .....	77
FOGARASI KATALIN: <i>A kórboncolási jegyzőkönyv terminológiájának sajátosságai és XXI. századi kihívásai</i> .....	95
KOŽARIKOVÁ, HENRIETA: <i>New trends and working methods in modern terminology</i> .....	109
MÁGOCSI NYINA: <i>Kompresszív szóalkotás a banki szaknyelvben</i> .....	117
MÁNY DÁNIEL: <i>Hamis barátok az orvosi szaknyelvben: francia, angol, magyar összehasonlító elemzés</i> .....	129
POLCZ KÁROLY: <i>Angol-magyar megfeleltetések az online marketing terminológiájában szakszótárak és internetes glosszárriumok alapján</i> .....	137
TERESTYÉNYI ENIKÓ: <i>Szinonimitás a magyar turisztikai szaknyelvben</i> .....	149
VARGÁNÉ KISS KATALIN: <i>A forrás terminus lehetséges értelmezései angol gazdasági szakszövegekben</i> .....	161
VERESNÉ VALENTINYI KLÁRA: <i>Hogyan válasszuk ki a megfelelő definíciót a terminus meghatározásához?</i> .....	175
<b>SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS.....</b>	<b>189</b>
ASZTALOS RÉKA – SZÉNICH ALEXANDRA: <i>Az önszabályozó nyelvtanulás fejlesztésének lehetőségei a felsőoktatásban. Működő gyakorlatok bemutatása európai példák alapján</i> .....	191
BÁNHEGYI MÁTYÁS – NAGY JUDIT: <i>Developing Korean Students' Oral Fluency in English: Considerations and Methods</i> .....	201
BARTA ANDREA – VARGA ÉVA KATALIN: <i>Új módszerek a gyógyszerészi latin szaknyelv oktatásában a Semmelweis Egyetemen</i> .....	211
JARNÁ, KAROLÍNA – SZABOVÁ, KATARÍNA: <i>E-learning at the Department of Languages TUKE</i> .....	221
KÁRPÁTI LÁSZLÓ: <i>A kommunikációs stratégiák szerepe az idegen nyelvek tanításában</i> .....	229
LEŠKOVÁ, OLGA: <i>Preparation of ESP Materials – Challenges in Efficient Language Teaching</i> .....	237

SÁNDOR ESZTER: <i>Csoportdinamikai folyamatok a kooperatív üzleti angol órán – egy pilot kutatás eredményei</i> .....	249
SZÁNTÓNÉ CSONGOR ALEXANDRA – KRISÁR CSILLA – HAMBUCH ANIKÓ – NÉMETH TÍMEA: <i>Magyar orvosi szaknyelvoktatás összehasonlító vizsgálata Norvégiában és Magyarországon</i> .....	259
TAKÁTS ZSUZSANNA: <i>Az orvosi terminológia oktatásának folyamata a PTE ÁOK-n</i> .....	267
<b>SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE; ÉRTÉKELÉS, VIZSGÁZTATÁS, SZÜKSÉGLETELEMZÉS</b> .....	281
CZÉREOVÁ, BEÁTA – MAZUROVÁ, HELENA: <i>Assessment as an Integral Part of Teaching Business English</i> .....	283
EINHORN ÁGNES: <i>Gyakorlatközösség a felsőoktatásban? Egy kísérleti jellegű pedagógiai fejlesztés bevezető szakasza</i> .....	293
HEGEDŰS ANITA: <i>Egészségügyi szaknyelvi fordításokban előforduló főbb hibatípusok feltérképezése</i> .....	305
KISZELY ZOLTÁN: <i>Eltérő itemműködés és a klasszikus tesztelemzés</i> .....	313
KOLTAI ANDREA: <i>Angol szaknyelvi kutatási módszerek és mérnökök nyelvi szükségletei nemzetközi tanulmányokban</i> .....	325
NÁDAI JULIANNA: <i>Az értékrend kialakításának kulturális aspektusai</i> .....	337
<b>A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI, DISKURZUSELEMZÉS</b> .....	345
CSAPÓNÉ HORVÁTH ANDREA: <i>Retorika a turisztikai reklámban</i> .....	347
GYURÓ MONIKA: <i>Humor, Idioms and Metaphors Common to Physicians</i> .....	361
JAKUSNÉ HARNOS ÉVA: <i>Szaknyelv és stratégiai kommunikáció</i> .....	373
KURTÁN ZSUZSA: <i>Értelmező magyarázatok nyelvhasználati jellemzői a jogban</i> .....	383
MÁTYÁS JUDIT: <i>Storytelling nyelvészeti megközelítésben</i> .....	397
SÁRKÁNYNÉ LÓRINC ANITA – RÉBÉK-NAGY GÁBOR – HAMBUCH ANIKÓ – KRÁNICZ RITA: <i>Az egészségügyi intézményi kommunikáció változása és a párbeszédék szekvenciális mintázata</i> .....	407
STURCZ ZOLTÁN: <i>Nyelvek, szaknyelvek, nyelvhasználat – magyar szemmel – az első világháborúban</i> .....	415
ZRÍNYI ANDREA: <i>Interakciók a fogorvos-beteg kommunikációban</i> .....	431
ZSUBRINSZKY ZSUZSANNA: <i>Nyelvi kifejezőeszközök a diplomácia szaknyelvben</i> .....	439
<b>ABSTRACTS</b> .....	453

INTERKULTURÁLIS SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ,  
SZAKFORDÍTÁS

---



**Bajzát Tünde**  
Miskolci Egyetem  
Idegennyelvi Oktatási Központ

## **Interkulturális kommunikáció mérnököknek**

*Napjainkban az interkulturális interakciók száma jelentősen megnövekedett. Az interkulturális kommunikáció során a különböző anyanyelvet beszélő és eltérő kulturális háttérrel rendelkező beszélgetőpartnerek számos kulturális kihívással és nehézséggel szembesülnek. Mindez arra vezethető vissza, hogy az interkulturális kommunikáció során az egyik kultúrában megfogalmazott üzenet egy másik kultúrában kerül feldolgozásra, értelmezésre. Ez a körülmény nagyon sok problémát rejt magában, mert a kultúra alakítja és formálja az egyéni beszélőt (Porter – Samovar, 1997). A különbségek, amivel a beszélgetőpartnerek szembesülnek az interkulturális kommunikáció során félreértést, problémát és konfliktust okozhatnak. Ha valaki nem tud megfelelően viselkedni egy másik kultúrában, az fizikailag és mentálisan is stresszes és csalódással teli tapasztalat lehet. Ebből következően a tanulmány célja az, hogy bemutassa az interkulturális kommunikáció fontosságát, hasznosságát, motiváló hatását a mérnökök és a mérnökhallgatók szemszögéből: egy felsőoktatási intézményben és multinacionális vállalatoknál végzett kutatások eredményei alapján.*

*Kulcsszavak: interkulturális kommunikáció, interkulturális kompetencia, felsőoktatás, mérnökhallgatók, munkahelyi elvárások*

### **Bevezetés**

A globalizációnak, a modern kommunikációs technikáknak, Magyarország európai uniós tagságának, európai integrációjának, a tanulmányi és munkavállalói mobilitásnak, a magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének köszönhetően az interkulturális találkozások száma megsokszorozódott hazánkban. Továbbá Magyarország „nyitott ajtók” politikájának köszönhetően számos külföldi cég hozott létre leányvállalatot itt. Ennek következtében egyre több és több magyar munkavállaló dolgozik együtt olyan kollégákkal és üzleti partnerekkel, akik más országokban és kultúrákban nevelkedtek és szocializálódtak. Az említett munkakörülmények miatt megjelenik az interkulturális kommunikáció jelensége a munkahelyen. Ennek jegyében született tanulmányom, melynek egyik célja, hogy rávilágítson arra, hogy miért fontos az interkulturális kommunikáció a mérnökök számára. A tanulmány másik célja az, hogy bemutassa, hogyan fejleszhető az interkulturális kommunikáció a felsőoktatásban azzal a céllal, hogy a hallgatók jobban megfeleljenek a munkahelyi elvárásoknak.

A tanulmány első része a magyar mérnökök interkulturális kommunikációjának fontosságát mutatja be magyarországi multinacionális

vállalatoknál végzett kutatások alapján. A második rész egy, a Miskolci Egyetem Műszaki Anyagtudományi Karának hallgatói számára oktatott, *Interkulturális ismeretek* kurzust mutat be. Elsőként a kurzus leírását ismerhetjük meg, majd a kurzust elvégzett hallgatók által kitöltött kérdőív alapján kapunk képet az eredményekről.

### **Interkulturális kommunikáció magyarországi multinacionális vállalatoknál**

Napjainkban világszerte egyre gyakoribb, hogy a vállalatok különböző országokban és kultúrákban szocializálódott munkatársakat foglalkoztatnak. Nemzetközi nagyvállalatok ismérve, hogy különböző országokban létesítenek tervező, fejlesztő, gyártó vagy szolgáltató leányvállalatokat. A mindennapi sikeres együttműködés és kommunikáció érdekében az alkalmazottaknak idegen nyelvi és interkulturális ismeretekkel kell rendelkezniük. Ebből következően fontos, hogy megismerjük a magyarországi multinacionális vállalatok magyar dolgozóinak munkahelyi nyelvhasználatát és interkulturális kommunikációjuk sajátosságait.

2005 tavaszán a borsodi régióban található hat nagy műszaki profilú vállalatnál végeztem empirikus kutatást. A cégek közül kettő magyar tulajdonú volt, négy pedig külföldi leányvállalat: amerikai, japán, német és svájci. A hat vállalatnál összesen 92 mérnök töltötte ki a magyar nyelvű kérdőívet a multikulturális környezetben történő munkavégzés, a külföldi nyelvgyakorlási, továbbképzési és kiküldetési tapasztalataik alapján. A magyar mérnökök 26 különböző országból érkezett munkatársakkal dolgoznak együtt, nagy részben (94%) angol, kis részben (6%) német nyelven kommunikálnak külföldi kollégáikkal. A legtöbb mérnök által említett problémát az aktív általános és szaknyelvi szókincs hiánya, a nyelvtani tudás hiánya és a beszédértés jelentették. A külföldiek gyors beszédtempója, az eltérő kiejtésből, akcentusból és dialektusból adódó különbségek okoztak nehézséget számukra. A kulturális különbségekből adódó problémák a következők voltak: eltérő időbeosztás, a határidők betartása, a döntéshozatal folyamata és hossza, a munka fontossága és a humor kérdésköre (Bajzát, 2010).

2008 novembere és 2009 márciusa között forráselemzést végeztem. A vizsgálat korpuszául a Miskolci Egyetem 2005 és 2009 között megjelent Állásbörze Kalauzai (5 darab) és internetes oldalakon meghirdetett állások szolgáltak. Az összegyűjtött korpuszból 1000 olyan magyar nyelvű álláshirdetést választottam ki és vizsgáltam meg, melyeket felsőfokú mérnöki végzettségűek számára ajánlottak magyarországi munkavégzés

céljából. Az 1000 vizsgált álláshirdetésben öt különböző idegen nyelv jelenik meg a követelmények között, ezek közül az angol nyelv iránt jelentkezik a legnagyobb igény, amelyet a német, a francia, az olasz és az orosz követ csökkenő sorrendben. A nyelvi igényeken kívül, amelyeket minden megvizsgált álláshirdetés tartalmazott, az álláshirdetések 60,5%-a, azaz 605 álláshirdetés, egyéb kompetencia-elvárásokat is tartalmazott. A kompetencia-elvárások között szerepelnek pragmatikai, társadalmi, szaknyelvi és interkulturális kompetenciák egyaránt. A legnagyobb igény az interkulturális kompetencia iránt jelentkezik az álláshirdetésekből. Az interkulturális kompetencia alkotóelemei a következőképpen jelentek meg a vizsgált álláshirdetésekből: kommunikációs készség (55%); prezentációs, illetve előadói készség (2%); tárgyalókészség (2%). A vizsgált korpuszban megtalálható a kulturális kompetencia fogalma és annak egy eleme: a mobilitás, illetve utazási hajlandóság (20%), amelyet összevetve a többi elvárással, elmondható, hogy jelentős értéket képvisel az elvárások sorában. Azonban az is megfigyelhető, hogy a kulturális kompetencia (2%) mint fogalom, csak kis említésszámot ért el a korpuszban (Bajzát, 2010).

A kapott eredmények bizonyították az idegennyelv-tudás és az interkulturális kompetencia meglétének és fejlesztésének fontosságát a mérnöki kommunikációban.

### **Interkulturális kommunikáció kurzus mérnököknek**

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

#### ***A kurzus bemutatása***

A Miskolci Egyetem Műszaki Anyagtudományi Karának mesterképzésében tanuló hallgatók vehetnek részt a műszaki szakfordító képzésben választható szakirány formájában. A képzés 4 féléves, angol vagy német nyelven folytatható. A képzés záróvizsgával zárul. A záróvizsga írásbeli és szóbeli részből áll. Az írásbeli vizsga feladatai: idegen nyelvű szakmai szöveg fordítása magyar nyelvre, illetve magyar nyelvű szakmai szöveg tömörítése idegen nyelvre szótár segítségével. A szóbeli vizsga feladatai: szakmai téma prezentálása és blattolás: ismeretlen idegen nyelvű szöveg első látásra (felolvasás nélkül) történő tolmácsolása magyar nyelvre.

Az *Interkulturális ismeretek* kurzus kötelező tantárgy a szakfordító képzésben tanulók számára tanulmányaik első félévében. A nappali képzés

óraszámja heti 2 óra, a levelező képzése 10 óra/félév. A kurzus aláírással és gyakorlati jegy megszerzésével zárul. A kurzuson az alábbi témakörök kerülnek megtárgyalásra:

- a kultúra definíciója és modelljei, az interkulturális kommunikáció fogalma, az interkulturális kompetencia alkotóelemei;
- a verbális és nem-verbális kommunikáció összefüggései és kultúraközi vonatkozásai;
- a sztereotípiák, előítéletek és alkalmazkodás fogalmai és példái; kulturális sokk és Milton J. Bennett interkulturális érzékenység fejlesztési modellje;
- a nemzeti és szervezeti kultúrák jellemzése, összefüggései E. T. Hall, Geert Hofstede és Fons Trompenaars elméletei alapján;
- végezetül pedig Nagy-Britannia és az USA gazdasága, földrajza, régiói, történelme, kultúrája, társadalmi berendezkedése, államigazgatási szervei és alkotmánya.

A kurzus célja a földrajzi, történelmi, gazdasági, társadalmi, államigazgatási és kulturális háttérismeretek fejlesztése; a magyar kultúra összevetése a célnyelvi országok kultúrájával; az interkulturális kompetencia fejlesztése; szóbeli és írásbeli kommunikációs készségek továbbfejlesztése; az interperszonális és a tárgyalási készségek fejlesztése.

### ***A kurzust elvégzett hallgatók körében végzett kutatás eredményei***

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

#### *A kutatás célja*

A kutatás célja az volt, hogy megtudjuk, a mesterképzésben részt vett mérnökhallgatók mennyire tartják fontosnak és hasznosnak az *Interkulturális ismeretek* című tantárgyat. A jelen kutatás célját tekintve alkalmazott kutatás, mert felhasználja korábbi kutatások eredményeit, eszközeit, módszereit, ugyanakkor az új kutatások révén új ismeretekkel is bővíti azt (Fóris, 2008).

#### *A kutatás módszere*

A tanulmány következtetései egy empirikus felmérés eredményei alapján fogalmazhatók meg. Az adatgyűjtés módszerei közül a kérdőíves adatfelvételt választottuk. A kérdőíves adatfelvételt a nagy minta, az

egységesség, a könnyebb feldolgozhatóság indokolta. A választás másik oka az, hogy a jelen kutatás felderítő kutatás, és a kérdőíves adatfelvétel alkalmas ilyen jellegű kutatásokra. Főként olyan kutatásokban használják, amelyekben az elemzési egység az egyes ember, illetve az adatközlők egyes emberek. A standardizált kérdőívek továbbá minden válaszadóról ugyanolyan formában nyújtanak adatokat (Babbie, 2001).

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

A magyar nyelvű kérdőív rákérdezett a hallgatók korábbi interkulturális kommunikációs tanulmányaira, a kurzus hasznosságára, fontosságára és arra, hogy a kurzus elvégzése óta a megszerzett tudás birtokában milyen interkulturális tapasztalatokat szereztek.

A kérdőíves adatgyűjtés során az önkitöltős módszert alkalmaztuk, a kérdőíveket a válaszadók elektronikus levél formájában töltötték ki. A kérdőív kitöltése önkéntes volt, a megkérdezettek megőrizték anonimitásukat.

### *A kutatási minta*

A vizsgálat során az eddig a képzésben részt vett 12 hallgató elektronikus levélcímére küldtük ki a kérdőívet, melyet a megkeresett hallgatók közül 11 fő (92%) töltött ki.

A vizsgálatban résztvevők általános adatait az 1. táblázat tartalmazza. Megfigyelhetjük, hogy a megkérdezettek nagy része (8 fő, 72%) férfi, és csak kis részük (3 fő, 28%) nő. A kutatásban résztvevők átlagéletkora 28,8 év, a válaszadók 24 és 40 éves kor közöttiek. A táblázatban látható az is, hogy a hallgatók nagy része (8 fő, 72%) alapképzésben szerzett diplomával, 1 fő (9%) mesterképzésben szerzett diplomával és 2 fő (19%) pedig PhD-képzésben szerzett doktori fokozattal rendelkezik. A táblázat adataiból kiolvasható az is, hogy a vizsgálatban résztvevők nagy része (8 fő, 72%) levelező rendszerű képzésben végezte el a szakfordító képzést, kis részük (3 fő, 28%) pedig nappali képzés keretein belül.

1. táblázat. A vizsgálatban résztvevők általános adatai (n=11)

	hallgatók száma	százalékos érték
NEM	nő: 3	28%
	férfi: 8	72%
ÉLETKOR	24 – 40 év között	---
	átlagéletkor: 28,8 év	---
LEGMAGASABB ISKOLAI VÉGZETTSÉG	BSc: 8 fő	72%
	MSc: 1 fő	9%
	PhD: 2 fő	19%
NAPPALI KÉPZÉS	3 fő	28%
LEVELEZŐ KÉPZÉS	8 fő	72%

### *A kutatás eredményei*

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

A kutatásban résztvevők közül a kurzus elvégzése előtt senki sem tanult korábban az interkulturális kommunikációról, azonban minden résztvevő olvasott már más kultúrákról.

Az *Interkulturális ismeretek* kurzus elméleti részét és gyakorlati példáit minden válaszadó nagyon hasznosnak tartotta, a megkérdezettek nagy része (9 fő, 82%) a kurzus országismereti részét is nagyon hasznosnak ítélte meg, és csupán kis részük (2 fő, 18%) tartotta kissé fontosnak. Arra a nyitott kérdésre, hogy véleményük szerint mi volt a leghasznosabb, a hallgatók a kulturális különbségek megismerésére és megértésére szolgáló modelleket, a nem-verbális kommunikáció sajátosságait, és az idegen nyelvű órátartást jelölték meg válaszaikban, melyről egyikük ezt nyilatkozta: „*Megismerhettem más kultúrákat más szemszögből. Rengeteg olyan új ismeretre tettem szert, ami elősegíti a megértését más kultúrából érkezett embereknek.*”

A következő nyitott kérdésre válaszolva a kutatásban résztvevők a kurzus elvégzésének fontosságát azzal indokolták, hogy a tantárgy segítségével bővíthették, rendszerezheték ismereteiket, miközben a különböző kultúrák jellegzetességeivel és a kultúrák közötti különbségekkel ismerkedtek meg. Ezáltal egyrészt fejlesztik tudásukat, szókincsüket, nyitottabbá válnak, másrészt pedig a munka világában jól kamatoztathatók a tanultak. Erről így írt az egyik válaszadó: „*Fontosnak tartom, mert a legtöbb nagyobb cég külföldi partnerekkel kommunikál, és jó, hogyha ismerjük más kultúrák szokásait és viselkedésmódját.*” A

megkérdezettek mindegyike ajánlaná a kurzust másoknak is, válaszaikban azzal érveltek, hogy a tantárgy hasznos ismeretekkel szolgál azoknak, akik multinacionális közegben dolgoznak; továbbá érdekes, hasznos, a látókört bővítő, tanulságos és aktuális ismereteket közvetít, és más kultúrákat és új szemléletmódot is kialakít. A válaszadók csupán kis része (3 fő, 28%) tenné kötelezővé a kurzust mérnökhallgatók számára, mert szakmájuk gyakorlásában és az üzleti világban kulcsfontosságú a különböző kultúrák ismerete és az eltérő országokból érkezett munkatársakkal és üzletfelekkel folytatott hatékony kommunikáció. Ezt a következőképpen fogalmazta meg az egyik hallgató: *„Mert mérnökként a legtöbb munkahelyen szükséges külföldiekkel kommunikálni és nem hátrány, ha ismerjük más kultúrák szokásait, és nem-verbális kommunikációját tudjuk megfelelően értelmezni.”* A kutatásban résztvevők nagy része (8 fő, 72%) nem tenné kötelezővé a tantárgyat a mérnökhallgatók számára. Indoklásukban az szerepel, hogy bizonyos fokú nyitottság szükséges a tárgy elvégzéséhez, nem alapvető fontosságú mérnöki tanulmányaikhoz és jövőbeli munkájuk során, illetve úgy vélték, hogy a kötelező dolgok nem mindig sikeresek. Mindezek ellenére a kurzust mindannyian ajánlanák szabadon választott tantárgyként. A megkérdezettek nagy része szerint elegendő hosszúságú (1 félév) volt a kurzus, csak kis részük (2 fő, 18%) gondolta azt, hogy nem, és egyikük megjegyzésként beírta, hogy *„magasabb óraszám előnyös lenne”*. A hallgatók többsége (9 fő, 82%) vélte úgy, hogy ha a jövőben lenne lehetősége interkulturális tanulmányokat folytatni, akkor élne ezzel a lehetőséggel, és csupán kevesen (2 fő, 18%) nem bővítenék tovább interkulturális ismereteiket egy további kurzus keretein belül.

A kutatásban résztvevők kis része (4 fő, 37%) járt külföldön a kurzus elvégzése óta, de a többség (7 fő, 63%) nem. A pozitív választ adók Ausztriában, Brazíliában, Csehországban, Lengyelországban, Németországban, Norvégiában, Olaszországban, Szlovákiában és az USA-ban jártak, és néhány hetet, illetve hónapot töltöttek el ott. Mindannyian hasznosítani tudták a kurzuson tanult ismereteiket, ezáltal könnyebben, jobban boldogultak a munkájukban és az élet más területein is, amikor más kultúrából érkezőkkel kommunikáltak. Az egyik megkérdezett így írt erről: *„Amerikában egy gyerektáborban dolgoztam 3 hónapig, ahol a világ minden tájáról jöttek diákok. A kurzus felkészített, hogy nyitottan álljak minden ott lévő diákhoz. Ne lepődjek meg más kultúrájú emberek szokásaitól, viselkedésétől.”* A kurzus elvégzése óta a hallgatók többsége (9 fő, 82%) találkozott külföldiekkel, és csak kevesen (2 fő, 18%) nem. A kutatásban résztvevők afgán, angol, brazil, cseh, francia, indiai, iraki, japán, kazah, lengyel, német, olasz, osztrák, pakisztáni, spanyol, svájci, svéd, szlovák és török nemzetiségű hallgatókkal, illetve kollégákkal

találkoztak a kurzus elvégzését követően. Minden válaszadó tudta hasznosítani a kurzuson tanultakat, és az új ismeretek segítségével jobban megértik az eltérő kultúrából érkezőket, zökkenőmentesebben, sikeresebben tudnak interakciót folytatni velük, hozzáállásuk nyitottabb. Ezt tükrözi az egyik hallgató válasza is: *„Én mindenkire ugyanúgy állok. Minden ember más. Tudom, hogy egy amerikai sokkal nyitottabb, mint például egy japán, kínai. A muszlimok nem isznak stb. Ezek ismeretében sokkal könnyebb megtalálni a közös hangot az adott diákkal. De véleményem szerint, ha valaki kedves és mosolyog, akkor könnyen jöbön lehet lenni a másikkal.”* A kurzus elvégzése óta a megkérdezettek közel fele (5 fő, 45%) jobban keresi a külföldi kultúrákkal való találkozást, azonban a kutatásban résztvevők több mint fele (6 fő, 55%) kevésbé. A válaszadók nagyobb része (8 fő, 72%) nyilatkozott úgy, hogy a kurzuson szerzett ismeretek segítségével jobban el tudja látni munkáját, és csupán kis részük (3 fő, 28%) válaszolt nemmel erre a kérdésre. A megkérdezettek mindegyike magabiztosabbnak érzi magát a megszerzett tudás által. A hallgatók többségének (8 fő, 72%) véleménye szerint jobb esélyei vannak a munkaerőpiacon a kurzus elvégzése miatt, és csak néhányan (3 fő, 28%) gondolták ennek az ellenkezőjét.

### **Konklúzió**

A tanulmány első része bemutatta a magyar mérnökök interkulturális kommunikációjának fontosságát magyarországi multinacionális vállalatoknál végzett kutatásaink alapján. A második rész egy, a Miskolci Egyetem Műszaki Anyagtudományi Karának hallgatói körében oktatott, *Interkulturális ismeretek* kurzust ismertette: elsőként a kurzus leírását olvashattuk, majd a kurzust elvégzett hallgatók által kitöltött kérdőív alapján kaptunk képet, illetve véleményeket a tantárgyról.

Az eredmények rávilágítottak a kurzus fontosságára és hasznosságára: a diákok nyitottabbak, motiváltabbak és érdeklődőbbek lettek más kultúrák iránt, magabiztosabbá váltak, munkahelyi elhelyezkedési esélyeik javultak, és a kulturális különbségeket is jobban megértik a kurzus elvégzésének köszönhetően.

## Hivatkozások

- Babbie, E. (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó: Budapest
- Bajzát, T. (2010): *A mérnökök kommunikatív és interkulturális kompetenciája: elvárások és felkészítés*. PhD disszertáció. Pécsi Tudományegyetem: Pécs
- Fóris, Á. (2008): *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Mackey, A. – Gass, M. S. (2005): *Second Language Research: Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: London
- Porter, E. R. – Samovar, L. (1997): An Introduction to Intercultural Communication. In: Samovar, L. – Porter, E. R. (eds) *Intercultural communication. A reader*. Eighth edition. Wadsworth Publishing Company: Belmont



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

## **Nemzetiségnevekkel kapcsolatos idiomatikus kifejezések a spanyolban**

### **Angolosan vagy franciásan távozzunk?**

*A spanyol nyelvben általában sokkal gyakrabban használnak szólásokat, közmondásokat, idiomatikus kifejezéseket, mint a magyar nyelvben. A spanyolok kimondottan büszkék arra, hogy ezen kifejezések gazdagítják a nyelvüket. Nem kell emelkedett stílusban beszélni ahhoz, hogy a beszélgetés fonalába belefűzzenek egy-egy szóösszetételt, állandó szókapcsolatot. Akár egy egyszerű filmsorozat epizódjaiban is fel tudunk fedezni több ilyen fordulatot. Ennek számszerűsítésre, azaz, hogy egy adott korpuszban mennyi állandósult szófordulat szerepel átlagosan, nem találtam szakirodalmat. Egy adott filmsorozatban használt nyelvi fordulatok bemutatásán keresztül szeretnék tanulmányt készíteni erről a közeljövőben. Számos kifejezés, pl. cabeza de turco „bűnbak” vagy en fila india „libasorban” kapcsolódik össze nemzetiségnevekkel úgy, mint pl. a magyar nyelvben az „angolosan távozik” vagy „cigányútra megy” kifejezésekben. Egyes szókapcsolatokban ugyanazt a nemzetiségnevet fedezhetjük fel, mint a magyarban, de számos eltérést is tapasztalhatunk a történelmi, kulturális hatások, földrajzi közelség függvényében. Spanyolország földrajzi helyzete még inkább színesíti ezen kifejezések használatának gyakoriságát, délen pl. több állandó szókapcsolatot használnak, azonban kutatási eredményt erre vonatkozóan nem találtam. Tanulmányomban a magyar és spanyol kifejezések szóhasználatának különbségeire szeretnék rávilágítani, illetve azt szeretném bemutatni, hogy melyek azok a nemzetiségnevek, amelyek leggyakrabban fordulnak elő ezekben a spanyol nyelvi egységekben. A felmérés eredményeit az oktatásban szeretném felhasználni, hiszem a spanyol nyelvtanulók számára – különösen magasabb szinten – nélkülözhetetlen ezen kifejezések ismerete.*

*Kulcsszavak: nemzetiségnevek, kulturális hatás, földrajzi elhelyezkedés, spanyolul tanuló, előfordulás*

### **Bevezetés, problémafelvetés**

Tanulmányomban olyan állandósult szókapcsolatokkal foglalkozom, amelyek megértése, illetve használata még az idegen nyelvet magas szinten beszélő számára is időnként kihívást jelent. A mondások, közmondások, szólások, idiomatikus kifejezések olyan lexikai egységek, amelyek jelentése szó szerint csak ritkán következtethetők ki, mivel kevés logikai kapcsolat van a kifejezést alkotó elemek között. Legszenbetűnőbb jellemzőjük, hogy több szóból, határozottan elkülönülő nyelvi egységekből állnak, mégis zárt kerek egységet alkotnak. A nyelvtanuló hiába érti külön-külön az alkotóelemeket, a teljes kifejezés jelentése ismeretlen marad

számára, minden egyes kifejezést egyesével kell megtanulnia. (O. Nagy, 1999:8)

Jelen írásomban a frazeológia kifejezések egy csoportjával, azokkal a spanyol nyelvben megjelenő idiomatikus kifejezésekkel foglalkozom, amelyekben az egy területen élő és egy nyelvet beszélő nemzeti vagy etnikai közösség pl. francia vagy feketebőrű elnevezései jelennek meg. Pl. *el huerto del francés* jelentése magyarul „haramiák kertje” vagy *trabajar como un negro* jelentése „gürcöl, robotol”. Arra voltam kíváncsi, hogy az ilyen típusú kifejezésekben mely nemzetiség nevek fordulnak elő legtöbb esetben, és érdekelt az is, hogy van-e olyan spanyol idiomatizmus, amelynek a magyar megfelelőjében ugyanannak a nemzetiségnek a neve szerepel, mint a spanyol kifejezésben. Spanyoltanárként és a spanyolt, mint idegen nyelvet beszélőként tapasztalatom alapján az a hipotézisem, hogy igen markánsan jelennek meg a spanyol nyelvben azok a kifejezések, amelyek az arabokhoz, kínaiakhoz és feketékhez kötődnek, de természetesen más nemzetek neveit is fellelhetjük ezekben a kötött nyelvi egységekben. A spanyol kifejezések magyar megfelelőiben azonban nagyon elvétve találjuk meg azoknak a nemzeteknek a neveit, amelyek a spanyol kifejezésekben megjelennek. Pl. *beber como un cosaco* tükörfordítása „annyit inni, mint egy kozák”, vagyis „iszik, mint a gödény”.

Mivel az alkalmazott nyelvészeti kutatások célja az, hogy az adott felmérés eredményét a lehető legjobban fel tudjuk használni a tanításban, ennek a tanulmánynak az eredményeit is a spanyol oktatásában szeretném továbbgondolni és folytatni.

### **A szólástól az idiomatikus kifejezésekig**

Ezeket a két vagy több szóból álló, többé-kevésbé kötött formájú, igen képszerű állandósult szókapcsolatokat frazeológiai egységnek, frazémáknak nevezzük. A szóléskutatók ezeket a szókapcsolatokat többféle altípusba sorolják, szólások, szóláshasonlatok, szólásmondások, közmondások, szállóigék. (Bárdossy, 2015:7) A fogalmakkal kapcsolatban azonban nincs egységes nézet, ezért esetenként egy-egy szókapcsolatra számtalan egyéb terminust is találtam, mint pl. idióma, idiomatikus kifejezés, idiomatizmus, képes kifejezés, kollokáció, körülírás, mottó, frazeologizmus, pragmatikus helyzetmondat, szokványos kifejezésmód, szólás, társalgási fordulat. Ezek közül a teljesség igénye nélkül, kiemelek néhány példát egy-egy frazeológiai típusra.

A szólás általában egy metaforikus mondat, kész kifejezés, mint pl. *Se hira, se hamva*. A szólás eredete a beszélő számára közömbös, a

forrásának az ismerete fel sem merül a beszédaktus során, ezzel együtt gyakran használunk szólásokat a mindennapi beszédünkben. A szállóige szintén kész kifejezés, amely valamilyen történelmi vagy irodalmi háttérismerethez kötődik, ezért ritkábban használjuk, mint a szólást. Aki idézi, az általában ismeri a szállóige történeti eredetét, a művet, amelyből idéz. *Canossát jár* – „Ir a Canossa” vagy *Átlépte a Rubicont* –, „Cruzar el Rubicón” (O. Nagy, 1999:9).

A közmondások elvet, tapasztalati igazságot, életbölcsestet kifejező, mondat értékű nyelvi egységek, pl. *Jobb félni, mint megijedni*. A közmondás forrása a beszélő számára közömbös, a forrásnak a kérdése általában fel sem merül, használata sokkal szélesebb, mint a szállóigének. (O. Nagy, 1999:9) Az olasz eredetű mottó szó – jelige, jelmondat – egy azonos cél érdekében szerveződő közösségnek, nemzetnek, egy földrajzi területen élő embereknek az állandósult jelmondata pl. *Szabadság, egyenlőség, testvériség*. Mivel a mottó nagyon jellegzetesen kapcsolódik egy-egy történéshez, eseményhez, a nyelvhasználó valószínűleg ismeri az adott nyelvi egység eredetét. (<https://hu.wikipedia.org/wiki/Mott%C3%B3>)

Az idiomatikus kifejezés – más szóval az idiomatizmus – valamely nyelvre jellemző állandósult szókapcsolat; alkotóelemei között logikai kapcsolat nincs, pl. *angolosan távozni*, és ezeket általában szó szerint nem lehet lefordítani egy idegen nyelvre. A beszélő által használt kifejezésnek a forrása a beszélő számára sokszor közömbös, a forrásnak a kérdése fel sem merül. Ezeket a kifejezéseket gyakran használjuk a köznyelvben. Mivel a szakirodalomban nincs teljes egyetértés, többféle kategorizálás létezik a fentebb említett kifejezések pontos terminológiájára, ezért ebben a dolgozatban a következő fogalmakat fogom használni a korpuszomban található nyelvi egységekre: állandósult, kötött szókapcsolat, idiomatizmus, idiomatikus kifejezés, frazéma, frazeológiai egység, szólás, szólásmondás.

Az idiomatikus kifejezés olyan állandósult szókapcsolat, amely szemantikailag nem komponenciális, azaz nem szó szerinti; nincs semmiféle logikai kapcsolat az alkotóelemei között, együttesen más jelentenek, mint amit az egyes szavak jelentései alapján gondolnánk. Tehát nem érthető meg csupán abból, ha ismerjük az adott kifejezés egyes szavainak jelentését. Az idiomatizmus lexikai összetartozása teljes, pl. *egy követ fűjnek*, és nem lehet azt mondani, hogy *egy kavicsot fűjnek*; grammatikai rögzültsége pedig lehet teljes pl. *kinek a pap, kinek a papné*, vagy részleges pl. *nagy lábon él* kifejezésben az ige ragozható (O. Nagy, 1999:10).

A nyelvhasználat során az idiomatikus kifejezések a mondanivalónk színesítésére, nyelvi eszközeink gazdagítására, akár

ironikus vagy humoros üzenetek kifejezésére is alkalmasak. Ezen kifejezések használatával a nyelvi, kommunikatív és a szociolingvisztikai kompetenciánk jellegéről, mélységéről teszünk tanúbizonyságot. Ezen fordulatok megjelenése a beszédaktus során az anyanyelvi beszélő számára általában nem jelent problémát, az idegen nyelvi beszélő számára (például B1; B2; C1 vizsgaszinten) azonban meglepetést, félreértést, akár kellemetlen helyzetet is okozhat az ilyen lexikai egységek ismeretének hiánya.

Az idiomatikus kifejezések vagy idiómák – nyelvi konstrukciójukban és lexikai összeállításukban – általában eltérőek az egyes nyelvekben, ami jelentős nehézséget okozhat a nyelvtanuló számára. Ezek az állandósult szókapcsolatok általában nem értelmezhetőek szó szerint egy másik nyelven, háttérismereti tudás szükséges a megértésükhöz, mivel az adott nyelv saját kultúrkörének történésein, szokásain stb. alapulnak, pl. *márciusban újra kezdjük, nem engedünk a negyvennyolcból*. Azonban vannak olyan frazeológiai egységek, amelyek számos nyelvben megtalálhatóak. Példaként hozhatjuk a keresztény-zsidó kultúrkörhöz tartozó beszélők számára a *Júdás csók* vagy a *tamáskodni, hiszem, ha látom* kifejezéseket, melyek szó szerint jelennek meg más nyelvekben,<sup>1</sup> így a spanyolban is: *el beso de Judas, ser como Santo Tomás*. (O. Nagy, 1999:9)

A spanyol nyelvben nagyon gyakran használják ezeket az állandósult szókapcsolatokat. Úgy a köznyelvben, mint a filmekben, vagy emelkedett stílus esetén is, beszédben, előadás során is sokszor felfigyel az idegen nyelvet beszélő egy-egy idiomatikus kifejezésre.

Tudjuk, hogy a nyelv kialakulására, változásaira a történelmi események, a földrajzi környezet, a gazdasági átalakulás, a fejlődés, a társadalmi változások együttes hatást fejtenek ki. A spanyol és a magyar kultúra, a történelem eseményei a világtörténelem egy-egy szakaszában összefutottak, de alapvetően más-más hatások érték a két térséget, így a két nyelv frazeológiai egységeiben is eltérő hangsúllyal jelenik meg egy-egy jellemző gondolatkör, befolyásoló tényező, történelmi, gazdasági, háttér stb.

Ezeket a kifejezéseket több csoportba lehet sorolni attól függően, hogy színnevek, foglalkozásnevek, helységnevek, nemzetiségnevek, ételek nevei, történelmi esemény megnevezései stb. szerepelnek-e bennük. A témával számos nyelvész foglalkozott már, például Bocz Zsuzsanna az olasz színnevek szempontjából vizsgálta ezeket a kifejezéseket (Bocz,

---

<sup>1</sup> *Judas kiss / Un baiser de Judas / ein Judas-kuss / Un bacio di Giuda* (Bárdossy, 2015:259); *an Unbelieving Thomas / etre comme Saint Thomas / ein ungläubiger / incredulo Tommaso* (Bárdossy, 2015: 518)

2015). Az itt felsorolt tematikák közül ebben a cikkben, illetve a továbbiakban csak a nemzetiségekkel, illetve a népcsoportokkal kapcsolatos frazeológiai egységekkel foglalkozom. Először arra szeretnék rávilágítani, hogy melyek azok a nemzetiségi, illetve népcsoport nevek, amelyek leginkább szerepelnek ezekben az állandósult spanyol kifejezésekben, majd ezt követően néhány konkrét példán keresztül azt mutatom be, hogy egyes, nagyon hasonló jelentésű spanyol és magyar kifejezésekben melyik nemzetiség neve, illetve népcsoport neve szerepel.

Mivel ilyen szempontú szöveg- vagy szókeresés sehol nem található, komoly kihívást jelent ezek összegyűjtése. Ehhez két fő forrást használtam, egy spanyol kiadású egynyelvű (Buitrago, 1995) és egy magyar kiadású (Agócs, 2015) spanyol–magyar idiomatikus szótárt. E két szótár segítségével alakítottam ki a korpuszt. Az 1., 2., 3., és 4. számú mellékletben összegeztem ezeket a kifejezéseket, leírtam a szó szerinti fordításukat, továbbá az átvitt jelentésüket. Volt, ahol megtaláltam a kifejezés etimológiai leírását is, annál a szónál fel is tüntettem ezt a táblázatban. Ahol az etimológiát nem találtam meg, ott üresen hagytam a táblázat ezen rovatát.

A teljesség igénye nélkül, összesen 52 nemzetek, népcsoportok neveivel kapcsolatos kifejezést gyűjtöttem össze, ezekből 28 az arabokkal, a kínaiakkal és a feketebőrű népességgel kapcsolatosak. A „neveket” tekintve a többi példa nagy szórást és sokféleséget mutat. A módszerem a következő volt. Az két említett (egynyelvű és a kétnyelvű) szótárban rákerestem azokra a kifejezésekre, amelyek például az egyik nép nevével kezdődnek. A szócikkben az etimológiai leírás és a példák után további példákat sorolt fel a szócikk, így viszonylag egyszerű módon találtam rá újabb és újabb kifejezésekre. A hálóba módszert alkalmaztam.

1. táblázat. A korpuszban található nemzetiségnevek, népcsoport nevek a számarányok sorrendjében

mórok	13
kínaiak	10
feketék	5
törökök	4
indiánok	4
cigányok	3
franciák	2
oroszkok	2
zsidók	2
korzikaiak	1

egyiptomi	1
német	1
brit	1
latin	1
svéd	1
kozák	1
ÖSSZESEN	52

Az összegyűjtött kifejezéseim között csak négy olyat találtam, amelyekben spanyolul és magyarul is megjelenik valamely népcsoport neve. Ez a négy, a következő négy kifejezés: *me suena a chino* – „ez nekem kínaiul van” / *despedirse a la francesa* – „angolosan távozik” / *ensaladilla rusa*, „francia saláta” / *ruleta rusa* –, „orosz rulett.” Ezek közül az utóbbi hármat az alábbi sorokkal részleteiben is magyarázom. Itt megemlíthető, hogy a tanulmány alcímét is adó mondás a *despedirse a la francesa* – „angolosan távozik” szó szerint azt jelenti, hogy „franciásan távozik”. A kifejezés használata a XVII. században a francia udvarban terjedt el, amikor a vendégek úgy hagytak el egy összejövetelt, hogy nem köszöntek el mindenkitől külön-külön, mert udvariatlanságnak tűnt megzavarni a beszélgetéseket. Ez az idiomatikus kifejezés eltérően alakult a különböző nyelvekben, pl. angolul: *to take french leave*; a francia nyelvben *filer à l'anglaise*; olaszul *andarsene all'inglese*. (Buitrago, 1995:209) *Ensaladilla rusa* szó szerinti fordításban „orosz saláta”, magyarul a „francia saláta” elnevezést használjuk. A szóösszetétel Moszkvából származik, ahol egy francia szakács, Lucien Olivier kezdte el készíteni 1860-ban egy nagyon elegáns orosz étteremben. Oroszul, *русский салат*, azaz „orosz saláta”. ([https://es.wikipedia.org/wiki/Ensalada\\_rusa](https://es.wikipedia.org/wiki/Ensalada_rusa))

A korpuszban található további 48 spanyol idiomatikus kifejezés magyar megfelelőjében nem szerepel nemzetiség neve. Ez nem jelenti azt, hogy a magyar nyelvben ne lenne számos olyan kifejezés, amelyekben nem találunk utalást egy-egy népre, nemzetre, így pl. *cigányútra megy* – „atragantarse alguien con algo”; *spanyolfal* – „biombo”. Ezen magyar kifejezések spanyol változatában viszont nem szerepel nemzetiségi név.

### **Az arab népnév megjelenése a spanyol idiomatikus kifejezésekben**

Azok az általam vizsgált idiomatikus kifejezések, amelyekben az arab, mint népnév szerepel, alapvetően a Reconquista idejéből származnak.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> A legtöbb idiomatikus kifejezésben arabok, mókák szerepelnek, hiszen a mókák 711–1492-ig éltek az Ibériai-félszigetnek, elsősorban a középső és déli területein, így nemcsak az építészetben,

Mivel az Ibériai-félsziget területén élő népek folyamatos harcot folytattak a mórok ellen, ezért ezekben és további, a mórokkal kapcsolatos kifejezésekben is ez a hozzájuk fűződő viszony, attitűd jelenik meg. Pl. *hay moros en la costa/no hay moros en la costa*, aminek a szó szerinti jelentése „vannak / nincsenek arabok a tengerparton”, azaz átvitt értelemben „veszély van, vagy nincs egy adott helyen”. Hogyan keletkezett a kifejezés? Gibraltár partjainál az őrtoronyból figyelték a tengert, hogy közelednek-e az arabok, és ha igen, figyelmeztették a lakosságot. A spanyol nyelvi egység magyar megfelelője: „Tiszta / nem tiszta a levegő”, illetve „Zsindely van a háztetőn” – Illetéktelenek nem hallgathatják a beszélgetést. (Buitrago, 1995:209).

Ha szemantikai szempontból vizsgálom ezeket a kifejezéseket, akkor több, a korpuszban szereplő, mórokkal kapcsolatos kifejezésben a mórok ellenségként jelennek meg. Ebből azonban nem általánosíthatunk arra vonatkozóan, hogy az összes, arabokkal kapcsolatos kifejezés negatív kicsengésű lenne: ennek szemléltetésére lásd az 1. sz. mellékletet. Az idiomatizmusok egy része azonban, valóban harci cselekményekhez és a férfiakhoz kapcsolódik. Ilyen például a *a más moros, más ganancia*. Ennek a szó szerinti jelentése, „minél több az arab, annál nagyobb a nyereség”. Az eredete a következő: a Reconquista idejéből az arabok elleni harcok során zsoldosok harcoltak a keresztény királyok oldalán – El Cid hadseregében –, minél többet harcoltak, annál több zsoldot kaptak. (Buitrago, 1995).

Az 1492 évet követő időszakban jelentős számban maradtak az Ibériai-félszigeten arabok, ők lettek a moriscosok.<sup>3</sup> Ehhez a népcsoporthoz kapcsolódó szólás így szól: *Moro viejo, mal cristiano*. Szó szerinti jelentése: „öreg arab, rossz keresztény”. Mai értelemben, ha már valakinek megvannak a megrögzött szokásai, nagyon nehezen lehet átszoktatni újabb dolgokra.

### A kínai népnév megjelenése a spanyol idiomatikus kifejezésekben

A kínaiakkal kapcsolatos kifejezésekben Kína, a kínaiak, mint távoli, misztikus, ismeretlen világ jelenik meg. Ezt jelzi az egyik olyan spanyol szólás, amely a nyelvük érthetlenségére utal: *Me suena a chino* magyarul

---

mindennapi szokásokban, a technológiában, tudományban, gasztronómiában stb., hanem a mai spanyol nyelvben is számos arab eredetű szó maradt fenn. Néhány jellemző példa a teljesség igénye nélkül: pl. az *al*-előtaggal kezdődő szavak jórészt arab eredetűek. Az *al* előtag az *el / la* névelőt jelentette. Pl. *Alferería* – *fazekasság* az arab "*al-fūḥḥār*" szóból származik, ami a névelőből és kerámiaművészet szóból áll. A tudományok elnevezéseivel, a foglalkozásokkal vagy pl. az ételek édesítésével kapcsolatos arab szavak is megmaradtak a mai spanyol nyelvben is pl. *algebra, algoritmo, azafata, albanil, azúcar, sirope*.

<sup>3</sup> Moriscos – a Reconquista idején és után a visszafoglalt területeken élő arabok, akik kényszerből vették fel a keresztény vallást.

„Ez nekem kínaiul van”, azaz nem értem az elhangzottakat. Ez az egyetlen olyan mondás, amelynek tükörfordítását több nyelven is megtaláltam. A következő példákat hozhatom fel: arabul *عيني صرلا غللاب شحتي* / franciául *C'est du chinois* / görögül *Αυτά μου φαίνονται κινέζικα.* / héberül *זו סיגית בשבילי* / oroszul *Это для меня китайская грамота* / lengyelül *To dla mnie chińszczyzna* / ukránul *Це для мене китайська грамота.* ([https://hu.wikipedia.org/wiki/Az\\_%E2%80%9Eez\\_nekem\\_k%C3%ADnaiul\\_van%E2%80%9D\\_idegen\\_nyelvi\\_megfelel%C5%91inek\\_list%C3%A1i](https://hu.wikipedia.org/wiki/Az_%E2%80%9Eez_nekem_k%C3%ADnaiul_van%E2%80%9D_idegen_nyelvi_megfelel%C5%91inek_list%C3%A1i))

A felfedezések idején, majd az azt követő időszakban Kína nagyon fontos szerepet töltött be a világkereskedelemben, így a dél-európai térségből induló felfedezők és kereskedők folyamatos kapcsolatot tartottak fenn a Távol-Kelettel, Kínával. A kínaiakról és a kínaiakkal szerzett tapasztalatok több szólás alapját képezik, mint például az *Engañar a alguien como a un chino* – „Csúnyán átver valakit.” A kifejezés eredete a felfedezések idejére nyúlik vissza: Marco Polo és társai mindent nagyon könnyen és olcsón meg tudtak szerezni a kínaiaktól. (Buitrago, 1995:270)

Egy másik hasonló kifejezés, amely szintén a távoli, ismeretlen világra utal: *es un cuento chino*, magyarul „mese habbal”, „dajkamese”. A felfedezők visszatérve Kínából mindenfélét meséltek, aminek fele sem volt igaz. Egy harmadik frazeológia egység, amely szintén abból az időszakból származik: *¡Naranjas de la China!* A kifejezés szó szerinti jelentése „Narancsot Kínából!”, azaz „Egy frászt. Hogyisne. Még mit nem.” A mondás eredetére két változatot is találtam 1.) Olyan messze van Kína, hogy onnan lehetetlen narancsot szállítani. 2.) A narancs meghonosítása az Ibériai-félszigeten az araboktól ered, de maga a narancs Kínából származik. Ezt a spanyolok nem hitték el, azért használták ezt a kifejezést (Buitrago, 1995:469)

A kínaiakat szorgalmas népnek tartják, ez a következő szólásukban nyilvánvalóan tükröződik: *trabajo de chinos* szó szerint „kínai munka”, vagyis „babramunka, türelemjáték”. Egyes források szerint a kínai nagy fal építése idejéből származik a kifejezés, mivel a kínaiak akkor is türelmesen dolgoztak, alkottak. (Buitrago, 1995:469). A 2. sz. mellékletben további példák találhatóak a kínaiakkal kapcsolatban.

### **A feketebőrű lakossággal kapcsolatos idiomatikus kifejezések a spanyol nyelvben**

Számos kifejezés utal a feketékre, akik a gyarmatosítás időszakában, a latin-amerikai területeken szoros kapcsolatban éltek a spanyol hódítókkal, illetve utódaikkal és az európai területekről származó későbbi bevándorlókkal. Akkoriban a feketék a társadalmi hierarchia alsó szintjein helyezkedtek el, rabszolgasorban éltek. Ezekben a nyelvi kifejezésekben is

a hozzájuk kötődő sajátos viszony, az esetenként pejoratív, akár rasszista szemlélet tükröződik.

Az első kifejezés *una merienda de negros* szó szerinti fordításban a „feketék uzsonnáját” jelenti. Olyan étkezésre utal, ahol nem a spanyol középosztály szerinti étkezési etikett és viselkedési szabályok szerint ülték körül az asztalt, hanem összevisszaság és hangos kiabálás közepette folyt a találkozó. Ez a nyelvi fordulat egyre jobban kiszorul a mindennapi nyelvhasználatból a nyilvánvaló kirekesztő jellege miatt. Magyarul az „aki kapja, marja” vagy „fejetlenség, felfordulás” fogalmakkal azonosítható. (Buitrago, 1995:469).

Az a szólás, hogy *eso lo saben hasta los negros* – „ezt még a feketék is tudják” etimológiai eredete nem arra utal, hogy a feketék kevésbé okosak, hanem azt akarták vele kifejezni, hogy abban az esetben, ha a távoli afrikai területekig elér egy bizonyos információ, akkor az már mindenki számára ismert a világon. Magyarul a kifejezés így szól: „Ezt mindenki tudja”. (Buitrago, 1995:279).

A következő kifejezés sem a feketékkel szembeni felsőbbrendűségi érzés jegyében alakult ki, mivel egy konkrét történetből származik. A *Sacar lo que el negro del sermón* szólás szó szerinti fordításban „Annyit vesz ki belőle, mint a néger a szentmiséből” vagyis „Egy kukkot sem ért az egézből”. A történet szerint egyszer egy fekete ember mezítláb, átfázva érkezett meg a misére. Azért, hogy életet leheljenek bele, megdörzsölték a lábát, majd a fejét is, hogy értsen valamit a szertartásból. A történet szerint mivel megdörzsölték a fejét is, jobban tudott figyelni és megértette a misét. (Buitrago, 1995:596).

A gyarmatosítás idején a feketék nagyon kemény munkakörülmények között, nagyon sokat dolgoztak az ültetvényeken, így az ő munkatempójukra utal a következő szólás: *trabajar como un negro* – „úgy dolgozik, mint egy fekete”, azaz „gürcöl, dolgozik, mint az állat”. (Buitrago, 1995:746). A 3. sz. melléklet további példákat tartalmaz a feketebőrű lakossággal kapcsolatban. A 4. sz. mellékletben további idiomatikus kifejezések, azok magyarázata és magyar változata is megtalálható.

### Összegzés, zárszó

Jelen írásomban bemutatam néhány olyan példát, amelyeken keresztül betekintést kaptunk a spanyol nyelvben igen gyakran használt idiomatikus kifejezésekbe. Mint láthattuk, összesen 52 nemzetek, népcsoportok neveivel kapcsolatos kifejezést gyűjtöttem össze, melyek döntő többsége (28) az arabokkal, a kínaiakkal és a feketebőrű népességgel kapcsolatos.

Ezzel az előzetes hipotézisem beigazolódott. A korpuszomban megtalálható spanyol kifejezésekben is leginkább azon népcsoportok, nemzetek nevei jelennek meg, amelyekkel valamikor a történelem során szoros kereskedelmi, gazdasági kapcsolatban, földrajzi közelségben éltek a spanyolok. Az írásom új információkat és példákat tartalmaz a nemzetiség nevek és a spanyol idiomatikus kifejezések kapcsolatára vonatkozóan, de „direkt” segítséget nem nyújt a nyelvtanulónak ezen kifejezések könnyebb megtanulására, mivel a vizsgált korpuszban található idiomatizmusoknak csak 8%-ában található olyan kifejezés, amely ugyanúgy hangzik magyarul és spanyolul is. Ezt azt jelenti, hogy a spanyolul tanuló diáknak minden egyes idiomatikus kifejezést, mint kultúra-specifikus nyelvi jelenséget, külön-külön kell értelmeznie, megtanulnia.

### Hivatkozások

- Agócs, K. (2015): *Hablando en plata. Magyarán szólva*. Grimm, Budapest  
 Bárdosi, V. (2015): *Szólások, közmondások eredete*. Tinta Könyvkiadó, Budapest  
 Bocz, Zs. (2015): Színnevek és metafora olasz nyelvi példák tükrében. In: Bocz, Zs. (szerk.) (2015): *Porta Lingua-2015 A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák*. SZOKOE: Budapest  
 Buitrago, J. A. (1995): *Diccionario de dichos y frases hechas*. Espasa Calpe: Madrid  
 Cristal, D.(1998): *A nyelv enciklopédiája*. Orisis, Budapest  
 Margalits, E. (1993): *Magyar közmondások és közmondásszerű szólások*. Akadémiai Kiadó: Budapest  
 O. Nagy, G. (1999): *Magyar szólások és közmondások*. Talentum, Budapest

### Internetes hivatkozások

- <https://www.nyest.hu/hirek/negy-tevhit-a-spanyolban-megfigyelhető-arab-hatasrol>  
<https://hu.wikipedia.org/wiki/Mott%C3%B3>  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Ensalada\\_rusa](https://es.wikipedia.org/wiki/Ensalada_rusa)  
[https://hu.wikipedia.org/wiki/Az\\_%E2%80%9Eez\\_nekem\\_k%C3%ADnail\\_van%E2%80%9D\\_idegen\\_nyelvi\\_megfelel%C5%91inek\\_list%C3%A1i](https://hu.wikipedia.org/wiki/Az_%E2%80%9Eez_nekem_k%C3%ADnail_van%E2%80%9D_idegen_nyelvi_megfelel%C5%91inek_list%C3%A1i)

## Mellékletek

## 1. számú melléklet. Arabokkal kapcsolatos kifejezések

<i>Kifejezés spanyolul</i>	<i>Szó szerinti jelentése</i>	<i>Átvitt jelentése</i>	<i>Eredete</i>	<i>Magyar kifejezés</i>
<i>a más moros, más ganancia</i>	ha több az arab, nagyon a nyereség	minél nagyobb a feladat, annál nagyobb a siker	A Reconquista idejéből az arabok elleni harcok során zsoldosok harcoltak a keresztény királyok oldalán – El Cid hadseregében –, minél többet harcoltak, annál több zsoldot kaptak	minél nagyon a kockázat, annál nagyobb a dicsőség
<i>a moro muerto – tirar lanzadas a moro muerto</i>	a halott arabot lándzsával döfködni	amikor már nincs veszély, akkor nagy a szája	A Reconquista idejéből származik, olyan katonákra értették, akik azt hangoztatták magukról, hogy több arabot öltek meg, mint El Cid – Rodrigo Díaz de Vivar.	a veszély elmúltával már bátor
<i>hay moros en la costa/no hay moros en la costa</i>	arabok vannak a tengerparton	veszély van egy adott helyen, valaki hallgatózik	No hay moros en la costa – Gibraltár partjainál az őrtoronyból figyelték a tengert, hogy közelednek-e az arabok, és ha igen, figyelmeztették a parti lakosságot.	nem tiszta a levegő; tiszta a levegő
<i>o todos moros, o todos cristianos</i>	vagy minden arabot és vagy minden keresztényt	mindenkit egyformán, nincs megkülönböztetés	Valamely ünnepség során egy vitában így akartak igazságot tenni az arabok és spanyolok között.	
<i>prometer el oro y el moro</i>	aranyat és arabot is megígér	mindent beígér	1426 a Jerezi lovagok bezártak három arab vezetőt, arany fejében kettőt elengedtek, de a harmadikért még kértek pénzt. Ekkor már a király is beavatkozott és kérte az udvarba Hametet, a harmadik arabot. A Jerezi lovagok nem akarták elengedni, csak a váltságdíj fejében. Azzal vádolták meg őket, hogy a király és a	eget, földet megígér; aranyhegyeket ígér

INTERKULTURÁLIS SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ, SZAKFORDÍTÁS

			lovagok is, az aranyat és az arabot is meg akartak tartani.	
<i>es un moro</i>	ő egy arab	machista		Hímsoviniszta
<i>moro viejo no puede ser buen cristiano=- Moro viejo, mal cristiano</i>	egy öreg arab már nem lehet jó keresztény	ha már valakinek megvannak a megrögzött szokásai, nagyon nehezen lehet átszoktatni más dolgokra		
<i>por un moro que maté me pusieron matamoros</i>	Azért, mert megöltem egy arabot arabgyilkosnak neveznek.	ha elkövettem egy hibát, azt hiszik még több hibát is elkövetek		egyszer hibáztam, és máris megbélyegeztek
<i>!Cuéntaselo al moro Muza!</i>	Meséld el Muza arabnak!			meséld a nénikédnek
<i>pagar el oro y el moro</i>	kifizeti az aranyat és az arabot			minden pénzt megad érte
<i>moros van, moros vienen</i>	arabok jönnek, arabok mennek			keresztbe állnak a szemei
<i>como moros sin señor</i>	mint az arabok, uruk nélkül			fejtellenül; mint a csürhe

2. számú melléklet. Kínaiakkal kapcsolatos kifejezések

<i>Kifejezés spanyolul</i>	<i>Szó szerinti jelentése</i>	<i>Átvitt jelentése</i>	<i>Eredete</i>	<i>Magyar kifejezés</i>
<i>engañar a alguien como a un chino</i>	úgy becsapni valakit, mint egy kínait	becsapni valakit	Felfedezések idején Marco Polo és társai mindent nagyon könnyen meg tudtak szerezni a kínaiaktól, nagyon olcsón.	csúnyán átver valakit
<i>es un martirio chino</i>	kínai mártírság	elviselhetetlen dolog	a kínaiak művészetet csináltak abból, hogy hogyan kínozták a foglyaikat – ezt Marco Polo le is jegyezte a <i>Libro de las maravillas</i> című testamentumában.	kínszenvedés; fárasztó alak
<i>tener más trampas que en una película de chinos</i>	több csapda van benne, mint egy kínai filmben	nagyon veszélyes, intrikus	Fu Manchúról szóló kínai filmekben nagyon jól megjelenik a kínai kegyetlenkedés minden válfaja. Fu Manchú gyűlölte a nyugati civilizációt és a fehér embereket.	ember legyen a talpán, aki eligazodik rajta; tele van meglepetésekkel
<i>trabajo de chinos</i>	kínai munka	aprólékos, nagy	A kínaiak türelmesen dolgoznak, alkotnak. Egyes	babramunka, türelemjáték

		odafigyelést igénylő munka	források szerint a kínai nagy fal (cél: mongolok megállítása) építése idejéből származik a mondás.	
<i>es un cuento chino</i>	kínai mese	hazugság, mendemonda	A felfedezők visszatérve Kínából mindenfélét meséltek, aminek fele sem volt igaz.	mese habbal; dajkamese
<i>me suena a chino</i>	kínainak tűnik nekem	nem értem	Nagyon távoli vidék nyelve.	ez nekem kínaiul van
<i>¡Naranjas de la China!</i>	Kínából származó narancs	Na, ne mondd!	Több változat: 1. Olyan messze van Kína, hogy onnan lehetetlen narancsot szállítani. 2. Az araboktól származik a narancs meghonosítása az Ibériai félszigeten, de maga a narancs Kínából. A spanyolok ezt nem hiszik el, ezért használták a kifejezést.	Egy frászt! Hogyan! Még mit nem!
<i>saben hasta los chinos</i>	még a kínaiak is tudják	mindenki tudja		
<i>tenerlo en chino</i>	olyan, mintha kínai lenne	„ez nekem kínai”	ez megint a kínai nyelv nehézségére utal	
<i>el barrio chino</i>	a kínai negyed	piros lámpás negyed		kétes hírű, piros lámpás negyed

3. számú melléklet. A feketebőrű lakossággal kapcsolatos kifejezések

<i>Kifejezés spanyolul</i>	<i>Szó szerinti jelentése</i>	<i>Átvitt jelentése</i>	<i>Eredete</i>	<i>Magyar kifejezés</i>
<i>una merienda de negros</i>	feketék uzsonnája	zavaros, rendetlen	Olyan lármás étkezés, ahol a feketék nem tartják be az etikett és kulturált étkezés szabályait	aki kapja, marja. fejetlenség, felfordulás
<i>trabajar como un negro</i>	dolgozni, mint egy fekete	sokat dolgozni	A nagyon kemény munkafeltételek között dolgozó fekete rabszolgákra utal a kifejezés.	dolgozik, mint az állat; gürcöl; robotol
<i>eso lo saben hasta los negros</i>	Ezt még a feketék is tudják	ezt mindenki tudja	Ha már az afrikai kontinens távoli tájaira is eljutott egy információ, akkor az már mindenki máshoz is eljutott.	ezt mindenki tudja
<i>Sacar lo que el negro del sermón</i>	annyit vesz ki belőle, mint a néger a szentmiséből	nem ért semmit a dologból	Egy konkrét történet szerint egy fekete ember meztláb, átfázva érkezett meg a misére, amelyből nem értett semmit.	egy kukkot sem értett az egészből

4. számú melléklet. További nemzetiségekkel kapcsolatos kifejezések

<i>Kifejezés spanyolul</i>	<i>Szó szerinti jelentése</i>	<i>Átvitt jelentése</i>	<i>Eredete</i>	<i>Magyar kifejezés</i>
<i>despedirse a la francesa</i>	franciásan távozni	elköszönés nélkül elmenni valahonnan	A XVII. században a francia udvarban terjedt el, hogy úgy hagytak el egy összejövetelet, hogy nem köszöntek el mindenkitől külön – külön, mert udvariatlanságnak tűnt megzavarni a beszélgetéseket. Állítólag először csak akkor, amikor rövid időre távoztak, de aztán ez áttért akkorra is, amikor végleg hazamentek. Angolul: <i>to take french live</i> ; franciául: <i>filer a l'anglaise</i> ; olaszul: <i>andarsene all'inglese</i> .	angolosan távozik, lelép
<i>el huerto del francés</i>	a francia kertje	a bűnözők tanyája, zúrós hely	1904-ben Córdoba közelében Juan Aldije alias „Francia” (ott született), elcsalta hat kártyajáték társát a házába, hogy lesz ott valaki, akitől majd sok pénzt fognak tudni kicsalni. Ehelyett megölték és a kertjükben eltemették őket. 1906-ban halálra ítélték őket.	haramiák tanyája, rablótanya
<i>ensaladilla rusa</i>	orosz saláta	francia saláta	Egy francia szakács, Lucien Olivier kezdte el készíteni ezt a salátát Moszkvában 1860-ban egy nagyon elegáns orosz étteremben.	
<i>hacer el sueco al saludar</i>	svédnek tettetni magát, amikor köszönnek neki	nem venni tudomást a másiktól	1. Amikor az első turisták (szőkék, magasak) megérkeztek Spanyolországba az 1950-60-as években, akkor ezeket a furcsa külföldieket „svédeknek” nevezték el. 2. Tudományosabb magyarázat: <i>zueco</i> szóból ered. A római színházban a komikus színészek <i>zueco</i> -t „fapapucs”-ot	

			hordtak. Ezek a színészek játszották a butát és az értetlent.	
<i>pillar una turca</i>	tiszta bort inni/megragadni	berúgni		felönt a garatra; bepíál
<i>ser cabeza de turco</i>	török fejnek lenni	áldozat		bűnbaknak lenni
<i>coger una turca</i>	tiszta bort inni	nagyon berúgni		
<i>estaba como un turco en la niebla</i>	olyan volt, mint török a ködben	sokat ivott, nem jól tájékozódott		
<i>en fila india</i>	indián sorban	libasorban		libasorban
<i>hacer el indio, salirle el indio</i>	az indiánt csinálni / tettetni, kijön belőle az indián	hülyéskedni, nevetségesnek lenni		hülyeséget csinál, kibukik az igazi természete
<i>ir como un gitano</i>	úgy menni, mint egy cigány	piszkosan, ápolatlanul		
<i>que no se le salta un gitano</i>  <i>no se saca la suerte entre gitanos</i>	hogyan nem ugrik ki belőle egy cigány	nagyon jó vagy nagyon nagy		klassz, dögös; holló a hollónak nem vájja ki a szemét
<i>ser un gitano</i>	cigánynak lenni	becsapni valakit		
<i>ser un judío</i>	zsidónak lenni	érdekember		
<i>beber como un cosaco</i>	annyit inni, mint egy kozák	nagyon sokat inni, lerészegedni		iszik, mint a gödény/kefekötő
<i>tener patente de corso</i>	korzikai szabadalma van	zöld utat kap		törvényen felül áll, nem vonatkoznak rá a törvények
<i>hacer el egipcio</i>	egyiptomit játszani	fősvénynek lenni		pénzre utazik
<i>tener puntualidad británica/inglesa</i>	angol pontossággal érkezik	pontosan érkezik		hajszálpontos
<i>saber latín</i>	tud latinul is	rátarti		tudja, mitől döglük a légy



**Loch Ágnes**

Budapesti Gazdasági Egyetem  
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar  
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet

## **Interkulturális kompetencia a munkaerőpiac és az oktatás szemszögéből**

*Globalizálódó világunkban nem kérdéses, hogy a hatékony kommunikáció és az eredményes munkavégzés feltétele az egyén és a közösség kulturális beágyazottságának, meghatározottságának felismerése, elfogadása és az a képesség, hogy a különböző kultúrák sajátosságainak figyelembevételével kölcsönösen elfogadható kommunikációs platformokat hozzunk létre. Ez a felismerés tükröződik abban a tényben, hogy – különösen az üzleti és gazdasági felsőoktatásban – ma már gyakorlatilag minden képzés tartalmaz interkulturalitás témájú tantárgyakat, kurzusokat. Mi az interkulturális kompetencia? Melyek a részkompetenciák? Lehet-e azokat fejleszteni és hogyan? Ezekre a kérdésekre keressük a választ a munkaerőpiac és a felsőoktatás szemszögéből azzal a céllal, hogy a jövő szakemberei hatékonyabban készülhessenek fel az inter- és multikulturális munkahelyi környezet kihívásaira. A tanulmány az Intercultural Communicative Competence – A Comparative Advantage for Global Employability (ICCAGE) című nemzetközi tananyagfejlesztő projekt keretében lebonyolított interjú-felmérés eredményeit mutatja be.*

*Kulcsszavak: interkulturális kommunikáció, interkulturális kompetencia, munkaerőpiaci elvárások, felsőoktatás, XXI. századi készségek*

### **Bevezetés: Az interkulturális kompetencia fogalma**

A nemzetközi kapcsolatok mindennapivá válása a gazdaságban, politikában, kultúrában, majd az egyre jobban kiteljesedő globalizáció már évtizedekkel ezelőtt életre hívta az interkulturális kommunikáció fogalmát. A legegyszerűbb definíció szerint az interkulturális kommunikáció különböző kulturális háttérű felek közötti kommunikáció, ahol is a különböző kulturális háttér az eltérő csoportokhoz tartozás függvényében általában etnikai, nemzeti vagy vallási különbözőségekre vonatkozik. Elsősorban a nemzetközi gazdaság és az üzleti élet kihívásai generálták az első nagyszabású, a kulturális különbségek kategorizálását megcélzó kutatásokat (Hofstede, 1997). Ezek a kutatások és a kidolgozott modellek azt a célt tűzték ki maguk elé, hogy a kulturális változatosságot kategóriákba, dimenziókba rendezve kezelhetővé tegyék, és így hozzájáruljanak az interkulturális kontextusban zajló kommunikáció és munkavégzés hatékonyságához.

Az interkulturális kompetencia azokat a készségeket foglalja magába, amelyeknek a segítségével képesek vagyunk kultúrák közötti,

illetve kultúrákon átívelő módon kapcsolatokat építeni és fenntartani; tudunk hatékonyan és adekvát módon kommunikálni a jelentés átadásánál a lehető legkevesebb torzulással, továbbá sikeresen együttműködünk közös feladatok végrehajtása céljából. Dooly szerint: „*az interkulturális kompetencia felfogható úgy, mint a szükséges attitűd és készségek összessége arra vonatkozóan, hogy a saját és a más kultúrákról alkotott nézeteinket felfüggeszjük és félretegyük, amikor egy bármilyen (ismert vagy ismeretlen) kultúrában az egyéni, a társas és a társadalmi interakcióra kerül sor*” (Dooly, 2006:19).

Az interkulturális kommunikációval foglalkozó szakemberek nézetei megoszlanak a kultúra természetét illetően, valamint a kultúráközi kommunikáció céljaival és feladatával kapcsolatban (1. táblázat), ami az oktatási tartalmakban és irányultságban is tetten érhető. A klasszikus, esszencialista megközelítés a kultúrákat lényegi tulajdonságok mentén írja le. Ezek az attribútumok viszonylag statikusak, megfigyelhető viselkedési formákat generálnak és többé-kevésbé jellemzik a kultúra egyes tagjait. A kultúra csoport-specifikus: a csoport tagjait közös értékek, normák és szimbólumrendszerek jellemzik. Ezen attribútumok mentén a különböző kultúrák jól leírhatók, összehasonlíthatók és kategorizálhatók (Hofstede – Hofstede, 2002; Trompenaars – Hampden-Turner, 2007; Lewis, 2006). Ez a megközelítés jól reflektál az üzleti élet kulturális kihívásaira és azzal kecsegtet, hogy a különbözőségekre felkészülve a munkavégzés hatékonysága és az üzleti siker biztosítható.

A globalizálódás és a multikulturalitás megjelenése azonban új helyzetet teremtett, amelyben a kultúrák esszencialista, leíró jellegű megközelítése problematikusá vált. Korunkban a globalizált kultúra részeként számos hibridkultúra létezik. Egy adott kultúrára vonatkozóan korábban tipikusnak tartott viselkedési módok gyakran nem tipikusak, ezért az ilyen előfeltételezések uniformizált gondolkodáshoz vezetnek és korlátozzák az interakció hatékonyságát (Holliday et al, 2004; Verdoreen, 2014). Dah (2014) a kultúrát sokkal inkább konstruktivista módon közelíti meg. Nézete szerint a kultúra nem olyan entitás, amit az emberek készen kapnak és birtokolnak, hanem olyan, amit maguk konstruálnak, így minden egyén maga építi fel saját kulturális identitását emberi találkozások és interakciók során keresztül. Az egyén kulturális jellemzői tehát nem statikusak, a kultúra nem statikus fogalom, hanem inkább egy olyan folyamat, amelyben az egyén különböző kulturális identitások keresztmetszetében szubjektív módon alakítja ki aktuális kulturális reakcióit (Kramsch, 2008). Ez a nem-esszencialista megközelítés jóval nagyobb teret ad a kultúra kialakulásában az egyénnek, mint cselekvőnek

és a folyton változó kontextusnak, ami egy dinamikus kultúraképet eredményez (Nathan, 2015).

1. táblázat. Az esszencialista és a nem esszencialista megközelítés összehasonlítása Dah (2014) alapján

Esszencialista megközelítés	Nem esszencialista megközelítés
Az üzleti élet kihívásaira reflektál	A globális, multikulturális társadalmak kihívásaira reflektál
Nemzeti kultúrák feltérképezése és a különbözőségek kategorizálása	Nem nemzetek alapján kategorizál, hanem az egyénre és nem csoportra fókuszál
Másság hangsúlyozása	Közös vonások keresése
Cél: Felkészülés a különbözőségek kezelésére a hatékony munkavégzés érdekében	Cél: Közös platform építése a problémák kezelésére kölcsönösen elfogadható módon
A kultúrát készen kapjuk	A kultúrát formáljuk
Csoportra jellemző értékek/normák	Egyénre jellemző értékek/normák
A kultúra szabja meg az egyén viselkedését, ezért az megjósolható	Az egyén és a kultúra között interakció van, ezért a viselkedés nem megjósolható
A kultúra magyarázatot ad a viselkedésre (értékek, normák, elvárások stb.)	Egyéb, adott helyzetre jellemző faktorok magyarázzák a viselkedést (kontextus, státusz, hatalmi helyzet stb.)

Mind a tartalom, mind pedig a készségek szerepét elismeri az Európa Tanács szakértői csoportjának dokumentuma (2016), amely a szükséges kompetenciákat négy kategóriába rendezi: ezek az értékek elismerése, az ismeretek, a készségek és az attitűd (2. táblázat).

2. táblázat. Az interkulturális kompetencia komponensei (Európa Tanács, 2016)

Értékek	Az emberi méltóság és jogok tisztelete A kulturális változatosság elismerése A demokrácia, az igazság, a korrektség, az egyenlőség és a törvénytisztelet
Tudás és megértés	Önismeret, önmagunk kritikus megértése Nyelv- és kommunikációs ismeretek, azok megértése Ismeret a világról, és azok kritikai megértése: politika, jog, emberi jogok, kultúra, kultúrák, vallás, történelem, média, gazdaság, környezet, fenntarthatóság
Készségek	Önálló tanulás Elemző és kritikai gondolkodás A meghallgatás és megfigyelés képessége Empátia Rugalmasság, alkalmazkodóképesség Nyelvi, kommunikációs és többnyelvűségi készségek

	Együtműködési készség Problémamegoldó képesség
Attitűd	Nyitottság a másásra, az eltérő hitekre, világrépekre és gyakorlatra Tisztelet Polgári öntudat Felelősség Kétértelműség tűrése

### **Munkahelyi kompetenciaelvárások vizsgálata interkulturális kontextusban**

Az interkulturális kommunikáció oktatása – a globalizált gazdaság és a társadalmi mozgások miatt – egyre aktuálisabbá válik a felsőoktatásban. A *Mit tanítsunk?* kérdésre – különösen az üzleti ágazatban – az oktatás a munkaerőpiaci elvárások alapján keresi a választ. A munkaadók általános vagy idegen nyelvi kompetencia-elvárásairól számos vizsgálat készült Magyarországon az elmúlt években (pl. Szőke – Dévény, 2009), az interkulturális kompetenciaigényekről azonban még nem.

Az *Intercultural Communicative Competence – A Comparative Advantage in Global Employability*<sup>1</sup>című nemzetközi egyetemközi tananyagfejlesztési projekt keretében munkaadói felmérésre került sor a 2015/16-os akadémiai évben a munkahelyi interkulturális kompetenciaigények feltérképezésére. Ezt egy felsőoktatásban dolgozó tanárok körében végzett vizsgálat, továbbá tanyagelemző munka egészítette ki. A felmérést a nemzetközi projekt résztvevői: a Budapesti Gazdasági Egyetem, a Leoni Egyetem, a Prágai Műszaki Egyetem és a Castelo Branco-i Főiskola (Portugália) oktatói végezték (Morgado et al, 2015). Vizsgálat célja az volt, hogy a nemzetközi kollaborációban készülő tananyagfejlesztést megalapozza mind a tartalom, mind pedig a megcélzott készségek vonatkozásában.

#### ***A kutatási eszköz***

Az adatgyűjtéshez interjú-template készült mindkét célcsoport számára. A munkaadók hat, az oktatók pedig tíz kérdésre válaszoltak. A biográfiai adatgyűjtés csupán a válaszadók beosztására és szakmai tapasztalatára terjedt ki. A többi kérdés interkulturális találkozásokra, élményekre és tapasztalatokra, továbbá a hatékony kommunikációhoz és együttműködéshez szükséges kompetenciákra vonatkozott (3. táblázat).

<sup>1</sup>A projekt honlapja: <http://iccageproject.wix.site.com/presentation>

3. táblázat. Az interjúkérdések témái

	Munkaadói interjútémák		Felsőoktatási interjútémák
1.	A cég nemzetközisége és nemzetközi kapcsolatrendszere	1.	Az intézmény nemzetközisége és nemzetközi kapcsolatrendszere
2.	A végzős hallgatók interkulturális felkészültsége	2.	A kultúra és a kulturális kompetenciák szerepe az oktatásban
3.	Kulturális eredetű problémák és félreértések a munkahelyen	3.	Interkulturális témakörök az intézmény kurzusain
4.	Interkulturális kompetencia-elvárások a munkahelyen	4.	Interkulturális kompetencia követelmények a végzősök felé
5.	Stratégiai tanácsok interkulturális kontextusban dolgozó munkavállalóknak	5-6.	Tanulási/tanítási tevékenységek a sztereotípiák és a félreértések kezelésére
		7.	Jó gyakorlatok az oktatásban
		8.	Javaslatok egy interkulturális kurzus tematikájára
		9.	Vélemények egy online interkulturális projekt bevezetéséről

### ***A válaszadók***

Az adatgyűjtés kisszámú válaszadóra terjedt ki; a cél ugyanis nem a létszám növelése volt, hanem az adatgyűjtés mélysége (4. táblázat)

4. táblázat. Az interjú felmérés válaszadói a négy országban

Ország	Munkaadók (fő)	Nyelvoktatók (fő)	Szaktárgy- oktatók (fő)
Csehország	6	20	5
Magyarország	6	26*	2
Portugália	10	7	4
Spanyolország	6	18	10
Összes	28	71	21

\* 4 mélyinterjú, továbbá 22 szaknyelvoktató 'világkávéház' keretében

A magyarországi interjú-válaszadók mindannyian magasan képzett, szakterületükön nagy tapasztalattal rendelkező szakemberek voltak; tapasztalt vezetőoktatók, ill. vezető beosztású vállalati szakemberek (5. táblázat). A válaszadók félig strukturált interjú keretében válaszolták meg a kérdéseket. Az interjúkról részletes jegyzetek készültek

5. táblázat. A válaszadók szakmai háttere

Válaszadó	Beosztás	Szakmai tapasztalat
Felsőoktatás		
1	a Nemzetközi Kommunikáció Tanszék vezetője	nyelvoktatás + 10 év interkulturális kommunikáció
2	a Menedzsment Intézet vezetője	22 év oktatási tapasztalat (menedzsment tárgyak)
3	az egyetem nemzetközi igazgatója	nyelvoktatás + 25 év interkulturális kommunikáció
4	interkulturális kommunikáció és kultúraoktató	nyelvoktatás + 10 év interkulturális kommunikáció
5	a Modern Nyelvek Központja igazgatója	40 év nyelvoktatás + interkulturális kommunikáció
6	tréner/marketing kommunikációs szakembere	15 év tréneri tapasztalat és pályázati tapasztalat
Munkaadók		
1	üzleti elemző (menedzsment tanácsadás)	egyéves tapasztalat menedzseri pozícióban
2	tulajdonos és igazgató (kereskedelem)	hatéves tapasztalat menedzseri pozícióban
3	irodavezető (nyomda és szoftver)	hétéves tapasztalat menedzseri pozícióban
4	'talent engagement' menedzser (energiaipar)	hatéves tapasztalat menedzseri pozícióban
5	projektmenedzser (tervezés és gyártás)	18 év tapasztalat menedzseri pozícióban
6	műszaki igazgató (információs technológia)	kétéves tapasztalat menedzseri pozícióban

Kiegészítő anyaggyűjtésre került sor a Szaknyelvoktatók- és Kutatók Egyesületének XV. Konferenciáján<sup>2</sup> (2015) egy „vilgkávéház” program keretében. A „kávéház” szaknyelvoktató résztvevői (22 fő) a szükséges interkulturális kompetenciákat vették számba és megosztották tapasztalataikat a hatékony készségfejlesztésről.

A munkaadók és az oktatók körében végzett adatgyűjtést kiegészítette a már létező és használatban lévő interkulturális témakörű oktatási anyagok és projektek értékelő áttekintése.

## Eredmények

### *1. A munkaadói felmérés eredményei*

A válaszadók által képviselt cégek méretben és szakterületben változatos képet mutatnak, de mindegyiket rendszeres és kiterjedt nemzetközi kapcsolatrendszer jellemzi Európán belüli és/vagy Európán

<sup>2</sup> XV. SZOKOE Szaknyelvi Konferencia – Keszthely, Pannon Egyetem; 2015. nov. 20-21.

kívüli partnerekkel. A cégek között magyar és külföldi tulajdonú vállalatok is előfordultak, az alkalmazottak jellemzően magyarok (két esetben külföldi állampolgárok is). Az információs technológiára szakosodott – egyébként magyar cég – munkanyelve az angol.

Az üzleti partnerekkel folytatott kommunikáció formája változatos: személyes, telefonos, e-mailes és egyéb online interakciós formákat tartalmaz. Jellemző kommunikációs műfajok: a mindennapi munkához kapcsolódó beszélgetés és e-mailezés, üzleti találkozó, megbeszélés, tárgyalás, műszaki konzultáció, utasítások fogadása/adása, team-munkában való részvétel, prezentálás, termékbemutató, útmutatók, szerződések, egyéb jogi dokumentumok elkészítése.

A válaszadók számos példával szolgáltak a kulturális különbségekre és félreértésekre, de egyetértettek abban, hogy a félreértések nem túl gyakoriak és ritkán súlyosak. Az egyik válaszadó különösen a hierarchia és a hatalomgyakorlás különböző felfogásait emelte ki, egy másik pedig a különbözőségek tiszteletben tartásának fontosságát hangsúlyozta, például európai és ázsiai viszonylatban. Szintén nagy hangsúlyt kapott a nyelvtudás elégtelensége, mint probléma. Említésre kerültek a hallás utáni szövegértés nehézségei (eltérő kiejtés és akcentus miatt), a nem egyértelmű lexika és a leegyszerűsített nyelvtan, különösen az írásos kommunikációban. A válaszadók által említette példákat az alábbi kategóriákba rendezhetjük:

- sztereotípiák (mindkét oldalon)
- munkavégzés stílusa (pl. hierarchia szerepe, pontosság, határidők)
- kommunikációs stílus (pl. közvetlenség, szerénység)
- ismeretek hiánya: vallás, nemzeti ünnepek stb. (pl. gyár megáldása Indiában)
- elégtelen nyelvtudás (pl. központozás, szavak negatív konnotációja)

A munkaadók egyetértenek abban, hogy a legtöbb munkavállaló nincs felkészülve a nemzetközi kontextusra. Ennek ellenére úgy vélik, hogy a nyitottság, a különbözőségekre való odafigyelés és az alkalmazkodásra való hajlandóság eleinte általában elegendő, a megfelelő tapasztalat pedig menet közben megszerezhető. Úgy látják, hogy az egyetemek nem készítik fel szisztematikusan a diákokat arra, hogy a későbbiekben interkulturális kontextusban dolgozzanak. Mivel azonban sok egyetemi hallgató végez rövidebb-hosszabb ideig tanulmányokat vagy szakmai gyakorlatot külföldön, a végzősök általában megbirkóznak az európai üzleti színtér kihívásaival. Nagyobb gondot jelent az Európán

kívüli kultúrákkal való találkozás, ami nagyobb nyitottságot, türelmet és tapintatot igényel (pl. vallások tiszteletben tartása).

A céges válaszadók szerint az interkulturális/multikulturális környezetben végzett munka sikerességéhez a következő kompetenciák elengedhetetlenek:

- idegen nyelvi kompetenciák,
- tanulási képesség és hajlandóság a tanulásra,
- alkalmazkodóképesség,
- nyitottság, barátságosság,
- tolerancia és tapintat,
- etikus gondolkodás,
- asszertivitás.

Az interjúkban az is felmerült, hogy a legnagyobb problémát nem is annyira az interkulturális vonatkozású kompetencia-hiányok okozzák, hanem általánosabb személyiségi vonások, mint például a türelmetlenség vagy a tanulási hajlandóság hiánya.

## ***2. Az oktatói felmérés eredményei***

A felsőoktatási intézmények komoly erőfeszítéseket tesznek azért, hogy különböző külföldi csereprogramokat, kettős diplomalehetőségeket biztosítsanak a diákjaiknak. Ennek az erőfeszítésnek az eredményei között lehet számon tartani a kiterjedt Erasmus-kapcsolatokat. A Magyarországra érkező külföldi Erasmus-ösztöndíjas diákok hozzájárulnak a felsőoktatás nemzetköziesítéséhez. A megkérdezett intézményekben az Erasmus ösztöndíjjal érkező hallgatók száma évi 50-60 főtől (vidéki egyetemen) 300 főig (Budapesten) terjed. Jellemző küldő országok: Ausztria, Csehország, Dánia, Németország, Finnország, Franciaország, Olaszország, Spanyolország, Horvátország, Szlovákia, Svédország, Belgium, Hollandia, Lengyelország és Portugália.

Az Erasmus-hallgatók mellett olyan külföldi diákok is tanulnak magyarországi egyetemeken, akik a teljes képzésre jelentkeztek, amire az ad módot, hogy az egyetemek többsége teljes alap- vagy mesterszintű képzéseket is kínál angol vagy német nyelven. Az EU- országok mellett hallgatók érkeztek az elmúlt években Brazíliából, Izraelből, Japánból, Kazahsztánból, Kínából, Koreából, Nigériából, Oroszországból, Ukrajnából és az USA-ból. A külföldi hallgatóknak köszönhetően a legtöbb interkulturális kommunikáció kurzuson lehetőség van a multikulturalitás valós megjelenítésére.

Az oktató-válaszadók mindegyike tart interkulturális kommunikáció-kurzusokat, ugyanakkor egyetértenek abban, hogy az idegen nyelvi óráknak is nagy szerepe van az interkulturalitás tudatosításában. A válaszadók szerint az interkulturális kommunikáció-kurzusok tematikája általában a következő témákat tartalmazza: kulturális modellek és dimenziók, kultúra és kommunikáció (beleértve a nem verbális kommunikációt is), kulturális értékek, prioritások és preferenciák, kulturális sokk, akkulturáció, sztereotípiák, kulturális metaforák, team munka multikulturális csoportban, identitás, érzelmi intelligencia, összehasonlító kultúra-tanulmányok, országimázs és kulturális érzékenyítő feladatok általában. Az egyik válaszadó nyomatékosan hangsúlyozta, hogy komoly kulturális, történelmi és vallási tanulmányokra lenne szükség. Véleménye szerint ugyanis a jelenlegi interkulturális kommunikációs tananyagok nagy része a különböző népek és kultúrák egyszerűsített, sematizált leírását adja csupán, ami nem a jobb megértést, hanem a sztereotípiák kiépülését és megszilárdítását eredményezheti.

Arra a kérdésre, hogy melyek a leglényegesebb interkulturális készségek, amelyre egy fiatal munkavállalónak szüksége van, az oktatók nemcsak készségek felsorolásával válaszoltak (pl. kommunikáció, kollaboráció, IKT-készségek), hanem ismeretelemeket (pl. kulturális és vallási ismeretek), személyes tulajdonságokat (pl. önbizalom) és a tudatosságot (pl. a különböző értékrendszerek felismerése) is említettek (6. táblázat).

6. táblázat. Alapkövetelmények a munkahelyen az oktatók szerint

Készségek	Ismeretek	Tudatosság	Személyes tényezők
prioritások felállítása absztrakt gondolkodás hatékony kommunikáció együttműködés IKT eszközök használata konfliktuskezelés időtartás	kulturális és vallási ismeretek társadalompszichológia történelem	interkulturális érzékenység különböző kulturális értékek különböző hitek különbözőségek a hasonló felszín alatt	önbizalom

Az interkulturális kompetenciának ezt a tágabb, komplexebb megközelítését tükrözték a „világkávéház” programban elhangzottak is. Az ott felállított kategóriák, amelyek a kompetencia részét alkotják, a következők:

- általános készségek: elfogadás, tanulás, alkalmazkodás, empátia, tolerancia, kreativitás stb.
- munkához kötődő készségek: üzleti kommunikáció, versenyszellem, mediációs készségek, team-munka stb.
- mobilitási készségek: nyitottság, kíváncsiság, alkalmazkodás, együttműködés stb.
- személyes fejlődés készségei: önreflexió, meglévő tudás megújítása, revízió tapasztalatok alapján stb.

A „világkávéház” másik témája az interkulturális tudatosság fejlesztése, valamint a félreértések, az egymás melletti elbeszélés (miscommunication) eseteire való felkészítés, és annak eszköztára volt a jó gyakorlatok megosztásán keresztül (7. táblázat).

7. táblázat. A módszertani eszköztár elemei az interkulturális kompetencia-fejlesztésben

Tudatosságot fejlesztő, érzékenyítő feladatok	Feladatok félreértések, egymás melletti elbeszélés elkerülésére
Játékok, prezentációk, filmek, humor, sztereotípiákon alapuló viccek megbeszélése, nyelvi sztereotípiák kezelése, sztereotípiák haszna és kára, szerepjáték, dráma, országokról szóló szövegek feldolgozása, ország-bemutatók készítése, viselkedés-értékelés, önreflexió, páros értékelés stb.	Nyelvi gyakorlatok, magyarázatkérés, testbeszéd, szerepjátékok, tréning-játékok, videók elemzése, alacsony- és magas-kontextusú kultúrák összehasonlítása, kulturális ismeretek, saját kulturális beágyazottság felismerése, önreflexió saját munkavégzésre (időtartás, tanár-diák kapcsolat stb.)

### Az interkulturális kompetencia-fejlesztés irányai a felsőoktatásban

A kultúra kétféle megközelítése (1. táblázat) az interkulturális kompetencia-fejlesztés irányait is befolyásolja az oktatásban. A munkaadók tapasztalatai és elvárásai inkább az esszencialista felfogást tükrözik (Morgado et al, 2015), és erre az oktatásnak is figyelemmel kell lennie. Ugyanakkor az oktatásban egyre erőteljesebben jelenik meg az a felismerés, hogy a kultúrák kategorizálása, a másság hangsúlyozása az egyének közötti kommunikáció hatékonyságát inkább gátolja, mint segíti, és ezért az oktatásban a tartalomalapú oktatás helyett a készségfejlesztésnek kellene előtérbe kerülnie.

Az interjú utolsó részében arra kértük a válaszadókat, hogy egy korszerű interkulturális kommunikáció kurzus törzstematikájára tegyenek javaslatokat. Az oktatók egyetértettek abban, hogy a tudatosság növelése

és az interkulturális érzékenység kialakítása fontosabb, mint különböző tartalmaknak az oktatása. Mindazonáltal ami a tematikát illeti, számos témát javasoltak a válaszadók, amelyek mindegyike inter-/multikulturális környezetben végzett munkavégzéshez kötődik. Ilyenek a vezetési stílusok és mechanizmusok, vezetői felelősség; interkulturális dinamika nemzetközi cégnél; multikulturális team-munka, együttműködési hajlandóság és készség erősítése; nemzetközi tárgyalástechnika; magyar és külföldi hallgatók kulturális háttérének elemző összehasonlítása.

Több válaszadó kiemelte a tanulás- és oktatásmódszertan szerepét. Különösen az interaktív jelleg központi jelentőségű az interkulturális kommunikáció oktatásában és tanulásában. Az interkulturális környezet biztosítására tanulási folyamatban új lehetőséget biztosíthatnak az online oktatási módszerek és a különböző tanulási platformok, amelyeknek a segítségével valódi interkulturális tapasztalathoz juthatnak azok a hallgatók is, akik etnikailag, nyelvileg homogén környezetben tanulnak. Azok a kurzusok, amelyek telekollaboratív tevékenységeket is tartalmaznak, motiváció szempontjából is nagyon hasznosak és sikeresek lehetnek.

### **Következtetések**

Az interjúk alapján elmondható, hogy a munkaerőpiac elvárásai jól definiálhatók és a problémás területek is jól kirajzolódnak. Az interkulturális félreértések okai az elégtelen idegennyelv-tudás, a kommunikációs stílusok különbözősége, a partner kultúrájának elégtelen ismerete és annak a felismerésnek a hiánya, hogy a kommunikációt, a viselkedést és az emberek/dolgok/helyzetek megítélését erősen meghatározza a kulturális háttér. Szerencsés módon a munkaadók és az oktatók egyetértenek abban, hogy az együttműködést, közös munkavégzést segítő készségeknek kell prioritást kapniuk a felsőoktatásban. A felmérés eredményei az idegennyelv-tudás fejlesztése mellett kijelölik a korszerű, innovatív oktatás fő tematikus területeit is, a melyek a következők:

- Az egyén kulturális programozottsága: identitás felépítése és a kultúra felépülésének megértése.
- Annak tudatosítása, hogy a gondolkodás és a viselkedés különbözőségei és hasonlóságai változatos értékrendszerekben gyökereznek, a kulturális változatosság okainak megértése (pl. idő- és térfogalmak).
- Globális és regionális megközelítések: tényeken alapuló ismeretek komparatív feldolgozása, a globalizált kulturális elemek és az országspecifikus ismeretek figyelembevételével.

- A kultúra szerepe a munkahelyen: a diákok alkalmassá tétele arra, hogy inter-/multikulturális környezetben alkalmazkodni tudjanak, megtalálják szerepüket a teamben, hatékonyan kommunikáljanak és tárgyaljanak, felismerjék a vezetés működését, képesek legyenek konfliktusokat kezelni, és sikeresen együttműködni közös feladatok elvégzésében.

A felmérés eredeti célja az volt, hogy egy nemzetközi kollaborációban készülő, interkulturális kommunikáció témájú tananyagfejlesztő munka számára a szükséges ismeretek körét és a fejlesztendő kompetenciákat meghatározza. Az adatok alapján a kompetenciák és az ismereti elemek jól kirajzolódtak.

Ugyanakkor a hozzáférhető tananyagok értékelő elemzése azt is kimutatta, hogy van betöltendő űr a tananyagok területén. Egyrészt, bár számos tananyag elérhető a könyvpiacra, ezek különböző célcsoportoknak szólnak, és nem feltétlenül felelnek meg a felsőoktatás igényeinek; másrészt a rendelkezésre álló anyagok túlnyomó többsége angol nyelvű, így más nyelveken tananyaghiány mutatkozik. Említésre méltó az is, hogy jó néhány érdekes nemzetközi projektre is sor került ezen a területen az elmúlt években (pl. Huber-Kriegler et al, 2003), de ezek értelemszerűen konkrét oktatási kontextusra készültek. Így – bár a tapasztalatok rendkívül értékesek – érdemes további fejlesztésekben gondolkodni, például olyan nyitott tananyagcsomagokban, amelyek rugalmasan alakíthatók és adaptálhatók. Az adaptálhatóság azért is lényeges, mert az egyetemeken csak kevés hallgató kap képzést ezen a területen, hiszen az interkulturalitással foglalkozó tantárgyak általában választható kurzusok. Ezért célszerűnek tűnik kurzuskönyvek helyett olyan oktatási csomagok összeállítása,<sup>3</sup> amelyekből szabadon válogathatnak nemcsak az interkulturális kommunikációt oktató tanárok, hanem a nyelvoktatók és a szakmai tárgyak (pl. HR vagy menedzsment tárgyak) oktatói is.

## Hivatkozások

- Dah, Ø. (2014): Is Culture Something We Have or Something We Do? From Descriptive Essentialist to Dynamic Intercultural Constructivist Communication. *Journal of Intercultural Communication*. Issue 36, 1-15. Letölthető:  
 URL: <http://immi.se/intercultural>
- Dooly, M. (2006): Integrating Intercultural Competence and Citizenship Education into Teacher Training: a pilot project. *Citizenship Teaching and Learning* 2/1. 18-30

---

<sup>3</sup>A projekt eredményei elérhetőek: <http://icbageproject.wixsite.com/presentation>

- Európa Tanács (2016): *Competences for Democratic Cultures*. Council of Europe: Strasbourg
- Hofstede, G. (1997): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, 1<sup>st</sup> ed. McGraw-Hill: London
- Hofstede, G. – Hofstede, G. J. (2002): *Cultures and Organisations. Software of the Mind*. McGraw Hill: New York
- Holliday, A. – Hyde, M. – Kullman, J. (2004): *Intercultural Communication: an advanced resource book*. Routledge: New York
- Huber-Kriegler, M. – Lázár, I. - Strange, J. (2003): *Mirrors and Windows. An intercultural communication textbook*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing: Strasbourg
- Kramsch, C. (2008): Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching* 41/3. 389-408. Letölthető: <http://www.lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/kramsch08.pdf>
- Lewis, R. (2006): *When Cultures Collide*. Nicholas Brealey International: Boston-London. Letölthető: <http://www.utntyh.com/alumnos/wp-content/uploads/2011/11/When-Cultures-Collide.pdf>
- Morgado, M. – Gomes, L. – del Carmen Arau Ribeiro, M. (2016): The Survey of ICC Best Practice: Transnational Report. *Intercultural Communicative Competence: An Advantage for Global Employability (ICCAGE)* output 01. Project n°. 2015-1-CZ01-KA203-013992. Unpublished.
- Nathan, G. (2015): A nonessentialist model of culture: Implications of identity, agency and structure within multinational/multicultural organizations. *International Journal of Crosscultural Management*, Vol. 15/1. 101-124
- Szóke, A. – Dévény, Á. (2009): Professional Language Usage as a Chance on the Future's Labour Market. Results of an Employers' Needs Analysis. *Tudományos Közlemények* 5. szám. Heller Farkas Gazdasági és Turisztikai Szolgáltatások Főiskolája: Budapest
- Trompenaars, F. – Hampden-Turner, C. (2007): *Riding the Waves of Culture*. Nicholas Brealey: London
- Verdooren, A. (2014): Taking Multiplicity Seriously: Towards new approaches for Intercultural Practitioners. *Interculture Journal* 13/23. 11-24. Letölthető: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/viewFile/242/334>



**Nádai Julianna**  
Széchenyi István Egyetem  
Apáczai Csere János Kar  
Nemzetközi Tanulmányok és Kommunikáció Tanszék

## **Nemzetközi kapcsolatok alakulása a kommunikációs stratégiák tükrében**

*A civilizáció kialakulásával egyidős a kérdés, milyen elvek, szabályok, szokások és gyakorlat vezérlik a verbális kommunikációt. Ennek megválaszolásához hasznos tudományos alapozást nyújt a nyelvpolitikai intézkedések megismerése, értelmezése és alkalmazása. A tanulmányomban rávilágítok azokra a szempontokra, amelyek szükségessé teszik, hogy a felsőoktatásban a hallgatókkal is megismertessük és tudatosítsuk a nyelvstratégiai szabályozásának jelentőségét és módját. Választ keresek arra a kérdésre, mindezek hogyan befolyásolják a nemzetközi kapcsolatok alakulását. A Széchenyi István Egyetem nemzetközi tanulmányok szakos hallgatói egy tantárgy keretében betekintést nyerhetnek a hazai és nemzetközi nyelvpolitika legfontosabb irányvonalainak alakulásába, és ennek segítségével a felmerülő nyelvi és kulturális különbségekből adódó nehézségek kezelésének lehetőségeit is elemezhetik. A tanulmányban bemutatom azokat a legfontosabb jelenségeket és tendenciákat, amelyeket az oktatásban fontosnak tartunk átadni a 21. század értelmiségi jelöltjeinek, akik a nemzetközi kapcsolatokkal foglalkoznak diplomájuk megszerzése után.*

*Kulcsszavak: nyelvpolitika, kultúra, felsőoktatás, nemzetközi kapcsolatok, kommunikáció*

### **Bevezetés**

A nyelvvel való cselekvés kutatásának egyik központi tudományterülete, a pragmatika mellett a nyelvpolitika az, ami a nyelv társadalomban betöltött szerepét hivatott megerősíteni. Vizsgálatát több rokon tudományterület bevonásával érdemes elvégezni, például a művelődéstörténet, a geopolitika, a szociológia vagy a jogtörténet segítségével alátámaszthatjuk a nyelvpolitikai kutatások eredményeit. A tárgykör vizsgálatának elmélyítéséhez figyelembe kell venni az alkalmazott nyelvészet, a szociolingvisztika, a politikatudomány, a politológia, a kétnyelvűség-kutatás, a nyelvtervezés, a nyelvművelés és pedagógia hazai és nemzetközi kutatási eredményeit.

A tanulmányban bemutatom a Széchenyi István Egyetemen a nemzetközi tanulmányok szakos hallgatóknak tartott kötelező kurzus, a *Nyelvpolitika és nyelvtervezés* című tárgy létjogosultságát a társadalomtudományi képzésben, majd rávilágítok a tantárgy interdiszciplináris jellegére. Mivel eredményei számos tudományterületre hatással vannak, valamint a világban zajló gazdasági, társadalmi és

politikai folyamatok gyakran nyelvtervezési és nyelvpolitikai döntések függvényében alakulnak, a nyelvpolitika tudománya mind a felsőoktatásban, mind a kutatásban központi szerepet tölt be.

A tudományterület kutatása több tudományterületre való nyitottságot igényel, amihez fontos a szakemberekkel történő szoros együttműködés. Tény, hogy azok a felsőoktatásban oktatók, akik kutatómunkát is folytatnak kurzusaik témájában is sokkal hatékonyabban közvetítik tapasztalataikat a hallgatók felé (Ablonczyné, 2016). A tanulmányban a kurzuson tárgyalt nyelvpolitikai kérdéseket a kultúrák párbeszédének és hatékonyságának tükrében vizsgálom, és összefüggéseket keresek az Európai Unió tagországait érintő kihívások és a nyelvpolitikai kérdéskörök között.

### **Kulturális és nyelvi sokféleség**

A kultúrák párbeszédének nehézségeit számos tényező befolyásolja, így többek között nyelvi különbségek, vallási, világnézeti különbségek, eltérő erkölcsfelfogások, egyéb kulturális különbségek, földrajzi meghatározottság, gazdasági és politikai érdekek, történelmi előzmények és a nyitottság hiánya. Jelen tanulmányomban a nyelvpolitikai szempontból fontos elemeket veszem figyelembe.

A világ országainak száma a sikeres függetlenedési törekvések, újraegyesítések, megszállások függvényében időnként változik. Ugyancsak ingadozó a világon beszélt nyelvek száma is, ami a kihaló népcsoportok növekvő számának tükrében csökkenő tendenciát mutat ([http://real.mtak.hu/33728/1/NYIRK\\_2014\\_2.68-77.pdf](http://real.mtak.hu/33728/1/NYIRK_2014_2.68-77.pdf)). A jelenleg létező 206 országban összesen körülbelül 6000 nyelvet beszélnek államnyelvként, valamint elismert vagy el nem ismert kisebbségi nyelvként. Ez alapján egyértelműen látszik, hogy az államok nem egy, hanem többnyelvű közösségeket alkotnak. A többnyelvű országok polgárai közötti kommunikáció nehézségein túl az egyes államok közötti kommunikáció a fejezet elején ismertetett okok miatt ütközhet akadályokba. Közismertek az Európában zajló nyelvi és kulturális önállósulási törekvések, amelyek megoldására gyakran több évszázad sem elegendő. Kontinensünkön például az erdélyi magyarok, a spanyolországi katalánok és baszkok, Nagy-Britanniában a skótok nemzeti függetlenedési törekvései, az Olaszországban élő szárd és a friuli kisebbség, a finnországi kvének nyelvi önállósulására tett kísérletek hiúsulnak meg időről időre, azonban ezek a kudarcok sem gyengítik a kulturális összetartozást, sőt megerősítik azt.

Európa az anyanyelvként beszélt nyelvek közül a világ nyelveinek mindössze 3%-át fedi le, mégis komplex megoldásokat kell találni a

hatékony kommunikáció és együttműködés érdekében. A nyelvek eloszlásának alakulása: Ázsia 33%, Afrika 30%, Óceánia 19%, Amerika 15% (<https://www.nyest.hu/hirek/hat-utos-infografika-a-vilag-nyelveirol>). A kultúrák párbeszéde egyidős az emberiséggel. A nyelvi szervezés, a nyelvi sokféleség szabályozásának tudománya – a nyelvpolitika – önálló tudományként azonban csak az 1950-es években jelent meg. Igaz, a tudománynak az elnevezése néhány évtizedes múlttra tekint vissza, a nyelvek társadalmi szerepének vizsgálata és annak szabályainak meghatározása viszont évezredek jelensége. A terminus mögött rejlő tartalmak a mai napig a nyelvészeti diskurzusok középpontjában állnak, mivel a fogalom összetettsége miatt kutatása is komplex feladat. Idegen nyelveken (angol, francia) a politika szónak két értelmezését különböztetik meg, azonban a magyar nyelv ezt a két árnyalatot egyetlen szóval írja le. Az angol *policy* (stratégia) és a *politics* (állami irányítás) kifejezéseket érdemes azonban a tárgy alapos és eredményes vizsgálatához elkülönítve értelmezni.

A nyelvstratégia vagy státustervezés (*language policy*) feladata a nyelvi norma meghatározása, a hivatalos nyelv kiválasztása és a sztenderdizáció helyzetének követése abból a célból, hogy egy adott nyelv minél szélesebb körben elterjedjen. Ugyancsak a nyelvstratégia (azaz nyelvtervezés – *language planning*) kiemelkedő területe a korpusztervezés, vagyis a nyelv belső szerkezetébe való beavatkozás, kodifikáció, nyelvújító mozgalmak tevékenysége, helyesírási szabályok kiadása, a szakterminológia megalkotása, a nyelvnek az idegen elemektől való megtisztítása, ha az írásbeliség nem áll rendelkezésre, akkor feladata annak megteremtése is. Mindezen tevékenységek alapvető célja a szókincs bővítés, stilisztikai fejlesztés, tankönyvek, nyelvkönyvek, újságok, egy- és kétnyelvű szótárak kiadása, az iskolai oktatás megszervezése, önálló rádió- és tévéállomások alapítása, valamint hagyományápolás kulturális intézmények alapításán, támogatásán keresztül, öntevékeny csoportok segítségével (Szépe, 2001).

A nyelvpolitikának (*language politics, la politique linguistique*) az állami irányítás által meghatározott funkciói: a nyelvek hivatalossá tétele vagy ennek elutasítása, államnyelvként való elfogadása vagy ennek megtagadása, oktatásának támogatása, tűrése vagy tiltása. A politikai hatalom társadalmi, politikai vagy gazdasági célok elérése érdekében befolyásolja egy nyelv életét. Egy állam nyelvpolitikája sokat elárul a politikai elitnek az államnyelvhez, a kisebbségi nyelvekhez, azok beszélőihez való viszonyáról, ami egyértelmű véleményalkotás a kulturális hagyományok ápolásának jelentőségéről. A politika, illetve a nyelvpolitika meghatározza az egyes nyelvek társadalmon belüli presztízsét is.

## Kultúrák párbeszéde az Európai Unióban

A nyelvi jogok szabályozása az Európai Unióban szervezeti és állami szinten is kihívások elé állítja a szakembereket. A hatékony kommunikáció és munkavégzés ellentmondásos érdekeket generál az Unió szervezeteiben. A nyelvi sokszínűség előmozdítása és védelme mellett olykor a sokszínűség korlátozásának igényét is figyelembe kell venni. Míg a kommunikáció hatékonysága a korlátozásban rejlik, addig a politikai, kulturális és demokratikus érvek a sokszínűség mellett szólnak (Portuese, 2010).

Az EU nyelvpolitikáját két irányban fejleszti: szervezeti és tagállami szinteken. A szervezeti szintű megközelítésnek az elsődleges elve az etnikai, nyelvi és kulturális egyenlőség kialakítása a nemzetek egyenértékének fenntartása érdekében. Ez a törekvés jelenik meg a tagországok összesen 24 államnyelvének hivatalossá tételében az EU intézményeiben. Azt is látnunk kell azonban, hogy a kommunikáció gyorsítása és könnyítése miatt a gyakorlatban az angol, a német és a francia a munkanyelv (de: nem az Európai Parlamentben, ahol a képviselők anyanyelvükön szólnak fel).

Megfontolandó kérdést vet fel a Brexit, azaz a britek küszöbön álló kilépése az Unióból (<http://www.bbc.com/news/uk-politics-32810887>), hiszen az angolt államnyelvként csak Nagy Britanniában beszélik a tagállamok közül. Mekkora szerepe lesz az angol nyelvnek a britek távozása után? A 21. századi politikai és gazdasági erőviszonyok alakulásának figyelembevételére alapján nem látszik gyengülni az angol nyelv szerepe a politikai és gazdasági kommunikációban.

Az Európai Unió, mint a kontinens fő irányító szervezete előírja a nyelvhasználatra vonatkozó törvények, szabályok, rendeletek, ajánlások betartását és törekszik a nyelvi és etnikai kisebbségek helyzetének felmérésére és védelmére. Eredményeik a kisebbségvédelem terén megkérdőjelezhetők, a szándék azonban tetten érhető a határon átnyúló kulturális programok, gazdasági együttműködések szintjén. A nyelvi és a kulturális arculat kialakítása terén az utóbbi években indult migráció újabb feladatok elé állítja az Uniót.

Az Unió nyelvpolitikája tagállami szinten is kihívásokkal néz szembe. A tagországok nyelve intézményi szinten egyenrangú, az egyes államok nyelvpolitikája történelmi múltjuk miatt mégis eltérő (Truchot, 1999). Ami egységesnek tekinthető, az a különböző hivatalosan deklarált nyilatkozatok elfogadása. Az egyik az 1996-ban elfogadott *Barcelonai Nyilatkozat* ([http://adattar.adatbank.transindex.ro/nemzetkozi/Barcelonai\\_Nyilatkozat.htm](http://adattar.adatbank.transindex.ro/nemzetkozi/Barcelonai_Nyilatkozat.htm)), amely nem az államok, hanem a nyelvi közösségek

megerősítését tűzi ki célul. A másik fontos dokumentum az EBESZ számára készült *Hágai Ajánlások*, amelyek: „*megfelelő nyelvi-emberjogi keretet kínálnak a nyelvi kisebbségi oktatás számára*” (<http://www.osce.org>). Fontos megemlíteni még az 1992-ben elfogadott *Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartáját* (<https://www.ajbh.hu>), amely a nyelvhasználat, mint emberi jog alapvetéseit határozza meg.

Az említett dokumentumok létrejöttében is meghatározó a szervezet törekvése a nyelvpolitikai kérdések megoldására. A kontinens kulturális sokfélesége azonban túlmutat az Unióban használt nyelvek egyenrangúvá tételén, hiszen még a tagállamokon belül is élnek olyan nyelvi közösségek (például: a mirandai nyelvet beszélők Portugáliában, a skótok Nagy-Britanniában), amelyek nem használhatják anyanyelvüket az Európai Unióban folyó demokratikus folyamatokban és diskurzusokban (Láncos, 2014). Az Unió azonban jelenleg is tárgyalásokat folytat a katalán/valenciai, a baszk, a galíciai és a walesi nyelvre vonatkozó szabályokról. A felsorolt nyelvek megjelenése a hivatalos nyelvek között jelentős többletköltséggel járhat a fordító- és tolmácsfeladatok ellátásában, amit az érintett tagországnak kellene fedezni ([http://europa.eu/european-union/abouteuropa/language-policy\\_hu](http://europa.eu/european-union/abouteuropa/language-policy_hu)).

A hivatalos nyelvek és kultúrák között folyó írásbeli és szóbeli kommunikáció hatékonyságának és egyenlőségének biztosítása csak egy összetett fordító- és tolmácshálózat kiépítésével és alkalmazásával lehetséges, amely jelentős emberi és anyagi erőforrást igényel. Az Unió tolmácsolásért és fordításokért felelős szervezete, a Tolmácsolási Főigazgatóság magas színvonalú tolmácsolási szolgáltatást nyújt és feladata, hogy segítse a Bizottság többnyelvűséggel kapcsolatos új stratégiájának gyakorlati megvalósítását. 2014-re vonatkozó adataik szerint a teljes működési költségük 126 000 000 euró volt. A munka elvégzéséhez közel 600 főállású tolmács és több mint 3000 szabadúszó tolmács munkájára van szükség ([http://ec.europa.eu/dgs/scic/about-dg-interpretation/index\\_hu.htm#anchor3](http://ec.europa.eu/dgs/scic/about-dg-interpretation/index_hu.htm#anchor3)).

A hatalmas fordítói apparátus és a kapcsolódó költségek csökkentése, valamint a kommunikáció egyszerűsítése érdekében nemzetközi szinten számos megoldási javaslat érkezett, amelyek megvalósíthatósága és észszerűsége aggályokat vet fel. Az egyik módszer egy mesterséges nyelv – például eszperantó – bevezetése lehet. A mesterséges nyelvek művelői és alkotói bizonyára a nyelv elterjesztését és elismertségét várják ettől a lépéstől, azonban a nyelvészeti, gazdasági, politikai és kommunikációs szakemberek elzárkóznak ennek lehetőségétől (<http://www.debatingeurope.eu/2011/08/03/should-esperanto-be-the-language-of-europe/#.WLL-A1Iixdg>). Az ötletet támogatók szerint az eszperantó nyelvhez népi kulturális és történelmi előzmények hiányában minden tagország

semleges attitűddel viszonyulhat és a kommunikáció azonos szintű nehézséget jelent minden nép számára (<http://www.economist.com/news/books-and-arts/21697210-institutions-european-union-will-still-speak-kind-english-if-britain>). Ugyanakkor az emberek inkább vállalják az egyenlőtlenséget és élő nyelveken kommunikálnak, minthogy egy mesterséges nyelvet sajátítsanak el. A mesterséges nyelvek terminuskészlete nem elég gazdag és a szaknyelv(ek)re jellemző szakszerű és árnyalt megfogalmazás sem lehetséges. Ez is hozzájárulna ahhoz, hogy az élő nyelvek már meglévő és állandóan fejlődő szaknyelvi státusza előtérben maradjon. Ez a folyamat könnyen elvezethet egy domináns nyelv– például az angol vagy a német – használatához, azaz a „hídn nyelv” vagy *lingua franca*, közvetítőnyelv megjelenéséhez (<https://www.nyest.hu/hirek/mi-is-az-a-lingua-franca-vilagnyelvek-az-angol-elott>).

A túlzott egyszerűsítés éppen az eredeti cél ellen hatna, azaz megszűnne az egyes nemzetek egyenrangúsága bizonyos nyelvek dominanciája miatt és megmaradnának a kulturális különbségekből adódó félreértések is. Nem utolsó sorban pedig számos nyelv szakterminológiáját a stagnálás, a visszafejlődés fenyegetné.

### **Felsőoktatás és nyelvpolitika**

A 21. században a felsőoktatás egyre strukturáltabb rendszerében a nyelvnek a tudományos igényű megközelítése egyre inkább háttérbe szorul, és szinte csak a nyelvoktatással, fordítással, tolmácsolással és nyelvészettel foglalkozó szakemberek képzésében jut meghatározó szerephez. Interdiszciplináris jellege miatt azonban megfontolandó, hogy olyan szakok tantervének részévé váljon, ahol nélkülözhetetlen a nyelvtudomány aktuális kérdésköreinek és válaszainak ismerete ahhoz, hogy az adott szakterület elsajátítása ezek megértése által teljes legyen. Gondoljunk a közgazdászokra, a politológusokra, a biztonságpolitikai szakértőkre, kisebbségkutatókra, történészekre, akik munkájuk és tanulmányaik során egy-egy megalapozott vagy elhibázott nyelvpolitikai döntés következményeként kialakult gazdasági, társadalmi, politikai vagy kulturális helyzetet elemeznek, és az így felmerülő kérdésekre megoldást keresnek. A következőkben bemutatom azt a társadalomtudományi szakot, amely tantervének kialakításakor figyelembe vettük a nyelvpolitika oktatásának jelentőségét.

A győri Széchenyi István Egyetemen a Nemzetközi Tanulmányok és Kommunikáció Tanszék ([www.sze.hu](http://www.sze.hu)) felelőssége a nemzetközi tanulmányok szak gondozása, profiljának szakszerű és aktuális kialakítása. A szak hallgatói a megszerzett diploma tanúsága szerint is a nemzetközi

kapcsolatok szakértőivé válnak. Az itt végzett hallgatók idegennyelv-ismerete a munkaerőpiacon is versenyképes, mivel számos tantárgyat az általuk választott két idegen nyelven kell tanulniuk. A képzés során főleg társadalomtudományi ismeretekre tesznek szert – a történelem, a politológia, a jogtudomány egyes területein – átfogó tantárgyak révén, valamint széleskörű tudást kapnak a kultúratudománnyal és a kommunikációval foglalkozó kurzusokon.

A nemzetközi tanulmányok ismeretanyagához ezért szorosan illeszkedik a nyelvpolitika tárgyának megismerése a *Nyelvpolitika és nyelvtervezés* című kötelező kurzus bevezetésével. A hallgatók a tantárgy segítségével átfogóbb rálátással rendelkeznek a többségi és kisebbségi nyelvhasználók helyzetének alakulására és alakítására, újabb aspektussal gazdagodhat a geopolitikai viszonyok megértése, érthetővé válik a regionális gazdasági szemlélet szükségessége és áttekinthetőek lesznek a kulturális identitás megőrzésére való törekvések megnyilvánulási formái. A kurzus keretében a hallgatók feladata egy saját kutatás készítése, amellyel egy-egy nyelvpolitikai kérdéskör mélyebb átgondolására kapnak motivációt.

Nemcsak hazánkban, hanem nemzetközi szinten is felismerték a nyelvpolitika akadémiai szinten történő oktatásának jelentőségét. A nyelvpolitika a bölcsészettudományi képzés mellett ma már a gazdasági, a jogi és általában a társadalomtudományi képzésnek is részévé vált. Így többek között a University of Pennsylvania, a Macquarie University, a Göteborgs Universitet, a University of Cambridge és az Universität Heidelberg képzéseiben is megjelenik (<https://www.mq.edu.au/>, <http://www.gu.se/english>, <https://www.cam.ac.uk/>, <https://www.uni-heidelberg.de/>), de egyes egyetemek – például Ausztráliában – a természettudományi képzésbe is beillesztették.

A győri Széchenyi István Egyetem nemzetközi tanulmányok szakos hallgatói a *Nyelvpolitika és nyelvtervezés* című kurzuson számos témába kapnak betekintést, hiszen a kultúrák kommunikációja és a nyelvpolitika tudománya sok aktuális és történeti kérdéskört ölel fel. A következőkben tekintsünk át néhány ismertetésre, megfontolásra és vitára érdemes témakört, amelyek a jövőben a kurzus alapját képezhetik:

- Az anyanyelvhasználat, mint emberi jog
- Nyelvi norma, nyelvszokás, nyelvtan és logika kapcsolata
- A magyar nyelvi kisebbség helyzete a Kárpát-medencében és a világban
- Az Európai Unióhoz történő csatlakozás nyelvi nehézségei.
- A kétnyelvűség és a többnyelvűség kialakulása Európa országaiban

- Az EU-ban élő nyelvi kisebbségek helyzete
- A magyar mint idegen nyelv szerepe és a benne rejlő lehetőségek
- Az internet és az újmédia, mint „új” nyelvi környezet
- Aktuális: migráció és nyelvpolitika összefüggései
- Magyarok kisebbségben – Európában vagy más kontinensen? Óslakos vagy be-/kivándorló?
- Kisebbségek helyzetének különbségei: anyaországgal rendelkezők (pl.: szlovén, horvát, német) vs. anyaország nélküli kisebbségek (pl.: friuli, szárd)
- Államnyelvek (pl. Svájc). Létezik-e svájci identitás?
- Mesterséges nyelvek szerepe a szaknyelvi kommunikációban
- A siket jelnyelv státusza napjainkban és a jövőben

A felvázolt témák egyenként is hosszas tudományos vizsgálat tárgyát képezik, azonban az összefüggések bemutatása és a témára való rálátás érdekében az oktatás során a legfontosabb kérdésekbe betekintést kell nyújtani a jövő nemzetközi kapcsolatok szakértőinek.

## **Konklúzió**

A nyelvpolitika a nyelv társadalomban betöltött szerepét erősíti. Vizsgálatát számos tudományterület bevonásával érdemes elvégezni, amelyekkel alátámaszthatjuk a nyelvpolitikai kutatások eredményeit. Interdiszciplináris jellege miatt azonban fontos, hogy felsőoktatási tantervek részévé váljon, hogy az adott szakterület elsajátítása ezek megértése által váljon teljessé. A kommunikációs kultúra változásai új szemlélet bevezetését igénylik a tudományos kutatásokban és a felsőoktatásban (Göröcsné, 2011).

Az Európában zajló nyelvi és kulturális önállósulási törekvések megoldása hosszú folyamat, és a nyelvek egyenrangúsága az erre irányuló szervezeti törekvések ellenére folyamatos kihívások elé állítja az Uniót, mint irányadó szervezetet és a tagállamokat is. Ezek megoldásához fontos, hogy a nemzetközi szakemberek tisztában legyenek a nyelvpolitikai helyzettel és a megoldásra váró problémákkal.

## Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. (2016): Kultúrák találkozási gazdasági környezetben. In: Lőrincz, I. (szerk.) (2016): *XIX. Apáczai-napok. Tudományos Konferencia. Tanulmánykötet: Gondolkodási struktúrák és kreativitás*. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar: Győr
- Göröcsné Muzsai, V. (2011): *Kultúrák és nyelvek között kompetensen. Zwischen Sprachen und Kulturen – kompetent*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó: Győr
- Portuese, A. (2010): Law and Economics of the European Multilingualism. *European Journal of Law and Economics*. 42. 5
- Szépe, Gy. (2001): *Nyelvpolitika: Múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs
- Truchot, C. (1999): Az Európai Közösség nyelvpolitikájának kibontakozása. In: Szépe, Gy. – Derényi, A. (szerk.) (1999): *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Corvina: Budapest.

## Internetes hivatkozások

- [http://adattar.adatbank.transindex.ro/nemzetkozi/Barcelonai\\_Nyilatkozat.htm](http://adattar.adatbank.transindex.ro/nemzetkozi/Barcelonai_Nyilatkozat.htm)
- [http://ec.europa.eu/dgs/scic/about-dg-interpretation/index\\_hu.htm#anchor3](http://ec.europa.eu/dgs/scic/about-dg-interpretation/index_hu.htm#anchor3)
- <http://www.bbc.com/news/uk-politics-32810887>
- <http://www.debatingeurope.eu/2011/08/03/should-esperanto-be-the-language-of-europe/#.WLL-A1Iixdg>
- <http://www.economist.com/news/books-and-arts/21697210-institutions-european-union-will-still-speak-kind-english-if-britain>
- <http://www.gu.se/english>
- <http://www.osce.org/hu/hcnm/32186?download=true>
- <https://www.ajbh.hu/emberi-jogi-adatbazis>
- <https://www.cam.ac.uk/>
- <https://www.mq.edu.au/>
- <https://www.nyest.hu/hirek/hat-utos-infografika-a-vilag-nyelveirol>
- <https://www.nyest.hu/hirek/mi-is-az-a-lingua-franca-vilagnyelvek-az-angol-elott>
- [http://real.mtak.hu/33728/1/NYIRK\\_2014\\_2.68-77.pdf](http://real.mtak.hu/33728/1/NYIRK_2014_2.68-77.pdf)
- <https://www.uni-heidelberg.de/>
- [www.sze.hu](http://www.sze.hu)



**Tellinger, Dušan**

Univerzity Pavla Jozefa Šafárika, Košice – Kassa

## **Kulturális elemek a szaknyelvi fordításokban**

*A kultúrához kötött szavak (elsősorban a reáliák) oktatása a szaknyelvi fordításnál elhanyagolták a múltban annak ellenére, hogy ezeknek a szavaknak fontos szerepük van számos szakmai szövegben, például a használati utasításainak fordításánál is. A reáliák oktatása hozzásegíti a szakfordító-hallgatókat az interkulturális kompetencia elsajátításához, így mindenképpen meg kell jelennie az oktatásban. Az interkulturális kompetencia lehetővé teszi számukra a kulturális vonatkozású szavak felismerését a szakfordításokban, amelyek ma a fordítók munkájának többségét adják - a műfordítás tízszázalékos részarányával tért vesztett a szakfordítással szemben. A fordítók képzésében fontos szerephez jutnak a szociális készségek, a fordítóknak képzésében tehát nagyobb hangsúlyt kell kapnia a kultúráközvetítéshez szükséges ismeretanyag megszerzésének. Az elmúlt évtizedek kutatási is megerősítették, hogy a nyelv és a kultúra tökéletes ismerete egyaránt fontos, tehát nemcsak a tudományos információk továbbítása lényeges a szakmai fordításokban, hanem a forrásnyelvi kultúra továbbítása is. A szakfordításokban sem elég pusztán a nyelvi tényezőket számításba venni, a kulturális, politikai, ideológiai, népgazdasági, szociológiai és történelmi tényezőket is lényegesek. Ezek a tényezők szerepet játszanak egy jól képzett szakfordító oktatásában.*

*Kulcsszavak: interkulturális kompetencia, fordítás minősége, kulturális ismeretek oktatása, szakfordítás, interkulturális transzfer*

### **Bevezetés**

A tanulmány feltáró jellege arra irányul, hogy tisztázza a kultúra szerepét a szakmai kommunikáció érdekében a szakfordításban a hihetetlenül gazdag német fordítástudományi szakirodalom alapján, mert eddig ennek a témának kevés figyelmet szenteltek a fordítással kapcsolatos kutatásokban. Az ismertetett kulturális kérdések egy nagyobb kutatás szerves részei, amelynek eredményei monográfiákban már megjelentek (Tellinger, 2005). Az eddigi vizsgálatunk csak egy szerény adalék a kulturális specifikumoknak a szakfordítással kapcsolatos kutatásában, mert ebben a témakörben még sok további eredmény feltárára vár a hazai és külföldi szakfordítás-kutatásban. A kultúrák összehasonlításáról a műfordításban már sok könyv jelent meg világszerte a XX. század folyamán, csak a szakfordítás kulturális aspektusai maradtak eddig háttérben. Remélhetőleg ez a kutatás is hozzájárulhat a felsőoktatási szaknyelvfordítás fejlődéséhez, mert a forrásnyelvi kultúrához kapcsolódó szavaknak nagy jelentőségük van majdnem minden szakszöveg fordításánál. Ilyen módon segítséget kaphatnak a kisebb fordítási gyakorlattal rendelkező fordítók is. A három fő szakszöveg-csoportban, ha a funkciójukat tekintjük (informatív,

apellatív, expresszív) a kulturális elemek létezésének figyelembevétele feltétlenül szükséges. Ez egyformán vonatkozik például a szakmai utasítások, illetve a gyógyszerek használati utasításainak fordítására is, annak ellenére, hogy ezeknél a szakfordítás-típusoknál a tartalom tökéletes átadásán van a fő hangsúly. Éppen ezeknek a fordításoknak a megalkotásánál nagy szerephez jutnak a kultúrával összefüggő szövegkonvenciók, mert ezek érvényesek a pragmatikus szövegek különböző fajtáira.

A mai világban a műfordítás nagyon alacsony, körülbelül tíz százalékos részarányával tért vesztett a szakfordítással szemben a XXI. század világában uralkodó gazdasági és tudományos globalizáció eredményeképpen, tehát a szakfordítás, mint domináns tevékenység, nagyobb figyelmet érdemel, mint eddig. A fordítástudomány-kutatás ugyanis tradicionálisan a szépirodalomra, az általános lexika elemzésére összpontosított kezdettől fogva, vizsgálva a szabad és a hű fordítás örökös szembenállását, mert ennél az alkotói tevékenységnél előtérbe kerülnek a fordító egyéni döntései. A fordító mindig a saját egyéniségét és gondolatvilágát vetíti rá a célnyelvi szövegre. Ez volt évszázadokon át a fordító klasszikus szerepe, ami vonatkozik részben a szakfordításra is. A szakfordítás kulturális oldala csaknem teljesen háttérbe szorult a XX. század folyamán, amíg egyes nyugati kutatók (főleg németek – megemlítendő itt Peter Axel Schmitt és Eberhard Fleischmann kutatási tevékenysége) ezt a területet is vizsgálni nem kezdték. A '80-as évektől kezdve már megnőtt a tudományos érdeklődés a nyelv és a kultúra kapcsolata iránt – a szakmai kommunikációban éppen a kultúrával összefüggő specifikumokat illetően, annak ellenére, hogy a kulturális szempontok a tudományos és a technikai információkhoz képest háttérbe szorulnak. Tehát ha a fordító vállalkozik a technikai és a műszaki információk közvetítésére, akkor számításba kell vennie azt is, hogy a szakfordítás kulturális oldala sem hanyagolható el. Az is lényeges, hogy a szakfordítás minden aspektusának nevelő szerepe is van. Továbbá az sem hanyagolható el, hogy a szakfordítóképzésben a kulturális kompetencia minél szélesebb körű elsajátítása álljon az előtérben.

Természetes dolog, hogy a szakfordításnál a tartalom közvetítése dominál, de a kulturális szempont sem másodrangú. Annál inkább előtérbe kerül a kulturális elemek szerepe a kevésbé tudományos, szakmai jellegű fordításokban. Például a ma olyan gyakori feladatoknál, mint a jogi szövegek fordítása, számos nehézséget okozhat a kulturális elemek (az ún. *kulturémák*, vagy szűkebb értelemben reáliák) és az általános háttérismeretek hiánya a kevésbé tapasztalt fordítók esetében, mert az ő esetükben valószínűleg még sajnos nem voltak meg a feltételek a

forrásnyelvi és a célnyelvi kultúrában gyökerező ismeretek elsajátítására az oktatás keretében. Nem feledkezhetünk el a szociokultúrához kötött kultúrászavak ismeretének elsajátításáról sem a fordítás, sem a tolmácsolás oktatásánál, mert ez is szükséges lépés egy jól képzett fordító és tolmács speciális felkészítése folyamatában. Ezeknek a szavaknak nemcsak kulturális, de gyakran politikai szerepük is van a szakfordításban. Az oktatásban nagy szerepe van a kommunikáció modellálásának – és itt nemcsak a tolmácsolás modellálására gondolunk. A fordítók és a tolmácsok képzésében fontos szerephez jutnak aszociális képességek (tehát aszociális kompetencia széles fogalma). Ezek a képességek magukba foglalják a szabályok megismerését is, amelyek meghatározzák aszociális kapcsolatokat az adott társadalomban. A manapság érvényes általános vélemény szerint a fordítás írott és szóbeli formája is a szociokultúra fontos része és az előbukkanó nehézségek ezeknek a kommunikatív folyamatoknak a megvalósításánál a kulturális szempontok alábecsülésében rejlenek. Mindez nagyon fontos atipikusan előforduló kultúraközi kommunikációs problémák megoldásánál éppen a mi közép-európai kulturális térségünkben, mert itt látni legjobban azokat a kihívásokat, amelyek a kultúrák közötti kapcsolatokban gyökereznek. Röviden összegezve, ami kulturális térségünkben a nyelvi és a szövegalkotói kompetencia mellett még szüksége van a fordítónak a szociolingvisztikai, a kulturális és a politikai kompetenciára is, nem beszélve a technikai és a tudományos kompetenciáról, ha már szakszövegek fordítására vállalkozik. Sok idő eltelik, amíg kialakulnak a fordításhoz szükséges készségek (a fordítói kompetencia) az oktatás folyamán, mert a fordítói kompetencia elsajátítása rendkívül időigényes. Ehhez járul az egész életen át tartó önképzés, hisz ez a munkánk nélkülözhetetlen része. Csak a kompetenciák egész skálája segíthet a fordítói munkában a nyelvi és a kulturális korlátok leküzdésében. Nagyon fontos feltétele a sikeres munkának, hogy az eredeti szöveg és a fordítás minden szinten egyenértékű legyen – itt az előtérben a fordítók terminológiai kompetenciája áll.

Gyakran a háttérben marad az emóciók fontossága a szakmai kommunikációban, annak ellenére is, hogy az érzelmek széles skálája (humor, irónia, metaforák) van jelen a jelentés megvilágítása céljából nemcsak a kultúrákon belüli érintkezésben, de mindenféle multikulturális kommunikációban is, mint kognitív és intrapszichológiai jelenségek. Az érzések nagyon fontos szerepet játszanak az emberi kapcsolatokban is. Az expresszív funkció figyelembevétel nélkül nem lehet fordítani például az idegenfilmek nyelvét, vagy ha a tolmácsok munkájáról van szó, egy külföldi résztvevőket is megszólaltató TV-showban a nézők szempontjából

inkább az érzelmi szempontok állnak az előtérben, nemcsak az információs funkció. A nézők szórakoztatása itt döntő tényező. A fordítóknak és a tolmácsoknak meg kell szerezniük a jövőbeli nyelvi- és kultúráközvetítéshez a lehető legszélesebb ismeretanyagot az egyetemes kultúrából, amihez hozzátartozik az is, hogy hogyan kerül be a nyelvi kommunikációba a nemzeti szempontból specifikus érzelmek világa (ez nemcsak a közismert francia szellemességre vonatkozik). Ez annak ellenére is fontos, hogy a szakfordításban az emocionális komponensek nem játszanak olyan jelentős szerepet, mint a műfordításban. És fordítva is, a szakfordításban nincs akkora hangsúly a formális komponenseken, mint a műfordításban, ahol pedig nem dominálnak intellektuális komponensek, mint a szakfordításban. Az emocionális, intellektuális és formális komponensek figyelembevétele teljes mértékben a fordító személyiségétől, az intelligenciájától függ. Publikációk sorában és két monográfiában vázoltuk a fordítók és a tolmácsok szaknyelvi és interkulturális kompetenciáját is – mint a kultúrák közötti kommunikáció fontos feltételeit. A kultúráközi kompetencia fontosságát szüntelenül ki kell emelni, mert nincs még egy olyan földrész a világnak, mint Európa, amely kulturálisan annyira változatos lenne. A kultúrákon átívelő szakmai kommunikáció nemcsak nyelvi, de elsődlegesen pszicho-, szocio- és kontaktnyelvészeti vizsgálatok tárgya. Itt ki kell emelni, milyen módon sajátítható el a fordításhoz szükséges kompetenciák széles köre, amikor a szakirodalomban összevetve több mint húszféle kompetenciát sorolnak fel, amelyeket a legújabb monográfiában is vizsgáltam (vö. Telling, 2012:165-184). A fordítói kompetenciák széles skálájának jelentősége abban is rejlik, hogy magukban foglalják a fordítók személyes kognitív, szociális és kulturális készségeit. Ez tehát a jelen tanulmány elsődleges célja – a szakvélemények felkutatása a kompetenciák szerepéről a szakfordítási folyamatban a rendkívül gazdag német szakirodalomban és annak felhasználása az itteni körülmények között.

A fordítói munka újraértelmezése a jelenkor főparancsolata, tehát az idegennyelv-oktatás része ebből következőleg a multikulturális tudás oktatása is. Ezáltal a hallgatók megismerkedhetnek az írott és a szóbeli fordítások kulturális hátterével, mert mind a két fajtában előfordulhatnak metaforikus elemek is, amelyeknél nagy eltérés van a nyugati és a keleti kultúrák között (gondoljunk csak a színek metaforikus erejére Nyugaton és Keleten az interkulturális kommunikációban). Nincs megfelelően felkészülve a fordítói és tolmácsvivatásra egy olyan hallgató, aki nem ismeri jól a szaknyelvi terminológiát, és a két kultúrában sem rendelkezik átfogó ismeretekkel. A kultúráközvetítésre kell összpontosítani, nemcsak a szaknyelv közvetítésre, mert azonos jelentősége van a szaknyelvi és a

kulturális nehézségek áthidalásának is. Még a kimondottan informatív szövegek fordításánál sem lenne elégséges csak az idegen nyelvet ismerni, mert például a gazdasági szerződések, bírósági ítéletek, jogi okmányok, szakcikkek vagy tudományos konferenciákon elhangzott előadások fordításánál is fontos szerephez jutnak az etnográfiai elemek. A XXI. századra a fokozódó globalizáció és az interkulturális kommunikáció fontossága jellemző, de paradox módon a kulturális sajátosságok eltéréseinek fokozódása is megfigyelhető, különösen Európában, mert a földrészünkre mindig is a kulturális sokszínűség volt jellemző. Tehát a jövőbeli nyelvi és egyúttal kulturális közvetítőknek ismerniük kell az eltérő sajátosságokat a kultúrák érintkezésénél, ami az interkulturális interakcióban alapvetően fontos tényező, mert tudniuk kell például, hogy nem mindenhol közkedveltek a szójátékok a privát és a hivatalos kapcsolatokban (a németeknél pl. kevésbé, mint az angoloknál).

### **A szakkifejezések és a kulturális elemek különbségei a szaknyelvben**

A kulturális szókészleten leggyakrabban a reáliákat értjük, amelyeknek különböző funkciójuk van a műfordításban és a szakfordításban és fordításukhoz általában komoly háttértudás szükséges. A szakkifejezések fogalma érthető mindenki számára, aki járatos az idegen nyelvű szakszövegekkel való munkában. A szakirodalomban található definíciókból látni lehet, hogyan értelmezik a szakkifejezéseket a német kutatók: *„A szakkifejezés a legkisebb nyelvi egység és egyúttal olyan szabadon használható nyelvi egység, amely a kommunikációban egy bizonyos tevékenységi területen használatos.“* (Roelcke, 2010:55). Ugyanennél a szerzőnél megtalálható a terminológia rövid meghatározása is: *„A terminológia az olyan legkisebb értelmet hordozó egységek és egyúttal szabadon használható nyelvi egységek sokasága, amely a kommunikációban egy bizonyos tevékenységi területen használatos.“* (Roelcke, 2010:55). A hallgatók oktatásába éppen úgy be kell, hogy épüljön a szakok szerinti terminológiaelsajátítása, mint a reáliák széles szókincsével való megismerkedés is, mert ezek az asszociációs jellegű és elsősorban nemzeti jellegű szavak a célnyelvi szöveg olvasóinak az érdekeit szolgálják, kulturálisan gazdagítják őket. A hallgatóknak ugyanígy tisztában kell lenniük a szakkifejezés és a definíció összefüggéseivel. Fel kell hívni a hallgatók figyelmét a szakfordítás oktatásában a szakkifejezések és a köznyelvi szavak közötti különbségtétel fontosságára. Arra is, hogy a szakkifejezések a szakszövegek magját képezik, tehát a lényegüket alkotják, és így általában könnyen átültethetők az egyik nyelvről a másikra különböző szótárak használatával is, míg a reáliák

nagyon széles rétege már kevésbé egyértelmű jelentéssel rendelkezik a szakkifejezésekkel összevetve. A reáliákkal foglalkozó Elisabeth Markstein abból indul ki, amit már évtizedekkel előtte megfogalmaztak a reáliák világszerte elismert kutatói Szergej Vlahov és Szider Florin, akikre a reáliákat kutató szakemberek gyakran hivatkoznak: „*A reáliák egy nemzeti/etnikai közösség, egy nemzeti/etnikai kultúra identitásának hordozói – a legszélesebb értelemben – és egy bizonyos országhoz, régióhoz, földrészhez kapcsolják őket.*” (Markstein, 1998:288). A szakkifejezésektől olyan szempontból is különböznek a reáliák, hogy gyakran nincs megfelelő ekvivalensük a fordítás során az értelmező szótárakban sem és így a fordítókat terheli a megfelelő ekvivalensek felkutatása vagy netán kitalálása – megalkotása is. Ugyanis nem egy esetben nem is szerepelnek a szótárak különböző típusaiban a reáliák, mert kevésbé ismertek a szakkifejezésekhez viszonyítva. Így aztán gyakran az ekvivalens nélküli szókészlethez sorolják őket, esetleg más kifejezésekkel is utalnak rájuk – nemcsak ekvivalens nélküli szavaknak, hanem *kultúrszavaknak, etnokulturémáknak, lingvokulturémáknak* – egyszerűbben kifejezve – *kulturémáknak* vagy nehezen lefordítható nyelvi egységeknek nevezzük még őket, amelyek a fordításokban olyan gondokat okoznak, mint a kettős olvasatú lexikai egységek, metaforák, szójátékok, szlogenek. Általánosságban érvényes, hogy a szakmai szókészlet elemeit éppen úgy össze lehet hasonlítani a köznyelvi szavakkal, mint a kulturális szavakat (reáliákat). E. Markstein a szakkifejezések és a reáliák összehasonlításánál röviden megfogalmazza, hogyan értelmezhetők a szakkifejezések, amelyek szerinte szembeállíthatók a reáliákkal a szókészletben: „*A szakkifejezés bizonyos tudományágból vagy bizonyos tevékenységből egy pontos definícióval rendelkezik és a nemzetközi tudományos használatban alkalmazzák*“ (Markstein, 1998:288). Ami a reáliák és a szakkifejezések százalékokban megadandó viszonyát illeti az aktív szókészletben, már a laikusok számára is egyértelmű, hogy a szakkifejezések dominálnak: a reáliák az aktív köznyelvi szókincsnek csak egy töredékét alkotják – egynéhány százalékát.

Tehát a szakkifejezések általában a szakszövegek szóállományának jelentős részét alkotják, de gyakoriságuk elérheti a műszaki fordításban a százszázalékos arányt is, pl. a különböző alkatrészek jegyzékében, ahol kimondottan a szaknyelvi szókincs fordítására kell összpontosítani a fordítónak. Pontos százalékarányokkal találkozhatunk a német szakirodalomban: „*A teherautók javítási utasításaiban például a szakkifejezések részaránya 20 százalék, a pótalkatrészek jegyzékeiben elérheti a100 százalékot*“ (Fleischmann – Schmitt 2004:533). A szakkifejezések egyértelműek, nincs konnotatív jelentésük, nem fűződnek

hozzájuk asszociációk, mint a reáliákhoz, nem rendelkeznek szinonim szavakkal, mint a köznyelvi egységek. A kontextustól függetlenül rendelkeznek teljes és abszolút ekvivalensekkel a más nyelvekre történő fordításnál. A szakfordítóképzés során tudatosítani kell a hallgatókban, hogy a terminusok kiemelkedően fontos szerepet játszanak a célnyelvi szövegek belső kohéziójának megteremtése szempontjából. A szakkifejezésekkel ellentétben a reáliák ritkábban bukkannak elő még a szépirodalmi szövegekben is, a szakszövegekben még ennél is elenyészőbb arányban, a gyakoriságuk a különböző szövegekben tehát elsősorban azzal a szakterülettel van összefüggésben, amelyhez a konkrét szöveg tartozik. Talán az olyan szakszövegekben a leggyakoribbak a reáliák, amelyek szorosan fűződnek azoknak az országoknak a kulturális specifikumaihoz, ahol a konkrét szakszövegek keletkeztek, például ha nyugati országokról van szó (Németország, Franciaország, Egyesült Államok, illetve Nagy-Britannia) vagy távol-keleti országokról (Japán, Kína, Dél-Korea). Ezen kívül nem egy országon belül világszerte léteznek kontrasztív reáliák: például az európai kultúrhatárokon fekvő Erdélyben még mindig inkább közép-európai reáliák vannak, míg a regáti reáliák (tehát a régi királyság reáliái) erősen dél-európai, konkrétan balkáni jellegűek. A konfrontációs szempont a reáliákkal kapcsolatban az európai viszonyokban főleg német és francia nyelvterületen belül érvényesülhet. Mindez jól érzékelteti, mennyire fontos a reáliák fordíthatóságának kérdéseivel foglalkozni annak ellenére, hogy sok fordító gyakran lefordíthatatlannak tekinti őket. Az idegen kultúrák tipikus jeltárgyait megnevező nyelvi reáliákat csak szakfordítók és tolmácsok tudják megfeleltetni különböző nyelvi-kulturális kontaktusok ismeretében.

A reáliák helye a szókincsben valahol közepén van a terminológia és a köznyelvi egységek között. Meg kell említeni, hogyan vélekednek még bővebben a kutatók erről a részben terminológiai jellegű szókincsről. Ezekről a véleményekről és a reáliák fordításáról részletesen beszámoltunk már az elmúlt évtizedekben megjelent munkákban, a reáliáknak szentelt könyvben kilenc egymást követő fejezetben (vö. Tellinger, 2005:50-102). A fordítói ekvivalencia, éppen úgy, mint a fordítói adekvátság elérése a reáliák esetében majdnem elérhetetlen a fordításhoz szükséges ismeretek és készségek összessége nélkül. A kontextus, amelyben a reáliák előfordulnak, fontos szerepet játszik a megértésükben, de nem annyira döntő tényező, mint a köznyelvi egységek tárgyi jelentéseinek meghatározásánál. Míg a köznyelvi egységek konkretizálásához a kontextus nélkülözhetetlenül szükséges, addig a terminológiára az jellemző, hogy olyan szóegységeket tartalmaz, amelyek definiálhatók minden szakterületen belül a kontextus magyarázó funkciója nélkül is.

Ebben közelednek a reáliák is a szakkifejezésekhez, mert bizonyos fokig szintén definiálhatók a szövegekörnyezet segítségével is és a jelentőségük nem függ annyira a kontextustól, mint ahogy az a köznyelvi egységeknél általánosan megállapítható. Ha megérti a fordító a reáliák jelentését szótárak nélkül is kizárólag csak a kontextus alapján, könnyen meg tudja feleltetni őket acélnyelvi szövegben. A fordító törekvésének középpontjában a reáliák értelmének dekódolása és a megszerzett információnak a célnyelvi szociokulturális kontextusba történő átültetése áll. A reáliákat elemezhetjük úgy, mint a szakmai szókincs elemeit. Ami a reáliák és a szakkifejezések kapcsolatát illeti, több pontban lehet összegezni, ahogy ezzel a fordítástudományi szakirodalomban is találkozhatunk.

Sz. Vlahov és Sz. Florin (vö. 1980:275) bolgár kutatók álláspontja szerint pontokba lehet foglalni ezen két lexikális csoport jellemzését. Az első pontban a szakkifejezések és a reáliák eredetével foglalkoznak a szerzők, de itt is nehéz azt állítani, hogy a reáliák és a szakkifejezések eredetüket tekintve teljesen szemben állnak egymással. Hisz sok reália, tehát nem idegen elemeket tartalmazó szó, egy adott nemzet szókincséből már átkerült az internacionalizmusok közé, de bizonyos fokig még érezhető az eredeti nemzeti hovatartozása (mint például az orosz *vodka* és a magyar *gulyás*, a *puszta*, a *csárdás* vagy a *kocsi*). A szakkifejezések nemzetközi jellege közismert, nem is szükséges hangsúlyozni latin és görög eredetüket, de minden nyelv szükségleteinek megfelelően adaptálja a nemzetközi terminológiát.

A második pontban éppen azt emelik ki a szerzők, hogy a szakkifejezéseknek nincs nemzeti hovatartozásuk (*konténer*, *robot*). A harmadik pontban hangsúlyozzák a reáliák közeledését az internacionalizmusokhoz (*pizza*, *kebab*). A negyedik pontban a szakkifejezések egyértelműségét említik, mert az ötödik pontban jellemzett reáliák nem rendelkeznek ilyen egyértelműséggel (például a *kanton* a közigazgatás tárgykörébe tartozó reália Svájcban, de más jelentésű volt ugyanez a szó Oroszországban a XIX. század elején), ami a fordítók munkáját nagyban megnehezíti. A hatodik pont szerint közös vonásként lehet értékelni azt, hogy a szakkifejezéseket és a reáliákat leggyakrabban főnevek alkotják (*motor*, *liter*, *karton* – *fiáker*, *akó*, *cafrang*). És végezetül a hetedik pontban a szerzőpáros levonja azt a stilisztikai szempontot érintő fontos következtetést miszerint a művészi stílusban a reáliák dominálnak, míg a szakmai stílusban a szakkifejezések szerepelnek, mint döntő tényezők, és ha bele is kerülnek bizonyos szakszövegekbe a gyakran elkerülhetetlen reáliák, akkor természetesen pontosan meghatározott szakmai jelleget öltenek (*öl*, *verszta*, *mérföld*).

## Etnokulturális jellegzetességek a szakszövegek fordításánál

Az utolsó három évtizedben arra a felismerésre jutottak a fordítás kutatói, hogy a szaknyelvek tekintetében is léteznek nemzeti specifikumok. Addig általános véleményként uralkodott az a meggyőződés, hogy a tudományos nemzetközi kapcsolatokban nem játszanak szerepet a nemzeti kulturális sajátosságok, mert a tudományos stílus univerzális jellegű. Peter A. Schmitt említi az interkulturális szakfordítás nemzeti jellegét, és hogy ez olyan esetekben érvényes leginkább, „*amikor a szakon kívüli kommunikációról van szó (például fogyasztási cikkek használati utasításában)*“ (Schmitt, 1998:157). Függetlenül attól, hogy szak- vagy műfordításról van szó, a fordítás – mint a kommunikáció speciális fajtája – mindig interkulturális jellegű. Nagyon fontos szerephez jutnak az interkulturális kommunikációban a reáliák, amelyeket a Lipcsei Egyetemen többen is kutatták – nemcsak Schmitt professzor. A szépirodalomban a legnagyobb elismerést Wladimir Kutz (1977) kutatása nyerte el a reáliák terén. A szakfordítás esetében a német, az angol és az orosz szakszövegek kulturális vizsgálatával is a lipcsei kutatók jeleskednek. Ehhez idézhetjük a következő véleményt a reáliák fontosságáról a szakfordításban:

*„A reáliák léteznek – a laikusok számára gyakran láthatatlanul is – a technikában úgyszintén (például bizonyos ablak- és autóalkatrészek amerikai gyártási módszer alapján). A reáliákkal szorosan függ össze a szociokulturálisan előidézett lexikális és szemantikai nullekvivalencia. A reáliáktól meg kell különböztetni ennek eléggé gyakori (tipikus, de nem exkluzív) előfordulását bizonyos tárgyra vonatkozóan bizonyos kultúrákban.“ (Fleischmann – Schmitt, 2000:30)(a szerző fordításában)*

Itt olyan esetekre lehet utalni, mint egyes tipikus szerszámok létezése Európában és Amerikában (például olyan szaknyelvi terminusok, mint a svéd fogas kalapács, ellentétben a tipikus amerikai kalapáccsal). Itt a szakszövegekben segíthetnek a fordítóknak az ábrák is. A képzett, megfelelő ismeretekkel rendelkező fordítók számára ez nagy segítség, és ennek köszönhető, hogy mára ők vannak többségben a fordítói tevékenységet folytatók körében. Nem olyan módon, mint a múltban, amikor elég volt, ha valaki „otthonról” hozta magával a nyelvet, esetleg még szakképzésben is részesült az adott technikai – műszaki területen.

Mindez azt bizonyítja, milyen nagy szerepe van a reáliák oktatásának a fordítók és a tolmácsok képzésében, amelyben két kultúrát kell egymáshoz viszonyítani. Már a hetvenes években létezett egy olyan célravezető elképzelés, hogy a reáliák oktatásának bevezetése a nyelvtanítás minden területén indokolt és elkerülhetetlen (vö. Sato, 1977:190), mert a reáliák ismerete az erősödő gazdasági, politikai és

kulturális kapcsolatok szerves része. Már akkor, négy évtizeddel ezelőtt, a globalizáció kezdetén nyilvánvaló volt, hogy a reáliák oktatása a nyelvoktatás része lehet – elsősorban, mert nemcsak a szókészlet ismeretéről van szó ebben a folyamatban, hanem frazeológiai, stilisztikai és szemantikai kérdésekről is. A reáliák, mint a fordítói elmélet és technika problémái, helyet kapnak a fordításelmélet oktatásában is, ahol a történelmi és metodikai aspektusok elősegítik a hallgatók jártasságát ezen a területen. De még ezen kívül fordítói szemináriumok is szükségesek a reáliák rögzüléséhez a nyelvoktatáson belül. A gyakorlati foglalkozások célja általában a szókészlet, a frazeológia és a stilsztika gyakorlása. Abból kell kiindulni, mennyire változékony a világnyelvek használata földrajzilag is, ha csak a regionálisan eltérő portugál, spanyol, francia, német, vagy elsősorban angol nyelvi specifikumokat vesszük figyelembe. Maradván Európában nagyon jól tudjuk, mennyire különbözik a német nyelv használata azokban az országokban, amelyekben a hivatalos nyelv szerepét tölti be. Gondoljunk itt csak azokra a nehézségekre, amelyek például a jogi szövegeknél keletkeznek a szakkifejezések kulturális különbsége miatt (Németország és Ausztria jogi terminológiáját összehasonlítva). A szándékos fordítói beavatkozások itt elkerülhetetlenek, mert a kultúrához kapcsolódó lexikai egységek fordításánál más nem jöhet számításba, csak a mechanikus átkódolás. Itt a fordítóknak saját ismereteiket is bele kell vinni a fordításba nem egyszer, mint betoldó magyarázatokat vagy körülírásokat, de nem, mint lábjegyzeteket. A háttérismereteken kívül a fordítói tevékenységben fontos szerepet játszik még a fordítói tapasztalat is. A fordítói kompetencia alatt tehát a fordításhoz szükséges ismeretek és készségek összességét és azok kreatív alkalmazását kell érteni.

A lokalizáció alapelve például az is, hogy a fordítóknak ismerniük kell egy műszaki cikk esetében, milyen szabványok és előírások érvényesek az adott országban, ahova a terméket kísérő szakfordítás kerül majd. A fordítóknak az oktatás keretében olyan háttérinformációkhoz kell jutniuk a célnyelvi kultúráról, amelyek birtokában az átváltási stratégiákat automatikusan és rutinszerűen képesek alkalmazni. A külföldi piacokra szánt német termékek esetében például jól képzett szakemberek felelősek, akik aprólékosan ismerik a külföldi piacok specifikumait, tehát semmit nem bíznak a véletlenre, mert a pszichológiai szempontokat nem lehet figyelem kívül hagyni. A külföldi piacokra kerülő termékeknek és azok lefordított dokumentációjának meg kell felelniük az idegen országok elvárásainak. Ez vonatkozhat autók, ill. más elektronikai termékek egészen széles skálájára (például a német hűtőgépekre is). Fontos szerepük van a német műszaki szabványoknak a fordítás megvalósításában, elsősorban olyan esetekben, amikor kevésbé fejlett országokba irányul a németárak

kivitele, ahol nem lehet elvárni a német szabványok szigorú betartását, mert ott nem adták a szükséges technikai feltételek. Nemcsak a fejlődő országokban jelentkezhetnek ilyen problémák, Kelet-Európában is gondot okozhat például a német hűtőgépek szabvány szerinti használata az elektromos hálózat eltérő tulajdonságai miatt.

A szakfordítás interkulturális szempontból érdekes részét képezik a manapság gyakori reklámszövegek, amelyek a lakosság egy bizonyos rétege számára lassan az egyedüli olvasmányt jelentik. A multinacionális vállalatok reklámszövegei gyakran nemzetközi jellegűek, egyik nyelvről a másikra vannak csak lefordítva és így szükségszerűen bizonyos kulturális adaptálást követelnek, ha más nemzetek részére szánták őket. Éppen ennél a szakfordítás-fajtánál szembetűnően érvényes az, amit célirányultságnak szokás nevezni a szakmai körökben – az úgynevezett szkoposz-teóriából kiindulva. Nem is annyira a tartalom van a hangsúly, inkább a meggyőzőerő, ami gyakran azon alapszik, hogy az ember tudatalatti kulturális értékskáláját is megpróbálják kihasználni egy bizonyos cél elérése érdekében. A reklámpiar gyakran a fiatal nemzedékre összpontosít, amely ma a nemzetközi kultúrmodelleket tekinti irányadónak és nincs még elegendő élettapasztalata. De még ennek a korosztálynak az esetében is látjuk, hogy például a német nyelvű szövegek különbségeket mutatnak attól függően, hogy svájci, osztrák vagy német felhasználóknak szánták őket. Ugyanis mind a három esetben más-más kontextusba kerülnek a reklámszövegek, habár nem olyan nagy kulturális különbségekről van itt szó, mintha például a német nyelvű ásványvíz- vagy mobilreklámok szövegeit angol vagy japán nyelvre kellene fordítani. Mindig az apellatív funkcióra kell ügyelni a reklámok fordításánál, mert hasonló dologról van itt szó, mint például a turisztikai ismeretterjesztő anyagok fordításánál is. A nemzetközi sajtóban megjelenő hirdetések nyelvét érdemes kulturális szempontból kutatni, mert ezek a más nyelvre lefordított anyagok nem mechanikus munka eredményeként születnek, hanem bizonyos kulturális adaptáción mennek keresztül. Ahogy hangsúlyozza a finn származású Hanna Risku a modern technológiák fordításánál is (például szoftvertermékek lokalizációjánál), itt bizonyos adaptációra van alkalom a fordítást megrendelők kívánságai szerint – tágabb értelemben a digitalizált világ elvárásainak eleget téve:

*„A kommunikációs helyzetekben figyelembe vesszük nemcsak a másféle kognitív szisztémákat, hanem az elvárásokat is, amelyek szerint viselkedünk – vagy céltudatosan nem viselkedünk. A társadalmi szerep, tehát a kommunikációs partnereink részéről érzékelt elvárások szerint, a kommunikációban használjuk a hatékony kulturális normák és konvenciók rendszerét.” (Risku, 2004:83-84) (a szerző fordításában)*

A modern technológiák tárgykörébe tartozó szövegek fordításának problémái, amelyekről a finn szerző ír, már a '90-es években az informatika fejlődésével nagyon aktuálissá váltak. Kiemelhető például a szoftvertermékek-lokalizációjának problémája ezzel kapcsolatban:

*„A lokalizáció fogalmának bevezetése ilyen tevékenységek számára világossá kell, hogy tegye, hogy emellett nemcsak szűkebb értelemben vett fordításról van szó, hanem ez alatt a szoftvertermék minden adaptálása érthető, tekintettel az idegen piac szocio-kulturális jellemzőire és formális követelményeire.” (Freigang, 1997:122) (a szerző fordításában)*

Az ilyen fordításokban megmutatkozó lehetséges mennyiségi és tartalmi többlet azt bizonyítja, hogy a fordító feladata nem merül ki az eredeti szöveg egységeinek mechanikus átkódolásában. Ha szükséges, akkor a fordítók tudatosan beavatkoznak az eredeti szöveg stílusába is és ebből a szempontból a lefordított szöveg tökéletesebb. Ez vonatkozhat az ideológiai szempontokra is, amikor például a lefordított mediális szövegek az eredetiekkel összehasonlítva értékesebbek. A hangsúly itt a pragmatikai hatáson van, a reklámok fordításánál és a publicisztika terén a propaganda-szövegek fordításához hasonlóan, ahol a kultúrába ágyazottan jelentkező politikai nézeteket is közvetíteni kell.

## **Befejezés**

A kultúraközvetítés a szakfordításban – ha nem is ugyanazt jelenti, mint a műfordításban – meghatározza a szakfordítók munkájának eredményességét. A sikeres szakfordítás egyúttal szaknyelvközvetítés és a siker teljes záloga a kultúraközvetítés is, amely a szakszöveg háttérét alkotja. A nehézségeket a kultúrák rendkívül nehéz közvetítésénél éppen az okozza, hogy a szakfordítók mechanikusan végzik munkájukat a szakkifejezések átültetésére koncentrálva és eltekintenek a kulturális közvetítés nehéz szerepétől – néha tudatosan, de a legtöbb esetben nem tudatosan, mert nincs meg hozzá a megfelelő képesítésük. A szaknyelvi képzés során a jövődöbéli fordítóknak és tolmácsoknak gazdag ismeretanyagot kell elsajátítaniuk, hogy képesek legyenek kultúrák és szakterületek között is közvetíteni. Mindez magába foglalja a történelmet, földrajzot, folklórt (beleértve a metaforikus nyelvet is), tradíciókat, szokásokat, értékeket, tilalmakat (tabutémákat), az ember természeti és társadalmi környezetét, fontos embereket a társadalomban, stb. Ez majdnem megegyezik azzal, ahogy már négy évtizeddel ezelőtt értelmezte a történelem és az irodalom a reáliák szerepét a fordítók és tanítók

képzésében Vsevolod Sato cseh fordításkutató, aki szerint a reáliákhoz kapcsolódnak olyan tudományágak, mint:

*„... a földrajz és a történelem, az egyetemes tudomány és az egyetemes kultúra (beleszámítva a szokások, a hagyományok és az illemszabályok megismerését), a társadalmi rend és az életkörülmények, az adatok az iparról és a mezőgazdaságról, továbbá a nemzeti művészet és az irodalom története és teóriája, sőt még az is, amit nemzeti mentalitásnak neveznek.” (Sato, 1977:188) (a szerző fordításában)*

Ha csak Európát vesszük számításba a nemzeti mentalitást illetően, akkor részben maszkulin (Nagy-Britannia, Svájc, Írország, Németország, Ausztria) és részben feminin (skandináv országok) kultúrákról beszélhetünk, tehát nemcsak három fő kulturális csoport különíthető el Európa-szerte: a germánok, a latinok és a szlávok. A latinok sem monolit kultúrát alkotnak: eltérések vannak közöttük is, hiába a mediterrán nemzeti mentalitás jellemző általában a déli nemzetekre: a spanyolok és a portugálok inkább a kollektívizmus felé hajlanak, míg a franciák és az olaszok inkább az individualizmus felé. Kelet-Európa kulturális sajátosságaihoz tartoznak a maszkulin értékek. Ezek a kultúrák inkább a mediterrán kultúrára, a latin kultúrákra hasonlítanak, mint a germán modellhez. A kelet-európai népek jóval emocionálisabbak az emberi kapcsolatokban, mint a kimért germán nemzetek. Mindez aláhúzza az országismeret fontosságát a nyelvtanításban és általában kommunikáció során. A német nyelvű országok esetében a „Landeskunde” keretein belül szereshető meg az országismeret, az angol nyelvű országokban ez a tudományág „area studies” vagy „life and institutions” megnevezés alatt ismert. A fordítás oktatása nem képzelhető el ezeknek az etnokulturális alapoknak az ismerete nélkül. Napjainkban a munkaerőpiac követelményei szemszögéből nagyobb értéke van nemcsak a nyelvi kompetenciák elsajátításának, hanem a kulturális kompetencia praktikus használatának is a mindennapi munkában, tehát ez a fontos kompetencia a nyelvtanításban egyre hangsúlyosabb szerepet tölt be a felsőoktatásban. A szaknyelvi kompetenciák párosulnak a kulturális kompetenciával, mert a munkaerőpiac elvárásait a fordítók csak így tudják teljesíteni. Csak hangsúlyozni lehet ezen a helyen a terminológiai kompetencia fontosságát, amelyet integrálni kell a szaknyelvtanítás kommunikatív kompetencia modelljébe.

A XXI. században alapvetően fontos a szakkompetencia mellett az interkulturális kompetencia fejlesztése, mert annak ellenére, hogy a globalizáció megállíthatatlanul egy modern világkultúra (Weltkultur) kialakításához vezet, továbbra is kulturális sokszínűség jellemző a földrészekre, ahol egymás mellett léteznek hosszú nemzedékeken át eltérő

kultúrák. Ez oly fontos Ázsia szempontjából, mert hiába a világ legnagyobb kultúrája jelenleg a kínai – ez a meghatározó kultúra is a világkultúrába olvad majd egyszer, de ma még nagy az eltérés, ha összehasonlítjuk az ottani jellegzetes kulturális értékeket a mieinkkel. A századunk szállóigéjévé vált az *interkulturalitás* szó, amely egy többféleképpen értelmezhető kulturális jelenség és egyúttal dinamikus folyamat – a leggyakoribb értelmezése szerint több kultúra érintkezését és kölcsönhatását jelenti. Ugyanakkor megfigyelhető egy bizonyos ellenfolyamat is – a kulturális sajátosságok eltéréseinek fokozódása. Így például máig érvényes, hogy minden szakszövegnek megvan a maga kulturális jellege, regionális és etnikai identitása. Léteznek tehát különböző tradicionális kultúróvezetek, amelyeknek megvan a maguk stílusa: az angolszász (Nagy-Britanniában és az Egyesült Államokban), a teuton (a német egyetemeken, de Közép- és Kelet-Európában is megjelenik a múlt évszázadok befolyásának következményeként), a galliai (amely a latin kultúrában honos) és a nipponi (Japánban és más kelet-ázsiai országokban). Az interkulturális kommunikációban a különbségek a kultúróvezetek között nagyon is megnyilvánulnak, erre utal Radegundis Stolze az egyik legújabb német nyelvű szakfordítástudományi könyvben:

*„A szövegalkotásnál a nemzetközi piac számára abból indulnak ki a szövegalkotók, hogy a címzettek az idegen kultúrában ugyanolyan elvárásokkal viszonyulnak egy szöveghez, mint a címzettek a saját kultúrájukban, eltekintve természetesen az ország nyelvétől. Ezt lehet megfigyelni többek között a külföldi hallgatóknál (például a kínaiaknál), akik a németországi címzetteknek szánt szövegeket a saját kultúrájuk szerint alkotják meg, mert nem tudatosítják a szövegalkotási konvenciók különbségeit.“ (Stolze, 2013:308)(a szerző fordításában)*

Az eltérések a nyugat-európai és a kelet-ázsiai szakszövegek között például az orvosi szakszövegek terén is megnyilvánulhatnak, ahol különbségeket észlelhetünk a nyugati és a kínai orvostan között. Itt már az orvosi szakirodalom nemcsak az informatív funkciója miatt fontos, de az idegen kultúrák megismerése terén is nagy megbecsülést érdemel. Erre utal a szaknyelveknek és a szakfordításnak szentelt könyvében Thorsten Roelcke, amikor a szakkulturális ekvivalencia problémáit ugyanolyan fontosnak tartja, mint a szakszövegek ekvivalenciájának problémáit. Minden nemzet kultúrája különféle szövegekben jut kifejezésre, tehát szakszövegekben is. Th. Roelcke a „*kulturémák*” fogalmát használja, amelyek jelzik, hogy a szövegek kulturális szempontból egy bizonyos nemzethez és kultúrához tartoznak. Ezek az úgynevezett kulturémák nagy gondot okozhatnak, ahogy ez a szakfordítói tevékenységben a következőképpen példázható:

*„A 'kulturémák' átvitele a nemzetközi szakmai kommunikációban nem jelentéktelen nehézségeket okozhat, ha például egy politikai kommentárt az amerikai alkotmányról kínai nyelvre fordítanak, vagy ha egy kínai szakmunkát a természetgyógyászati eljárásokról az amerikai orvostudomány szaknyelvére fordítanak.“ (Roelcke, 2010:152) (a szerző fordításában)*

A szaknyelvi szövegek fordításánál szerepet játszik a szerző szerint nemcsak a szakmai konvenciók, de a kulturális konvenciók ismerete is. Mindez megköveteli a nyelvi közvetítők (fordítók és tolmácsok) bikulturális kompetencia elsajátítását, mert ez nem adott, hanem a szakképzésben sikeresen elsajátított nélkülözhetetlen képességnek tekinthető. A megfelelő stratégia alkalmazása a nyelvtanulásban elősegítheti a bikulturális kompetenciából kiinduló multikulturális kompetencia elsajátítását is. A kompetenciaalapú oktatásnak arra kell törekedni, hogy a hallgatók megfelelő jövőbeli munkaszituációkban használni is tudják őket. Itt mindig két (vagy netán több) konkrét kultúra összehasonlítása az alapfeltétel, hogy ezeket a kompetenciákat elsajátítsák és ebben nagy jelentősége van a reáliák összehasonlításának, tehát nyugodtan állíthatjuk, hogy a reáliák nélkül elképzelhetetlen az idegennyelv-oktatás (beleértve a fordítás és a tolmácsolás oktatását is).

Ebben a kétoldalú folyamatban a nyelvek és a kultúrák összehasonlítása során a „más“ és a „saját“ ismerete és felismerése, és a különböző kultúrák tudatos kezelése játszik szerepet. Ez elősegíti az idegen kultúrákhoz tartozó személyekkel történő kommunikációt, mert minél távolabbak egymástól a kultúrák, annál nehezebb közös nevezőre hozni a különböző kultúrspecifikus szavakat. A globalizáció manapság mindenki számára kihívást jelent, amelynek során más kulturális háttérű emberekkel kerülünk érintkezésbe. Ez talán az egyik legfontosabb változás napjainkban a tudomány és technika eddig soha nem látott gyors fejlődésének köszönhetően. Figyelembe kell venni az idegen emberek szociálpszichológiai jellemvonásait, amelyek lehetővé teszik az interkulturális párbeszédet, mert ha a tolmácsolásnál például nincs meg a hallgatóság megfelelő ismerete az elhangzott információk háttéréről, akkor csak félsikert érhet el a tolmács a legnagyobb igyekezete ellenére is. A nemzetköziesedés folyamatában különböző etnográfiai tapasztalattal rendelkező személyek találkoznak és ezek a kulturális és nyelvi akadályok csak az együttműködés és a tolerancia szellemében küzdhetők le. Ha az előtérbe a fordítók és a tolmácsok képzését állítjuk, akkor nemcsak a nyelvi és a stilisztikai ekvivalencia fontosságát kell hangsúlyozni az oktatásban, hanem nagy figyelmet érdemelnek a szaknyelvi, szakgrammatikai, szakszövegi és szakkulturális ekvivalencia problémái is. El kell tehát érni, hogy a tanulási tevékenység ilyen innovatív alapokat

kapjon, amihez hozzájárul, ha a nyelvtanárok a diákjaikkal együtt megtervezik a nyelvtanulási folyamatot. Ennek keretében a szakfordításban az ekvivalencia keresése kerül majd előtérbe.

Ez tehát az idegennyelv-oktatás célkitűzéseire kell, hogy tartozzon, mert manapság divatosak az olyan fogalmak, mint a multikulturalitás, transzkulturalitás, ultrakulturalitás, metakulturalitás, szuprakulturalitás és hiperkulturalitás. A legtágabb értelemben vett kulturális és nyelvi érintkezést jelzik a mai világ nehéz körülményei között. Az utóbbi években a kultúrák és a nyelvek között a globalizáció és az erősödő migráció hatására olyan dinamikus interakciók jönnek létre, amilyenekre eddig a történelem során nem volt példa. Vannak olyan nézetek is, hogy a kultúrák sokfélesége majdnem lehetetlenné teszi a tökéletes fordítást. Az ellenvélemény ehhez a fordítói szkepticizmushoz abból a meggyőződésből fakad, hogy a kultúrák közötti nagy eltérések ellenére is a nehézségek leküzdését a szükségszerűség diktálja. A kultúrák közvetítés a szakfordításban azt is jelenti, hogy a fordítónak szembe kell nézni a szakszöveg kulturális valóságával, és mielőtt egy célnyelvi szakszöveget megalkotna, interpretációnak kell alávetni a forrásnyelvi szöveget. A fordítóknak felül kell kerekedni ezen a nehéz helyzeten, hogy valamilyen módon megbirkózzanak a kultúrát közvetítő szerepükkel. A kultúrák közvetítés a szakfordításban Th. Roelcke (vö. 2010:153) szerint elsősorban a következő kulcsfontosságú kompetenciákhoz van kötve: 1. a forrásnyelvi általános nyelvi kompetenciához; 2. a célnyelvi általános nyelvi kompetenciához; 3. a forrásnyelvi szaknyelvi kompetenciához; 4. a célnyelvi szaknyelvi kompetenciához; 5. a megfelelő szakkompetenciához (a személyes tudásmenedzsment szellemében). Ebben a tanulmányban ezeknek a felsorolt kompetenciáknak a vizsgálatát tűztük ki célul, mert arról van szó, mennyire képesek a fordítók és a tolmácsok elsajátítani az összes feltételt munkájuk sikere érdekében. Ebben segítségükre lehetnek a modern technikai eszközök, amelyek által a szaknyelvi órák érdekesebbé válnak. A hallgatók körében nagy az érdeklődés a modern technológiák iránt. Az internetalapú források használatával a szaknyelvoktatás keretein belül a kompetenciák elsajátítása is hatékonyabbá válik.

A kompetenciák elsajátítására irányul az autonóm tanulócentrikus nyelvtanulás is, amely nem egy spontán folyamat, de az oktató által irányított, céltudatosan modellált eljárás. Az autonóm nyelvtanulás egyben az élethosszig tartó tanulásra való képesség kialakításának feltétele is. Segítségére lehetnek a tanulóknak ebben az irányban a jelenkor modern kommunikációs eszközei is – pl. az idegen nyelvű tömegkommunikációs eszközök –, amelyek felülmúlják az eddig érvényes módszereket, amikor a nyelvoktatásban kizárólag a tanár szerepelt. Nagyobb igény van online

tananyagokra a fordítói kompetenciák sikeres elsajátításához. Itt megmutatkozhat a nyelvtanulói autonómia. A hallgatók motiválhatóbbá válnak és a munkájuk a szakkifejezések és a kultúra elsajátítása során autonóm jelleget szerezhet. Kiemelkedően fontos szerepük van ebben továbbra is a nyelvet és kultúrát tanító pedagógusoknak, mert ők azok, akik a nyelvtanulás folyamán a kompetenciák széles skáláját fejlesztik. A célirányos tanári útmutatás nélkülözhetetlen a kompetenciák megszerzéséhez. A hallgatók számára a kompetenciák teljes skálájának elsajátítása nagy kihívást jelent, mert az általános műveltség szintje az utóbbi évtizedekben nemkívánatos mértékben csökkent. Figyelembe kell venni a hallgatók elvárásait is ebben a folyamatban (tehát nemcsak az eddigi tudásszintjüket), és ezek alapján kell eldönteni, milyen forrásnyelvi anyagokat használjon az oktató, milyen témákhoz milyen kommunikációs helyzeteket alkalmazzon. A tanár szerepe a megváltozott tanulási környezetben az lesz, hogy a tanítást eredményes tanulássá transzformálja. Az oktató dönt valójában a médiumok használatáról is, arról, hogy csoportokat alakít ki vagy inkább individuális oktatást választ, tehát mire összpontosít, csoportra vagy egyénre. Heterogén összetételű csoportoknál ki kell emelni a számítógéppel támogatott nyelvtanulást (*computer assisted language learning*), amely keretein belül a hallgatók képességeiknek megfelelően tanulhatnak.

Ezek a módszerek biztosítják a fordítói kompetenciák sikeres elsajátítását. Jelen tanulmány célja az volt, hogy felhívja a figyelmet ezekre a kompetenciákra, mert a fordítói munka sikere éppen a fordítói kompetencia elsajátításában rejlik. Ezzel párhuzamosan fel akartuk hívni a figyelmet arra a fontos tényre is, hogy a szakszövegekben a szaknyelvi terminológián kívül előfordulhatnak kulturémák vagy reáliák is, amelyek fordítása különösen fontos a mindennapi munka sikerének érdekében.

## Hivatkozások

- Fleischmann, E. – Schmitt, P. A. (2000): Fachsprachen und Übersetzung. In: Artyomova, A. F. (ed.). *Lingvisztika. Perevod. Mezs kulturnaja kommunikacia*. Pjatyigorszkij Goszudarsztvennij Universzitet. 23-35
- Fleischmann, E. – Schmitt, P. A. (2004): Fachsprachen und Übersetzung. In: Kittel, H. – Frank, A. P. – Greiner, N. – Hermans, Th. – Koller, W. – Lambert, J. – Paul, F. (eds.): *Übersetzung – Translation – Traduction*. 1. Teilband. Walter de Gruyter: Berlin – New York 531-542
- Freigang, K-H. (1997): Zum Stellenwert von Softwarelokalisierungsprojekten in der Übersetzerausbildung. In: Fleischmann, E. – Kutz, W. – Schmitt, P. A. (eds.). *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Gunter Narr Verlag: Tübingen 122-132

- Kutz, W. (1977): *Zur translatorischen Auflösung der Nulläquivalenz russischsprachiger Realienlexeme im Deutschen*. Disszertáció. Karl-Marx-Universität: Leipzig
- Markstein, E. (1998): Realia. In: Snell-Hornby, M. – Hönig, H. G. – Kußmaul, P. – Schmitt, P. A. (eds.). *Handbuch Translation*. Stauffenburg Verlag: Tübingen 288-291
- Risku, H. (2004): *Translationsmanagement. Interkulturelle Fachkommunikation im Informationszeitalter*. Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Roelcke, Th. (2010): *Fachsprachen*. Erich Schmidt Verlag: Berlin
- Sato, V. (1977): Místo dějin, literatury areálii vci zojazyčné přípravě učitele a překladaatele. In: Popovič, A. (ed.). *Preklad odborného textu*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo: Bratislava 185-190
- Schmitt, P. A. (1998): Maßeinheiten. In: Snell-Hornby, M. – Hönig, H. G. – Kußmaul, P. – Schmitt, P. A. (eds.). *Handbuch Translation*. Stauffenburg Verlag: Tübingen 298-300
- Schmitt, P. A. (1998): Technical Writing und Übersetzen. In: Snell-Hornby, M. – Hönig, H. G. – Kußmaul, P. – Schmitt, P.A. (eds.). *Handbuch Translation*. Stauffenburg Verlag: Tübingen 154-159
- Stolze, R. (2013): *Fachübersetzen – ein Lehrbuch für Theorie und Praxis*. Frank & Timme: Berlin
- Tellinger, D. (2012): *Der kulturelle Hintergrund des Translats – Kultur als Substanz der Kommunikation*. Typopress: Košice
- Tellinger, D. (2005): *Kultúrne otázky prekladu umeleckej literatúry*. Košice: Typopress
- Vlahov, Sz. – Florin, Sz. (1980): *Nyeperevogyimoe v perevogye*. Mezsdunardnieotnosenia: Moszkva

SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA

---



**Élthes Ágnes**

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

**Vasúti lexika irodalmi regiszterben Zola *La Bête humaine*  
(*Állat az emberben*) című regényében**

*A zolai naturalista regény jellegéből adódik, hogy fiktív történeten keresztül bontakoztat ki tudományos igényességű dokumentáción alapuló impozáns szaknyelvi terminológiát. Ezáltal kettős szimultán nyelvi regiszter jön létre, amely a szaknyelvoktatásban is kamatoztatható. A *La Bête humaine* (Állat az emberben) című regényben a vasúti hálózat, illetve a vasút részterületeinek (pályaudvar, mozdonyok, jelző- és biztosítóberendezések, műtárgyak, vasúti mesterségek, telegráf stb.) szakszavai a XIX. századi Franciaország ipari fejlődésének motorjaként szolgáló vasúttörténeti korszakát és értelemszerűen terminológiatörténeti fázisát is megjelenítik. A denotatív jelentésű, glosszáriummal rendezhető szakszavak részhalmazai egy drámai történet pszichológiai kibontakozásában konnotatív átlényegülésen mennek át. A technika, technológia mindmáig fennmaradó humanizálásának kérdését előfutárként vetíti előre Zola a Lison mozdony szimbolikussá teljesedő alakjában. Az irodalmi regiszterbe dinamikusán ágyazott szaknyelv többrétegűsége a stilisztikai, esztétikai közegen keresztül magában hordozza annak lehetőségét is, hogy a célnyelvi kultúra közvetítőjeként helyet kapjon a „Műszaki nyelv – francia” című tantárgy programjában is, különböző módszertani feldolgozásokban. A regénynek az indító és meghatározó motívumát adó Saint-Lazare pályaudvar építészeti, térbeli megjelenítése, illetve a Lison nevű mozdony működésének bemutatása interdiszciplináris aspektusokat rejt magában. Az irodalmi regiszterben jelen lévő vasút-technológiai szaknyelvi réteg pedig felveti a műfordításba ágyazott szakfordítás kutatásának lehetőségét.*

Kulcsszavak: *szaknyelv, regiszter, denotatív, konnotatív, terminus*

**Bevezetés**

Jelen tanulmányban arra teszek kísérletet, hogy hasonlatosan a *Le Ventre de Paris* (Párizs gyomra) című Zola-regény szaknyelvi megközelítéséhez (Élthes, 2016) a *Rougon-Macquart* ciklus egy későbbi darabjában, a *La Bête humaine*-ben (Állat az emberben, Antal László műfordítása) a cselekményt átszövő vasúti lexika funkcióit állítsam elemzésem középpontjába. A *La Bête humaine* nemcsak az irodalomtörténeti és irodalomelméleti kutatások számára ad végtelenül gazdag értelmezési lehetőségeket. A műszaki kultúra fejlődésének, szűkebb értelemben a XIX. század vasúttörténetének meghatározó korszakát megörökítő naturalista regénynek a szaknyelvkutatás és a szaknyelvoktatás szemüvegén keresztül megszülető olvasata jóllehet marginális, de talán éppen ezért odafigyelést érdemlő speciális szaknyelvi jelenség. Az irodalmi fikcióban dinamikus

jelen lévő szakszavak „viselkedését” a *Le Ventre de Paris* kapcsán a szimultán kettős nyelvi regiszter kifejezéssel igyekeztem érzékeltetni.

Ritka, sőt nagy valószínűséggel egyedi az a magával ragadó teljesség, amely a jelen tanulmány tárgyát képező regényben, a világirodalomnak ebben a remekművében létrejött. Az író gyermekkori emlékeinek áthallása, egyéni életútjának művészi átlényegülése és a XIX. század második felének műszaki kultúrtörténete, vasúti terminológiája művészi harmóniában olvad egybe a *La Bête humaine*-ben.

Zola fogékonysága a vasút iránt gyermekkori emlékeire vezethető vissza. François (Francesco) Zola – Émile Zola édesapja – Páduában építőmérnöki diplomát, majd matematikai doktorátust szerzett. 1821-től az Első Osztrák Vasúti Társaság alkalmazottjaként részt vett az 1830 előtti első európai vasútvonal (Csehország, Ausztria, Svájc) építésében (Zieger, 2013). Henri Mitterrand szimbolikus apai örökséget lát „apa és fia” szakmai kapcsolódásában: az író édesapja a XIX. század elején, a munkája keretében Angliában megtekintette Stephenson gőzmozdonyát (1824). Émile Zola, a fiú pedig a század végén regényhőssé tett egy gőzmozdonyt, a *Lison*-t a *La Bête humaine* című regényében (1890) (Mitterrand, 1992). Az életrajzi vonatkozások és a fikció találkozását kutató J. W. Scott rámutatott arra, hogy Zola vasútvonalhoz közeli házára emlékeztet a *La Bête humaine* egyetlen fiktív helyszínén, a *Croix de Maufras*-ban álló épület. A valóságban megfigyelt elrobogó vonatok mozgása, hangji effektusai hitelesen kelnek életre a regény lapjain (Scott, 1963).

Zola saját fényképeket, feljegyzéseket készített vonatokról, tudományos érdeklődéssel fordult a vasúti technológia felé. Tanulmányúton ismerkedett a gőzmozdony mechanikájával, működésével – 1889. április 15-én Párizs és Mantes között egy mozdonyon megtéve az utat – Fernand Cléraultnak, a Nyugati Vasúttársaság konstrukciós és személyügyi munkatársának a segítségével.

A *La Bête humaine* a szaknyelv oktatásában is kiaknázható, akár a szövegkereteken belül maradván, akár elmozdulva az interdiszciplinaritás irányába. A BME GTK Idegen Nyelvi Központjában a *Műszaki nyelv – francia* című szaknyelvi kredittárgy keretében, oktatási szempontból közelítve a *La Bête humaine*-t kísérleti jelleggel lemérhettem a mérnökhallgatók nyitottságát és fogékonyságát az irodalomban narratívaként megjelenő szaknyelv, pontosabban a regényből kivett szövegrészletben előforduló műszaki terminusok és azok funkciója iránt.

A rövid, kísérleti jellegű szövegelemzési gyakorlat azt igazolta számomra, hogy a regényből kibontakozó gazdag műszaki kultúrtörténeti háttér és az irodalmi regiszterbe épült terminusok keresésére vonatkozó feladatok beépíthetők az oktatásba. Különösen a gépész-, közlekedés- és

építőmérnök hallgatók számára tartalmaz értékes és jól felhasználható vasúttörténeti, vasút-technológiai szókincset a regény. A „regényhős Lison”-t megjelenítő szakmailag pontos zolai deskriptív narratíva, valamint a Lison típusát megörökítő fotó mozdonytörténeti adalékot is ad a hallgató kezébe. Az pedig, hogy nemrégiben a Zola-szöveg szigorú követésével, kísérleti jelleggel építészmérnökök 3D-ben kiviteleztek a *Lison*-t, a *La Bête humaine* mindmáig ható aktualitását mutatja (Maccray, 2015).

1. ábra. A *Lison* mintájául szolgáló rendszeresített mozdonytípus (Maccray, 2015)



Zola tudományos igényességű és dokumentációra épülő alkotástechnikája, pontos, tárgyyszerű ismeretei döbbenetes erejű mélylélektani jelenetekben, dramaturgiai helyzetekben kelnek életre, konnotatív, érzelmi mélységet kölcsönözve a vasúti terminusok denotatív jelentésének.

Dolgozatomban kategóriák felállítására törekszem, a következő kérdésre keresve választ: azon túlmenően, hogy a fikció révén a denotátumok eleve konnotatív színezetet kapnak, szűkebb értelemben véve milyen eszközökkel éri el Zola, hogy „másként gondoljunk” a *Lison* gőzmozdonyra, mint egy gépészeti kézikönyvben leírt mozdonyra. Jelen tanulmány központi problémafelvetése ugyan nem a fordítási vagy fordításkritikai aspektus, de példaként fordítási problémát is érintek az irodalmi regiszterbe épült szaknyelvi terminusok kapcsán. Teszem ezt Antal László műfordítása kapcsán, hogy érzékeljük a szimultán kettős nyelvi regisztert, mint speciális fordítási területet, nevezetesen a műfordításba ágyazódott szakfordítás problémáját.

### **A *La Bête humaine* műszaki-tudományos vonatkozásai**

A regény interdiszciplináris megközelítésében három fő tengely rajzolódik ki:

1) *Matematikai, természettudományos fogalmak metaforikus alkalmazása*

A kauzalitás, a matematikai logika ragadta meg *Roy Jay Nelson* figyelmét, aki logikai gráfokkal ábrázolja a szereplők közötti bonyolult kapcsolatokat (Nelson, 1990). Otis mutatott rá arra, hogy Zola használta a „*mathematique*” kifejezést *A Rougon-Macquart* regényciklushoz írt előszóban az egyik embertől a másikig elvezető fonal megtalálásához, a temperamentum és a környezet kettős kérdésének megoldásához (Otis, 1994). Mikkonen a dramaturgiai helyzetek szerint triádokat alkotó szereplői csoportokat, például szerelmi háromszöveget különít el (Mikkonen, 2004). Spear a regény szereplőinek funkcióját horizontális, vertikális, diagonális vektorokként fogja fel. Konceptiójában a vonaton utazók, az előre haladó mozgásukkal együtt horizontális vektorok, míg a vonatot szerelmi féltékenységből drasztikus hirtelenséggel megállító Flore, vertikális vektorként működik (Spear, 2007). Míg *Muriel Louapre* koncepciója szerint a vasúti vonal, mint börtönszerű kényszer jelenik meg, éppen hogy irány és értelem nélküli vektorként absztrahálódik (Louapre, 2004). Giraud külön tanulmányt szentel a hármas számjegy explicit megjelenésének a narratívában: pl. három vágány, három kocsival feljebb, három szót szól stb. (Giraud, 2007). Denis Bertrand a tér-nyelv szemiotikáját elemezte (Bertrand, 1992), Deirdre McAnally pedig már hely-idő analitikus (STA) módszerrel vizsgálja a regény struktúráját (McAnally, 2011). Megjegyezzük: a *La Bête humaine* tér- és időstruktúrájának feldolgozása franciaországi középiskolai tananyag (Balmont, 2007-2008).

## 2) *A vasút szimbolikus és reális funkciója*

Henri Mitterrand szerint a *La Bête humaine*-ben a vasút nem háttérszereplő vagy keret a cselekményhez. A XIX. századi francia vasúti hálózatnak a regényben főszerepet játszó szakasza, a tragikus cselekmények helyszíne, a Le Havre-Párizs és Párizs-Le Havre vonal a regény időbeli és térbeli strukturáló vezérfonalaként értelmezhető (Mitterrand, 1992). Michel Serre interdiszciplináris felfogásában Zola szövege maga a motor, a termodinamikai logika, az entrópia következtében érvényre jut a zárt térben a feszültségek fokozódása, majd kirobbanása (Serre, 1981). David Baguley olvasatában az entrópiikus vízió a naturalizmus központi témája: a romboláshoz, az enyészethez vezető út, a munka világának növekvő dezintegrációja, a katasztrófa egyre növekvő fenyegetése (Baguley, 1990). François Bavaud-nak a Lausanne-i Egyetem Informatikai-, Alkalmazott Matematikai- és Nyelvi Intézeteinek összefogásával végzett korpuszelemzés – Shannon informatikai entrópia-elmélete alapján – a mű feszült jellegét igazolja (Bavaud, 2009).

A vasút szimbolikája a regényt Németországban kiadó Rita Schobernél – aki Zola és Houellebecq összehasonlításával is hozott újat –, a vasútvonal kezdeti és végpontjai közt fennálló felcserélhetőség lehetőségét jelenti (Schober, 1990). Ez a koncepció a *La Bête humaine* dramaturgiai felépítésére teljességgel alkalmazható, és nemcsak a regényt indító vasúti pályaudvar leírás (a Monet festménysorozatból is jól ismert Saint-Lazare pályaudvar) és a célállomás, a Le Havre-i pályaudvar képe miatt, hanem az e vonalon oda-vissza robogó expresszvonatot vezető Jacques Lantier tragikus sorsa miatt is. A regény humán főszereplőjének, a mozdonyvezető Jacques-nak a gépi párhuzama, a Lison gőzmozdony, kettejük szervesen összefonódó és szimbolikusan párhuzamos sorsa, érzelmi összetartozása, a két pályaudvar közötti vonalhoz kapcsolódik. Ugyancsak ezen a vasútvonalon ingázik Jacques hús-vér szerelme, a Lison „riválisa”, Sèverine is. Xenja Bossowa a vasút ipari forradalomban játszott szerepének irodalmi tükröződését mutatja ki összehasonlító tanulmányában: Hauptmann *Bahnwärter Thiel* és Zola *La Bête humaine* című művében a vasút szimbolikus szerepét nyomon követve a regényhősök életében (Bossowa, 2005).

### 3) *A gép, a műszaki objektum*

A gép szerepét a XIX. század irodalmában vizsgáló Jacques Noiray szerint a gép nem egyszerű technikai tárgyként, hanem poétikai tárgyként, képzeletbeli rögeszmék hordozójaként válik az irodalmi mű megtermékenyítő erejévé (Noiray, 1981). Yves Jeanneret koncepciójának lényege szerint: a gép behatolása az elbeszélésbe túlnő az egyszerű narratív tetten azáltal, hogy távolságot teremt a műszaki objektumban konkretizált racionalitás és az általa sugalmazott sejtések között (Jeanneret, 2012). Geoff Woollen túllép az általános síkon és a *La Bête humaine* szövegében végzett statisztikai számításaival is alátámasztja érvelését. Bár gőzmozdony a regény központi figurája: Zola mégsem *locomotive*-ként beszél a Lison-ról, hanem az általánosabb terminust, a *machine*-t használja következetesen. Azzal magyarázza a *machine* (gép) szó használatának gyakoriságát a regényben (138 előfordulás), szemben a *locomotive* (mozdony mindössze két előfordulásával,) hogy a *machine* szó gazdagabb metaforikus értelmezhetőséggel rendelkezik, mint a *locomotive*. Lantier, a Lison mozdony vezetője a saját agyműködése érzékelése során gépi metaforákban gondolkodik: robaj, zakatolás stb. (Woollen, 1983). Steven D. Spalding *Killer Trains and Thrilling Travels* című munkájában a tér társadalmi méretű kitágulását jelentő „*spatial turn*” továbbfejlesztéseként, a „*mobility turn*”-re, a mobilitási paradigmaváltásra hívja fel a figyelmet

(Spalding, 2012). A *mobility turn* a vonatokkal, az autóval kapcsolatos viták, gazdasági és kulturális fejtegetések területe. A *mobility turn* már az expresszionizmus irányába mutat, ahova a fiatalabb generációba tartozó, a zolai hagyományt továbbfejlesztő másik naturalista francia író, Octave Mirbeau antiregénye, a *La 628 E8* érkezik meg.

### ***A vasúti lexika jellege a La Bête humaine-ben***

A *La Bête humaine* szakszókincsére vonatkozó kutatásokkal nem találkoztam a Zola szakirodalom tanulmányozása során. Az 1885-ben írt *Germinal* című Zola regény bányászati szakszavainak szentelt doktori értekezésében Hickey-Marshall a terminusok sűrűségével, gyakoriságával foglalkozott, fejezetenkénti gyakorisági listákat és a mű egészére kivetítve mátrixos ábrázolásokat készített. Különös figyelmet szentelt az egyes bányászati szakszavak színhatásainak (Hickey-Marshall, 1978). Ezt a módszert a *La Bête humaine* vasúti lexikájára is adaptálni lehetne, nagyobb lélegzetű, empirikus kutatások keretében.

Az én megközelítési szempontom jelen dolgozatban a vasúti szakszókincs regénybeli jellemzőinek feltárása, az objektív jelentésű terminusok konnotatív jelentésbővülését, „átszíneződését” előidéző jelenségek (dramaturgiai helyzetek, nyelvi, stiláris eszközök) kategóriáinak felállításával.

A zolai szimultán kettős nyelvi regiszter abban érhető tetten, hogy a regényszövegben horizontálisan szétterített objektív terminusok pontos szakmai jelentéssel rendelkeznek, és a szakterület (= a vasút) részterületei szerint, glosszáriumok alapjául szolgáló tematikus szószedetekbe is rendezhetők. Ugyanakkor ezzel egy időben az irodalmi fikcióba épülésük révén ez az objektív terminushálózat egészében és részleteiben konnotatív jelentést is hordoz. Tulajdonképpen a zolai kettős nyelvi regiszter, mint jelenség a naturalista regény jellegéből adódóan a priori meglévőnek tekintendő. Másképpen fogalmazva: az érzelmi hálóba szőtt és a kontextusból kiemelt, alfabetikus rendbe szedett szakszavak objektív jelentést hordoznak, míg ugyanezen terminusok más és más dramaturgiai helyzetben megjelenve lelkiállapotokat tükröznek, érzelmi kisugárzásokat hordoznak, vagy szituációt kísérő díszletként, háttérképként hathatnak.

Az alábbiakban kiemelt példákon keresztül konkrétan azt szeretném érzékeltetni, milyen írói eszközökkel tartja fenn Zola az irodalmi és a műszaki-tudományos regiszter dinamikáját.

A *La Bête humaine* vasúti lexikája hűen tükrözi a XIX. század második felére kialakult vasúti terminológiát. Zola tudományos felkészültségére vall, hogy tudatosan tanulmányozta korának jelentős

vasút-technológiai szakkönyvét, amelyet Pol-Jean Lefèvre és Cerbelaud 1889-ben írt *Chemins de fer* címen (Lefèvre – Cerbelaud, 1889). A Zola regényben használt vasúti terminusok szakmai lefedettségét bizonyítja, hogy ezek fellelhetők, visszakereshetők az öt fejezetből álló, gazdag képi anyaggal ellátott, háromszáz oldalas szakkönyvben. Zola célja a terminológiai pontosság volt, azonban irodalmi fikcióban a műfajból adódóan a szakkönyv szakmai mélységéből annyit vett át, hogy az általa használt szakszavak tévedés nélkül hitelesek, helytállóak legyenek és a denotátumok objektív jelentése ne hagyjon kétséget az olvasóban. A hozzájuk tapadó érzelmi jelentések, konnotatív színezetek magát a denotatív jelentést nem veszik el a terminustól, azt megőrizve adnak hozzá egy olyan jelentésbeli többletet, amelyet természeténél fogva a Lefèvre – Cerbelaud szakkönyv, mint bármely más szakkönyv, nélkülöz. Zola tudományos igényű dokumentációját a vasúttal, különösen a vasúti balesetekkel kapcsolatban, az általa gyűjtött cikkek tanúsítják: lásd Émile Zola. Oeuvres. Manuscript et dossier préparatoire – Cikkgyűjtemény (<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b90797918/f1-692.image>).

Álljon itt néhány példa Lefèvre – Cerbelaud és Zola „közös” szakszókincséből:

*signaux* (jelzések), *double voie* (sínpár, vágány), *télégraphe* (telegráf, távíró), *machine locomotive* (mozdony), *tender* (szerkocsi), *vapeur* (gőz), *piston* (dugattyú), *cylindre* (henger), *cheminée* (kémény), *foyer* (tűzszekrény), *chaudière* (kazán), *tunnel* (alagút)

A XIX. századi szakkönyv mellé helyezve kell említést tennünk Jean Michel Eloy és John Humbley munkájának, a XIX. század vasúti terminológiájának történeti kialakulását vizsgáló modern nyelvészeti, terminológiai kutatásairól. Pol-Jean Lefèvre említése nélkül is olyan, általuk használt terminusok történetiségét, és a kiválasztásukat megelőző tudományos hezitálásokat vezetnek le kiemelt példákon keresztül, mint például: *rail* (sín), *chemin de fer* (vasút), *gare* (állomás), *tunnel* (alagút). Arra a következtetésre jutottak, hogy a XIX. század második felére kialakult vasúti terminusokat az egységesítés szükségessége hívta életre (Eloy – Humbley, 1993).

A *La Bête humaine* vasúti lexikája, mint fentebb említettem, a regényben horizontálisan szétterített, tematizálható vasúti terminusokból szövődik. Kigyűjtésük, alfabetikus rendbe szedésük művelete közel áll a szakfordító hallgatók terminusgyűjtési tevékenységéhez. A hasonlóság mellett a fő különbséget a szakszavak nyelvi közege, a regiszter jelenti, amelyből a gyűjtés történik. A Zola-regény esetében a regiszter szépirodalmi, a szakszövegeknél természetszerűleg objektív, tudományos.

Az irodalmi és a műszaki-tudományos regiszter metszéspontján olyan szöveghelyek helyezkednek el, amelyek a terminusok sűrűségét tekintve szakszövegi szinten mozognak a deskriptív technika tárgyyszerűsége révén.

A horizontálisan szétterített terminusok az alábbi fő részterületekbe sorolhatók:

2. ábra. Vasúti terminológiai csoportok

<p><i>Vasútállomás épülete, részei</i>  <i>Vasútállomási operációk, személy- és tehervonatok szerelvényének rendezése stb.</i>  <i>Vasúti forgalom biztonsági jelzőberendezések működése + pályaőr, sorompóőr</i>  <i>tevékenysége</i>  <i>Személyvonat részei, szociális funkcióval</i>  <i>Mozdonytípusok</i>  <i>Gőzmozdony szerkezeti mechanizmusa</i>  <i>Gőzmozdony működtetése</i>  <i>Vonatbaleset leírások</i>  <i>Vasúti műtárgyak</i>  <i>Vasúti mesterségek</i></p>
---

A sebesség és mozgás ábrázolására egy helyütt ad meg autentikus adatot Zola: a 80km/h sebességet, egyébként a hangyi effektusok és a mozgás kifejezésének gazdag igei világával fejezi ki a vonatok érkezését, robajló száguldását, zakatolását, zajának elhalkulását, elhalását.

***Miként teremődik meg az objektív terminusok konnotatív többlettartalma?***

*1) Dramaturgiai helyzetek*

Példaként a dramaturgiai helyzetek által érzelmi színezettel gazdagodó objektív terminusokra mindjárt az első fejezetből idézzük a Saint-Lazare pályaudvar objektív, vasúti szókincsét, amely egy féltékenységi jelenetsor háttér-díszleteként jelenik meg, egyes elemeiben pedig a szereplők lelkiállapotának projekcióiként is viselkedik. A regény első fejezetéből kigyűjtött terminusok a szöveg lineáris haladása szerinti horizontális listája:

*gare* (n.f.) (pályaudvar), *marquise* (üvegtetejű pályaudvari csarnok), *halles couvertes* (fedett csarnokok), *grandes lignes* (távolsági vonalak), *bouillottes* (fűtőházak), *doubles voies* (sínpárok), *arches* (boltívek), *poste d'aiguilleur* (váltóház), *wagon* (vagon), *machine* (mozdony), *rails* (sínek), *signal rouge* (jelzőlámpa), *quais* (peronok), *machine de manoeuvre* (tolatómozdony), *machine-*

*tender* (szerkocsi), *trois roues basses et couplées* (három tengelyes tolatómozdony), *débranchement* (szétrendezés), *train* (szerelvény, vonat), *remisage* (kocsiszín), *machine d'express* (gyorsvonati mozdony), *cheminée* (kémény), *pont de l'Europe* (Európa-híd), *branches de métal du pont* (híd vaságai), *ordre* (vezényszó), *poste de salubrité* (illemhely), *coup* (füty), *purgeur* (gőzleeresztő szelep), *charpente de fer* (vasgerenda), *plaque-tournante* (fordítókorong), *conducteur-chef* (főkalauz), *chef adjoint* (távolsági vonal főnökhelyettese), *sous-chef de gare* (állomásfőnök-helyettes)

Az alábbi részterületek szakszavai emelhetők ki tematizáltan a fenti felsorolásból:

3. ábra. Az I. fejezet vasút-technológiai részterületei

*Pályaudvar építészeti és technikai alkotóelemei*  
*Pályaudvaron közlekedő gépek, mozdonytípusok*  
*Vasútállomási operációk*  
*Vasúti forgalom biztonsági jelzőberendezései*  
*Vasúti műtárgyak*  
*Vasúti mesterségek*

Ezek az objektív jelentésű terminusok egy drámába torkolló, feszültséggel teli féltékenységi konfliktushelyzet kibontakozásának szakaszaiban jelennek meg: a vasúti objektumokra, nevezetesen a tolatómozdonyokra áttevődik a szereplő hangulata.

- 1) A párizsi Saint-Lazare pályaudvart az Amsterdam közben található épület ötödik emeleti lakásának ablakában Roubaud, a férj, türelmetlenül könyököl és várakozik fiatal és szép feleségére, Séverine-re. Eközben meglát egy tolatómozdonyt, amelyre kivetíti saját hangulatát, egyúttal fiatal feleségére is asszociál, megszemélyesíti az igyekvő mozdonyt: „*en personne impatiente*” (türelmetlen személyként).
- 2) Ugyanabból az ablakból, a féltékenységi jelenet előtt ugyanazt a helyszínt Roubaud és Séverine együtt szemléli. Az első tolatómozdony „türelmetlen személy”, míg ez a második kifáradt, idős ember képzetét kelti Roubaud-ban, mintha önmagát látná benne: „*Au milieu des rails* (vágánymező közepén), *une lourde machine de train omnibus* (súlyos, személyvonati mozdony), *comme lasse et essoufflée* (mintha kifáradt és lélegzetéből kifogyott volna).” A hasonlat a nehezen fűjtató idős emberrel állítja párhuzamba a mozdonyt, miközben a kísérő műszaki szakszavak denotatív jelentése is jelen van a leírásban: *vapeur* (gőz),

*soupage* (szelep), *machine de manoeuvre* (tolatómozdony), *train omnibus* (személyvonat), *rails* (sínek) *mécanicien*, (mozdonyvezető), *chauffeur* (fűtő), *voie* (vágány).

- 3) A szoba rendbetétele előtt, Séverine egyedül könyököl az ablakban. Ebben a fázisban a jövő-menő tolatómozdonyok serény háziasszonyokra emlékeztetnek, amit hasonlat fejez ki: „*Avant de mettre un peu d'ordre dans la chambre, elle retourna s'accouder à la fenêtre.*” (Mielőtt rendbe tenné a szobát, megint kikönyökölt az ablakba.) „*Les machines de manoeuvre allaient et venaient sans repos, on les entendait à peine s'activer, les roues assourdies, le sifflet discret comme des ménagères vives et prudentes* (Fáradhatatlanul jöttek-mentek, alig hallhatóan tevékenykedtek, mint a serény és óvatos háziasszonyok, tompán dobogó kerekkel, tapintatosan fűtтыentgetve.)
- 4) A megcsalásában bizonyosságot nyert férj dühöngve egyedül hagyja feleségét a szobában. Az ablak üres, az maga is díszletté válik, a Saint-Lazare pályaudvarról készült verbális fényképsor a háttérben levetített filmként hat. Ez a besötétedést és a pályaudvar „holt szakaszát” hozza közel, baljóslatú előhangként a később bekövetkező tragikus fordulathoz, egyúttal Séverine félelmének plasztikus párhuzamaként. Ezek közül kiemelhetők: *ténébres d'un ciel d'encre* („éjfékete ég homályában”), *humidité glaciale*, („fagyos nedvesség”), *feu sanglant* („egy-egy vérvörös fény”), *confusément peuplé de masses opaques* („felismerhetetlen sötét tömegek”), *les machines et les Wagons solitaires* („magányos mozdonyok és vagonok”), *les tronçons des trains dormant sur les voies de garage* („kocsiszíni vágányokon szunnyadó vonatcsomók”), *du fond de ce lac d'ombre*, („árnyéktó mélyéről”). A féltékenységében őrzöngő férjtől elszenvedett fizikai bántalmazás a mozdonyfűtтыre kivetített hasonlatban visszhangként verődik vissza: *des coups de sifflet pareils à des cris aigus de femmes qu'on violente* („megerőszkolt nők éles sikolyára emlékeztető fűtтыjelek”).
- 5) Roubaud és Séverine a pályaudvaron áthaladásával az esti, 18.40-es Le Havre-i expresszvonat első osztályú szakaszába való felszálláshoz szimultán jelennek meg pályaudvari operációk, pl. szerelvényrendezések, tolatások; felvonulnak pályaudvari tartozékok, pl. luxusillemhelyek, szolgáltatások; megjelennek vasúti mesterségek képviselői (főkalauz); megelevenednek mozgások, hangi effektusok. A vonatindulás előtt Séverine az ötödik emeleti szobában már megélte férje erőszakos bántalmazását, zaklatott lelkiállapotban látja a Saint-

Lazare minden részletét, a szakszavak ily módon kapnak érzelmi töltést, a vonatra szállás pedig előhang a vonaton ezután megtörténő erőszakos cselekményhez. Az ily módon konnotatív többletjelentéssel átítatott következő szakszavak jelennek meg: *cabinets* (illemhelyek), *salles d'attente* (váróterem), *flots de voyageurs* (utasok áradata), *le quai* (peron), *la file des wagons* (kocsik sora), *compartimen de première vide* (üres első osztályú kocsi), *le trottoir* (járda), *facteurs* (hordárok), *chariots de bagages* (csomaghordó targonca), *fourgon de tête* (elülső poggyászkocsi), *un surveillant* (felügyelő), *sous-chef de service* (főfelügyelő helyettes), *attelages* (csatlakozások), *lanterne-signal* (jelzőlámpás), *chef de gare* (állomásfőnök), *chef adjoint des grandes ignes* (távolsági forgalom főnökhelyettese).

Az első fejezetben a Saint-Lazare pályaudvar ötödik emeleti ablakból történő szemlélése a dramaturgiai helyzetet kísérő, több lépcsős motívum: ily módon fonódik össze elválaszthatatlanul a Saint-Lazare pályaudvar egy szerelmi féltékenységi jelenetsor előzményeivel, lezajlásával és a féltékeny férj bosszúvágyának megszületésével.

Az egész regény kettős szimultán nyelvi regiszterét modellezi az első fejezet. Az egyes vasúti részterületek terminusai egymással keveredve drámai helyzet kifejlődéséhez, pszichológiai állapothoz kapcsolódnak. A dramaturgiai kísérő szerep érzelmi jelentéssel itatja át őket.

A konnotációnak ez a szintje a szereplő érzelmi viszonyulásának nem tudatos projekciója a műszaki objektumra. A kapcsolódási pont az érzelmi állapotok és a vasúti szakszavak (illetve az általuk lefedett tárgyak, fogalmak, személyek) között azáltal teremődik meg, hogy a drámai epizód szereplői érzelmeik megélése közben látják a pályaudvart és annak különböző elemeit.

Az alábbi táblázat a dramaturgiai helyzetet kísérő, a lélektani hangulatot befolyásoló napszaki, időjárás és fényhatásbeli kísérőjelenségeket is mutatja, egy komplex hatásélményt, amely az objektív jelentésű terminusok konnotatív metamorfózisát eredményezi.

1. táblázat. Terminusok konnotatív metamorfózisának kialakulása

NAPSZAK (Időpont)	SZÍNHATÁSOK	SZITUÁCIÓ	VASÚTI LEXIKA
Sötétedés, 18.40	Fekete füstgomolyag	A bosszúra szomjas Roubaud és Séverine, a felesége	Lámpás, gépész
	Égbolt elfeketült		Szabad pálya

	Koromfelleg	vonatra száll, lassan megindul a vonat.	Fütyentés
	Éjszakai fények		Váltóház
	Este borzongós sötétje		Vörös fény, fehér fény
			Szerkocsi
			(Batignolles-i) alagút
			Főkalauz
			Indító jelzés, teljes gőz
			Szabályozó, hátsó lámpa

## 2) Antropomorfizálás, animalizálás: a Lison

*Green* értelmezésében a konnotáció a szavakat körülvevő érzelmi, képzeletbeli asszociáció, a szóba implicite beépült vagy sugallt jelentés. Reális valóságot tükröző szövegekben előfordul, hogy a látszólag objektív megállapítások gyakran az író árnyalt érzelmeire utalnak. (Green – Resnik, 2009). A különböző érzelmekkel teli kifejezések konnotációs lexikonba rendezhetők (Song Feng et al., 2013). Esetünkben a konnotációs lexikon messzemenő kibővítésével állunk szemben.

A terminusokra kivetülő érzelmek és a terminusokat közvetítő stíluseszközök átlényegítik – mintegy prizmatikus hatással – az objektív jelentéseket. Az érzelmi állapotok kivetítődése a műszaki objektumokra antropomorfizálás, animalizálás útján valósul meg leghatásosabban: jellemzően hasonlatok, metaforikus kifejezések, hiperbolikus jelzők, megszemélyesítések által.

*„Le train passait, dans sa violence d’orage, comme s’il eût tout balayé devant lui.” (...)* *C’était comme un grand corps, un être géant couché en travers de la terre, la tête à Paris, les vertèbres tout le long de la ligne, les membres s’élargissant avec les embranchements, les pieds et les mains au Havre et dans les autres villes d’arrivées.”* (Átrobogott a vonat, orkánsebességgel, mintha mindent el akarna söpörni az útból. (...) Olyan az egész, mintha egy iszonyú nagy óriás heverne végig a földön, feje Párizsban, gerinccsigolyái a pálya mentén, tagjai elterpeszkedve, a szárnyvonalakon, keze-lába Le Havre-ban és a többi állomáson.”

A műszaki objektum konnotatív jelentéseire sokrétű példa a hol antropomorfizált, hol animalizált Lison gőzmozdony, amelyet rajongva

szeret Jacques Lantier mozdonyvezető. Az idő múlása, az egészség, a betegeskedés, felépülés, egy hó-balesetben szerzett súlyos sérülés, majd egy újabb, immár valóban halálos kimenetelű baleset következtében beállt végső megsemmisülés, mindezt a Lisonon, mint élő organizmuson keresztül követjük végig, Jacques Lantier lelki-érzelmi szemüvegén keresztül. A második balesetben végleg csődöt mondott, halott Lison egyúttal baljós előrejelzője Jacques halálának. A humanizált gép: élet és halál párhuzamban áll Jacques sorsával, annak szimbolikus anticipációjaként.

Zola írástechnikájának alappillére a *La Bête humaine*-ben az antropomorf metaforák beépítése a szövegbe, melyeken keresztül az emberi psziché mélyrétegeit hozza felszínre. A műszaki objektumok, főképpen a középpontba állított Lison mozdony humanizálása filozófiai gyökerekre nyúlik vissza, amint erre Michelle Perrot kutatásai rámutattak: a XIX. század gondolkodásmódjában a gépnek, a mozdonynak női tulajdonságokkal való felruházása meghatározó létélmény, melynek gyökerei arra a filozófiai, lélektani folyamatra vezethetők vissza, amelyben a férfiak Istenhez hasonlóan megalkotják a gépeket. A gépek feletti uralom a férfiak számára a nők feletti uralom egyik változata lesz (Perrot, 1983.)

Shoshana Rose Marzel úgy vélekedik, hogy az „antropomorfikus metaforák a modernitással szembeni félelmeket materializálják” (Marzel, 2016:2). A Rougon-Macquart regényciklus urbanisztikai antropomorfizmusát idéző példáinak sorában tesz említést Marzel a női tulajdonságokkal felruházott Lison mozdonyról, Jacques Lantier kvázi szerelmi kapcsolatáról a mozdonyával, a Lison feminizációjának hatásáról Jacques karakterére. Ezt az összegző véleményt (Marzel, 2016:5) az alábbiakban tovább szeretném árnyalni.

A Lison, mint a feminizáció szimbóluma nem csak a szerelmi érzésre korlátozódik. A női (emberi) életet, az elmúlást, a halál közeli állapotot, a halált is felöleli, és nemcsak az antropomorfizálás, hanem az animalizálás révén is. Az élettelen gép: élő organizmussá alakul át.

A Lison mozdonyra kivetített érzelmek intenzitását megszemélyesítések halmozásával fejezi ki Zola. A mozdony (= la locomotive) nőnemű főnév, személyes névmással helyettesítve a franciában elsikkad, hogy az „elle” névmás személyre vagy élettelen dologra vonatkozik. Az alábbi példa a kontextusból kiszakítva, önmagában nézve elveszíti még a látszatát is annak, hogy tárgyra, ráadásul műszaki objektumra vonatkozik. Csak a kontextus ismeretében tudjuk beazonosítani a „szerelem” tárgyát.

...il l'aimait d'amour („valóságos szerelemmel csüggött rajta” ...)

... *s'il l'aimait celle-là, c'était en vérité qu'elle avait des qualités de brave femme* („az igazság az, hogy ezt az egyet azért szerette olyan nagyon, mert olyan ritka jó tulajdonságai voltak, ...”)

*elle était douce, obéissante* ... („szelíd volt, kezes ...”),

*il y avait l'âme* („a lélek tette ezt ...”)

Visszatérő motívum a regényben a Lisonnak a kancához való hasonlítása, aminek a cselekmény szempontjából anticipáló szerepe is van, hiszen a síneken keresztben álló lovaskocsi lesz a Lison „halálos” balesetének kiváltója.

Mind az antropomorfizálás, mind az animalizálás jellegzetes stíluseszköze a hasonlat, a jelző és a metafora. Alábbiakban álljon itt néhány példa erre:

... *il l'aimait donc en mâle reconnaissant* (mint a hálás hím, úgy szerette)

... *(elle) partait et s'arrêtait vite ainsi qu'une cavale vigoureuse et docile* (olyan gyorsan indult el és állt meg, akár egy erőteljes és engedelmes kanca)

... *de même qu'on boutonne les bêtes fumantes d'une longue course, il la frottait* (olyan alaposan ledörzsölte, ahogy a hosszú úttól még gőzölgő paripát csutakolják)

A megszemélyesítések, a hasonlatok révén történő antropomorfizálás és animalizálás tematizáltan vonul végig a Lison „életén”: az idő múlásának, a Lison „öregedésének”, kísérő motívumaként, beépülve a *Lison* baleseteinek, haláltusájának és halálának leírásaiba.

A hóvihar okozta meghibásodás bemutatásakor döntően antropomorfizálva jelenik meg a Lison, míg a bosszúálló Flore által a sínekre hajtott, köveket szállító lovaskocsi okozta tragikus baleset következményeinek leírásakor inkább az animalizálás dominál. Példák:

*Comme une femme vieille et moins forte, n'ayant plus pour elle la même tendresse qu'autrefois* ... (kiöregedve, erejevesztett asszony, aki iránt már nem úgy érez, mint valaha)

*Changée, vieille, touchée quelque part d'un coup mortel*... (megváltozott, megvénült, valahol halálos sebet szenvedett)

*On pouvait lui tolérer toutes les imperfections comme qui dirait à une ménagère quinteuse*... (igazán el lehet nézni a hibáit, mint ahogy a jóra való takarékos gazdasszonyt...)

A Lison a hóviharban elakad, fűjtat, nem tud felfelé kapaszkodni, kimerül, „látszathalál” áll be, de ebből még „meggyógyítják”. A balesetleíráshoz használt jelzők, igék, főnevek teljes mértékben antropomorfizálják a *Lison*t. Az alábbiakban idézett szövegrészek a *Lison*ra, mint referencia nélküli, élő személyre vonatkozathatók.

*pâle, ayant senti passer la mort*... (egészen sápadt, megcsapta a halál lehelete)

*Cracher, s'essouffler*: köpköd, zihál  
*C'était la fin, la secousse de l'agonie* (bekövetkezett a vég, a haláltusa)  
*Son souffle s'éteignit, elle était immobile, et morte.* (Kiadta párját, mozdulatlaná dermedt, vége volt.)

A sínekre hajtott, köveket szállító lovaskocsi által előidézett tragikus vonatbaleset leírásában egy mondaton belül szinte egymásra torlódnak a megszemélyesítést hordozó, egy szemvillanásnyi időre mitológiai magaslatokba repítő főnevek, illetve az objektív terminusok. Példasorunkban dőlt betűvel jelöljük az antropomorfizáló kifejezéseket és aláhúzott dőlttel a terminusokat:

*La Lison, renversée sur les reins, le ventre ouvert, perdait sa vapeur, par les robinets arrachés, les tuyaux crevés, en des souffles qui grondaient, pareils à des râles furieux de géante.* (A Lison oldalára fordult, belseje szétnyílt, a leszakadt csapokból, a széthasadt csövekből sisteregve áradt a gőz, olyan mély hangon, mint egy óriás dühös halálhörgése.)  
 ...du foyer, les braises tombées, rouges comme le sang même de ses entrailles, ajoutaient leurs fumées noires. (...a tűztérből kihulló parázs, mely vörös volt, mintha belső részeinek vére volna, fekete füstöt vegyített hozzá).

Peregve váltakoznak a halmozódó antropomorf metaforák és az objektíven megfeleltethető terminusok. Például:

*La cheminée (a kéménye), dans la violence du choc (a heves összeütközés következtében, a földbe fűrődött), le châssis s'était rompu (az alváz összetört), ...*

et *les roues* en l'air, (égnek álló kerekeivel), semblable à *une cavale* monstrueuse (mint valami iszonyatos testű kanca), décousue par quelque formidable coup de corne, la Lison montrait ses bielles tordues, ses cylindres cassés, ses  tiroirs et leurs excentriques écrasés, toute une affreuse plaie bâillant au plein air, par où l'âme continuait de sortir avec une fracas d'enragé désespoir. (irtózatossá erejű szarv hasogatta föl a testét, feltárta elgörbült csatlórúdjaikat, törött hengereit, széttűzött ~~dugattyúit~~ az excenterekkel, szörnyűséges tátongó sebét, melyen át .... távozott el a lelke.

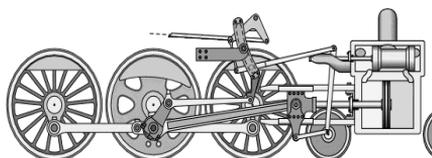
A Lisontól búcsúzójak Jacques fájdalmát, a Lison visszavonhatatlan elmúlását, a haldoklást, antropomorfizáló hasonlatokkal írja le Zola, valósággal beindázzák a megszemélyesítő kifejezések a denotátumokat. A zolai kettős szimultán nyelvi regiszter döbbenetes erővel hat az olvasóra.

... *les pistons* battre comme deux coeurs jumeaux, *la vapeur* circuler dans *les tiroirs* comme le sang de ses veines ; mais, pareilles à *des bras convulsifs*, *les bielles* n'avaient plus que des tressaillements, les révoltes dernières de *la vie* ; et *son âme s'en allait* (...). *Elle était morte.*

~~A tolattyúk~~ úgy vertek, mint *kettős ikerszív*, *a gőz* úgy keringett ~~a dugattyúkban~~, mint *vér az erekben*, ám a *hajtórudakban*, mint *görcsbe rándult karokban* már csupán az élet végső lázadása vonaglott, erőtlen remegéssel és *a lelke elszállt...* Meghalt.

A műfordításban, illetve a fenti részletekben kétszer áthúzott magyar terminus azt hivatott közvetíteni, hogy a fordító egy olyan szakszót nem feleltetett meg a forrásnyelvi terminusnak, amely funkcionálisan alapvető fontosságú a mozdony működtetésében, azonban a szöveg esztétikai összhatása és hangulata ezt nem sínyli meg. Itt érhető tetten a műfordításba ékelt szakfordítás eltérő megítélése a szakfordítással szemben, ahol ez a terminus-közvetítési pontatlanság komoly félreértésre adna okot.

4. ábra. Szakfordítás és műfordítás diszkrepanciája  
*Piston* = dugattyú (alsó, kerékmeghajtó dugattyú), *tiroir* = tolattyú (felső, vezérlő szelep)!



## Konklúzió

A zolai szimultán kettős nyelvi regiszter a vasúti lexika vonatkozásában talán még plasztikusabban mutatkozik meg, mint ahogy tapasztaltuk az építészeti terminusok metamorfózisában a *Le Ventre de Paris*-ban. Ott a látószög és az érzelmi állapotok változásainak függvényében ugyanazt az építészeti élményt tárja elénk a zolai narrációs technika, míg a *La Bête humaine*-ben a műszaki objektumok szélesebb tárháza vonul fel konnotatív tartalommal feltöltődve: dramaturgiai konfliktushelyzetekben, több szereplő érzelmi projekciójaként lelkiállapottól függően. A *Lison* mozdony, mint humanizált műszaki objektum a mozdonyvezető Jacques Lantier hozzá fűződő bonyolult érzelmi viszonyulásainak tárgyaként antropomorfizálva, animalizálva élet-halál szimbólumává válik, és egyúttal a gép nélkül is működtethető, a XXI. századbeli technikai bravúrok előhírnöke is egyben.

Zolának ez a regénye is alkalmas az interdiszciplináris megközelítésekre: mind a műszaki tudományok, mind a fordítástudomány, mind pedig a műszaki szaknyelv oktatása szemszögéből. Ebben a tanulmányban a szaknyelvvoktatás gyakorlata és módszertana felől – az interdiszciplináris szempontokat figyelembe véve – közelítettük meg a kiválasztott művet. Mindegyik terület további elemzést, akár egy-egy önálló, további részletekbe menő tanulmányt érdemelne.

## Irodalmi források

- Émile Zola (1893): *La Bête humaine*. Bibliotheque-Charpentier: Paris.  
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k64584d>  
 Émile Zola (1975): *Állat az emberben*. Fordította Antal László. Európa Könyvkiadó:  
 Budapest. <http://mek.oszk.hu/02500/02526/02526.htm>

## Hivatkozások

- Baguley, D. (1990): *Naturalist Fiction. The Entropic Vision*. Cambridge University Press: Cambridge
- Bavaud, F. (2009): Information Theory, Relative Entropy and Statistics. In: Sommaruga G. editor: *Formal Theories of Information. Lecture Notes in Computer Science 5363*. Springer: Berlin. 54-78
- Benoudis, B. K. (1993) : *Le mécanisme et le vivant, La métonymie chez Zola* (Préface d'Henri Mitterand), DROZ: Paris
- Bertrand, D. (1992): „Le langage spatial dans La Bête humaine”, Mimesis et Semiosis. Hamon, P. – Leduc-Adine, J.-P.: *Littérature et représentation*, Nathan: Paris. 187-201
- Eloy, J.-M. – Humbley, J. (1993): La notion de besoin terminologique et la naissance de lexiques spécialisés au XIX et au XX-siècles. In: *Rint (Réseau international de néologie et de terminologie)*, No 9 – juin, Gouvernement de Québec. 14-18
- Élthes, Á. (2016): Urbanisztikai térben építészeti lexika: Zola Le Ventre de Paris (Párizs gyomra) c. regényében, *Porta Lingua*: Budapest 99-115
- Giraud, M. (2007): *Germinal et La Bête humaine: Fonction thématique et narrative du chiffre trois*, John Hopkins University: Baltimore, Maryland
- Green, St. – Resnik, Ph. (2009): More than Words: Syntactic Packaging and Implicit Sentiment, In: *Proceedings of Human Language Technologies: The 2009 Annual Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics*. Association for Computational Linguistics: Boulder, Col. 503-511
- Hamon, P. (1994): La Bête humaine d'Émile Zola (Essai et dossier). *Collection Foliothèque (n°38)*. Gallimard: Paris
- Hickey-Marshall, D.M. (1978): *Some Aspects of Zola's Vocabulary in Germinal*. Thesis. McMaster University: Hamilton, Ontario
- Jeanneret, Y. (2000): L'objet technique en procès d'écriture, In: *Le spectacle de la technique I. Les arts de la mise en scène de la technique*. Alliage No. 50-51. Décembre
- Louapre, M. (2004): Lignes de fuite. La Bête humaine évadée du naturalisme, In: *Romantisme No.126*, No.4. Persée. 2005-2016
- Lumbroso, O. (2007): L'architecte et son chaos, (Dé)-composition et métatexte génétique dans La Bête humaine d'Emile Zola. Université de Bretagne occidentale in: *Poétique*, Vol. 4 Novembre, No. 152
- Marzel, Sh. R. (2016): L'anthropomorphisme urbain dans Les Rougon-Maxquart, Bulletin du Centre de recherche français à Jérusalem, In: *Revue.org*. No.26. 1-12
- McAnally, D. (2011): Gender and justice in naturalist narratives: Espaces, moments, violences, Dissertation, Pennsylvania State University
- Mikkonen, K. (2001): *The Plot Machine: The French Novel and the Bachelor Machines in the Electric Years (1880-1914)*. Print. Rodopi: New York

- Mitterrand, H. (1992): The genesis of novelistic space: Zola's *La Bête humaine*, In: Nelson, B. (ed): *Naturalism in the European Novel*. Berg Publishers: Oxford, 66-79
- Nelson, R. J. (1990): Casual Chains and Textualization: Zola's *La Bête humaine*, p.97-119. In: *Casualty and Narrative in French Fiction from Zola to Robbe-Grillet*. Ohio State University Press: Columbus
- Noiray, J. (1981): *Le Romancier et la machine: l'image de la machine dans le roman français (1850-1900)*, 2 Vol Corti: Paris
- Otis, L. (1994): *Organic Memory- History & the Body in the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries*. University of Nebraska Press: Lincoln & London
- Perrot, M. (1983): Femmes et machines au XIX<sup>ème</sup> siècle. In: *Romantisme*. No. 41. 5-17
- Rusthoven, T. (1996): *Chromo-Analyse des Personnages dans La Bête Humaine d'Emile Zola*. Graduate Department of French, University of Toronto: Toronto
- Scott, J. W. (1963): Réalisme et réalité dans la *Bête humaine*. Zola et les chemins de fer. In: *Revue d'Histoire littéraire de la France* No. 63, 635-643
- Serres, M. (1981): *Signaux et feux de brume*. Zola, José Corti: Paris
- Spear, L. S. (2007): *Vanishing vectors: Trains and speed in modern French Crime fiction and film (1877-1955)*, University of Illinois at Urbana-Champaign
- Woolen, G. (1983): Zola: la machine en tous ses effets. In: *Romantisme*. No. 41. La machine fin-de-siècle. 115-124
- Zieger, K. (2013): *Zola - l'Européen, Le Pèlerinage de Médan*. Université Lille3: Lille.

## Internetes hivatkozások

- Bossowa, X. (2005): L'industrialisation dans la littérature allemande et française: Le symbole du chemin de fer dans „Bahmwärter Thiel” et „La Bête humaine” in: *Facharbeit (Schule)*. <http://www.grin.com/de/e-book/109644/1-industrialisation-dans-la-litterature-allemande-et-francaise-le-symbole>
- Balmont, M. (2007-2008): Le naturalisme - Zola, *La Bête humaine* , L'espace et le temps dans *la Bête humaine*. <http://michel.balmont.free.fr/pedago/index2.htm>
- Duffy, L. (2005): Beyond the pressure principle: A thermodynamic investigation of the Death Instinct in *La Bête Humaine*, In: *Le grand transit modern: mobility, modernity and French naturalist fiction*, Larry Duffy, Rodopi: Amsterdam New York, <https://core.ac.uk/download/pdf/17506.pdf>
- Lefèvre, P. – Cerbelaud, G.(1889): *Les chemins de fer*. Maison Quantin: Paris, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56528147/f12>
- Maccray, R.(2015): *Bringing a literary train to life with a 3-D printer*. Yale's Center for Engineering Innovation & Design. <https://phys.org/news/2015-02-literary-life-d-printer.html>
- Song Feng et al. (2013): Connotation Lexicon: A Dash of Sentiment Beneath the Surface Meaning. Proceedings of the 51th Annual Meeting of the ACL. (Vol 2). Stony Brook Univ.: NY. [https://homes.cs.washington.edu/~yejin/Papers/acl13\\_connotation.pdf](https://homes.cs.washington.edu/~yejin/Papers/acl13_connotation.pdf)
- Spalding, S. D. (2012): Killer Trains and Thrilling Travels: The Spectacle of Mobility in Zola and Proust. In: Spalding, S.D. – Fraser, B.: *Trains, Literature, and Culture (Reading and Writing the Rails)*. Lexington Books: Lanham, Maryland, [www.lexingtonbooks.com](http://www.lexingtonbooks.com)
- Zola, E. *Oeuvres. Manuscrit et dossiers préparatoires. Les Rougon-Macquart. La Bête humaine. Dossier préparatoire p.1801-1900*, Gallica-Bibliothèque Nationale de France. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b90797918>

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

## **A kórboncolási jegyzőkönyv terminológiájának sajátosságai és XXI. századi kihívásai**

*Jelen tanulmány a kórboncolási jegyzőkönyv műfaját, valamint a műfaj különböző szerkezeti egységeire jellemző terminusait mutatja be egy 15 db, autentikus jegyzőkönyvből álló korpusz alapján. A 2016-ból származó jegyzőkönyveket a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar Patológiai Intézete bocsátotta rendelkezésre anonimizált formában. A terminusok feltérképezése konkordancia és manuális elemzés, valamint statisztikai vizsgálat segítségével történt. A műfaj információtartalmát tekintve rendkívül komplex, a halál beálltát megelőző időszak klinikai kórtörténetétől kezdve a külleíráson át az egyes szervek legapróbb elváltozásáig terjed. Különösen sokszínű terminushasználat jellemzi a kórbonctani leírást: a szervek alaki, szerkezeti, szín-, méret- és halmazállapotbeli eltéréseit számos hasonlat szemlélteti, amelyek nem ritkán a gasztronómia szókincséből merítenek. A kórboncolási jegyzőkönyv a klinikai orvosi szaknyelv egyetlen olyan műfaja, amelyben máig követelmény a talált rendellenességek latin nyelven történő összegzése. A halálhoz vezető elváltozások oksági láncolatának latin nyelvű felvázolása azonban az átlagos szaknyelvhasználó terminológiai ismereteit messzemenően meghaladó latin nyelvi (nyelvtani) kompetenciát kíván. Mivel az orvosi terminológia tárgy keretében nincs lehetőség ilyen szintű nyelvi készségek közvetítésére, és egyre kevesebb orvostanhallgató rendelkezik latin nyelvi előképzettséggel, kérdéses, hogyan tud érvényesülni a jövőben e hagyományörző műfaj.*

*Kulcsszavak: kórbonctan, kórboncolási jegyzőkönyv, műfaj, orvosi terminológia, korpuszelemzés*

### **Bevezetés**

A kórboncolás napjainkban a patológia tevékenységi körének csupán egy szelete (Zalatnai, 2002). Nemcsak az egyén halálhoz vezető megbetegedéseinek feltárása miatt rendkívüli jelentőségű, hanem minőségbiztosítási vizsgálatok (mennyire volt célravezető a klinikai diagnosztika és terápia), továbbá tudományos kutatások, felfedezések céljából is fontos a kórboncolások elvégzése (Kopper, 2007). Ennek ellenére a kórboncolások száma világviszonylatban és Magyarországon is évről évre csökken (Baron, 2000; Harsányi – Takács et al., 2012).

### ***A kórbonctani szaknyelv kialakulása***

A kórboncolás sokkal fiatalabb múltra tekint vissza, mint az anatómiai boncolás. Az antik görög kultúra a betegségek keletkezését még a

testnedvek arányának felborulásával magyarázta, amit „humoralpathológiának” nevezünk (Tweel – Taylor, 2010:3). A Kr.e. III. századi Alexandriában indult el az ún. „solidarpathologiai megközelítés” (Pajor, 2015), amely felismerte, hogy a szerveken betegségek következtében elváltozások mutatkoznak. Jóval a reneszánsz kori anatómiai boncolások után, a XVIII. században született meg Morgagni első kórbonctan tankönyve a betegségek és a szervi elváltozások összefüggéseiről, s ezzel kezdetét vette az ún. „klinikopathologiai szemlélet” elterjedése, valamint a kórbonctan, mint önálló tudomány kialakulása (Kopper, 2007). Hazánkban is a XVII. században indult el a kórboncolás gyakorlata, tudománnyá pedig Arányi Lajos tette, aki a bécsi iskola (Carl von Rokitansky) tanítványaként 1844-ben alapította meg a Pesti Egyetemen az első kórbonctani tanszéket, majd írta meg az első magyar nyelvű kórbonctantankönyvet is. Arányi németül szerezte a kórbonctani ismereteket, azonban az összes kórboncolási jegyzőkönyvét már a forradalom előtti években is magyarul írta (Kálló, 1962:63).

### ***A kórbonctani jegyzőkönyv műfaja és diskurzusközössége***

A műfaj célja a klinikus és patológus diskurzusának írásbeli megjelenítése, amely korábban a kórházakban ún. klinikopatológiai konferencia formájában is elhangzott. A műfaj célja nem pusztán a halál közvetlen okának felderítése, hanem annak az *oksági láncolatnak* a bemutatása, amely a halálhoz vezetett. Ez a szemlélet visszatükröződik a halotti bizonyítvány műfajában is, ahol a halál tényét megállapító orvosnak a halálhoz vezető háromlépcsős oksági láncolatot, valamint az esetleges kísérőbetegségeket is fel kell tüntetnie. Ezek ismeretének hiányában kórboncolást vagy hatósági boncolást kell elrendelnie (351/2013. (X. 4.) Korm. rendelet a halottvizsgálatról és a halottakkal kapcsolatos eljárásról). A magyar orvosi jog a halottat betegnek tekinti, így a halottakról készült dokumentációira is a betegek leleteinek titoktartási szabályai vonatkoznak (Kereszty, 2012). A jegyzőkönyv elsősorban a kórboncolást végző orvos és a klinikus közötti kommunikációt szolgálja, de egyenes ági hozzátartozó is kaphat belőle másolatot.

### ***A tanulmány célja***

Jelen tanulmány a kórboncolási jegyzőkönyv műfajának leírását tűzte ki céljául, különös tekintettel az egyes szerkezeti egységekre jellemző terminusok elemzésére, valamint a kórbonctani diagnózisok részletes terminológiai vizsgálatára. Mivel napjainkban egyre kevesebb klinikus

rendelkezik latin nyelvi előképzettséggel, a vizsgálat célja volt azt is elemezni, hogy ez megmutatkozik-e a kórbonctani diagnózisok latin nyelvű dokumentációjában.

### **Anyag és módszer**

Korpusznyelvészeti kutatási célra a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar Pathologiai Intézete 15 db anonimizált, autentikus, a 2016-os évből származó kórboncolási jegyzőkönyvet bocsátott rendelkezésre. A kórbonctani kül- és belvizsgálat terminusai a WordSmith 5.0 konkordancia szoftver segítségével kerültek elemzésre. A klinikai és kórbonctani diagnózisokkal kapcsolatos általános statisztikai vizsgálatok Microsoft Excel programmal készültek. A kórbonctani diagnózisok terminológiai és grammatikai elemzése manuális módszerrel történt. A kórbonctani diagnózisokkal kapcsolatos gyakorlati problémákról online, anonim felmérés történt a PTE AOK Pathologiai Intézetének kórboncolást végző patológusai körében.

### **Eredmények**

#### ***A műfaj szerkezete és a szerkezeti egységekre jellemző terminológia***

A kórboncolási jegyzőkönyv szerkezetében élesen elkülönül egymástól az elhunyt utolsó klinikai dokumentációja és a kórbonctani rész. A klinikai kórtörténet a rá jellemző kevert magyar-latin szaknyelvet használja, és mivel egy másik klinikai műfajt képvisel, elemzésére e tanulmány keretein belül nincs lehetőség kitérni.

A kórbonctani rész nyelvhasználatát a műfaji szabályok határozzák meg, amelyeket több helyütt írásba foglalva is megtalálunk (pl. SOTE, 2013). A kül- és belvizsgálat, valamint az agy vizsgálata kizárólag magyar nyelven kerülhetnek rögzítésre, a kórismék oksági láncolatának bemutatása csak görög-latin terminusokkal történhet. A kórszövetteni leírás magyar nyelvű, de latin terminusokat is használ, a boncolás eredményének összefoglalása (epikrízis) pedig ismét csak magyarul íródik. A klinikai részben a klinikus által összefoglalt kórtörténetet a klinikai kórismék, majd a halál körülményeinek ismertetése és a halálokra vonatkozó kérdés követi. A kórbonctani részben a patológus leírását és diagnózisait, majd a klinikus kérdésére adott válaszát találjuk. A klinikai szerkezeti egységekre minden esetben egy patológiai egység felel, ezáltal tükrözi a műfaj a klinikopatológiai párbeszédet.

***A külvizsgálati leírás terminológiai jellemzői***

A külvizsgálati leírás célja a holttest külső megjelenésének bemutatása. A fejlettség, tápláltság és a kor jellemzőin túl kitér a bőr, a szőrzet és a nyálkahártyák állapotára is. A hullamerevség foka, a hullafoltok jelenléte és mértéke is megnevezésre kerülnek. A továbbiakban a mellkas és a has alakját, a végtagok részarányosságát, alakját és mozgathatóságát jellemzik. Hegyek, orvosi beavatkozások nyomai minden esetben szerepelnek. E leírás rendkívül részletező, de terminológiája nem kifejezetten specifikus.

***A belvizsgálati leírás terminológiai jellemzői***

A belvizsgálati leírásban a szervek bemutatása meghatározott sorrendben történik. A műfaj szabályai szerint magyarul írandó, ezért a **magyar anatómiai nevek**et használják, amelyek ilyen gyakorisággal a klinikai szaknyelv egyetlen más területén sem fordulnak elő pl.: *dűlmirigy; gátor; kis és nagy cseplesz; alsó és felső ürös visszér; elülső, hátulsó és sövényi szemölcs izmok*. Bizonyos szervek és anatómiai struktúrák megnevezésére archaikus magyar terminusokat használnak, amelyek az orvostudomány többi területén mára teljesen kikoptak pl.: *bárzsing* (nyelöcső), *borék* (herezacskó), *ébrény* (embrió).

A többi szakterület képviselőivel szemben a patológus részletesebben tudja bemutatni a szervek egészséges és kóros megjelenési formáit, hiszen a kórboncolás során minden érzékszervével észleli a jellegzetességeiket. Egy-egy tulajdonságot sok esetben három melléknév egymás utáni felsorolása is szemléltet (pl.: *vörösesbarna, márványozott, lebenykés rajzolat*), ami retorikai szempontból is hozzájárul a leírások láttató erejű és hangzatos nyelvi megformálásához.

A szervek, szervrendszerek látható tulajdonságait számos **vizuális hasonlat** mutatja be. Ezek elsősorban a méret, az alak, a szín, a felszín és rajzolat leírásában játszanak szerepet. Megfigyelhető, hogy a terminusok többsége egy prototípust, fogalmi kategóriát képvisel. A hasonlatok növények, emberi vagy állati testrészek, valamint tárgyak, formák és élelmiszerek kategóriáit közvetítik. Ezek mellett rendre megjelennek viszonylagos hasonlatok is, amelyek a normál megjelenéshez képesti eltérést vagy a megfelelést, illetve a színek intenzitását fejezik ki. A **mérettel** kapcsolatban igen sokszínűek a növényekhez és emberi testrészekhez viszonyított hasonlatok, amelyeket főnevekből a *-nyi* képző segítségével képeznek. A szervek **alakját** legtöbbször valamilyen tárgyával vagy geometriai formával vetik össze. Egyedül a méh *körte* és a hasnyálmirigy *kutyanyelv* alakjának leírása történik növényi és állati

hasonlattal. A **színek** ábrázolásában megjelennek a gasztronómiai szókincs elemei is pl.: *szilvalészerű* és *vajsárga*, de többségben a színskála színeit használják. A **felszín és rajzolat** gasztronómiai hasonlatai közül a *cukormázlép* és a *lépesméztüdő* olyan metaforák, amelyek fogalmi háttére más nyelvekkel is közös: a németben és az angolban a szó szerint megegyező *Zuckergussmilz* és *frosted spleen*, illetve a *Wabenlunge* és *honeycomb lung* a megfelelőik. Ugyanez érvényes a *szerecsendiómáj* növényi metaforára, melyet németül a *Muskatnussleber*, angolul pedig a *nutmeg liver* terminus jelöl. A **rajzolat** leírására használt további hasonlatok (pl. az *utcakőhöz*, *pókhálóhoz* és *virágágyáshoz* való viszonyítás) komplex prototípusos mintázatokat tükröznek. A Mellékletek 1., 2., 3. és 4. táblázatai a méret, az alak, a szín és a rajzolat leírására használt terminusokat foglalják össze szemantikai csoportokba gyűjtve.

A kórboncolás során a szervek állagának tapintás útján történő megítélésére is lehetőség van. Ezeket adják vissza a **taktilis terminusok**, amelyek az érintés során a testrésze, szervre gyakorolt erőbehatás mértékét is jelentésükben hordozzák. A leírások a durvább erőbehatástól a finom érintésig terjedő skálán számtalan szövettípus vizsgálatát visszaadják: pl. *a bordák töréspróbára könnyebben törnek*; *a szivacsos csontállomány ujjbeggyel könnyebben nyomható be*; *a tüdőlebeny az ujjlenyomatot tartja*; *a szívbillentyű vitorlái elemelhetőek*. A szervek és szövetek állagát hasonlatok is kifejezik. Ezek közül figyelemreméltóak a gasztronómiából kölcsönzött hasonlatok (pl. *főtt marhanyelvtapintat*), vagy a napjainkban kevésbé ismert használati tárgyhoz (pl. *lószőrpárna*) való viszonyítás. A taktilis hasonlatokat a Mellékletek 5. táblázata mutatja be szemantikai csoportok szerint.

A szervek és testüregek leírásának fontos eleme a bennük található folyadék ismertetése, amelyet a *bennék* terminus jelöl. Ennek szagát a korpuszban minden esetben a *savanyú olfaktorikus terminussal* írták le. Egyetlen esetben **akusztikus** információt is közöltek a talált szervi elváltozásról: *olló alatt recsegő hangot adó aorta falmegvastagodás*.

### ***Kórbonctani diagnózisok***

A kórbonctani diagnózisok a halálhoz vezető patológiai folyamatok és kísérőbetegségek kóroki láncolatát, valamint korábbi műtéti beavatkozások nyomait foglalják össze latin szerkezetekben. A kórismék terminusai a görög-latin klinikai és anatómiai terminológia elemei, amelyeket a patológus a latin grammatika szabályai szerint fűz össze szintagmatikus szerkezetekké. Mellérendelő és következtető kötőszavakat használnak: *et* (és), valamint *inde* (ennek következtében), továbbá egy határozószót:

*praecipue* (különösen). Jellemzőek az egységes rövidítések (oldal, agyfélteke oldala, beavatkozás vagy esemény utáni állapot, valamint a súlyosságot jelölő fok- és mértékhatározók), amelyek más klinikai szakterületeken is előfordulnak.

A 15 kórboncolási jegyzőkönyvből álló korpuszban összesen 178 kórismét írtak le, amelyekben 4 eponima, valamint nem latin elemként a tumorstádiumok kódolása, 4 db angol kifejezés (1 esetben mozaikszóként) és 1 db kétszavas magyar terminus is előfordult. A csak latin szavak számát figyelembe véve 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12 és 19 szavas kórisméket rögzítettek. A leggyakoribb a 3 szavas kórisme volt (51 db), ezt követték a 2 szavasok (39 db) és az 5 szavasok (21 db), a legkevesebb a 9 és 12 szavas kórismékből (2-2 db) volt megtalálható. A korpusz egyetlen 19 szavas diagnózist tartalmazott.

A kórismék csupán 13,5%-ában fordult elő grammatikai hiba, amelyek többsége ragozási (pl. *oedema \*extremitates*) vagy melléknév egyeztetési (pl. *aneurysma \*saccularis aortae abdominalis*) hiba volt. Egy daganat kórisméjében helytelen esetet használtak: *cum propagatione \*hepatis [ad hepar helyett]*, ami így tévesen a máj terjedését és nem a daganatnak a májra terjedését jelenti. Elindult egy egyszerűsítési tendencia is: a helyes *atherosclerosis arteriarum coronariarum* (a szív koszorúereinek elmeszesedése) kórismét egyre gyakrabban írják hibás melléknévvégződéssel (*atherosclerosis arteriarum \*coronarium*), és előfordul az egész szerkezet egy szóba tömörítése (*\*coronariasclerosis*) is. Az utóbbi valószínűleg angol hatásra alakult ki, ez a latin-görög összetétel azonban ellentmond az orvosi terminológia szóképzési szabályainak. Jellemző az angol szavak és mozaikszavak használata is pl.: *status post implantationem pacemaker, status post operationem CABGx4* [coronary artery bypass grafting]. Az egyetlen magyar kifejezés (*májparenchyma infiltráció*) a görög-latin terminus magyar végződéssel ellátott változata.

Elvégeztem a 178 kórisme grammatikai elemzését, és megállapítottam, hogy az 1-4 szavas kórismék mindegyike egyetlen terminusból áll, az 5-19 szavas diagnózisok pedig 2-4 terminus mellérendelő vagy alárendelő szintagmatikus kapcsolódásai. A mellérendelő szerkezeteket az *et = és, inde = ebből következően* kötőszók, a *cum = -val/-vel* elöljárószó és a *praecipue = különösen* határozószó segítségével, az alárendelőket az *ante = előtt, post = után, propter = miatt* elöljárószókkal képezik, számos folyamatos és befejezett melléknévi igenév használata mellett. A klinikai alapterminusok többségét mellékneves, melléknévi igeneves vagy birtokos jelzős szerkezetek teszik specifikussá, mivel a latin nyelv összetett szavak képzésére nem alkalmas pl. *stenosis nodularis calcificata aortae* (a főverőér csomós, meszes

szükülete). Az egyszavas terminusok vagy latin eredetűek, vagy pedig több szótagból összetett görög szavak latin végződésű változatai. Terminologizált általános nyelvi szó is előfordul, pl. *senium* (időskor).

A kórismékben tehát az egy fogalmi rendszerhez tartozó terminusok szerveződnek logikai kapcsolatok szerint, amelyek mintegy képletek formájában ismétlődnek (ld. Mellékletek 6. táblázat). A kórboncolás során az elváltozásoknak részletes tulajdonságai is megfigyelhetők (*pontosan milyen* elváltozás és *egészen pontosan hol*), ami a fogalmak sokkal specifikusabb osztályozását teszi lehetővé. Ennek ismeretében a patológia fogalmihoz tartozó terminusok egyedi adatbázisban rögzíthetők, s így a szaknyelvhasználó megfelelő terminológiai ismeretek birtokában ezek alapján fűzhetné össze a kórisméket.

A fent ismertetett terminológiai problémák alapján felmerült a kérdés, hogy milyen lehetőségek állnak a jövő patológusai rendelkezésére a latin kórismeírás hagyományának továbbviteléhez. A PTE AOK Patológiai Intézetének kórboncolást végző munkatársai körében online, anonim felmérést végeztem. Zárt, kombinatív kérdéseket alkalmaztam, vagyis egyszerre több választási lehetőség mellett egyéb válasz is megadható volt. 7 válaszadó töltötte ki a kérdőívet. A patológusok latin nyelvi kompetenciájának megszerzését illetően túlsúlyban volt a műfaj használata során elsajátított terminológiai ismeret. A leendő patológusok kórismeírását a többség szerint terminológiai adatbázis segíthetné. A kórbonctani diagnózisok latin dokumentációja a jövőben a válaszadók fele szerint marad latinul, másik fele szerint magyarral (esetleg angollal) keveredik majd. A felmérés részletes eredményeit a Mellékletek 1-3. ábrái szemléltetik.

## Következtetések

Jelen korpuszelemzés eredményei igazolják, hogy a kórboncolási jegyzőkönyv mind szerkezeti, mind terminológiai szempontból különbözik a klinikai szaknyelv más műfajaitól. A kórboncolási leírás specifikus terminológiai egységei „a tárgykör fogalmi szerkezetében az ismeretek csomópontjait alkotó lexikai egységek köré szerveződnek” (Cabré, 2008:34). A motivált, prototípusok, metaforikus terminusok (pl. *lőszőrpárna* vagy *főtt marhanyelvtapintat*) tapasztalaton alapuló mentális konstrukció eredményei (vö. Temmermann, 2000:161; Johnson, 1987 alapján), így nem definiálhatók, hanem mint kollektív kategóriák értelmezhetők. Ezért leírásukra a Wüster által használt „fogalom” (Wüster, 1959:303) helyett a szociokognitív terminológiai irányzat által javasolt

„**unit of understanding**” (értelmi egység) (Temmerman, 2000:73; magyar fordítás: Fischer, 2010: 48) alkalmazható. A leírások e specifikus terminusok használata miatt egyedülálló értéket képviselnek a XXI. századi magyar klinikai szaknyelvben.

A kórismék terminológiai egységek grammatikai összekapcsolásával jönnek létre, amelyek „a terminológiai hálóban megvalósuló fogalmi, logikai kapcsolatokat” tükrözik (Fóris, 2005:39). A kórbonctan terminusaihoz tartozó fogalmak tartalma tágabb, mint a klinikai kifejezéseké, mivel az elváltozások több tulajdonsága is megfigyelhető. Több jellemző tartozik tehát egy-egy fogalomhoz, így a terminológiai egységek szószáma is növekszik (vö. Arntz – Picht – Meyer, 2004:55), a fogalom terjedelme pedig leszűkül. A *veseinfarktus* klinikai terminussal szemben például a patológiai fogalomba beletartozik az infarktus kóroki eredete és kora is pl. *infarctus anaemicus obsoletus renis sinistri* (a bal vese vérzéses, régi infarktusa). A patológiai diagnózisok fogalmi rendszere leírható a wüsteri terminológián módszereivel, hiszen a fogalmak pontosan definiálhatók, és a fogalmi rendszerek meghatározhatók logikai, valamint ontológiai kapcsolódások (Wüster, 1974) mentén. Arntz – Picht – Meyer (2004) klasszifikációját követve alá- és fölrendeltségi, rész-egész viszonyú és szekvenciális (elsősorban kronológiai és ok-okozati) fogalmi kapcsolódások jellemzők.

A diagnózisok megfogalmazásához igen magas szintű latin nyelvi kompetencia szükséges, grammatikai szabályrendszerük azonban mintegy szájhagyomány útján terjed, így csak a szakorvosi diskurzusban elsajátítható. A rögzítés hiánya miatt a kórbonctani diagnózis írója más tudományterület szaknyelvhasználóival ellentétben **terminust alkot**, nem pedig **terminust használ**. A megkérdezett szakemberek fele szerint a latin nyelvű kórismézés hagyománya idővel keveréknyelvre változik. Az angol nyelv térnyerése nem valószínű, mivel „a latin nyelvvel való közel egy évezredes együttélése” következtében a magyar nyelv szilárd „latinos szóképzési szabályokkal” rendelkezik: „akár a más nyelvek által közvetített latin szótövé jövevényszavakat is beilleszti” (Banó, 1985:1, 3). A jövő patológusai ezért az angolon át közvetített görög-latin szótöveket feltehetően inkább magyar végződéssel látják majd el, így kerülve meg a komplex latin szerkezetek képzését. A műfaji hagyomány továbbvitelének lehetősége tehát a terminusok rögzítésében rejlik.

### **Célkitűzések, további kutatási irányok**

A PTE AOK Patológiai Intézetével együttműködésben elkezdődött a kórbonctani diagnózisok latin-magyar **terminológiai adatbázisának**

létrehozása. Az adatbázis célja a jelen állapot rögzítése, valamint a leendő szakemberek mindennapi munkájához a standardizált terminológia biztosítása. Az adatbázis használatához szükséges latin szaknyelvi ismeretek átadására a szakorvosképzés keretein belül célzott terminológiai kurzusokat tervezünk. A továbbiakban a kórboncolási jegyzőkönyvek diakrón vizsgálata, valamint az ország más területein készült és külföldi kórboncolási jegyzőkönyvekkel való összevetése a cél.

## Hivatkozások

- A Kormány 351/2013. (X. 4.) számú Kormányrendelete a halottvizsgálatról és a halottakkal kapcsolatos eljárásról.  
[https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a1300351.kor](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300351.kor)
- Arntz, R. – Picht, H. – Meyer, F. (2004): *Einführung in die Terminologiearbeit. Studien zur Sprache und Technik*. Georg Olms Verlag: Hildesheim – Zürich – New York
- Banó, I. (1985): Latinos szóképzeésünk termékeny és vadhajtsái. *Magyar Nyelvőr*. 109/1. 1-15
- Baron, J.H. (2000): Clinical diagnosis and the function of necropsy. *Journal of the Royal Society of Medicine*. 93.463-466
- Cabré Castellví, M.T. (2008): A terminológia elméletei. Leírás (deskripció), előírás (preskripció) és magyarázat. Ford. B. Papp Eszter. *Magyar Terminológia*. 1/1. 11-42
- Fischer, M. (2010): *A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra*. Doktori disszertáció. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola: Budapest
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Harsányi, G. – Takács, P. – Sárváry, A. – Molnár, P. (2012): Minőségi indikátorok alkalmazásának korlátai a gyógyító munka kórbonctani ellenőrzésében. Debreceni Egészségügyi Minőségügyi Napok. Demin XII. Minőség az irányításban, minőség a gyakorlatban. <http://docplayer.hu/3502911-Minosegi-indikatorokalkalmazasanak-korlatai-a-gyogyito-munka-korbonctani-ellenorzeseben.html>
- Johnson, M. (1987): *The Body in the Mind*. The University of Chicago Press: Chicago – London
- Kálló, A. (1962): *A prosecturák kialakulása és fejlődése Budapest székesfőváros közkórházaiban 1942-ig*. [http://orvostortenet.hu/tankonyvek/tk-05/pdf/4.4/1962\\_025\\_kallo\\_antal\\_prosecturak\\_kialakulasa.pdf](http://orvostortenet.hu/tankonyvek/tk-05/pdf/4.4/1962_025_kallo_antal_prosecturak_kialakulasa.pdf).
- Kereszty É. M. (2012): A halottakra vonatkozó betegjogi szabályozás és ennek problémái a magyar jogban. *Orvosi Hetilap*. 153/9. 330–338
- Kopper, L. (2007): A kórboncolás mint a természettudományos orvoslás alapja. *Magyar Tudomány*. 2007/8. 974-978
- Pajor, L. (2015): *Pathologia Katekizmus*. TÁMOP-4.1.1.C-13/1/KONV-2014-0001. [http://www.lib.pte.hu/TAMOP411C0001PTE/%C3%81OK/Pathol%C3%B3gia/Pathologia%20Katekizmus\\_Dr.%20Pajor\\_2015/%C3%96sszes%C3%ADtett%20A%20fejezet.pdf](http://www.lib.pte.hu/TAMOP411C0001PTE/%C3%81OK/Pathol%C3%B3gia/Pathologia%20Katekizmus_Dr.%20Pajor_2015/%C3%96sszes%C3%ADtett%20A%20fejezet.pdf).
- SOTE Patológiai és Kísérleti Rákkutató Intézet (2013): *A kórbonctani leírás általános szabályai*. <http://semmelweis.hu/patologia1/files/2013/09/korbonctanileiras-segedlet.pdf>.

- Temmerman, R. (2000): *Towards New Ways of Terminology Description. The sociocognitive approach*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam – Philadelphia
- Tweel, J. G. van den–Taylor C. R. (2010): A brief history of pathology. *Virchows Archiv*. 457/1. 3–10
- Wüster, E. (1959/60): Das Worten der Welt, schaubildlich und terminologisch dargestellt. In: Laurén, C. – Picht, H.(ed.) (1993): *Ausgewählte Texte zur Terminologie*. Wien: TermNet Internat. 302-330
- Wüster, E. (1974): Die allgemeine Terminologielehre – ein Grenzgebiet zwischen Sprachwissenschaft, Logik, Ontologie, Informatik und den Sachwissenschaften. In: Laurén, C. –Picht, H. (ed.) (1993): *Ausgewählte Texte zur Terminologie*. Wien: TermNet Internat. 331-376
- Zalatnai, A. (2002): Mi fán terem az a kórbonctan? *Magyar Orvosi Nyelv*. 2002/2. 21

### Mellékletek

1. táblázat. A méret leírására használt hasonlatok és leggyakoribb konkordanciáik a belvizsgálati leírásokban

	növényi	viszonylagos	emberi
méret, nagyság	almányi (értágulat) borsnyi (mellékpajzsmirigy) borsónyi (göb, meszes csomók, hólyag, epehólyag) cseresznyéni (göb) diónyi (pajzsmirigy, dűlmirigy) félszilványi (pajzsmirigy lebenye) kisalma (dűlmirigy) kisbabnyi (nyirokcsomó) mazsolányi (kő) meggymagnyi (kő) miliaris [kölesnyi]- (silicoticus góc) szelídesztenye nagyságú (prostata)	kis méretű közepes méretű normál(is) méretű változó méretű	féltenyéni (gyomornyálkahártya felmaródás) férfiökölnyi (scrotum) gyermektenyéni (fekély) kisujjbegynyi (bevérzés) tenyéni (fekély) ujjbegynyi (kiboltosulás, behúzóadás)
		állati	tárgy/ forma
		kisebb tyúktojásnyi (epehólyag) lúdtojásnyi (epehólyag) tyúktojásnyi (epehólyag)	érményi (seb) nodularis [csomónyi] méretű (silicoticus góc)

2. táblázat. Az alak leírására használt hasonlatok és leggyakoribb konkordanciáik a belvizsgálati leírásokban

	<b>növényi</b>	<b>tárgy/ forma</b>	<b>állati</b>
<b>alak</b>	<b>körte</b> (méh)	<b>csillag</b> (behúzódás, heges terület) <b>egyenes</b> (hajszál) <b>henger</b> (Vater-papilla) <b>hordó</b> (mellkas) <b>horog</b> (gyomor) <b>szabálytalan</b> (fekély)	<b>kutyanyelv</b> (hasnyálmirigy)

3. táblázat. A szín leírására használt hasonlatok és leggyakoribb konkordanciáik a belvizsgálati leírásokban

	<b>gasztronómiai</b>	<b>növényi</b>	<b>állati</b>
<b>szín</b>	<b>szilvalészerű</b> (folyadék) <b>vajsárga</b> (érelkeményedés)	<b>szalmasárga</b> (vizelet, folyadék) <b>szederjes</b> (thrombus, tüdő állomány alaptónusa)	<b>elefántcsont</b> (érfonatok belhártyája)
	<b>emberi</b>	<b>színskála</b>	<b>intenzitás/ viszonyított</b>
<b>szín</b>	<b>őszes</b> (haj) <b>vörhenyes</b> (bőr) <b>vörhenyes-szürke</b> (tüdő) <b>őszes-barna</b> (haj) <b>vörhenyes-szürkés</b> (tüdőlebeny)	<b>áttetsző</b> (agyhártya) <b>barnás</b> (iris) <b>feketés</b> (tüdő) <b>kékes</b> (iris) <b>lilás-kék</b> (bőrelszíneződés) <b>sárga</b> (érelkeményedés, kő) <b>sárgás</b> (folyadék) <b>sárgás árnyalatú</b> (máj) <b>sárgás-szürkés</b> (genny) <b>szürkés</b> (keményburok) <b>vörösesbarna</b> (máj) <b>transzparens</b> (szív külhártyája) <b>vöröses-szürke</b> (tüdőállomány) <b>zöldes-barna</b> (máj)	<b>élénksárga</b> (szövetzaporulat) <b>halvány barna</b> (vese) <b>közepesen pigmentáltak</b> (emlőbimbók) <b>normál pigmentáltságú</b> (substantia nigra) <b>pigmentáltak</b> (lábszarak) <b>piszkossárga</b> (aorta falmegvastagodás) <b>sötét-piszkosszürke</b> (tüdő) <b>sötét-szederjes</b> (lép) <b>világos-szederjes</b> (lép)

4. táblázat. A felszín leírására használt hasonlatok és leggyakoribb konkordanciáik a belvizsgálati leírásokban

	<b>tárgy/ anyag/ forma</b>	<b>növényi</b>	<b>emberi</b>
<b>felszín, rajzolat</b>	<b>pókhálószerű</b> (tüdő) <b>márványozott</b> (máj) <b>köteges</b> (lép) <b>szemcsés</b> (máj) <b>pontosított</b> (lép) <b>pontszerű behúzódasokkal teli</b> (vese) <b>utcakószerű</b> (tüdő) <b>virágágyásszerű</b> (heg, behúzódas: vese)	<b>sővénytűszerű</b> rajzolat (húgyhólyag) <b>szerencsendió</b> rajzolat (máj)	<b>lebenykes</b> rajzolat (máj) <b>kifekélyezett</b> (érelkeményedés)
	<b>viszonylagos</b>	<b>fényhatás</b>	<b>gasztronómiai</b>
	<b>sima megtartott</b>	<b>csillogó</b> (keményburok) <b>fénylő</b> (főregnyúlvány) <b>tükröző</b> (zsigeri mellhártya)	<b>cukormázszerű</b> (lép) <b>lépesméz</b> rajzolat (tüdő)

5. táblázat. A tapintat leírására használt hasonlatok és leggyakoribb konkordanciáik a belvizsgálati leírásokban

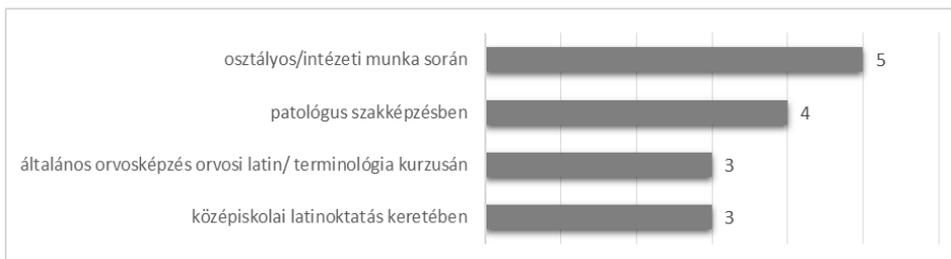
	<b>gasztronómiai</b>	<b>viszonylagos</b>	<b>tárgy/ anyag/ minőség</b>	<b>emberi</b>
<b>tapintat, állag</b>	<b>főtt marhanyelv tapintatú</b> (vese) <b>hússzerű</b> (tüdőterületek) <b>kocsonyás</b> (tüdő) <b>morzsalékony</b> (thrombus) <b>szilvalészerű</b> (folyadék)	<b>kemény</b> (érelkeményedés) <b>petyhűdt</b> (szívizom) <b>puha</b> (szívizom) <b>rugalmas</b> (máj) <b>rugalmasan tömött</b> (prostata) <b>tömött</b> (lép)	<b>habos</b> (folyadék) <b>lőszórpárna tapintatú</b> (tüdőparenchyma) <b>rongy tapintatú</b> (vese, máj)	<b>izmos</b> (szívizom) <b>mirigyes</b> (pajzsmirigy, nyirokcsomók)

6. táblázat. A 7 és 8 szavas kórbonctani diagnózisok grammatikai szerkezeteinek képletei a korpuszban

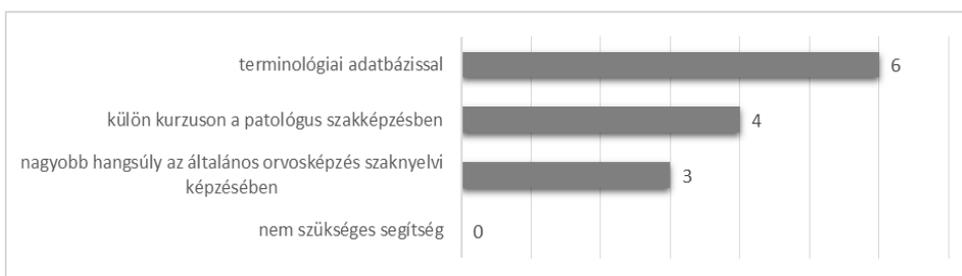
szószám	grammatikai szerkezeti minták	példa
<b>7 szavas</b>	<p>S+Praep.+Sacc+Praep+EPO/Sacc+Pr aep.+Sacc+Part.acc S+A+Sg+Ag+Konj.+Sg[Ag]+Sg [8 szavas] S+A+A+Sg+Ag+Sg+Sg S+Praep.+Sacc.+Praep.+Sacc+Nacc+ Part.acc S+A+S+Part.+Sg+Ag+Sg S+A+Sg+Sg+A (S+A)</p>	<p>Status post resectionem sec. Dixon ante annos IV factam Hypertrophia dilatativa ventriculi dextri et *atrii cordis Ulcus pepticum chronicum partis superioris bulbi duodeni Status post appendectomiam ante annos multos factam Bronchitis chronica [,] pneumonia calcificata loborum inferiorum pulmonum Hypertrophia dilatativa ventriculorum cordis gravis (Cor bovinum)</p>
<b>8 szavas</b>	<p>S+A+Sg+Ag+Sg+Praep.Sabl.+Aabl. S+A+A+Konj.+S+A+A/Part.+Sg S+A+A+Konj.+S+Sg+Praep.+Sacc S+A+A+Konj.S+A+Sg+Sg S+Sg+Ag+Ag+Konj.+S + [A]+Konj.+S S+A+Ag+Sg+Konj.+S+Ag+Sg</p>	<p>Hypertrophia concentrica ventriculi sinistri cordis cum *dilatatio *terminalis Atherosclerosis universalis gravis et stenosis nodularis calcificata aortae Bronchitis chronica obstructiva inde retentio secreti ad bronchos Thromboembolia * parcialis multiplex inde infarctus loborum pulmonum Occlusio ductus hepatici communis inde icterus (verdin) et *steatorrea Atherosclerosis universalis mediocris gradus et * coronariasclerosis mediocris gradus</p>

**A PTE AOK patológusai körében végzett kérdőíves felmérés eredményeinek összefoglalása**

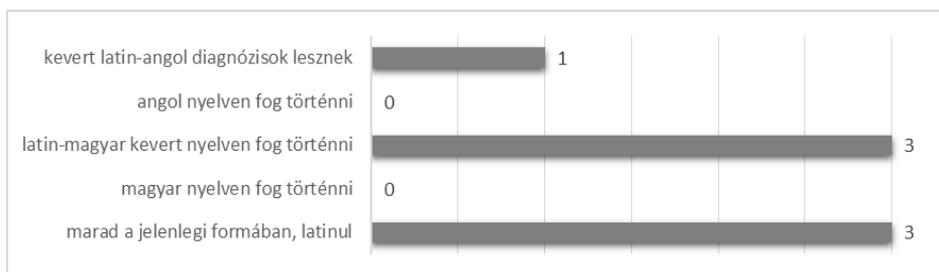
1. ábra. A kórbonctani diagnózisok megfogalmazásához szükséges magas szintű latin nyelvi kompetencia megszerzésének módja



2. ábra Segítségnyújtási lehetőségek a szaknyelvvoktatás és kutatás részéről leendő patológusoknak



3. ábra. A válaszadók véleménye a kórbonctani diagnózisok jövőbeli dokumentációjáról



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

## **New Trends and Working Methods in Modern Terminology**

*Terminology as a discipline concerned with the pursuit of specified terms is not a new field of study, but recently it has been systematically developed considering its principles and methodology. It first began to appear in the 1930's, however, systematization of terminology and its scientific status are recent developments. The main objective of this paper is to concentrate on the evolution of modern terminology, and to identify and describe several basic periods in its development including the search for the reason of this significant change in linguistic approach. Terminology has gradually begun to be understood as an interdisciplinary but autonomous subject, in which all the service of scientific and technical disciplines and its autonomy in relation to linguistics (more directly, in relation to lexicology) is fully justified. Terminology is also affected by social changes, which have had a major effect on linguistic needs and influences its scientific and social aspects. Additionally, the article focuses on the operational functionality of working methods in Slovak terminology and demonstrates the importance of a discourse in a new approach of modern linguistics.*

Keywords: *terminology, lexicography, types of discourse, specialized communication, socioterminology,*

### **Introduction**

A systematic collection of concepts, their naming, characterization, processing and presentation in the form of terminological products such as bank of terms, dictionaries or other publications is a part of the terminological effort. However, approaches to terminological work differ.

In the theory of terminology, it is possible to separate two diametrically opposed perspectives on the work, onomasiological (from concept to term) and semasiological (from term to concept), which are changed and reviewed in particular periods. The aim of the paper is to point out the difference between traditional and current terminological thinking. The emphasis is placed upon socioterminology as one of the modern terminology trends preferring to analyze the term which is not isolated, but becomes a part of communication and text.

### **The Origin of Terminology**

Although the scientific status of terminology is a recent development, activities within the field date originate from a much earlier era. The first leaders in terminology were mainly scientists, but later (in the

20<sup>th</sup> centuries) engineers and technicians became involved. The rapid progress of technology required not only the naming of new concepts, but also an agreement on the term used. Interestingly, the founder of terminology and main representative of *Vienna School*, originated from the field of engineering. Eugen Wüster, Esperanto supporter, emphasized the necessity for concise, pristine and professional communication. The theory of terminology, which he considers to be a separate scientific discipline (especially against lexicology), is based on his own experiences as a technical engineer and author of a multilingual dictionary (*The Machine Tool. An Interlingual Dictionary of Basic Concepts, 1969*).

The dictionary contained systematically organized and standardized terms in English and French (with annexes in German) and it should have been used as an example for other technical dictionaries. In his doctoral theses, he presented arguments for systematizing working methods in terminology, established a number of principles for working with terms and outlined the main principles of methodology for processing terminological data (Cabré, 1999).

Terminology, according to Wüster, should be focused on the prescription in order to create a standardized professional vocabulary consisting of monosemantic terms. The Wüster doctrine, in opposition to lexicology, was summarized by T. Cabré (1999):

### **Lexicology**

- emphasis on word
- semasiological approach
- analyses of words in context
- diachronic and synchronic approach
- emphasis on dynamics in lexicon
- descriptive approach
- lexicographical works based on alphabetical principles

### **Terminology**

- emphasis on concept
- onomasiological approach
- no interest in syntax of terms
- no interest in diachrony of terms
- standardization of terms
- tendencies to codification and standardization
- lexicographical work based on principles of concept and topic

The essential feature of *Vienna school*, which supported the development of classical terminology (*The General Theory of Terminology*), was to focus on the concept (onomasiological approach) and on the tendency to create monosemantic terms, which guarantee a clear and unambiguous professional communication. Additionally, the prescriptive approach and the pursuit in standardizing specific terms served as critical and important principles.

The same approach was followed by the other schools like *Canadian French-speaking school* (G. Rondeau, J. Boulanger), *Prague terminological school* (B. Havránek, K. Hauseblas, A. Jedlička, R. Kocourek) and also, the *Moscow terminological school* (V. P. Danilenko, D. S. Lotte), notably, in possessing the dominant status.

Their common feature emphasized the perception of terminology in the role as a mixture of linguistics, theory of communication, logics and informatics. The approach concentrated on the concept and the idea of standardization was strictly limited to science and technology. The professional user of the terminology served as the only entity entitled to determine the suitability of particular terms.

During the first period of 20<sup>th</sup> century, neither linguists nor social scientists focused their attention to terminology. From the 1850's onward, they began to demonstrate particular interest.

*“It is curious that linguists have generally shown little interest in terminological studies, instead they have been concerned with developing a theory to account for the principles governing all possible human languages but have been less concerned with multiple aspects of language seen as a tool for communication.”(Cabré, 1999:2).*

The development of theoretical and applied terminology in the second third of 20<sup>th</sup> century occurred, thanks to the interest of scientists and technicians. Later, terminology was affected by social changes, which have had a major impact on linguistic needs. Teresa Cabré analyses some aspects of social influences related to linguistics and terminology:

1. The development of science and technology and the appearance of new conceptual fields which, require new naming units.
2. Technological development in the fields of information and communication create needs for new methods of communication and vocabulary, and require constant upgrading.
3. The transfer of knowledge and products needs to consider the multilingualism of the new arenas for the exchange.
4. The mass of data requires powerful and effective support. Databases of a considerable proportion are being created and require constant updating.
5. The development of mass communication allows the dissemination of terminology, which results in interaction between the general and specialized lexicons.
6. Government intervention throughout language makes it necessary to create an official organization to effectively manage this effort.

Special languages and their prime component, terminology, are one of the most important areas for language standardization.

### **Modern Terminology**

Today, current approaches to terminology and terminological concepts differ from classical Wüster theory. Modern terminology emphasizes the importance of interaction among particular professional areas and its terminology and criticizes the Wüster's concept of strict isolation throughout individual professional fields. The modern approach reflects the current situation in science, characterized by the intersection of information, ideas and terminology.

The terms and their semantic relationships are the results of classic research, however, they do not represent any other linguistic aspects. In the past, terms were analyzed in isolation, out of context, and their syntactic features including the dynamic development of professional vocabulary were not fully taken into account.

Current terminological thinking mainly illustrates the necessity in sociolinguistic and textual dimensions of analyzed terms. This broader view on the term has resulted in the emergence of new terminological trends: *socioterminological*, *text* and *translation-oriented terminology*, which intersect one another. Their common feature is to examine the term in its natural environment, scientific text. As a result, only the text environment is considered to be essential in understanding the comprehensive meaning.

"*The text terminology*" of Juan C. Sager, was inspired by socioterminological practise. A sufficient number of representative documents containing terms within text and their particularly quick and comprehensive search are offered by corpus linguistics. The term is part of a professional communication and cannot be removed from the context in which its importance and status is relevant. I. Masár, in his "*Handbook of Slovak Terminology*" (1991), states that dictionaries of terms, inventories and glossaries are not the only environment in which the technical term appears. The term is also a strict part of professional communication and it enters into the spectrum of written and oral professional texts.

The existence of *translation-oriented terminology* is directly related to the sector of translatology. Its dominant position is mainly connected to French-speaking areas, especially Canada. In Quebec, the Act supports the development of French in order to create a terminological apparatus, of which, can be compared to the English version in all spheres of life.

*Translation-oriented terminology* focuses on the issue of term equivalence and creates final terminographic products primarily used by translators and interpreters. There is also a contrastive analysis of terminological systems in at least two languages. The focus on the practical aspect of translation stimulated the interest in semantics of particular terms and takes into account the existence of their geographic and social variants, including collocations and idioms.

In relation to recent developments in terminology, T. Cabré concentrates on new issues worth mentioning.

*“Computer science is one of the most predominant forces changes in terminology. Terminologists have at their disposal now tools and resources that are better adapted to their needs, more user-friendly and more effective. At the same time these emerges a new market - that of the language industries – in which terminology occupies a privileged position. International cooperation is broadened and consolidated, as international networks are created to link agencies and countries which share characteristics and are interested in cooperation.”(Cabré, 1999:6)*

## **Socioterminology**

In 1987, Yves Gambier - the founder of socioterminology, outlined the need to analyze terms in interaction with society, and, analogically to the model of sociolinguistics. In his article published in the Canadian magazine META, he analyzed terms from the field of acid rain and for the first time, used the word socioterminology, highlighting the importance of terminological research in relationship to society. Gambier dealt with the variants in form and concept of terms depending on a user and concrete situation in communication.

Socioterminology, as a matter of principle, does not consider a term to be a constant linguistic character but a character subject to changes, caused only by the interaction within society and by intralinguistic relations at the level of syntax and semantics. Socioterminological research focuses on obtaining and collecting material from the discursive context, while Wüster dealt with a glossary of terms, often which included only standardized units. In analyzing the material of real texts, however, we cannot avoid the variation depending on the different registers of professional communication.

ISO / TR 22134 (*Practical guidelines for socioterminology*, 2007) emphasizes the research of terms from a communication point of view and the terminology which originates from practice and which, within the development of a routine, becomes applicable. Standardization of terms is considered to be synchronous and at some point of language development, it represents a form within a functional system.

Socioterminological work begins with an analysis of corpus texts and selection of terms actually used in various situations of professional communication. The variation of terminology is accepted and monosemantics of terms is in opposition to its variation used within the sphere and realm of authentic communication and practice. Synonyms in terminology occur due to various reasons, such as different perceptions of a concept, register, focus on different percipients.

Socioterminology analyses communicational situations in which the terms are created and used, deals with the reason of their circulation, acceptance and rejection from the so-called officially proposed terminology. Socioterminological research concentrates on the syntagma of terms by which it is closely related to, with respect to the research subject of *text* and *translation - oriented terminology*. In the analysis of authentic professional texts, the new research issue of term variants has surfaced, especially on the level of synonymy, homonymy and polysemy.

Socioterminology prefers a descriptive approach and concentrates on the movement of terms and their continuous development. Strict separation of a semasiological process on the one hand and an onomasiological view on the other, is now considered a past and former approach. Both approaches are complementary, yet the choice depends on the objective of terminological work. Modern trends in terminological work reflecting the real situation of professional communication appears to be the most effective approach in order to capture the integrity of professional language and analyze individual terminological units and their forms.

### **Terminological work in Slovak context**

Relatively constant and intensive terminological work in Slovakia has been recorded since the period immediately following the 2<sup>nd</sup> World War. In 1960's through the 1980's, the Ľ. Štúr Institute of Linguistics, Slovak Academy of Sciences, university departments and institutes specifically focused on terminological work. The results of their research and efforts were recorded in more than 30 published terminological dictionaries. This era is also connected to the elaboration of terminological theory (Horecký - *Základy slovenskej terminológie*) and to the establishment of linguistic/terminological periodicals (*Slovenské národné názvoslovie*, *Československý terminologický časopis*, *Kultúra slova*).

The active period of 50's – 80's (linguists - Ján Horecký and Ivan Masár), was replaced by the “terminological loss“ of the 1990's. It can be stated that the interest in terminological issues is now increasing, as evidenced by the many projects, terminological conferences, monographs

and studies published in journals and conference proceedings. Much of terminological work is also carried out within the framework of the Slovak technical standards in a particular field.

In 2007, the Slovak Terminology Network (STS) was established on the initiative of the European Commission Directorate General for Translation. Its aim is to create a network of individuals and institutions to collaborate and thereby increase the level, quality, consistency and accessibility of terminology used by the EU institutions and Slovak Republic, and additionally to create a platform for the implementation of terminology and organize the cooperation of its members.

STS consists of working groups in the following areas: environment, agriculture, employment and social policy area of legal terminology, and the spectrum of aviation terminology. Their research is published in the interinstitutional terminological database, *IATE*.

<sup>1</sup> The project of L. Štúr Institute of Linguistics, Slovak Academy of Sciences - *Slovak terminology database* concentrates on the cooperation of experts and linguists.

Since 2007, the database is accessible to the general public via the Internet and allows a quick and easy access to the terminology of several departments. Currently, it features 16 files of terminological units and it is undergoing regular expansion. It is considered an open project and in connection to the development of professional languages, it is also deemed necessary to update the terminology records.

An international scientific conference, “*Terminology forum*”, organized by Alexander Dubček, University in Trenčín, has become a discussion forum for terminology experts, linguists and translators, and has done so since 2006. The conferences, seminars and activities organized by, “*Jednota tlmočníkov a prekladateľov* or *Slovenská spoločnosť prekladateľov odbornej literatúry*”, proves the genuine interest in terminological research throughout Slovakia. The interest in terminology is also confirmed by the translation of international terminological standards, ISO, which present common principles, methods and practices commonly used in terminological work. To date, five standards have been translated.

## Conclusion

The possibility to implement software and electronic corpus has substantiated the development of new procedures throughout terminology

---

<sup>1</sup> <http://iate.europa.eu/>. In international context: *Infoterm* ([www.infoterm.info](http://www.infoterm.info)), *EAFIT* ([www.eaft-aet.net](http://www.eaft-aet.net)), *TermNet* ([www.termnet.org](http://www.termnet.org)), *Termcat* ([www.termcat.cat](http://www.termcat.cat))

with an increased acceleration and questioned the basic ideas of Wüster approach. It can be stated that a turnover in the research of terms is also related to the general tendency in linguistic research of the last decade. The impact of *text linguistics*, *sociolinguistics* and the development of applied approaches, such as *computing* and *corpus linguistics*, are also reflected in the terminology, which is currently considered to be more practical than theoretical.

## References

- Cabré, M.T. (1999): *Terminology. Theory, methods and applications*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- ISO/TR 22134: 2007 (en). Practical guidelines for socioterminology (2007).  
<https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:tr:22134:ed-1:v1:en>
- Kožaríková, H. (2014): *Socioterminologická koncepcia ako súčasť terminologickej práce súčasnosti*. In: Jazyk a kultúra, <http://www.ff.unipo.sk/jak/cislo17-18.html>.
- Masár, I. (1991): *Priručka slovenskej terminológie* [Handbook of Slovak Terminology]. Veda: Bratislava
- Wüster, E. (1969). *The Machine Tool. An Interlingual Dictionary of Basic Concepts*. Technical Press: London

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

## **Kompresszív szóalkotás a banki szaknyelvben**

*A cikkben az orosz banki szaknyelvből vett példák segítségével a jelentéssűrítő (kompresszív) szóalkotási folyamatokat elemzem. Kitérek többek között a jelentéstapadás (univerbáció), valamint a mozaikszó-alkotás (abbreviáció) jelenségeire is. Mindezek a nyelvi ökonómia törvényének megnyilvánulási formái. A nyelvi ökonómia való törekvés a banki szaknyelvben olyan új szavak a keletkezését ösztönzi, amelyek a beszélt szaknyelv (professzionális) és a szakmai zsargon rétegéhez sorolhatók. A jelentéssűrítő szóalkotási folyamatok produktivitása jól mutatja, hogy az orosz banki írásbeli és szóbeli kommunikáció arra törekszik, hogy alkalmazkodjon a nemzetközi sztenderdekhez.*

*Kulcsszavak: orosz banki lexika, szóalkotás, jelentéstapadás (univerbáció), mozaikszó és betűszó-alkotás (abbreviáció), beszélt szaknyelv (professzionális)*

### **Bevezetés**

A mai orosz banki szaknyelvben ugyanazok a folyamatok játszódnak le, mint a mai orosz nyelv egészében.

1. A nyelv szóalkotási rendszerében bizonyos elemek aktivizálódnak az új jelenségek és folyamatok megnevezésének céljából, és ennek eredményeképpen nagy számban jelennek meg a nyelvi neologizmusok.
2. A perifériás jelenségek, a nem normatív lexika (a mi esetünkben a banki beszélt nyelvi szakszavakról és zsargonról van szó) átkerülnek a kommunikáció központi szférájába. (Земская, 1996:90-92)

A jelen tanulmány a mai orosz banki szaknyelv olyan „jelentéssűrítő” (kompresszív) szóalkotási folyamatainak a vizsgálatával foglalkozik, mint a jelentéstapadás (univerbáció), valamint a mozaikszó- és betűszó-alkotás (abbreviáció).

Ezeknek a kompresszív szóalkotási módoknak a produktivitását a banki szaknyelvben azzal magyarázhatjuk, hogy a banki szakemberek számára elengedhetetlenül fontos gyorsan és pontosan megjelölni a problémákat, tömören megfogalmazni a feladatokat, megfelelő kérdéseket feltenni, a helyzetet tisztázni.

*„A rövidülések, jelentéstapadásos szavak létrehozása a nyelvi ökonómia törvényének az egyik megnyilvánulása. [...] Az ökonómia lényege az, hogy az információátadás olyan kényelmes módjai jönnék létre, amelyek nem akadályozzák*

*a közlés megértését. A jelentéstapadással keletkező szavak (univerbátumok) mint rövidült nyelvi egységek a kommunikáció résztvevői által egyértelműen interpretálhatóak az adott szituációban, és takarékoskodnak a beszélő idejével, a kiejtésre fordított erőfeszítésével.” (Дозорова, 2014:1631)*

A nyelvi ökonómiára való törekvés a banki szaknyelv olyan új szavainak a keletkezését ösztönzi, amelyek a beszélt szaknyelv (professzionálisok) és szakmai zsargon rétegéhez sorolhatók. A banki szaknyelv ezen csoportjainak a kiemelésekor az orosz nyelvész, Z. I. Komarova „stilisztikai-lexikai” megközelítését vettem alapul, amely szerint a szaknyelvi szókészlet három csoportra osztható: 1) terminusokra; 2) professzionálisokra (beszélt nyelvi terminusokra); 3) szakmai szlengre.

- 1) Terminusok – hivatalos, a szakemberek körében általánosan elfogadott, közhasználatú, stilisztikailag neutrális szavak.
- 2) Professzionálisok (beszélt nyelvi terminusok) – nem hivatalos, de az adott szakterület szakemberei által elfogadott és széles körben használt szakszavak.
- 3) Szakmai szleng (szakmai argó) – nem közhasználatú, bizalmas (familiáris) szakszavak (Комарова, 1979:8).

### **Univerbáció (jelentéstapadás)**

Az univerbáció (latinul *unum verbum* – „egy szó”, magyarul egyszavasítás) az a szókapcsolaton alapuló szóképzési mód, amikor csak a szókapcsolat egyik tagjának szótöve kerül a képzett szóba, azaz formailag a képzett szó csak a szókapcsolat egyik tagjához kapcsolódik, de átveszi az egész szókapcsolat jelentését. Az orosz nyelvészeti szakirodalomban ennek a szóalkotási módnak több elnevezése van: *inklúzió, összevonás, szemantikai kondenzáció, ellipszis, megnevezések rövidülése*, de a leggyakoribb az *univerbáció* (Косова, СуньМяо, 2015:69-70). A magyar szakirodalom a vizsgált jelenséget az elvonás különleges típusaként tárgyalja (Gerstner, 2003:150). Az alkategória elnevezése, a jelentéstapadás arra utal, hogy „*itt az összetétel vagy a szintagma egyik tagjának a jelentéséhez „hozzátapad” a másikkal a jelentése is, így az egyik tag előhívja a teljes kapcsolat képzetét*” (Lengyel, 2000:340). Az univerbáció mint a több szóból álló megnevezések tömörítésének az eszköze a mai szláv nyelvek szóalkotásának egyik aktuális témája (Дозорова, 2014:1631).

Az univerbáció folyamán rövid, nem hivatalos megnevezései keletkeznek azoknak a fogalmaknak, amelyeket a hivatalos nyelvben szókapcsolati szerkezetek fejeznek ki. Az univerbátumok a beszélt nyelv jelenségei, de a XX. század végétől kezdve használatuk széles körűvé vált

a sajtó nyelvében, és folyamatosan rögzítik őket mind az értelmező szótárak, mind a szaknyelvi szótárak.

Az ismert orosz nyelvész, Zemszkaja ezen szóalkotási mód nominatív funkciója mellett kiemeli konstruktív, kompresszív, expresszív és stilisztikai funkcióit is. Épp az univerbátumok emocionális-expresszív tulajdonságai magyarázzák azt a tényt, hogy ez a szóalkotási mód tekinthető a legproduktívabbnak mind a köznyelvi beszélt, mind a szakmai beszélt nyelvben, mind a közös érdekekkel rendelkező társadalmi csoportok nyelvében (Земская, 1992:8-9).

A tanulmány arra vállalkozik, hogy példákat mutat az orosz banki szaknyelvben ilyen módon keletkezett lexikára és ennek képzési sajátosságaira. A példákat az orosz gazdasági és pénzügyi sajtótermékekben és internetes kiadványokban («Коммерсантъ», «Ведомости», «Финансовые известия», «Эксперт», «Вести-Финансы», «Аргументы и факты», «РБК Дейли») 2011 és 2013 között megjelent cikkekből, gazdasági elektronikus szótárakból, az Orosz Nemzeti Korpuszból, valamint pénzügyi dokumentumokból, beszámolókból, jegyzőkönyvekből, a banki szféra dolgozóinak elektronikus levelezéséből gyűjtöttem. Az elemzett példák forrásait a felhasznált szakirodalom után sorolom fel. Az univerbátumok leggyakrabban a szókapcsolatok összevonása, egyik elemének elmaradása során keletkeznek (ezután a másik elem pedig önállóan hordozza az eredeti jelentést):

A) „melléknév+főnév”:

- аналитика* – аналитический учёт (analitikus könyvvitel)
- межфилиалка* – межфилиальные расчёты (bankfiókközi elszámolások)
- мемрик (мымрик)* – мемориальный ордер (elszámolási bizonylat)
- незавершёнка* – незавершённые расчёты (nem teljesült elszámolások)
- кредитка* – кредитная карта (hitelkártya)
- платёжка* – платёжное поручение (átutalási megbízás)
- приходник* – приходный кассовый ордер (befizetési bizonylat)
- расходник* – расходный кассовый ордер (költségelszámolási bizonylat)
- физик* – физическое лицо (természetes személy)
- юрик* – юридическое лицо (jogi személy)
- наличность (наличка)* – наличные деньги (készpénz)
- безналичка* – безналичный расчёт (készpénz nélküli elszámolás)

B) „főnév + főnév birtokos esetben”: *обменник* – пункт обмена валюты (valutaváltó); „főnév + elöljárószó + főnév valamilyen esetben és ezeknek a modifikációi”:

- распоряга* – распоряжение о проведении операции (művelet végrehajtására vonatkozó utasítás)

- внебаланс* – операции по внебалансовому учёту (mérlegszámlán kívüli műveletek)
- кредитники* (*кредитчики*) – сотрудники отделов кредитования (Hitelosztály munkatársai)
- отчётники* – сотрудники отдела отчётности (Beszámolási Osztály munkatársai)
- продажники* – сотрудники отдела продаж (Értékesítési Osztály munkatársai)
- ЦБшники* – сотрудники Центрального Банка Российской Федерации (az Orosz Föderáció Központi Bankjának dolgozói)
- рисковики* – сотрудники отдела рисков (Kockázatkezelési Osztály munkatársai)

### A jelentéstapadással keletkező szavak képzői

A jelentéstapadással keletkező szavak nagy része a –К(a): szuffixum segítségével jön létre: *безналичка*, *незавершёнка*. Ez a szóképző szuffixum a főnévképzők közé tartozik, és „a legtágabb értelemben vett kategoriális (szófaji) tárgyi szemantikai tartalom kifejezésére alkalmas.” (Косова, Сунь Мяо, 2015:69).

Egy adott szakterület szakirányú specialistáinak megnevezésére széles körűen használják a–ИК; –НИК; –ШНИК szuffixumokat: *отчетник*, *ЦБшник*. Ez az utóbbi példa egy kéttagú betűszóból *ЦБ* (Центральный Банк - Központi Bank) képződött. Ritkábban jönnek létre univerbátumok a –Г(a): *распоряга*, vagy –ЩИН(a): *банкирищина* képzők használatával. Mindkét szuffixumnak lenező, megvető emocionális-stilisztikai árnyalata van.

A jelentéstapadás képzők használata nélkül is végbemehet, például a mozaikszók közé tartozó szóösszevonásokhoz hasonlóan egy szaknyelvi fogalmat magyarázó szókapcsolat összerántásával: *внутрибанк–внутрибанковские операции* (bankon belüli műveletek), *межбанк–межбанковский кредит* (bankközi hitel). Az univerbáció során gyakran megfigyelhető a relatív szótó csonkulása:

- голова* – головная организация банка (bankvezetőség);
- поза*– платёжная позиция (adósi pozíció);
- синтетика* – синтетический учёт [учёт по синтетическим, то есть обобщённым счетам бухгалтерского учёта] (technikai könyvvitel);
- допник* – дополнительное соглашение к договору (szerződés kiegészítés);
- казначей* – сотрудники отдела Казначейства (kincstári alkalmazottak);
- пластик* – пластиковая карта (plasztikkártya), ennek a rövidülésnek van homonimája – сотрудники отдела пластиковых карт (a plastikkártya-kezelő osztály dolgozói).

Meg kell jegyezni, hogy a szaknyelv vizsgált lexikai egységei gyakran kerülnek át köznyelvi használatba. Az olyan szavak és kifejezések, mint például *наличка, обменник, кредитка, безналичка, платёжка* napjainkban a köznyelvben is gyakran használatosak.

Az a törekvés, hogy egy szóval nevezzük meg azokat a szakmai fogalmakat, amelyek körülíró jellegűek, azaz lexéma értékű szószerkezetek, nem csak a professzionalizmusok körében ösztönzi a szaknyelvi lexikai egységek szóalkotási folyamatait. A banki szférát érintő törvényalkotás rendszeres változása, az új banki szolgáltatások folyamatos bevezetése, a végrehajtott operációk lejegyzésének szakadatlan folyamata, a banki technológia gyors fejlődése és az idegen nyelvekből származó terminusok kölcsönzése úgyszintén meghatározzák az ökonomikus szóalkotási módok produktivitását.

A jelentéstapadás mellett a banki szakszókincsben széles körben elterjedt a szóalkotás egy másik jelentéssűrítő módja, az abbreviáció, azaz a mozaikszó-alkotás.

### **Abbreviáció (mozaikszó-alkotás) és típusai**

Az univerbáció mellett az orosz banki szaknyelvben gyakran jelenik meg az olyan egyszerűsítési típus, mint a mozaikszó-alkotás. A mozaikszó szavak vagy szószerkezetek rövidebbé válásával jön létre vagy az alkotóelemek kezdőbetűiből vagy a szószerkezetek kezdő hangsorából áll. Jóllehet, az orosz nyelvben már az októberi forradalom előtt is keletkeztek mozaikszavak pl. *ИТА* (Петербургское Телеграфное Агентство – Pétervári Távirati Iroda), mozaikszavak alkotása a forradalom után vált csak igazán aktívvá. A mai orosz nyelvben pedig ez az egyik legelterjedtebb szóalkotási mód. Ennek az oka megegyezik az eddig említettekkel: a cél a hosszú, sok szóból álló és gyakran használt szószerkezetek megrövidítése. A mozaikszavak szóösszevonásokra és betűszavakra oszthatók. A betűszavakon belül két altípust különböztethetünk meg:

- 1) *hangi*: ide tartoznak azok a szavak, amelyek a teljes megnevezés minden komponensének kezdő hangjaiból jönnek létre: ВУЗ, ЗАГС, НИИ, СМИ, ГАИ, НЭП, и т. п. (Лопатин, 1978:72-80). Az általam vizsgált korpuszban mindössze egy olyan betűszót találtam, amely ehhez az altípushoz tartozik: *МОП – минимальный обязательный платёж как часть полной задолженности по кредиту – a teljes hiteltartozás minimálisan fizetendő összege*

2) betűs: a teljes megnevezés minden alkotóelemének a kezdőbetűit olvassuk össze, a betűk neveit mondjuk ki. Például:

*PKO* (homonima is egyben) (a kontextus függvényében vagy költség elszámolási bizonylat vagy ügyfél-és pénzkezelési szolgáltatás);

*PKЦ* – расчётно-кассовый центр (pénztárközpont);

*МБК* – межбанковский кредит (bankközi hitel);

*ГРКЦ* – Головной расчётно-кассовый центр (fő elszámolási és pénztári központ);

*НКО* – Некоммерческая организация (Nonprofit szervezet);

*ОРЦБ* – Организованный рынок ценных бумаг (szervezett értékpapíripiac);

*ПРС* – Подразделение расчётной сети Банка России (Orosz Bank elszámolási rendszerének egysége);

*ДБО* – Дистанционное банковское обслуживание (telebank, netbank);

*ПВН* – Пункт выдачи наличных с использованием банковских карт (bankautomata, ATM);

*ТБС* – текущий банковский счёт (folyószámla);

*НСПК* – Национальная система платёжных карт (a hazai kártyafizetési rendszer)

A betűszavaknak ebbe a leginkább képviselt altípusába tartoznak még a bankok megnevezései és strukturális-hierarchiális tagolódásuknak jelölései:

*ЦБРФ* – Центральный Банк Российской Федерации (Центробанк) (az Orosz Föderáció Központi Bankja);

*ТУСБ* – Территориальные управления Сбербанка (Sberbank területi igazgatóságok);

*ФАКБ* – Филиал акционерного коммерческого банка (Részvénykereskedelmi Bank részlege);

*ФКОБ* – Филиал кооперативного банка (Szövetkezeti Bank részlege);

*ЧКБ* – Частный коммерческий банк (Privát Kereskedelmi Bank);

*ФЧКБ* – Филиал частногокоммерческого банка (Privát Kereskedelmi Bank részlege);

*ВТБ* – Внешний Торговый Банк – ВнешТоргБанк (Külkereskedelmi Bank).

T. A. Tulina *Szösszetételeken alapuló szóalkotási módok* (Способы образования слов на базе словосочетаний) című cikkében a kezdőbetűs rövidítések egy sajátos típusát különíti el, melyet *kiválasztásos betűszónak* nevezett el, mivel nem minden összetevő kezdőbetűje kerül be a betűszóba, csak a szemantikailag leginkább fontos szavaké (Тулина, 1974:85). Nézzünk erre néhány példát a banki lexikából:

*РВПС* – резервы на возможные потери по ссудам (kölsönveszteségre képzett céltartalék);

- ФОР* – обязательные резервы, перечисляемые в Центральный банк РФ (Orosz Föderáció Központi Bankjába átutalt kötelező tartalékok);
- БЭСП* – системы банковских электронных срочных платежей (azonnali banki fizetési rendszer);
- Нб* – один из обязательных нормативов банков, ограничивающий выдачу денег в «одни руки», сумму вложений в активы одного лица или группы связанных лиц (banki szabályzat, amely korlátozza az egy személynek kiadható pénzösszeget);
- ОНК* – Организация, не являющаяся кредитной (nem hitelszervezetnek minősülő szervezet);

A kéttagú összetételek között a következő betűszavakat figyelhetjük meg:

- ЦБ* – Центральный банк – Центробанк (Központi /Nemzeti Bank),
- СБ* – Сберегательный банк России – Сбербанк (Orosz Föderáció Takarékbankja, Sberbank);
- ВБ* – Всемирный банк (Világbank);
- КБ* – Коммерческий банк (kereskedelmi bank);
- ФБ* – Филиал банка (bankfiók);
- КЛ* – Клиринговое учреждение (Elszámolási Hivatal);
- ПС* – Платёжная система (fizetési rendszer)

Сzóösszevonással olyan szavak keletkeznek, amelyek a szó szerkezetek, hosszú megnevezések egyszerűsített, a kezdőbetűnél nagyobb egységeiből (morfémáiból) állnak össze. Erre a banki szaknyelvi lexikából a bankok elnevezését lehet példaként felhozni – *Сбербанк*, *ВнешТорзБанк*–, de ide lehet sorolni az olyan professzionalizmusokat is, mint az *опердень*, *межбанк*, *внутрибанк*, *теховер*.

### **Idegen szó szerkezetek betűszavai és szóösszevonásai**

A mai banki és pénzügyi szaknyelvekben egyre gyakrabban jelennek meg változatlan formában – sokszor kölcsönszóként – idegen szó szerkezetek összevonásai és betűszavai:

- POS* – электронное устройство, с помощью которого держатель платёжной карты имеет возможность оплатить товары (az áru kifizetését szolgáló elektronikus eszköz);
- FIDR* – процентная ставка по срочным депозитам физических лиц в валюте, тождественной валюте кредита (hitelfolyósítás devizanemével megegyező lekötésre adott betéti kamat);
- FOREX* – внебиржевой валютный рынок (nemzetközi devizatőzsde);
- АТМ* (от англ. Automated Teller Machine) – банкомат (bankautomata);

*IBAN* – номер счета клиента в европейском банке, необходимый реквизит для перечисления денег из России в Европу (Európában használt banki ügyfélazonosító); *SWIFT* – Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunications, международная телекоммуникационная система для обмена сообщениями между финансовыми организациями (Pénzügyi szervezetek közti információáramlást segítő nemzetközi pénzügyi telekommunikációs rendszer).

Érdemes külön is szót ejteni a mindennapi gyakorlatban is meghonosodott idegen eredetű mozaikszavak fordításairól vagy grafikai adaptálásáról:

*ПИН-код* – персональный идентификационный номер (PIN-kód – personal identification number /személyi azonosító kód);

*БИК* – Банковские идентификационные коды (BIK – Bank Identifier Code, banki azonosító kód);

*РЕПО* (angol szavak: «repurchase agreement» → «репо») – сделка, которая состоит из двух стадий: продажи и дальнейшего выкупа ценных бумаг через определённый срок и по заранее оговорённым условиям и цене (értékpapír- visszavásárlási ügylet);

*МВФ* – Международный валютный фонд (International Monetary Fund/ Nemzetközi Valutaalap);

*ЕЦБ* – Европейский центральный банк (ЕКВ – European Central Bank, Európai Központi Bank).

## A jelentéssűrítés egyéb formái

Az univerbáció és abbreviáció fent felsorolt példáin kívül a jelentéssűrítésnek más érdekes formáit is megfigyelhetjük a banki lexikában. Így például banki professzionalizmusok lehetnek a nem szóösszetétellel létrejövő egységekből is, amelyek sűrítetten adják át az általuk jelölt jelenségek és folyamatok tartalmát:

*тело кредита* – сумма основного долга по кредиту без учета процентов и иных составляющих долга (hiteltőke);

*хотелки* – пожелания по автоматизации или списки потребностей для работы (munkakövetelmény lista);

*нацпокрытие* –рублёвый эквивалент любой валюты (rubelben nyilvántartott valutaegyenleg);

*невьясненные* – суммы, не подлежащие зачислению на счета из-за ошибок в расчетных документах (elszámolási dokumentumokban történt hiba miatt számlára átvett összeg);

*выписка* – справка о состоянии счёта и операций по нему за какой-либо период (számlakivonat).

A banki szakmai szleng lexikai egységei között el lehet különíteni olyanokat, amelyek kölcsönzött szótöveget tartalmaznak és a rövidítés leíró szerkezetét csökkentik:

- сви́фтовка* – распечатанное сви́фт-сообщение (kinyomtatott *SWIFT* értesítés);  
*теховер* – технический овердрафт (technikai folyószámlahitel);  
*опердень* – операционный день банка (banki munkanap).

Néhány mozaikszóból keletkezett új szó grafikus adaptációja is megfigyelhető. Példaként a már említett professzionalizmust és hivatalos leíró jelentését hozhatjuk fel, amelyet a hibrid, összetett terminusok közé sorolhatunk: *сви́фтовка* – распечатанное *сви́фт-сообщение*. Az adott új keletkezésű szavak relatív szótöveként az idegen nyelvű mozaikszó szolgál *SWIFT* – Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunications.

Meg kell említeni, hogy a szaknyelvi szlengben gyakran használatos a grafikailag adaptált kölcsönzött szavak csonkolt szótöve: *инфа* – информация (információ); *овер* – овердрафт (folyószámlahitel).

Figyelmet érdemelnek a szaknyelvi szleng azon egységei, melyek az „ige+főnév tárgyesetben vagy bármilyen más esetben” modell alapján épülnek fel:

- пробить по базе* – проверить клиента через службу безопасности (ügyféllenőrzés);  
*делать ручками* – проводить какие-либо операции вручную, не программным способом (nem program segítségével végzett számítás);  
*идти в поля* – искать клиентов, ездить на переговоры с потенциальными клиентами (ügyfélkutatás, akvirálás).

A *Kommerszant* napilap 2013. december 12-ei cikkének címe «*Возьмибанкирищина*» (a szójáték csak körülírással fordítható le: banki juttatások vadászata) is magára irányította a figyelmet. A cikkben a bankároknek juttatott bónuszok felszámításának rendszerét kritizálták. Az új szót (*банкирищина*) a professzionalizmusok közé lehet sorolni, s úgy lehet rá tekinteni, mint az érzelmerkifejezés eszközére, a beszéd stilisztikai jelölésére, pejoratív, lekicsinylő árnyalattal színezésére.

## Összegzés

A XX. század végén és a XXI. század elején az univerbáció és az abbreviáció olyan szóalkotási módok, amelyeket nagy produktivitás és polifunkcionalitás jellemez. Mind az univerbáció, mind az abbreviáció – nominációs és kompresszív funkciókat betöltve – a beszéd expresszív

tételének eszközei. A nyelv „demokratizálódásának” és a kifejezőerő növelésének hátterében a vizsgált szóalkotási módok funkcionális irányultságát mind a szóalkotás, mind a szóteremtés aspektusából tanulmányozni kezdték (lásd a már idézett cikkcímét «Возьмибанкирщина»).

Az univerbátumok használata nem csak a tanulmányban áttekintett szóbeli kommunikációra és a szaknyelvi szlengre jellemző. Az abbreviatúrák – épp úgy, ahogy az univerbációval létrejött szavak – bekerültek a tudományos nyelvbe, terminologizálódtak, megjelentek az intézmények, szervezetek elnevezéseiben és a hivatalos-üzleti kommunikációban, valamint a szótárakban. A nyelvben meghonosodva köznyelvi szóként ragozódnak (межбанк, Центробанк, Сбербанк, Пин-код) és esetenként szóképzési láncokat hoznak létre (Цбшник, сбербанковский, межбанковский). A mai banki szaknyelvben végbemenő és a tanulmányban áttekintett folyamatokat összegezve megállapíthatjuk, hogy az extralingvisztikai tényezők is jelentős hatással bírnak. Az extralingvisztikai tényezők egyrészt a szakmai kommunikáció jellegének a megváltozásával (a bank és a társadalom viszonyának kiszélesedése, valamint ennek következtében a banki szakmai kommunikáció személyessé és dialogizálttá válása) függenek össze, másrészt azzal a szükségszerűséggel, hogy az orosz banki írásbeli és szóbeli kommunikációnak is alkalmazkodnia kell a nemzetközi sztenderdekhez.

## Hivatkozások

- Дозорова, Д.В.(2014): Динамика развития тематических групп универбатов в русском языке. *Фундаментальные исследования*. 2014/11: 1631–1635
- Земская, Е.А. (1992): *Словообразование как деятельность*. Москва
- Земская, Е.А.(1996): Активные процессы современного словопроизводства. In: Земская Е.А.(ред.) *Русский язык конца XX столетия (1985–1995)*. Москва, 1996. 90–140
- Комарова, З.И. (1979): Осушноститермина. In: *Терминислово*. Горький, 1979. 3–13
- Косова, В.А – Сунь Мяо (2015): Функциональная семантика универбов в русских социолектах. *Филология и культура. Philology and Culture* 2015/3: 67–74
- Лопатин, В.В.(1978): Суффиксальная универбация и смежные явления в сфере образования новых слов. In: *Новые слова и словари новых слов*. Ленинград, 1978. 72–80
- Тулина, Т.А.(1974): Способы словообразования слов на базе словосочетаний. *Русский язык в школе* 1974/4: 84–87
- Gerstner, K. (2003): Ritkább szóalkotási módok. In: Kiefer, F. (szerk.) *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó: Budapest 2003. 148-151
- Lengyel, K. (2000): A ritkább szóalkotási módok. In: Keszler, B. (szerk.) *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest 2000. 337-345

## A tanulmányban elemzett nyelvi példák forrásai

Национальный корпус русского языка: guscorpora.ru

Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. *Современный экономический словарь*. 5-е изд., перераб. и доп. – Москва, 2007. (электронная версия <https://tochka.com/info/glossary/>)

Mihalik István – Petuhova Tatjana *Orosz-magyar közgazdasági szótár*. Budapest, Aula Kiadó 1997

*Банковский сленг и юмор*. <http://hranidengi.ru/kak-nauchitsya-chitat-bankovskie-forumy-bankovskij-sleng-yumor/>

*Банковский сленг, или учитесь говорить «правильно»*.

<http://www.profbanking.com/articles/296-slang.html>

*Banki szakszavak elektronikus szótára* // <http://www.banki.ru/wikibank/>

*Бюджет России: Ставим рекорды по доходам, но это нам не помогает*  
<https://www.kp.ru/daily/26144.4/3033340/>

*Туманные перспективы Новой Москвы* // РБК Дейли, 2012.08.15.

*Возьми банкирщина. Банк России взялся за вознаграждения банкиров* // <https://www.kommersant.ru/daily/2013-12-12>

OTP bank orosz nyelvű dokumentumai //

[https://www.otpbank.ru/about/akcyu/last\\_year\\_reports/](https://www.otpbank.ru/about/akcyu/last_year_reports/)



**Mány Dániel**

ELTE Bölcsészettudományi Kar

Nyelvtudományi Doktori Iskola – Fordítástudományi Doktori Program

**Hamis barátok az orvosi szaknyelvben: francia, angol,  
magyar összehasonlító elemzés**

*Jelen tanulmányban a hamis barátok kérdését vizsgálom orvosi szövegekben, azaz azt a jelenséget, amikor a két vagy több nyelvet beszélő terminusválasztása során nem hoz eredményt a megszokott analógiás eljárás, és a többnyelvű beszélő saját ismereteinek téves alkalmazásával vagy nem ekvivalens terminust választ, vagy olyan terminust hoz létre, amely a célnyelven nem létezik. Ezt a jelenséget nevezzük „hamis barátoknak”. A kutatás célja e nem egyszer emberéleletet követelő fordítói hibalehetőségek és okainak felismerése, tipizálása, módszertani javaslatok kidolgozása, és a hibalehetőség csökkentése. Saját orvosi témájú fordításaim, tolmácsolásaim, tapasztalataim mellett forrásnyelvi és célnyelvi szövegeket vettem össze onomasziológiai megközelítéssel. Fordított szövegeket, tolmácsok és tolmácsolások beszédprodukciónak elemeztem a forrásnyelvi szöveg figyelembevételével. Glosszáriumot készítettem az orvosi szövegekben leggyakrabban előforduló hamis barátokról, amelyeket fordítási szempontból alcsoportokra (pl.: etimológiai, lexikai és szintagmatikus, kulturális és grammatikai) osztottam. Ezek ismeretében a fordítási hibalehetőség véleményem szerint csökkenthető. A kutatás hosszú távú célja további alcsoportok felállítása.*

**Kulcsszavak:** *orvosi szakfordítás, hamis barátok, analógiás eljárás, morfológiai szegmentáció, a hamis barátok csoportosítása*

**Bevezetés**

Bár számos kutató és pedagógus foglalkozott már nyelvészeti szempontból orvosi szakszöveggel, orvosi szakfordítással és hamis barátokkal, a hamis barátok kérdése és azok fordítási nehézségei orvosi szövegekben kevésbé kutatott téma.

Kevés az olyan szakember, aki egészségügyi és szakfordítói képesítéssel, tapasztalattal is rendelkezik. Fontosnak tartom, hogy mindazok, akik orvosi szövegek fordítására vagy tolmácsolására vállalkoznak, tudatosan közelítsék meg a hamis barátok kérdését. Annál is inkább, mert orvosi nyelvben megjelenő hamis barát már halálesethez is vezetett<sup>1</sup>

Fontossá válik tehát az orvosi szakfordítás és tolmácsolás törvényszerűségeinek, általánosságainak megfigyelése és leírása, a

---

<sup>1</sup> forrás: <http://healthaffairs.org/blog/2008/11/19/language-culture-and-medical-tragedy-the-case-of-willie-ramirez/> A cikk bővített változata a 2017-es Adsumus tanulmánykötetben lesz olvasható.

szakemberek képzése (Lee-Jahnke, 2001), hiszen egyre több fordítóiroda arcélében szerepel az orvosi szakfordítás, és a turizmus leggyorsabban fejlődő szektora is az orvosi turizmus (Horváth, 2013).

### **Hamis barátok**

A két vagy több nyelvet beszélőket befolyásolják a korábban megszerzett ismereteik, mentális lexikonjuk, amelyben a terminusokat „tárolják”. Amikor nem hoz eredményt a megszokott analógiás eljárás, előfordul, hogy a lexémák és morféimák megfelelőjének keresésekor a fordító saját ismereteinek téves alkalmazásával vagy nem ekvivalens terminust választ, vagy olyan terminust hoz létre, amely a célnyelven nem létezik. A formailag hasonló morfolexikai elemeket a többnyelvű beszélők tehát hajlamosak hamisan átváltani forrásnyelvről célnyelvre még akkor is, ha a forrásnyelvi és a célnyelvi terminus szemantikai mezője részben vagy teljesen eltérő. Ezt a jelenséget nevezzük *hamis barát*nak. A hamis barát létrehozásának oka gyakran a máshol tapasztalt „igaz barát”, vagyis a problémamentes megfeleltethetőség. A fordító gyakran az igaz barátok előzetes ismerete, saját kognitív képességei miatt esik a hamis barátok csapdájába (Kiss, 2004).

Valójában nyelvi hamis barátok nem léteznek, a többnyelvű beszélők hozzák létre őket. Így fordítástudományi szempontból a hamis barátok kiváltó okok szerinti altípusokba sorolhatók, és a helyes módszertani rendszerek kidolgozásával a fordítási hibalehetőség csökkenthető. Az orvostudomány és a nyelv folyamatos fejlődése, változása révén nap mint nap új szavak kerülnek be a nyelvekbe és a szaknyelvekbe. Véleményem szerint lehetetlen vállalkozás lenne összegyűjteni, majd megtanulni az összes hamis barátot. Ha azonban a fordítók és tolmácsok tudatosan kezelik a hamis barátok veszélyeit, feltevésem szerint érzékennyé válhatnak a problémára, és a kérdéses fordítási hibalehetőség csökkenne.

### **Orvosi szöveg**

Jelen tanulmányban az orvosi szövegek írott és beszélt változatával is foglalkozom. Bár a tolmácsolástudományt sokáig a fordítástudományhoz sorolták, mára már önálló diszciplínaként tartjuk számon, amelynek számos, a fordítástudománytól eltérő kutatási területe van. Mivel orvosi hamis barátokkal írott és beszélt nyelven is találkozunk, az egyszerűség kedvéért jelen tanulmányban a *fordító*, *fordítás* terminusokat fogom használni.

A kutatáshoz fordítóirodák által rendelkezésemre bocsátott fordításokat vizsgáltam: a fordítás eredményeképpen kapott célnyelvi szöveget összevettem a forrásnyelvi szöveggel (párhuzamos korpusz). Tolmácsok, tolmácsolások beszédprodukciónak vizsgáltam a forrásnyelvi szöveg figyelembevételével. A kutatáshoz saját orvosi témájú fordítási, tolmácsolási megbízásaim is hozzásegítettek. Ezen felül szótárakat és a témában megjelent publikációkat tanulmányoztam.

Kutatásomban az orvosi nyelv több diasztritikus változata is fontos szerepet kap, hiszen a fordítónak és a tolmácsnak épp olyan fontos szerepe van, ha egy kizárólag orvosoknak rendezett tanácskozáson tolmácsol, zárójelentést fordít (orvos–orvos kommunikáció), mint amikor az orvos diagnózisát a betegnek tolmácsolja, laikusoknak szóló cikket fordít (orvos–laikus kommunikáció).

Hogyan oszthatjuk csoportokra, hogyan tipizálhatjuk az orvosi hamis barátokat?

### **Etimológiai hamis barátok**

Köztudott, hogy az orvosi terminusok jelentős része ógörög és latin alapokra támaszkodik. Nem törvényszerű azonban, hogy az általam vizsgált három nyelven (francia, angol, magyar) a nemzeti orvosi szaknyelvek ugyanolyan formában és mértékben ragaszkodjanak az ógörög és a latin eredetű terminusokhoz (Landrison, 2000). Jelen alfejezetben szerepeltetett terminusok döntő többségben az orvos–orvos kommunikációra jellemzők.

Fontos tisztázni, hogy a hamis barátok nem feltétlenül szószinten jelentkeznek. Jelentésbeli különbségről van szó, és bár a lexémák alatti nyelvi szinteken lévő nyelvi egységeknek önálló jelentése nincsen, a morfémák mégis hozzájárulnak a lexéma jelentéséhez. Az orvosi szakfordítás elengedhetetlenül fontos eleme a morfológiai szegmentáció (Rouleau, 1995).

Ha megvizsgáljuk a *thym(o)*- szótöveget, lehetséges, hogy a *timuszra* gondolunk, és ez a terminus a magyar, francia és angol orvosi szaknyelvekben is használatos a csecsemőmirigy kifejezésére. Az említett szótó azért is megtévesztő, mert számos, éppen a timuszra utaló terminusban szerepel. A *timociták* (vagy *T limfociták*, *T-sejtek*) pontosan a timuszról kapták elnevezésüket. Az eljárás világos: a *timusz* terminust apokópával csonkítjuk, majd a terminust összevonjuk a *cita* (sejt) tövel. Ezzel szemben a francia *thymoanaleptique* terminus semmiképpen sem utal a timuszra. Jelen esetben a *tő* nem a timuszt, hanem kedélyállapotot, hangulatot jelent. További probléma, hogy a francia terminus automatikus

fordítása nemcsak nem ekvivalens célnyelvi terminust eredményez, hanem nem létező célnyelvi terminust is létrehozhat. A terminus helyes magyar fordítása lehet például a *hangulatjavító (gyógyszer)*.

A bemutatott probléma nemcsak tövek, hanem szuffixumok szintjén is jelentkezhet. Vegyük például az *-ose* képzőt. Az 1. táblázat felső két sorában orvosi terminusok, alsó két sorában biokémiai terminusok szerepelnek. A példát azért is tartom fontosnak, mert a biokémia mint tudomány szorosan összefügg az orvostudománnyal. A francia terminusok esetén a szuffixációs polyszémia egyértelmű, de nem törvényszerű, hogy a többletjelentést a magyar és angol terminusok is kövessék. Máshogy fordítjuk a képzőt magyarra és angolra, attól függően, hogy a terminus az orvostudomány vagy a biokémia sajátja (Landrison, 2000). Érdekes, hogy bár franciául első ránézésre nem fedezhetünk fel különbséget, mégis van. Jelen képzőre végződő terminusok mindig nőneműek, ha a terminus orvosi, és mindig hímneműek, ha a terminus biokémiai.

1. táblázat. Az *-ose* szuffixum fordítása

FR	EN	HU
sclérose (f.)	sclerosis	szklerózis (elmeszesedés)
nécrose (f.)	necrosis	nekrózis (szövetelhalás)
glucose (m.)	glucose	glükóz
maltose (m.)	maltose	maltóz

## Lexikai és szintaktikai hamis barátok

Ebben a fejezetben a terminusok inkább jellemzők orvos–laikus kommunikációra. A hamis barátok szempontjából jelen fejezeten belül három alfejezet, alcsoport különböztethető meg: (1) általános hamis barátok, (2) orvosi hamis barátok és (3) kontextuális hamis barátok.

### *Általános hamis barátok*

Az első alcsoportba tartozó terminusokat általános orvosi hamis barátoknak nevezem. Ezzel arra utalok, hogy bár a két vagy három nyelven meglévő orvosi terminus formailag ugyanaz vagy nagyon hasonló, jelentésük a kontextustól függetlenül is eltérő. A francia *corps* (test) terminus ekvivalense például nem lehet az angol *corpse* (holttest). Előfordul, hogy az adott terminusok jelentése ugyanazon szakterületről van, mégis más fogalmat jelölnek. Míg a francia *denture* (fogazat, fogsor)

első ránézésre megegyezik angol párjával, a helyes fordítás *teeth* vagy *dentition*. Az angol *denture* (műfogsor) francia ekvivalense *dentier*.

Szervátültetéseken áteső betegeknek gyakran emlegetik a *recipient*, a transzplantáció célszemélyét. Az angol fordítás (*recipient*) semmilyen problémát nem okoz, a francia *réipient* ‘edény’ terminus azonban helytelen választás a helyes *receveur* kárára. Míg a francia *supporter* ‘elvisel’ ige angolul nem *to support* ‘támogat’, a gyakran emlegetett kifejezés *the elements necessary to support life* franciául *les éléments nécessaires pour survivre*. Mivel a terminusok szemantikai mezője teljesen eltérő, véleményem szerint az általános hamis barátok lényegesebben kevesebb fordítási problémát okoznak, mint a következő alfejezetben bemutatott terminusok.

### ***Orvosi hamis barátok***

Ebben az esetben a formailag hasonló terminusok lehetnek egymás ekvivalensei, de nem orvosi szövegekben. Épp ez teszi őket igen veszélyessé. A gyakorlattal nem rendelkező fordító a *recept* terminust fordíthatja úgy, hogy *recette*, ha a valószínűleg nyelvtanulása során előbb elsajátított étkezési terminológiából indul ki. Orvosi kontextusban azonban a helyes fordítás nem *recette*, hanem *ordonnance (médicale)*. Az angolban és a franciában is megtalálható *grain* ‘mag’ terminus nem okoz átváltási nehézséget, viszont orvosi környezetben felbukkanó főnévi csoportként *grain de beauté* angol ekvivalense (*beauty spot, mole*) semmiképpen sem fordítható le ugyanazon szóval. A probléma akkor válik igazán jelentőssé, amikor a félrefordítás a betegre nézve komoly problémákat vonhat maga után. Míg az angol *drug* egyszerre jelenthet kábítószer és gyógyszert is, a francia *drogue* kizárólag drogot, kábítószer jelent. A magyar *infúzió* és az angol *infusion* helyes francia fordítási orvosi kontextusban nem *infusion*, hanem *perfusion*. A francia *ambulance* magyarul nem *ambulancia* (ami franciául *hôpital de jour*), hanem *mentő*. Az angol *progressive loss of sight* franciául *perte progressive de la vue*, de a *progressive illness* franciául *maladie évolutive*. A francia *les femmes enceintes ne s’intoxiquent pas seulement elles-mêmes* angolul helyes *by smoking, pregnant women poison not only themselves*, míg az *il était ivre/ en état d’ébriété/en état d’ivresse* angolul *he was intoxicated*, amelynek jelen esetben lehet a fenti példával ellentétben a francia megfelelője *il est totalement intoxiqué par l’alcool*.

### ***Kontextuális hamis barátok***

Ebben az esetben a terminusok egymás tökéletes ekvivalensei lehetnek nemcsak a köznyelvben, de akár az orvosi szaknyelvben is. Mégsem felcserélhetők egymással, hiszen az orvosi terminusok általában rögzült, állandósult szavakból, szókapcsolatokból állnak. A francia *canal* terminus helyes fordítása például nem minden esetben ugyanaz angolul. A *root canal* francia megfelelője *canal dentaire*, és a magyar foggyökérszatorna is megfelel ennek az analógiának. Ezzel szemben angolul a *bile duct* terminus ekvivalense a francia *canal biliaire*, és a *tear duct* helyes fordítása *canal lachrymal*. Általános szabályszerűségek a kontextuális hamis barátok esetében is megfigyelhetők. Az angol például akkor használja a *duct* terminust, ha olyan vezetékről van szó, melyen keresztül bizonyos váladékok távoznak (Van Roey – Granger – Swallow, 1998:106).

### **Kulturális hamis barátok**

Bizonyos esetekben a hamis barátok a forrásnyelvi vagy a célnyelvi kultúrához kötődnek, vagy inkább az azok közötti különbségekhez és hasonlóságokhoz. A fordító szerepe sosem merül ki abban, hogy jól ismer két nyelvet, nyelvi rendszert, hiszen nemcsak nyelvek, hanem kultúrák között is közvetít. Magától értetődő, hogy más nemzetek sok esetben másképp értelmezik a valóságot, más attitűdök, kulturális elemek jellemzik őket.

Az orvosi nyelvben gyakran képezünk főneveket, mellékneveket személynevekből. Ezt a jelenséget eponimának nevezzük. Az eponimák első ránézésre nem okoznak problémát, mert ha feltalálóról, orvosról, tudósról neveznek el egy betegséget, azt más nyelven is meg szokták tartani. A Parkinson-kórt sem fordítjuk tulajdonnév nélkül, sőt más tulajdonnévvel sem.

Ez azonban nem mindig ennyire egyértelmű. Bár az orvosi szaknyelvben az eponimák száma egyre csökken (Fagherazzi-Pagel, 2009), fordításuk napjainkban is okozhat problémát. Előfordul például, hogy egy tulajdonnévet köznévvvel fordítunk le a célnyelvre, hiszen az adott tulajdonnév célnyelven ismeretlen. Erre példa a *B típusú hemofília*, amelyet először Nagy-Britanniában diagnosztizáltak. A betegséget nem tudósról, orvosról, hanem az első diagnosztizált betegről (Stephen Christmas) nevezték el úgy, hogy *Christmas' disease* (Faure, 2012). A „Karácsony-betegség” vagy a „Christmas-kór” természetesen hibás fordítás lenne. A helyes francia és magyar ekvivalensek köznévi formájában jelennek meg: *hémophilie B* franciául és *hemofília B* magyarul.

Az eponimákra jellemző másik eljárás az ún. *banalizáció* (Van Hoof, 2001). Ebben az esetben a tulajdonnév – bár jelen van – köznevesül. Angolul használatos orvosi szakkifejezés az *inflammation of Bauhin's valve*, amelynek problémamentes magyar ekvivalense a *Bauhin-billentyűgyulladás*. Ezzel szemben franciául a *bauhinite* terminust használjuk.

Zárójelentések, orvosi dokumentumok fordításánál fontos tudni, hogy a három kultúrában teljesen eltérő rendszerű az orvosképzés, illetve a doktori titulus sajátosságai is figyelemreméltók. A probléma összefoglalását a következő táblázat szemlélteti:

2. táblázat. A doktori titulus fordítási nehézségei

HU	EN	FR
állatorvos doktor (Dr.)	doctor of Veterinary Medicine (DVM); dr. vet.	Franciaországban kizárólag az orvosdoktorok használják a „Dr.” rövidítést a nevük előtt
fogorvos doktor (Dr.)	doctor of Dentistry; dr. med. dent.	
jogász doktor (Dr.)	doctor of Laws (LLD); dr. jur.	
orvos doktor (Dr.)	doctor of Medicine (MD); dr. med.	

Hasonló kérdéseket vet fel ugyancsak a zárójelentések végén az orvosok beosztásának, tudományos fokozatának fordítása. A nehézség abból fakad, hogy kulturális különbségekről van szó, és az adott terminus célnyelvi megfelelője (még ha van is megfelelője) nem feltétlenül ugyanazt a fogalmat foglalja el a célnyelvi kultúrkörben, mint amilyent a forrásnyelvi terminus foglal el a forrásnyelvi kultúrkörben. Ha például az *intern* angol terminust szeretnénk magyarra fordítani, gond nélkül megtehetjük a *gyakornok* terminussal. Tudnunk kell azonban, hogy a magyar orvostanhallgatók az orvosképzés hat egyetemi éve alatt teljesítik a különböző gyakorlatokat, míg az Egyesült Államokban az egyetem befejeztével az egyébként már doktori titulust használó orvosok általában két évig gyakornokok, majd általában öt évig rezidensek. Úgy gondolom, hogy ezekben az esetekben nem az a legfontosabb, hogy a forrásnyelvi terminusra milyen célnyelvi terminust találunk, hanem az, hogy tisztában legyünk az efféle különbségekkel, és ezek tudatában válasszuk ki a legmegfelelőbb célnyelvi ekvivalenst. Egyes fordítók a célnyelvi olvasót szem előtt tartva igyekeznek célnyelvi megfelelőt találni; mások úgy gondolják, a forrásnyelvi szöveget a forrásnyelvi kultúra nyelvén írták és nem szükséges „álcázni”, hogy a szöveg nem a célnyelvi kultúrában született. Fontos azonban, hogy ha egyszer kiválasztottunk egy terminust,

azt a teljes fordításon vigyük végig, és ne váltogassuk a különböző megfeleltethetőségeket. Jelen kérdéskör felveti továbbá az egységesítés, a terminológiai harmonizáció igényét, amelynek keretében a fordítók ugyanazokat a terminusokat használhatnák az egyes fogalmak jelölésére fordításaikban.

## Konklúzió

Véleményem szerint a hamis barátok fordítástudományi szempontból különböző alcsoportokra oszthatók. Ennek fényében a fordítási hibalehetőség csökkenthető. Jelen tanulmány rávilágít a különböző hamis barátok keletkezési okára; olyan esetekre, amikor a fordító analógiás eljárása eredménytelen. Az orvosi szaknyelvi hamis barátok csoportosításánál véleményem szerint figyelembe kell venni a terminusok etimológiáját, szaknyelvi és köznyelvi előfordulási gyakoriságát és jelentését, morfolexikai szerkezetét és kulturális hátterét. Tervezem további csoportok és alcsoportok kidolgozását.

## Hivatkozások

- Fagherazzi-Pagel, H. (2009): *Maladie émergentes et réémergentes chez l'homme*. CNRS: Paris
- Faure, P. (2012): *L'anglais médical & le français médical*. Éditions des archives contemporaines: Paris
- Horváth, G. (2013): *Illúziók nélkül a magyar egészségügyi turizmus lehetőségeiről*. Magyar Turizmus Zrt: Budapest
- Kiss, M. (2004): *A faux-amis jelenségének lexikológiai és lexikográfiai megközelítése, különös tekintettel a magyar-francia szókészletre*. Pécsi Tudományegyetem: Pécs
- Landrивon, G. (2000): *Comprendre la terminologie médicale*. Éditions Frison-Roche: Paris
- Lee-Jahnke, H. (2001): L'enseignement de la traduction médicale: un double défi? *Meta: journal des traducteurs*. 46/1. 145–153
- Rouleau, M. (1995): La langue médicale: une langue de spécialité à emprunter le temps d'une traduction. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*. 8/2. 29–49
- Van Hoof, H. (2001): La traduction des éponymes médicaux banalisés de langue anglaise. *Meta: journal des traducteurs*. 46/1. 82–91
- Van Roey, J. – Granger, S. – Swallow, H. (1998): *Dictionnaire des faux amis français-anglais, Troisième édition*. Duclot: Paris

**Polcz Károly**

Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar  
Nemzetközi Gazdálkodás Szaknyelvi Intézeti Tanszék  
Angol Tanszéki Osztály

## **Angol-magyar megfeleltetések az online marketing terminológiájában szakszótárak és internetes glosszárúriumok alapján**

*Az online marketing tárgykörében is gyakran tapasztalható jelenség az angol terminusok használata a magyar nyelvű szakmai kommunikációban. Ennek egyik oka az is lehet, hogy a jelenleg forgalomban lévő terminológiai források nem tartalmazzák a megfelelő célnyelvi terminusokat. Jelen tanulmány célja annak vizsgálata, hogy a marketingszótárakban és internetes glosszárúriumokban milyen megfeleltetési módok és fordítási eljárások figyelhetők meg az online marketing terminusainak megfeleltetésében angol-magyar nyelvpárban. A kontaktnyelvészetből és a fordítástudományból ismert rendszerek alapján kialakított taxonómia segítségével kategorizálhatók a forrás- és a célnyelvi terminusok közötti megfeleltetések. A vizsgálat adatbázisát két angol-magyar marketingszótárból és nyolc internetes glosszárúriumból gyűjtött összesen 906 terminus alkotja. A vizsgálat eredményeiből arra következtethetünk, hogy a vizsgált terminológiai forrásokban a direkt és a részben direkt kölcsönzés dominál, míg a forrásnyelvi elemektől független, értelemközpontú célnyelvi terminusalkotás kevésbé jellemző.*

*Kulcsszavak: terminológia, fordítástudomány, kontaktnyelvészet, szakszótárak, online glosszárúriumok*

### **Bevezető**

Bár az internet közel 60 éve működik, a vállalatok hosszú időn keresztül technikai és jogi akadályok miatt nem használták értékesítésre. Az internetalapú elektronikus kereskedelem kezdete 1994-re tehető, ugyanis ebben az évben jelentek meg az AT&T, a Volvo és a Sprint szalaghirdetései a *hotwired.com* oldalán (Eszes, 2011:29). Az internetes értékesítéssel párhuzamosan az online marketing mint szakma rohamos fejlődésnek indult, kialakítva a saját, elsősorban angol nyelvű terminológiáját. Természetes, hogy az angol nyelvi környezetben létrejövő terminusok mind a mai napig jelentős hatással vannak az online marketing magyar terminológiájára, s ezáltal egyre több angol terminus jelenik meg a magyar nyelvű szakmai kommunikációban. Feltételezhető, hogy a jelentős számú angol terminus megjelenésének az egyik oka az lehet, hogy a rendelkezésre álló szakszótárak és internetes glosszárúriumok számos esetben automatikusan az angol terminusokat veszik át és rögzítik, és nem mindig törekszenek magyar terminusok megalkotására. Jelen tanulmány célja annak vizsgálata, hogy a jelenleg forgalomban lévő

marketingszótárakban és internetes glosszárriumokban milyen megfeleltetési módok és fordítási eljárások figyelhetők meg az online marketing terminusainak megfeleltetése során angol-magyar nyelvpárban.

A tanulmányban elsőként definiálom az online marketing fogalmát, rámutatok a kódkeverés és a duplakódolás jelenségére a magyar szakmai kommunikációban, majd felvázolom azt a taxonómiát, amelynek segítségével meghatározhatók és számszerűsíthetők az angol-magyar terminusok megfeleltetésének különböző módjai a vizsgált terminológiai forrásokban. Ezek után bemutatom a kutatás anyagát, az alkalmazott módszereket és az eredményeket. A konklúzióban rámutatok azokra az okokra, amelyek magyarázatot adhatnak a viszonylag nagyszámú idegen terminus használatára, a gyakori kódváltásra, valamint a duplakódolás sajátos eseteire a magyar nyelvű szakmai kommunikációban.

### **Az online marketing tartalma és terminológiája**

Az online marketing a vállalat termékeinek és szolgáltatásainak értékesítését, valamint az ügyfélkapcsolatok építését jelenti az interneten (Kotler – Armstrong, 2012:508). Az online marketing főbb elemei a következők: keresőmotor-marketing (a *Google adwords* és hasonló internetes hirdetőrendszerek); keresőmotor-optimalizálás (hogyan tudják elérni a vállalatok, hogy a Google-ben és más keresőmotorokban az első helyekre kerüljenek, anélkül hogy ezért fizetnének); tartalommarketing (a fogyasztók érdeklődésére számot tartó releváns tartalmak létrehozása a cég termékeiről és szolgáltatásairól); közösségi médiamarketing (a vállalat jelenléte és kommunikációja a Facebook-on, a Twitter-en és egyéb közösségi médiumokban); linképítés (a vállalat honlapjára mutató hivatkozások létrehozása) és e-mail marketing (ajánlatok eljuttatása a potenciális fogyasztókhoz e-mailben).

Az online marketing terminológiája három fő forrásból táplálkozik. Az egyik a gazdasági/kereskedelmi szókincs, ezen belül a hagyományos offline marketing szókincse (*ad space – reklámhely; cross selling – keresztértékesítés; conversion – konverzió*), a második az informatika szókincse (*cookie – süti; crawler – keresőrobot; search engine – keresőmotor*), a harmadik összetevő a speciálisan az online marketing tárgyköréhez sorolható terminusok (*landing page – érkezési oldal; click-through rate – átkattintási arány; sticky – tapadó banner*).

### **Kódkeverés és duplakódolás**

A nyelvészek és a terminológusok általában egyetértenek abban, hogy azok a terminusok, amelyek domináns nyelvi környezetben jönnek létre,

befolyásolják a kisebb nyelveket (Drascau, 2001), mint például a magyar nyelvet is. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az angol mint domináns nyelv jelentős hatással van az online marketing magyar nyelvű terminológiájára. Ezt az állítást a *Kreatív c.* marketinges folyóiratban megjelent interjúból származó szövegrésszel támaszthatjuk alá. A folyóirat főleg szakembereknek szól, de a szélesebb közönség is olvassa.

„Az **inbound marketing** egyik legfontosabb lépése a **lead generálás** és a hozzá szorosan kapcsolódó **lead nurturing**, hiszen a **lead**ekből lesznek a vásárlók, de míg eljutunk a vásárlás befejezéséig, addig is gondoskodni kell a **potenciális érdeklődőkről**. Hogy hogyan **generálható** minél több **lead**, és milyen módon érdemes **gondozni** őket, arról Dunder Krisztiánt a Groww Digital ügyvezetőjét és Dely Gábort a DIMSZ e-mail marketing tagozatának az elnökét kérdeztük.”

([http://www.kreativ.hu/cikk/leadgeneralas\\_mesterfokon](http://www.kreativ.hu/cikk/leadgeneralas_mesterfokon))

A magyar szövegben már felületes olvasáskor is két szembetűnő jelenséget fedezhetünk fel. Az egyik a kódkeverés, amikor a beszélő egy megnyilatkozáson belül két különböző nyelv elemeit használja (Wardhaugh, 2005:92). A magyar szövegben a következő angol terminusok szerepelnek: *inbound marketing*, *lead(generálás)*, *lead nurturing*, *lead*, *lead*. Nehéz feladat azt eldönteni, hogy a magyar szövegben használt angol terminusok közül melyik épült már be a magyar nyelvhasználatba és melyik okozhat szövegértési problémát a nem szakmai közönség számára. Annyit biztonsággal állíthatunk, hogy a *marketing* és a *generálás* az általános műveltséggel rendelkező, nem szakmai közönségnek sem okoznak problémát, míg a többi terminus megértése valószínűleg nehézségbe ütközik. Ugyanakkor természetes, hogy a szakmai közönség otthonosan mozog az angol nyelvű terminusok világában. Előfordul, hogy számukra inkább a kevésbé elterjedt magyar terminusok jelentik a nehezebb feldolgozhatóságot.

A másik szembetűnő jelenséget ebben a tanulmányban „duplakódolásnak” fogom nevezni. Ez azt jelenti, hogy a nyelvhasználó szükségét érzi annak, hogy az idegen terminust megismételje vagy körülírja a célnyelvben, jelen esetben magyarul is. A szöveg későbbi részében a *lead* helyett már *potenciális érdeklődő* szerepel. A *lead nurturing* terminust a duplakódolás során a következőképpen parafrázálja a beszélő: *gondozni kell őket* (a potenciális érdeklődőket).

A fenti és más hasonló példák alapján feltételezhető, hogy a kódkeverés és a duplakódolás egyik oka az, hogy a rendelkezésre álló terminológiai források nem tartalmazzák a magyar terminusokat. Ez pedig növelheti az angol nyelv mint elsődleges kommunikációs rendszer hatását

az online marketing magyar terminológiájára és annak használatára a magyar nyelvű szakmai kommunikációban.

A következőkben két kutatási kérdésre keresem a választ: (1) Hogyan hatnak a domináns nyelvi terminusok a magyar terminusokra a szótárakban található megfeleltetések tükrében?; (2) Milyen okokra vezethető vissza az angol terminusok viszonylag magas aránya a magyar nyelvű szakmai kommunikációban?

### **Elméleti háttér: kontaktnyelvészet és fordítástudomány**

A kontaktnyelvészetből (Haugen, 1950; Kontra, 1981; Lanstyák, 2006) és a fordítástudományból (Newmark, 1988; Vinay – Dalbernet, 1995) ismert rendszerek alapján egy olyan taxonómiát alakítottam ki, amelynek segítségével a nyelvi megvalósulás szempontjából kategorizálhatók a forrás- és célnyelvi terminusok közötti megfeleltetések. A megfeleltetés jelen értelmezésben a forrás- és célnyelvi terminus közötti kapcsolatra utal. Ha ezeket a nyelvi szintű megfeleltetéseket definiáljuk és leírjuk, akkor fény derülhet arra is, hogy a forrásnyelvi terminusok hogyan hatnak a célnyelvi terminusokra. A taxonómiát az 1. táblázat szemlélteti. Mivel az online marketingben használt terminusok nagy része tudástranzfer útján kerül a magyar nyelvbe, az alkalmazott taxonómia a megfeleltetések és fordítási eljárások nyelvi szintű megvalósulását mutatja be. A fogalmi szint annyiban játszik szerepet, hogy a szótárkészítők az adott tárgykör fogalmait képezik le a célnyelven.

1. táblázat. Forrásnyelvi terminusok nyelvi szintű megfeleltetései

<b>Megfeleltetés</b>		<b>Fordítási eljárás</b>
1) zéró megfeleltetés		-
2) formális megfeleltetés	direkt kölcsönzés	teljes kölcsönzés
		nyelvi honosítás
	részben direkt kölcsönzés	hibrid tükörfordítás
	indirekt kölcsönzés	tükörfordítás
3) kombinált megfeleltetés	részben direkt kölcsönzés	részben értelemközpontú hibrid fordítás
	részben indirekt kölcsönzés	részben értelemközpontú fordítás
4) független megfeleltetés	-	értelemközpontú fordítás

Ahogy a táblázatból is látszik, a megfeleltetéseknek négy alaptípusa különböztethető meg: a zéró, a formális, a kombinált és a független megfeleltetés. Ezek további alkategóriákra bonthatók, és az egyes alkategóriákhoz különböző fordítási eljárások rendelhetők.

A zéró megfeleltetés azt jelenti, hogy az adott terminológiai forrás csupán definiálja a fogalmat, de nem ad célnyelvi megfelelőt, vagyis a célnyelvi terminus helye üres a szótárban. Ilyen terminusok például a *social media release*; *doorway domain*; *permission mail*; *lead* (Király, 2011).

A formális megfeleltetés azokat az eseteket foglalja magában, amikor a forrásnyelvi terminus közvetlenül vagy közvetetten hat a célnyelvi terminusra. A formális megfeleltetések további három alkategóriára bonthatók. Az első a direkt kölcsönzés, amely morfémaátvétellel jár, az eredménye pedig az *idegenszó* vagy *kölcsönzó* (Kontra, 1981:14). A direkt kölcsönzésen belül két fordítási eljárás azonosítható: a teljes kölcsönzés során a forrásnyelvi elem változatlan marad a célnyelvben. Ez a jelenség a következő példákkal támasztható alá: *web audit* – *web audit*; *banner* – *banner*; *web bug* – *web bug*. Ez a fordítástudományban *transzliterációként* (Newmark, 1988:82) vagy *transzkripcióként* ismert (Harvey, 2000:5). Ezekben az esetekben a célnyelvi terminus helyére a direkt kölcsönzéssel átvett terminus kerül, tehát nem marad üresen, mint az előzőekben bemutatott zéró megfeleltetés esetében. A másik fordítási eljárás a nyelvi honosítás (*naturalization*), amely Newmark értelmezésében (1988:82) azt jelenti, hogy a forrásnyelvi elemet a célnyelv fonológiai és morfológiai szabályaihoz igazítják: *conversion* – *konverzió*; *post* – *poszt*; *hyperlink* – *hiperlink*. Ez nem tévesztendő össze a terminusok fogalmi szintű megfeleltetése során alkalmazható honosító (*domesticating*) stratégiával (erről bővebben lásd Fischer, 2012).

A formális megfeleltetésen belül a második altípus a *részben direkt kölcsönzés*, amely morfémaahelyettesítéssel és morfémaátvétellel jár. Ennek eredménye a *hibrid kölcsönzó* (Haugen, 1950:215; Kontra, 1981:15). E megfeleltetéshez rendelt tipikus fordítási eljárás a hibrid tükörfordítás, ami azt jeleneti, hogy a forrásnyelvi terminus egyik elemét megtartják, a másik elemét pedig a szemantikai ekvivalensével helyettesítik (vö. Kontra, 1981:15; Lanstyák, 2006:26). Például az *ad server* – *reklámszerver* terminuspár esetében az *ad* elemet a *reklám* szemantikai ekvivalenssel, míg a *server* elemet a *szerver* nyelvi honosító direkt kölcsönzéssel feleltetik meg. További hasonló példák: *postroll banner* – *posztroll hirdetés*; *banner blindness* – *banner vakság*; *pop-up ad* – *pop-up hirdetés*; *pop-under ad* – *pop-under hirdetés*.

A harmadik lehetőség a formális megfeleltetésen belül az *indirekt kölcsönzés* (Kontra, 1981: 16). Ez a forrásnyelvi terminus szó szerinti megfeleltetését jelenti, amelynek következtében a célnyelvi terminus egy, a célnyelvi kultúrában eddig még ismeretlen fogalomra vonatkozik. Egyszerűbben úgy is fogalmazhatunk, hogy a célnyelvi lexikai elem új jelentéssel bővül. Az ehhez kapcsolható fordítási eljárást tükörfordításnak nevezzük: *ad request – hirdetés lekérése; keyword – kulcsszó; unique user – egyedi felhasználó; search engine – keresőmotor; ad space – reklámhely* (vö. Kontra, 1981: 16).

A jobb követhetőség kedvéért, a következőkben a táblázat szerinti negyedik megfeleltetési formát, vagyis a *független megfeleltetést* tárgyaljuk. A független megfeleltetés azt jelenti, hogy a forrásnyelvi terminus nyelvi elemei nem hatnak a célnyelvi terminusra. A célnyelvi terminust a fogalom és annak definíciója alapján onomasziológiai megközelítéssel hozzák létre. Az ehhez kapcsolható fordítási eljárás az értelemközpontú fordítás: *unopened – olvasatlan levél; tag – kulcsszó; affiliate – partnerprogram; nice url – beszédes cím; crawler – keresőrobot; ad view – megjelenés*.

A harmadik megfeleltetési típus a *kombinált megfeleltetés*, amely a formális és a független megfeleltetés ötvözete. Ennek két altípusát különböztethetjük meg, a *részben direkt* és a *részben indirekt kölcsönzést*. A részben direkt kölcsönzés morfémaátvétellel és morfémahelyettesítéssel jár. Az ehhez kapcsolható fordítási eljárás a részben értelemközpontú hibrid fordítás. Ez azt jelenti, hogy a forrásnyelvi terminus egyik elemét kölcsönzéssel, a másik elemét pedig értelemközpontú ekvivalenssel helyettesítik: *back link – bejövő link; expandable banner – kinyíló banner; meta tag – meta elem; RSS feed – hír feed*.

A kombinált megfeleltetés másik altípusa a részben indirekt kölcsönzés. Ez azt jelenti, hogy a célnyelvi alakulat egyik eleme tükörfordítással jön létre, míg a másik eleme egy értelemközpontú ekvivalens. Az ehhez társuló fordítási eljárás a részben értelemközpontú fordítás: *page view – oldalletöltés; landing page – érkezési oldal; negative keyword – kizáró kulcsszó; bounce rate – visszafordulási arány; broken link – hibás hivatkozás*.

### **Adatok és a vizsgálat módszere**

A vizsgálatot a Microsoft Access adatbázis-kezelő program segítségével végeztem el, amelybe összesen 906 angol-magyar online marketing terminus került. A terminusokat két angol-magyar marketing szakszótárból (Laczkó – Zsom, 2004; Király, 2011) és nyolc internetes glosszáriumból

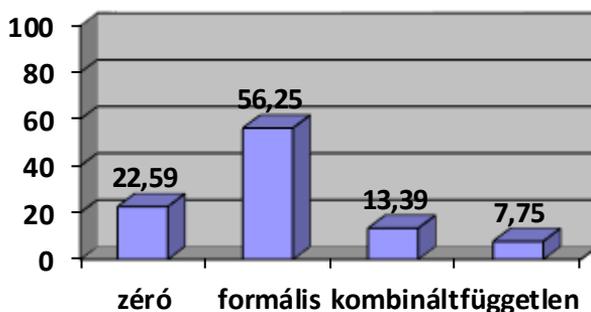
gyűjtöttem (1. források). Fontos megemlíteni, hogy a szakszótárak szerzői gyakorló marketingszakemberek. Ez azt jelenti, hogy nemcsak deskriptív módon rögzítik a forrás- és célnyelvi terminusokat, hanem számos esetben preskriptív módon az általuk preferált vagy egyedileg létrehozott célnyelvi terminusokat használják azzal a nem titkolt szándékkal, hogy iránymutatást nyújtsanak a szakmának. Az internetes glosszárriumok online marketingcégek honlapján találhatóak, így itt is feltételezhető a preskriptív szándék.

Az angol és a magyar terminusok manuális adatbevitellel kerültek az adatbázisba. Ezek után meghatároztam a megfeleltetés típusát és az alkalmazott fordítási eljárást az előzőekben bemutatott *Forrásnyelvi terminusok nyelvi szintű megfeleltetései* táblázat alapján (1. táblázat). A megfeleltetéseket és a fordítási eljárásokat kódokkal láttam el, amelyek segítségével lekérdezések végezhetőek a tipikus megfeleltetések és fordítási eljárások feltérképezése érdekében.

### A vizsgálat eredményei

A 1-3. ábra a feltárt vizsgálati eredményeket szemlélteti. Az 1. ábra a négy alapvető megfeleltetés, vagyis a zéró, a formális, a kombinált és a független megfeleltetés arányát mutatja az adatbázisban.

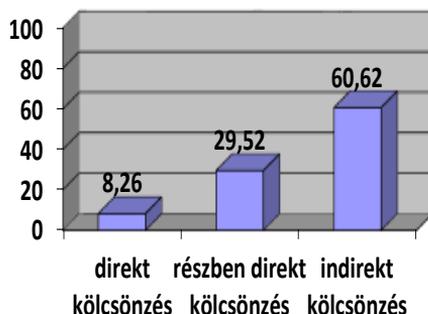
1. ábra. Megfeleltetési típusok aránya a terminológiai forrásokban



A diagramból látszik, hogy a terminológiai forrásokban a formális megfeleltetés dominál, amely az összes megfeleltetés 56,25%-át teszi ki. Feltűnően magas a zéró megfeleltetés 22,59%-os aránya, amikor a szótárak nem adják meg a célnyelvi megfelelőt, csak a definíciót. A kombinált megfeleltetés aránya 13,39%, míg az utolsó helyen 7,75%-kal a független megfeleltetést találjuk. Összegezve az 1. ábrán látható eredményeket, azt tapasztaljuk, hogy a vizsgált szótárakban és internetes glosszárriumokban a formális és a zéró megfeleltetések dominálnak.

A 2. ábra a formális megfeleltetéseken belüli százalékos arányokat szemlélteti.

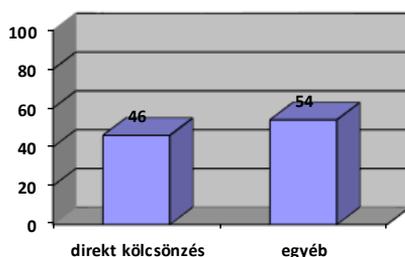
2. ábra. A formális megfeleltetés részarányai



Ezen az ábrán azt látjuk, hogy a legmagasabb arányt az indirekt kölcsönzés képviseli 60,62%-kal, ezt követi a részben direkt kölcsönzés 29,52%-kal. A tisztán direkt kölcsönzés 8,26%-kal viszonylag alacsony a formális megfeleltetések között, de ha ehhez hozzáadjuk a részben direkt kölcsönzés arányát, amikor a szótár a célnyelvi terminus legalább egyik tagjának esetében a teljes vagy nyelvi honosító kölcsönzést tartalmazza, vagyis megtartja a forrásnyelvi terminust, akkor a direkt kölcsönzés viszonylag magas, 37,78%-os arányát kapjuk.

A 3. ábra a direkt kölcsönzés arányát mutatja be az összes többi megfeleltetéshez képest. A direkt kölcsönzés tartalmazza a zéró megfeleltetést is, mivel azt feltételezzük, ha a terminológiai forrás nem adja meg a magyar terminust, akkor a nyelvhasználó jó eséllyel az idegen terminust fogja használni.

3. ábra. Direkt kölcsönzés vs. egyéb megfeleltetések



Az ábrán látható, hogy a direkt kölcsönzés 46%-ot tesz ki, míg az egyéb megfeleltetések 54%-ot. Ez azt jelenti, hogy a vizsgált terminológiai forrásokban nagy számban találhatók teljes kölcsönzéssel és nyelvi honosítással átvett vagy ekvivalens nélküli idegen terminusok. Ez az

állapot pedig gyakoribbá teheti az idegen terminusok használatát a célnyelvi szakmai kommunikációban.

### **Következtetések**

Hockett (1958:404) szerint a direkt kölcsönzésnek két fő mozgatórugója van. Az egyik a *presztízsmotívum*, vagyis a nyelvhasználó úgy érzi, hogy a forrásnyelvi terminusnak nagyobb a presztízssértéke, ezért még akkor is ezt választja, ha létezik célnyelvi terminus. A másik a *szükségletkielégítő motívum*, vagyis amikor a célnyelvben nincs terminus az adott fogalomra.

A tanulmány elején megfogalmazott kutatási kérdéseket a következőképpen válaszolhatjuk meg. Az angol terminusok jelentős mértékben hatnak a magyar terminusokra a szótárkészítők által rögzített, illetve alkalmazott megfeleltetések tükrében. A vizsgált angol-magyar terminológiai forrásokban viszonylag nagy arányban fordul elő a formális megfeleltetésen belül a direkt kölcsönzés, valamint a zéró megfeleltetés, tehát vagy átemelik az idegen terminust, vagy az egynyelvű szótárak mintájára célnyelvi terminust nem, csupán az adott fogalom definícióját adják. Ez azt jelenti, hogy gyakran nem áll rendelkezésre magyar terminus. A független megfeleltetés értelemközpontú fordítással jóval alacsonyabb arányban jelenik meg. A direkt kölcsönzés és a zéró megfeleltetések gyakoriságából arra következtethetünk, hogy a szükségletkielégítő motívum lehet az egyik oka a nagyszámú idegen terminus használatának a magyar nyelvű szakmai kommunikációban.

A második lehetőség az, hogy létezik célnyelvi terminus, de a nyelvközösség ezt nem használja. Ennek két oka lehet. Az egyik a presztízsmotívum, vagyis az, hogy az angol terminusnak nagyobb a presztízse a szakmában. A másik egyszerű magyarázat az lehet, hogy az angol terminus azelőtt terjedt el a szakmai nyelvhasználatban, mielőtt még a magyar terminust rögzítették volna.

A szakmai nyelvhasználatban tapasztalt másik érdekes jelenség a duplakódolás, vagyis az idegen és a magyar terminus együttes használata ugyanabban a szövegben. Ezt valószínűleg az motiválja, hogy a nyelvhasználó egyszerre többféle közönségnek kíván megfelelni. A szakmai közönség számára a nagyobb presztízzsel bíró, a forrásnyelvből átemelt terminust, míg a laikus közönség számára a célnyelvi terminust használja, vagyis a diskurzus későbbi pontján újrakódolja, így duplán kódolja az adott fogalmat.

A duplakódolás okozhat koherenciális problémákat, ugyanis a szövegben az idegen terminus és az újrakódolt változata szinonim viszonyba kerül egymással. A nem szakmai közönség azonban nem biztos,

hogy felismeri, hogy ezek a szinonimák valójában ugyanarra a fogalomra utalnak.

Ez a nyelvállapot két fontos kérdést vet fel a szaknyelvoktatással és a szakfordítással kapcsolatban. A szaknyelvoktató dilemmája az, hogy szükséges-e magyarítani és tanítani azokat a terminusokat, amelyeket a szakma úgyis idegen nyelven használ. Vizsgáljuk meg például a *lead* terminust, amelyet *potenciális érdeklődő*nek lehet fordítani, a szakmai kommunikációban azonban az angol terminus terjedt el. Történhetett ez azért, mert rövidebb, könnyen megjegyezhető, könnyű kiejteni és képezni a különböző alakjait a magyar nyelv szabályai szerint; a közgazdász hallgatók a magyar nyelvű előadáson és szakszövegekben többnyire így találkoznak vele; és nem utolsó sorban a szakember számára pontosabb és kifejezőbb, mint a magyar megfelelője: a fogalom az online marketing tárgykörében egy adott internetes oldal látogatója által megadott adatokra vonatkozik, amelyek alapján a későbbiekben fel lehet vele venni a kapcsolatot (Király, 2011:409-410).

A szakfordítók munkájának elősegítése érdekében azonban fontos az egységesített magyar terminológia az online marketing tárgykörében is, főleg olyan szakkönyvek, cikkek és egyéb anyagok fordítása kapcsán, amelyeket a szélesebb, nem feltétlenül szakmai közönségnek szánnak. Egy ilyen egységesített magyar terminológia megalkotásának feladata az online marketing tárgykörében a marketingszakemberekre, terminológusokra és szótárkészítőkre vár.

## Hivatkozások

- Drascau, M.J. A. (2001): The Sociolinguistics of terminology with special reference to less-widely used and revitalised languages. *Language and Society*. Nemzetközi Konferencia. Moszkva 2001. 10. 23-26
- Eszes, I. (2011): *Digitális Gazdaság*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Fischer, M. (2012): Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához. *Fordítástudomány*. 14/2. 5-29
- Harvey, M. (2000): *A Beginner's Course in Legal Translation: the Case of Culture-bound Terms*. <http://www.tradulex.com/Actes2000/harvey.pdf> [letöltve: 2015. 04. 22.]
- Haugen, E. (1950): The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*. 26/2.210-231
- Hockett, C.F. (1958): *A course in modern linguistics*. Macmillan: New York
- Kontra, F. (1981): *A nyelvek közötti kölcsönzés néhány kérdéséről különös tekintettel „elangolosodó” orvosi nyelvünkre*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Kotler, P.– Armstrong, G. (2012): *Principles of Marketing*. Pearson Education Limited: New York/London
- Lanstyák, I. (2006): *Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcönzésről, kódváltásról és fordításról*. Kalligram Könyvkiadó: Pozsony
- Newmark, P. (1988): *Approaches to Translation*. Prentice Hall: Hertfordshire.

- Vinay, J. P. – Dalbérnet, J. (1995): *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. John Benjamins: Amsterdam
- Wardhaugh, R. (2005): *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó: Budapest

## **Források**

- Banner suli. [http://www.bannersuli.hu/banner\\_lexikon.php](http://www.bannersuli.hu/banner_lexikon.php) [letöltve: 2015. 12. 16]
- Király, B. (2011): *Nagy marketing szótár*. Optimum Marketing Kft: Budapest
- Klikkmarketing. <http://www.klikkmarketing.hu/szotar> [letöltve: 2015. 11. 22]
- Laczkó, B. L. – Zsom, L. (2004): *Sales & marketing szakszótár*. KJK – Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó: Budapest
- Leadgenerálás felsőfokon. [http://kreativ.hu/cikk/leadgeneralas\\_mesterfokon](http://kreativ.hu/cikk/leadgeneralas_mesterfokon) [letöltve 2016.09. 22.]
- Marketing4you. <http://www.marketing4u.hu/szotar.html> [letöltve: 2015. 9. 8.]
- [marketing]szöveg. <https://www.marketingszoveg.com/marketing-szotar> [letöltve: 2015. 08.22.]
- Máté Balázs és a Marketing Professzorok. <http://www.matebalazs.hu/marketing-szotar.html>[letöltve: 2016. 10. 02.]
- NetBusiness Europe: <https://www.netbusinessseurope.com/online-marketing-szotar> [letöltve:2016. 10. 16.]
- Online marketing szótár. [www.onlinemarketingszotar.com](http://www.onlinemarketingszotar.com) [letöltve: 2015. 10. 12]
- Webma.[http://www.webma.hu/Keresomarketing\\_tudasbazis/Keresomarketing\\_szotar.html](http://www.webma.hu/Keresomarketing_tudasbazis/Keresomarketing_szotar.html) [letöltve: 2016. 10. 15.]



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

## **Szinonimitás a magyar turisztikai szaknyelvben**

*Az emberi önkifejezésre törekvéshez hozzátartozik a kifejezés árnyaltsága és színessége is, ezt szolgálják a rokonértelmű vagy rokon jelentésű szavak. A szinonima alapvető kritériumai a következők: értelemazonosság, felcserélhetőség és behelyettesíthetőség (Lyons, 1995). Nemcsak a köznyelvből, hanem a szaknyelvek szókészletéből is hozhatunk számos példát. A különböző szakirodalmi felfogások után, a szaknyelv és a szinonimitás kapcsolata kerül bemutatásra. A szaknyelvi terminusok szinonimáinak vizsgálataihoz különböző absztrakciós fokú szaknyelvi anyag került felhasználásra. A kiindulópont a magyar nyelvű turisztikai szakkönyvek voltak, majd a tényleges szaknyelvi használat vizsgálatához a „Turizmus Bulletin” szakfolyóirat számai és egy napilap turisztikai hasábjai szolgáltatták az adatot. A tanulmány bemutatja a különböző típusú szinonimákat, illetve kitér arra is, hogy tényleg egymás szinonimái mindig, vagy inkább alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyok lehetőek fel a magyar turisztikai szakirodalomban.*

Kulcsszavak: behelyettesíthetőség, köznyelv, szinonimitás, szaknyelv, turizmus

### **Bevezetés**

Az ember önkifejezési törekvéséhez hozzátartozik a kifejezés árnyaltsága és színessége is, ezt szolgálják a rokon értelmű vagy rokon jelentésű szavak. A kommunikációnak alaptétele ugyanis, hogy beszédünk mindig választás a rendelkezésünkre álló kifejezések közül (A. Jászó, 1994:440). Ezt szolgálják a rokon értelmű vagy rokon jelentésű szavak, azaz a szinonimák, melyek több különböző hangalakban kínálják ugyanazt a jelentést.

### **A szinonimitás szakirodalmának áttekintése**

A szinonímia olyan jelentésviszony, amelyben több különböző hangalakhoz kapcsolódik ugyanaz (legalábbis a fogalmi jelentést illetően ugyanaz) a jelentés. Károly (1970) és Lyons (1977) a szinonima alapvető és egyetlen kritériumának az értelemazonosságot tartja: „Szinonimáknak mi csak azokat a szavakat – vagy akár jeleket, tehát általánosságban morfémákat – tekintjük, amelyeknek denotatív jelentésük megegyezik, pragmatikus és szintaktikai jelentésük azonban többnyire különböző” (Károly, 1970:88). Később az értelemazonosság kritériuma mellett azonban további kritériumokat is felállítottak, előtérbe került a felcserélhetőség és a behelyettesíthetőség.

Lyons (1995) csak azokat a szavakat tekinti szinonimáknak, amelyek eleget tesznek a felcserélhetőség és behelyettesíthetőség kritériumának: ezeket abszolút szinonimáknak tekinti, de leszögezi, hogy előfordulásuk a különféle nyelvekben igen ritka. Megkülönböztet közeli szinonimákat, amelyek olyan szavak, amelyek fogalmi körüket tekintve egy csoporthoz tartoznak. Lyons részleges szinonimáknak tekinti az olyan szavakat, amelyek esetében fennáll a jelentésazonosság kritériuma, de mégsem lehet őket abszolút szinonimáknak tekinteni, mert expresszív töltetükben eltérések mutatkoznak.

A szinonimitás fő kritériumai közé tartozik a felcserélhetőség, ami szerint a szinonimákat be lehet helyettesíteni ugyanabba a mondatba, anélkül, hogy az anyanyelvi nyelvhasználó tudatosan különbséget tenne a szinonim jelentések használatában (Gecső, 1998). Látjuk majd, hogy a szakirodalomban számos turisztikai terminus megadásakor már eleve több kifejezést adnak meg a nyelvhasználónak. pl.: *attrakció/ vonzerő/ látnivaló/ látványosság/ nevezetesség/ jó hely* (Török – Behringer, 2002).

Számos szerző (Károly, 1970; Ruzsiczky, 1985; Crystal, 2003; Lyons, 1990) érinti a szinonimák osztályozását. Megkülönböztetnek teljes és/vagy abszolút szinonimákat, bár hozzátesszik, hogy ilyen szinte egyik természetes nyelvben sem létezik. Lyons (1990:148-49) szerint a teljes szinonimitás ritka, ha találunk is rá példát, akkor ugyanazzal a deskriptív, expresszív és szociális jelentéssel kell szerepelniük az adott kontextusokban. Crystal (2003:138) álláspontja szerint a rokonértelműségben álló lexémák jelentése azonos, de felhívja arra a figyelmet, hogy a szinonimák között rendszerint stilisztikai, regionális, érzelmi vagy más különbségek vannak, illetve arra is ráirányítja a figyelmet, hogy két lexéma rokon értelmű lehet egy bizonyos kontextusban, de egészen más jelentésű egy másikban. Ezeket Ruzsiczky (1985) álszinonimáknak nevezi, hiszen kognitív szerepüket tekintve megegyeznek, de érzelmi szempontból nem.

Quine (1951) és Cruse (1986) szerint csak akkor beszélhetünk teljes vagy abszolút szinonimákról, ha az adott szavak minden egyes jegyükben megegyeznek. Ez szinte lehetetlen, mert a szavak jelentései folyamatosan változnak az egynyelvű és többnyelvű környezetben is. Ebből az következik, hogy ugyan bizonyos jegyeikben megegyeznek, de összes jegyeik alapján nem, így csak részleges szinonimitásról beszélhetünk.

A szinonimitás tágabb körű felfogására vonatkozó nézetekkel is találkozhatunk. E tágabb körű értelmezés veti fel a szinonimáknak a szemantikai mezőkkel való kapcsolatát. Ezt vallotta Tolnai is (1908) (idézi Károly, 1970:88), meghatározása szerint:

„...a rokon értelmű szavak azok, melyek tartalmuknak egy közös, uralkodó jegyénél fogva, ez alá, mint legközelebbi nemi fogalom alá sorozhatók; ennél fogva az értelemnek minden megzavarása nélkül felcserélhetők, valahányszor őket az uralkodó jegy jelentésében használjuk.”

Ruzsiczky (1978) a következő jellemzőket adja meg a szinonimitás fogalmára, a szinonímia kritériumaira: fogalmi tartalom alapján egymáshoz közel álló szavak; kis mértékben térnek el egymástól és azonos helyzetben, ugyanazon szószerkezetben, s ugyanazon szövegkörnyezetben használhatók. Andor (1998) megjegyzi, hogy nincs semmiféle útmutató arra vonatkozóan, hogy a távolság mértéke miként mérhető, így a szinonimitás megállapítása nehéz. A szemantikai mező és a szinonimitás problémájára Károly (1970) is felhívja a figyelmet: ha a denotatív jelentések között mutatkozik különbség, akkor már a mezőösszefüggés valamely esetével állunk szemben: olyan szavakkal, amelyek egymásnak mellérendelt, illetőleg alá- s fölrendeltségi viszonyban levő fogalmakat fejeznek ki. Ezeket nem szabad összecserelni a szinonimákkal.

Balázs (1998) szerint a szinonima a nyelvi gazdagság, vagyis a többletmondás, árnyalás jele; eredete a nyelvek és nyelvváltozatok (regiszterek) sokféleségén alapul. A szinonimagazdagság és -használat egyaránt függ egy nyelv aktuális állapotától, a nyelvi-nyelvészeti tevékenység milyenségétől, valamint a beszélők aktuális nyelvi tudásától. A szinonima tehát antropológiai jegy: egy adott nyelv mindig megteremti azokat a nyelvi formákat, amelyekre az adott beszélő közösségnek szüksége van (Balázs, 1998:20). A szinonimákat egy szövegen belül azonban nemcsak egymás helyett, de egymás mellett kapcsolt formában, azaz korrelációkban is megtaláljuk (*drain-cső, népfoklór, médiaeszköz*).

Szinonimáknak tekinthetjük a következő szavakat is. A Jászó (1994) felosztása alapján: rokonértelműség áll fenn azonos fogalmi tartalmúnak tekinthető motiválatlan szavak között: *lárma – zaj, dob – hajít, zár – csuk, hord – visel*; szinonímia lehet motivált és motiválatlan szavak között: *dísz – ékesség, gát – töltés, ép – sértetlen, hát – támla*; rokonértelműség van a jelölt fogalmat más-más oldalról más szemlélettel megragadó szavak között: *díjtalan – ingyenes, gazdaságos – kifizetődő, előjog – kiváltság*; az idegen szavak és magyar megfelelőik között: *infláció – pénzromlás, katasztrófa – szerencsétlenség, tradíció – hagyomány*; a szinonim képzővel ellátott szavak is rokon értelműek: *kereset – keresmény, kormányzat – kormányzás, öltözet – öltözék*; rokon értelműek a szinonim igekötővel ellátott igék: *elnyer – megnyer, elver – összever*; rokonértelműség állhat fenn szavak és állandó szókapcsolatok között: *jármű – közlekedési eszköz, nagyevő – nagy étkű*; szinonimák olyan szavak is, melyekben van bizonyos fokozatos eltérés: *sok – rengeteg, fáradt –*

*kimerült, dús – buja; szinonimák olyan szavak is, melyekben az egyik pontosabban utal a cselekvésre: levág – lenyír, leszel, lekanyarít.*

Borbás (1998) szerint két vagy több lexéma szinonimának tekinthető, amennyiben legalább egy olyan nyelvi kontextust fel tudunk mutatni, amelyben úgy cserélhetők föl az adott lexémák, hogy a mondat denotatív jelentése nem változik. Ez a nézet a turisztikai szaknyelvben fontos szerepet játszik. Ruzsiczky (1998) javasolja, hogy a szinonimák vizsgálatakor ne csak az egyezést, a közös jegyeket tárjuk fel, hanem a különböző jegyeket is, mert így a felcserélhetőségnek a lehetőségére is rávilágíthatunk.

A szinonimáknak az áttekintett szakirodalom alapján az alábbi jellemzőit írhatjuk fel: szövegbeli felcserélhetőség; jelentésbeli hasonlóság – több szemantikai jegy azonos; ugyanazon szemantikai mezőn belül találhatóak és egy fogalmi kerethez való tartozás. Egyetértünk azokkal a felfogásokkal, amely szerint nincsenek teljes szinonimák, csak részleges szinonimák. A szinonimák legfontosabb jellemzőinek a felcserélhetőséget és az azonos fogalmi körhöz tartozást tartjuk.

### **Szaknyelv és a szinonimitás kapcsolata**

Míg a köznyelvben a szinonimák alkalmazása, nemcsak hogy megengedett, de a művelt nyelvhasználat jellemzője, addig a szaknyelvekben az egyértelmű megfogalmazás rovására megy (Fóris, 2005). Mivel a terminusok egy-egy fogalom jelölésére használt nyelvi jelek, és az adott tárgykör fogalmi rendszerében egy adott helyen helyezkednek el, a terminusokkal szembeni egyik követelmény, hogy ne forduljanak elő szinonim lexémák (Bańcerowski, 2004). Azonban a gyakorlat nem ezt mutatja, hiszen számos szerző foglalkozott a szinonimitás és a szaknyelv kapcsolatával (Fóris, 2005; Dobos, 2006-2007; Nádai, 2008; Dósa, 2010; Czékmán, 2010). Nem meglepő ez a tény, hiszen a szaknyelv is a köznyelvből építkezik, így természetesen léteznek szinonimák a szaknyelvekben is. A turizmus rendszere nem elszigetelten működik, hanem környezetével aktív kölcsönhatásban áll: a társadalmi, kulturális, politikai, gazdasági, természeti és technológiai környezet elemei mind-mind hatnak rá. A turizmus nyílt rendszere azt jelenti, hogy a környezet egyes elemei és a turizmusrendszer elemeinek működése között folyamatos kölcsönhatás érvényesül, éppen ezért a turisztikai szaknyelvet nyitott szaknyelvi rétegnek tekinthetjük.

Ruzsiczky (1985), Balázs (1998) és Nádai (2008) is utalnak a szinonimák közötti stilisztikai, valamint érzelmi különbségekre. A szaknyelvek esetében stilisztikai különbségekről beszélhetünk, hiszen a

szaknyelv különböző rétegeiből választunk szavakat és az elméleti és alkalmazott tudományok szókészletében, illetve a termelésben használt szakszókincs között találhatunk különbségeket (Kurtán, 2003). A magyar turisztikai szaknyelv elméleti szinten az *úti cél* szakkifejezésre a *desztinációt* használja, míg az alacsonyabb absztrakciós fokú szinteken szinte kizárólagosan az *úti cél* terminussal találkozunk. Ugyanez igaz a *diszkont légitársaság* és a *fapados légitársaság* szinonim terminusokra. Az érzelmek általában távol állnak a szaknyelvektől, a turisztikai szaknyelv alacsonyabb absztrakciós fokú rétegeire ez nem jellemző, mivel itt az alapvető cél a turizmustermék eladása. Ebben a nyelvi rétegben a nyelvi gazdagság, a többletmondás és az árnyalt beszéd kifejezetten szükséges, mert az utazási ügynök így tudja rábírní az utazót a választásra, és így tud fennmaradni.

### Szinonimitás a terminusok között

A vizsgálat első szakaszában a szakkönyvek turisztikai terminusai állnak a középpontban. A vizsgált szakkönyvek a turizmust tanító egyetemek körében legnépszerűbb szakkönyvek voltak: Török, L. – Behringer, Zs. (szerk) (2002): *Turizmus és vendéglátó ismeretek*; Lengyel, M. (1994): *A turizmus általános elmélete*; Puczkó, L. – Rátz, T. (2002) *A turizmus hatásai*.

A vizsgálat tárgya az írott turisztikai szaknyelv, a vizsgálat kiindulópontja a szakszöveg, mert a szakmai nyelvhasználatot a szakszövegen keresztül érhetjük tetten. A szakszövegekről is ugyanezt mondhatjuk el, de figyelembe kell venni, hogy ezek a szövegek specifikus beszédhelyzetekben nyilvánulnak meg, specifikus céllal. Követelményeket állítanak a befogadó elé, akinek háttérismerettel kell rendelkeznie, mind a szövegszintű, mind a szókincsbeli jellemzők ismeretével. A korpusz alapját a magyar nyelvű szakkönyvek alkotják, ezt kiegészítik a magyar nyelvű szakfolyóiratok és napilapok, amelyekben a szakirodalmi terminusok nyelvhasználati sajátosságait vizsgáltuk. A szakkönyvek kiválasztását a turisztikai szakirodalom feltérképezése előzte meg. A vizsgálatához azokat a szakkönyveket választottam, amelyeket a magyar szakmai diskurzusközösség szakmai tekintetben elfogad. A szakkönyvek mind a magyar, mind az angol szakmai nyelvhasználatban alapvető szakkönyveknek számítanak, amelyek elősegítik a már dolgozó szakemberek és leendő szakemberek ezirányú tájékozódását.

A szakfolyóiratok kiválasztásakor a kiinduló pont a magyar nyelvű szakmai-tudományos folyóirat, a *Turizmus Bulletin* volt. A folyóiratok vizsgálatát a 2008 és 2010 között megjelent számokon végeztem el. A

napilapok kiválasztásakor olyan országos terjesztésű napilapot kerestem, amely rendelkezik különálló utazási rovattal. Így magyar vonatkozásban a *Népszabadság* napilap 2008-2010 között megjelent turizmussal kapcsolatos cikkeit válogattam ki vizsgálataimhoz.

Ugyan fentebb már említettem, hogy abszolút szinonimák nem léteznek, mégis az értelemazonosság, felcserélhetőség és a behelyettesíthetőség szempontjait figyelembe véve a következő abszolút szinonimák is fellelhetők: *ökológiai turizmus / ökoturizmus; gasztronómiai turizmus / gasztroturizmus; agrár turizmus / agriturizmus, agroturizmus*. Ez a jelenség főleg annak köszönhető, hogy a szakirodalomban ezek a terminusok már eleve egymástól elválaszthatatlanul jelennek meg. Az ilyen szinonimára egy bizonyos szóalkotási mód a jellemző, azaz a szórővidülés. A szórővidüléssel létrejött szavakkal nem hozunk létre új szavakat, csak a felhasználhatóságot könnyítjük meg (Keszler – Lengyel, 2002), azaz a denotátum azonos, tehát megfelelnek az értelemazonosság, a felcserélhetőség és a behelyettesíthetőség kritériumainak. A magyar turisztikai szaknyelvben találunk példát az olyan rokonértelműségekre, amely a jelölt fogalmat más-más oldalról, más szemlélettel ragadja meg: *pihenő-üdülő-szabadidő turizmus*.

A turisztikai szakirodalomban megfigyelhető, hogy a terminus bevezetésekor megadják a szerzők a terminus egyéb használatos megnevezéseit. A magyar szakirodalomban ilyenek az alább felsorolt terminusok és megfelelő szinonimáik. Érdeemes azt is kiemelni, hogy mindegyiküknél szerepel szinonimaként a terminus idegen szóalakja: *attrakció/ vonzerő/ látnivaló/ látványosság/ nevezetesség/ jó hely; turizmus/ idegenforgalom; utazási ügynökség/ utazási iroda/ travel agency; utazásszervező/ tour operátor/ tour operator*.

A szakirodalom alapján gyűjtött szinonimák könnyebben átláthatóvá válnak, ha egy táblázatba rendezzük őket, A. Jászó (1994) kategóriái alapján.

1. táblázat. Szinonimatípusok

<b>szinonima típusa</b>	<b>magyar nyelv</b>
rokonértelműség – azonos fogalmi tartalom alapján	<i>utazási iroda – utazási ügynökség nyaraló – üdülő – látogató – utazó láttnivaló – látványosság – nevezetesség csomag – üdülési ajánlat főszezon – csúcsszezon tematikus park – témapark természetes vonzerő – természeti vonzerő</i>
rokonértelműség – más szemlélettel megragadó	<i>pihenő turizmus – üdülő turizmus – szabadidő turizmus társadalmi turizmus – szociálturizmus</i>

szavak	<i>diszkont légitársaság – fapados légitársaság belföldi turizmus – belföldi utazás városi turizmus – városlátogató turizmus</i>
rokonértelműség- idegen szavak és adott nyelvi megfelelőik	<i>MICE – hivatásturizmus incentive turizmus – ösztönző turizmus desztináció – úti cél attrakció – vonzerő travel agency – utazási ügynökség tour operátor – utazásszervező turizmus – idegenforgalom familiarizációs utak – tanulmányutak rezervációs rendszer – foglaló rendszer</i>

Érdeemes azt is megvizsgálni, hogy a szakirodalomból feltárt szinonim terminusok mennyire jellemzik a tényleges szaknyelvi használatot, melyik szinonim formát részesítik előnyben a különböző nyelvhasználati szintereken. Ennek vizsgálatához a szakmai és tudományos *Turizmus Bulletin*-ből és a *Népszabadság* napilap turisztikai rovatából összeállított korpuszt használtam (ld. fentebb), ugyancsak a Simple Concordance program segítségével számoltuk meg a szavak előfordulását az adott korpuszban.

2. táblázat. Szinonim szavak előfordulásának száma a magyar szaknyelvben

<b>Terminus</b>	<b>Turizmus Bulletin</b> 30411 szó	<b>Népszabadság</b> 28988 szó
<i>attrakció</i>	20	7
<i>vonzerő</i>	164	3
<i>látnivaló</i>	13	1
<i>látványosság</i>	1	1
<i>nevezetesség</i>	0	4
<i>utazási ügynökség</i>	0	0
<i>utazási iroda</i>	137	28
<i>travel agency</i>	0	0
<i>diszkont légitársaság</i>	7	5
<i>fapados légitársaság</i>	15	12
<i>tour operátor</i>	20	0
<i>utazásszervező</i>	17	14
<i>desztináció</i>	156	3
<i>úti cél</i>	335	10
<i>turista</i>	152	15
<i>látogató</i>	663	13
<i>turizmus</i>	3497	72
<i>idegenforgalom</i>	21	4

A vizsgálatból világosan látszik a két nyelvhasználati szintérterminus-választása. Ha az első csoportot nézzük *attrakció/vonzerő/látnivaló/látványosság/nevezetesség*, jól látszik, hogy a szakmai-tudományos nyelvhasználat a *vonzerő* terminust részesíti előnyben a többi szinonimával szemben, ennek oka abban keresendő, hogy a *vonzerő* terminust értelmezik a turisztikai szaknyelvben a legtágabb fogalomnak, amely a turistát az adott úti cél meglátogatására vonzza. Érdekes azonban az az eredmény, hogy a napilap közléseiben többször szerepel a *vonzerő* idegen szavú szinonimája, az *attrakció*. Az *attrakció* terminus használata a szakmaiságot hivatott erősíteni, hiszen egyre több turisztikai szakembertől hallani az *attrakció*, *desztináció* terminusokat rádiós, televíziós szerepléseik során. De nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a publicisztikai nyelvhasználat szívesen él a neologizmusokkal, a meghökkentés eszközével, mint hatáskeltéssel, ezért is preferálja az *attrakció* kifejezést.

A szakirodalomban a következő csoport *utazási ügynökség/utazási iroda/ travel agency* egymás mellett jelenik meg (Török – Behringer, 2002:291), azonban a tényleges nyelvhasználatban úgy tűnik, hogy csak az *utazási ügynökség* használatos. A *diszkont – fapados légitársaság* szinonimapárnál szembetűnő a *fapados* terminus használata, ami azért is érdekes a szakmai-tudományos közlésekben, mert a „szakmaibb” kifejezés a *diszkont légitársaság*, míg a *fapados* terminust inkább a nem szakembereknek szóló közlésekhez kapcsoljuk. A nagyobb számú előfordulásának oka az lehet, hogy a jelenség megjelenésekor a *fapados* terminus hamarabb, szélesebb körben terjedt el, valamint a benne rejlő értékítélet és képesség orientálja az utazót a választásban.

A *tour operátor – utazásszervező* és *desztináció – úti cél* szinonim kifejezések esetében a nyelvhasználat a magyar megfelelőt helyezi előtérbe az idegen szóval szemben. Itt is bizonyítást nyert, hogy ugyan egymás mellett léteznek a magyar és idegen szakkifejezések, a magyar szaknyelv mégis a magyar megfelelőt használja. A *turizmus – idegenforgalom* szinonimapár használata azt mutatja, hogy mind a szaktudományos, mind a köznyelvi közlések követik a szakmai ajánlást, miszerint az *idegenforgalom* szónak negatív kicsengése miatt a *turizmus* terminus használandó (Török – Behringer, 2002:263).

A turizmus felfogása lehet azonos minden országban, viszont vitathatatlan, hogy találkozunk olyan jelenségekkel, amelyek csak az adott országra jellemzőek, földrajzi, kulturális és gazdasági berendezkedésük miatt, pl. *falusi turizmus, farmturizmus, rurális turizmus* és az angol *rural tourism, farm tourism* és *village tourism*. Az egynyelvű szakmai kommunikációban ez nem okoz fennakadást, de a többnyelvűben már

komoly akadályokat gördíthet a hatékony szakmai kommunikáció elé. Érdemes azonban a szokásos nyelvhasználatot és az adott tárgykör normáit megvizsgálni. Heltai (2004:413) álláspontja szerint „*a norma szokásos nyelvhasználatot jelent, amely a normatív erő révén orientáló mintaként működve előírja, illetve szankcionálja a kívánatos, illetve nemkívánatos nyelvhasználatot*”. Azaz a szokásos nyelvhasználat azt jelenti, hogy a beszéd során nem minden, a nyelv szabályai szerint lehetséges variációt használunk fel a szavak szinonimái, a megalkotható többtagú kifejezések, mondatok közül, hanem a beszélők – jelen esetben a szakmai diskurzusközönség – kialakult gyakorlata szerint előnyben részesítünk egyes kombinációkat más lehetségesekkel szemben.

A szokásos magyar szaknyelvi használat vizsgálatához emeljünk ki egy példát a terminusok közül: a *falusi turizmus*, *farmturizmus* kifejezéseket. A magyar szaknyelvben a *rurális turizmus* alatt egy tágabb fogalmat értenek, mint a *falusi turizmus* alatt, a *farmturizmus* kifejezés pedig a magyar szaknyelvben nem használatos a *falusi turizmusra*, mert a magyarországi agrárkultúrában nincsenek farmok. Azaz a *rurális turizmus* és *falusi turizmus* nem egymás szinonimája, hanem egymással fölé-, alárendeltségi viszonyban állnak.

Ugyancsak félrevezető lehet a turisztikai szaknyelvben a szinonimák vizsgálatakor Borbás (1998) kitétele, miszerint szinonimitásról beszélünk, ha legalább egy olyan nyelvi kontextust fel tudunk mutatni, amelyben az adott lexémák a denotatív jelentés változása nélkül felcserélhetők. A turizmusformák és turizmusfajták vizsgálatakor ez a jelenség olyan területeken nyilvánul meg, ahol:

- (1) a turisztikai szakemberek között sem született még meg a konszenzus az adott terminus használatáról, erre példa a *fenntartható turizmus*, *felelősségteljes turizmus*, *ökoturizmus*, *zöld turizmus* terminusok. A magyar nyelvű szakirodalomban a szakszöveg írójának a felfogásától függ, hogy ezen terminusok egymás szinonimái vagy inkább fölé-, alá- vagy mellérendelt viszonyban állnak-e egymással.
- (2) A szűkebb szakterület gyors változásai miatt újabb és újabb szolgáltatások lépnek be, amelyre ugyan kialakul a turizmusforma, a vonatkozó lexémák is gyorsan elterjednek, de hiányzik a pontos jelentés meghatározása (vö. Fóris – Bérces, 2005). Erre legtipikusabb példa magyarországi területen az *egészségturizmus* tárgyköre, pl.: *selfness*. Ebből adódóan nem is lehet a normának megfelelően használni a terminusokat. A terminust a kontextusban a fölérendelt fogalom, azaz a *wellness* szinonimájaként használják.

Úgy véljük, hogy a fentebb leírt esetekben csak hamis szinonimákról beszélhetünk. Használatuk kiküszöbölhető a terminusok szemantikai jegyeinek összehasonlításával.

### Konklúzió

A turisztikai szakirodalomban egy-egy terminus már a szinonim kifejezésével, kifejezéseivel együtt jelenik meg. Elemzésünkben találtunk olyan szinonimákat, amelyeknek azonos a kontextusuk, azonos a denotátumuk, azonban a hangulati, műfaji tényezők miatt más és más nyelvhasználati színtérben jelennek meg. A magyar turisztikai szaknyelvben az idegen szó és magyar megfelelője szinonimaként lelhető fel. Emellett találtunk olyan szinonimákat is, amelyek egy fogalmi körhöz tartoznak, ugyanakkor különböző szemszögből közelítik meg azt. A gyakorisági vizsgálattal rámutattunk arra, hogy a szinonim szópárok tagjai a különböző nyelvhasználati színterekhez kapcsolódnak.

Az elemzés rávilágított arra is, hogy óvatosnak kell lennünk a turizmusformák és turizmustermékek szinonimáinak feltérképezésekor, hiszen, ha nem vizsgáljuk meg pontosan a terminus jelentését, illetve a szokásos nyelvhasználatot figyelmen kívül hagyjuk, akkor a legtöbb esetben hamis szinonimákhoz jutunk, amelyek korlátozhatják, megnehezíthetik a szakmai diskurzusközönség kommunikációját.

### Hivatkozások

- A. Jászó, A. (szerk.) (1994): *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó: Budapest
- Andor, J. (1998): A fogalmi keret, a szemantikai mező és a szinonimitás határvonalai. In: Gecső, T. – Spannraft, M. (szerk.) *A szinonimitásról*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához I. Tinta: Budapest, 7-19
- Balázs, G. (1998): A szinonímia antropológiai nézőpontból. Szinonim korrelációk (kapcsolatok). In: Gecső, T. – Spannraft M. (szerk.) *A szinonimitásról*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához I. Tinta Könyvkiadó: Budapest 20-24
- Bañcerowski, J. (2004): A szaknyelvek és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól. In: *Magyar Nyelvőr*. 128, 4., 446-452
- Borbás, G. D. (1998): A szinonimitás elméleti szempontból (lexikai szinonimika) In: Gecső, T. – Spannraft M. (szerk.) *A szinonimitásról*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához I. Tinta Könyvkiadó: Budapest, 44-50
- Cruse, D. A. (1986): *Lexical Semantics*. Cambridge University Press: Cambridge
- Crystal, D. (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó: Budapest
- Czékman, O. (2010): *Vizsgálatok a magyar matematikai terminológia tárgykörében*. Doktori értekezés. Veszprém
- Dobos, Cs. (2006-2007): A szinonimitás előfordulásának lehetősége a jogi nyelvhasználatban. *Publicationes Universitatis Miskolcensis. Sectio*

- Philosophica. Tomus XI. – Fasciculus 1. E TypographeoUniversitatis: Miskolc, 29-47
- Dósa, I. (2010): *A számviteli nyelvhasználat lexiko-szemantikai és terminológia vizsgálata*. Doktori értekezés. Veszprém
- Fóris, Á. – Bérces, E. (2005): A wellness terminológiája. In: *Magyar Nyelvőr*. 130. 49-59
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1). Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Gecső, T. (1998) Szinonimitás és jelentésintegráció. In: Gecső, T. – Spannraft, M. (szerk.) *A szinonimitásról*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához I. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 78-83
- Heltai, P. (2004): A fordító és a nyelvi normák I. In: *Magyar Nyelvőr*. 128,4. 407-434
- Károly, S. (1970): *Általános és magyar jelentéstan*. Akadémia Kiadó: Budapest
- Keszler, B. – Lengyel, K. (2002): *Kis magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Lyons, J. (1990): *Language and linguistics. An introduction*. University Press: Cambridge
- Lyons, J. (1995): *Linguistic Semantics*. Cambridge University Press: Cambridge
- Nádai, J. (2008): *Sajtó és nyelv egyenlő sajtónyelv?* Doktori értekezés. Pécs
- Quine, W. V. O. (1951): Two Dogmas of Empiricism. In: *The Philosophical Review*. Vol. 60. No.1. 20-43
- Ruzsiczky, É. (1985): A fölcserélhetőség szempontja a szinonimia értelmezésében. In: *Általános nyelvészeti tanulmányok XVI*. Akadémia kiadó: Budapest

### **Szaknyelvi források:**

- Lengyel, M. (1994): *A turizmus általános elmélete*. 2. kiadás. KIT Képzőművészeti Kiadó, Budapest
- Puczkó, L. – Rátz, T. (2002): *A turizmus hatásai*. Aula: Budapest
- Török, L. – Behringer, Zs. (szerk) (2002): *Turizmus és vendéglátó ismeretek*. Szókratész: Budapest



**Vargáné Kiss Katalin**  
Széchenyi István Egyetem  
Idegen Nyelvi Oktatási Központ

## **A forrás terminus lehetséges értelmezései angol gazdasági szakszövegekben**

*Napjainkban a gazdasági/pénzügyi szakszövegek a szakfordítások jelentős részét képviselik. A megfelelő terminus kiválasztása sok esetben jelent kihívást a fordítónak. A helyes terminusválasztás alapfeltétele a terminus által jelölt fogalomnak a megfelelő fogalmi rendszer(ek)ben történő elhelyezése. A polisziémia és szinonímia jelenségének, továbbá a kontextus fontosságának tárgyalásával és példákkal történő alátámasztásával a tanulmány azt mutatja be, milyen módszerek segíthetik a fordítót a terminológiai munkában. Ezt szemlélteti a forrás terminusnak a különböző fogalmi rendszerben történő ábrázolása, továbbá a terminus lehetséges angol és magyar nyelvű lexikológiai/lexikográfiai értelmezése.*

Kulcsszavak: polisziémia, szinonímia, fordítási ekvivalencia, terminológia, kontextus

### **Bevezetés**

A terminológia és a fordítástudomány, mint önálló diszciplínák közötti kapcsolat elemzése, fontos szerepet tölt be az alkalmazott nyelvészeti kutatások során. Ezek között találjuk a fordítási művelet során a helyes terminusválasztást, továbbá annak vizsgálatát, hogy létezik-e teljes ekvivalencia forrásnyelvi és célnyelvi terminus között, van-e célnyelvi megfelelője a forrásnyelven (többnyire angol nyelven) keletkezett új fogalmaknak, teljes mértékben megegyezik-e a forrásnyelv és célnyelv fogalmi rendszere egy adott szakterületen belül, azonos vagy eltérő nyelvi eszközöket alkalmaznak a forrásnyelvi terminusok fordításakor a célnyelvben.

A fenti kérdésekhez koherensen kapcsolódik a terminusok szemantikai vizsgálata, amely során a terminus jelentését a terminus által jelölt fogalom definícióval értelmezzük. A terminusoktól elvárt monozimónia nem minden terminus esetében teljesül. Napjainkban már a terminusokkal kapcsolatban elfogadott tény, hogy lehetnek polisziémák, illetve helyettesíthetők szinonimákkal. Szinonímia esetén egy fogalmat több, különféle szóval is kifejezhetünk. Polisziémia esetén ugyanahhoz a terminushoz több fogalom is kapcsolódik. A szakmai beszélőközösségek tagjai a beszédhelyzetnek megfelelően, illetve a választékos kifejezőmód céljából egy adott fogalom megnevezésére nemcsak egy terminust használhatnak, hanem szinonim megfelelőket is. A szaknyelvi szókincsbe nagy számban kerülnek át köznyelvi szavak, amelyek terminológiai

szerepbe kerülve a köznyelvitől eltérő jelentéssel használatosak, azaz poliszémmé válnak, pl. *mérleg, eszköz, fiók*. Temmermann (2000), Cabré (2003), Heltai (2004) és Fóris (2014) munkái arra irányítják a figyelmet, hogy a szakmai nyelvhasználat a nyelv kommunikációs funkciójának értelmében nem nélkülözheti a szinonímia és poliszémia jelenségét.

Wüster (1979) terminológiai munkássága alapján a mai terminológiai kutatások alapja, hogy a terminusok vizsgálatakor elsődlegesen a fogalomból, a fogalomnak a fogalmi rendszerben történő elhelyezkedéséből kell kiindulni. Azonban a meglévő tudományterületek gyors fejlődésével, vertikális és horizontális bővülésével a terminusoknak még egy adott tudományágon belül is több jelentése alakulhat ki. Ennek következtében a terminusok gyakran jelentésbővülésen, illetve jelentésszűkülésen is keresztülmehetnek. Jelentésmeghatározás esetén az adott kontextus nem hagyható figyelmen kívül.

A jelen tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a *forrás* terminus angol nyelvű gazdasági szakszövegekben milyen célnyelvi megfelelőekkel fordítható. Ehhez először arra keressük a választ, terminusnak tekinthető-e a *forrás* szó.

### **A *forrás* szó köznyelvi és szaknyelvi jelentései a magyar nyelvben**

Mivel fordítás során a fordító a forrásnyelvi alakból indul ki, a következőkben azt mutatjuk be, milyen jelentésekkel rendelkezik a *forrás* szó köznyelvi és szaknyelvi értelmezésben. Ehhez egynyelvű értelmező szótárt és enciklopédikus szótárt használunk. Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy a kétfajta szótár nem ugyanazon a szerkesztési elven alapul. Az értelmező szótár esetében a szemasiológiai elv érvényesül, azaz a szótár szerkesztője a szóalakból kiindulva keresi a jelentést, a jelölőből a jelöltet, míg az enciklopédikus szótár esetében az onomasziológiai elv érvényesül, a szótáríró a fogalomból indul ki és a fogalmat definiálva jut el a jelölőhöz (Muráth, 2010).

- A Magyar Nyelv Értelmező Szótára:

#### *FORRÁS* főnév

1. A forr igével kifejezett folyamat, állapot; az a tény, hogy valami forr.
2. A földből természetes úton, folyamatosan v. időszakosan felszínre törő víz.
3. (átvitt értelemben) Az az ok, tény, lehetőség, amelyből vagy. amelytől valami származik, keletkezik; valaminek a kútfeje. Betegségek forrása; a jólét és a kultúra forrása. II a. Jövedelmi, kereseti, megélhetési, pénzszerzési stb. forrás: az a lehetőség (munka, ügylet, vagyon stb.), melynek révén valaki jövedelemhez, keresethez, a megélhetéshez szükséges javakhoz, ill. pénzhez jut. || b. Beszerzési forrás: az a hely

- (üzlet, kereskedés stb.) v. személy, ahol, ill. akinél valamit be lehet v. be szoktak szerezni.
4. (átvitt értelemben) Hírforrás.
  5. (rendszerint többes számban) (átvitt értelemben, tudományos) Forrásmű, forrásmunka.
- (Bárczi – Országh et al. (szerk.), 1959-1962; Magyar Elektronikus Könyvtár - változat, 2016)

- Tudományos és Köznyelvi Szavak Magyar Értelmező Szótára:

- *forrás*: A felszín alatti vizek feltörése a felszínre. Folyók kezdete, eredete (természetföldrajz)
- *forrás*: A vállalkozás vagyona eredet szerint. (meszotar.hu)

Az enciklopédikus szótár esetében a *forrás* terminus különböző jelentéseinek bemutatásakor a legátfogóbb megjelenítés a Wikipédia *forrás* egyértelműsítő lapon található. Mivel azonban a Wikipédia szabadon szerkesztett és az egyes szócikkeknel nem teljesen ellenőrzött tartalmat közöl, ezért a *forrás* terminus szaknyelvi értelmezéseit különböző szakkönyvek és beazonosítható források segítségével szemléltetjük.

- *Forrás*: A felszín alatti vizek (talajvizek, rétegvizek és karsztvizek) többnyire természetes módon történő, állandó, vagy időszakos jellegű felszínre bukkanásait forrásoknak nevezzük. (Gribovszky, 2010)
- *Forrás*: Ha a vállalkozás vagyonát eredete szerint tartjuk nyilván, akkor forrásokról (idegen szóval passzívák) beszélünk. (Sziva, 2006)
- *Forrás*: Az a halmazállapot-változás, amely során a folyadék gőzzé alakulása a folyadék belsejében is végbemegy. (<http://kemia-fizika.hupont.hu>)
- *Forrás*: Kecskeméten megjelenő szépirodalmi, szociográfiai, művészeti folyóirat. (<http://www.forrasfolyoirat.hu>)
- *Forrás (Source)*: Hivatkozás a leírt dokumentum forrásául leírt dokumentumra. (Bakonyi – Kokas, 2006)

A fenti szócikkek jól szemléltetik, hogy a *forrás* szócikk esetében poliszém lexémával van dolgunk. A Magyar Nyelv Értelmező Szótára (Bárczi – Országh et al. (szerk.), 1959-1962; Magyar Elektronikus Könyvtár - változat, 2016) a szó köznyelvi jelentéseit adja meg. A Tudományos és Köznyelvi Szótár (meszotar.hu) esetében már egy-egy adott szakterület fogalmához kötött definíciót találunk. Míg a szakkönyvek példái a szócikk jelentéseit egymástól merőben eltérő szakterületeken mutatja be. A *forrás* szó mind a köznyelvi jelentésben, mind a szaknyelvi jelentésben poliszém. A szemléltetett szócikkek alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a gazdasági szaknyelvben a *forrás* terminus számviteli fogalmat jelöl.

## A *forrás* szó köznyelvi és szaknyelvi jelentései az angol nyelvben

A *forrás* szó angol nyelvű megfelelőire kétnyelvű elektronikus és nyomtatott szótárakban a következő jelentéseket találjuk:

- Topszótár:  
forrás: *source*(<http://topszotar.hu>)
- Bab.la:  
forrás: *fund · mother · parent · mint · boil · fermentation · fountain · fount · headwater · resource · rise · root · seethe · source · spring · well · wellhead*(<http://hu.bab.la>)
- Angol - Magyar Pénzügyi Szótár:  
forrás: *mean, source, resource* (Nagy – Varga, 2005)

A fenti példák arra hívják fel a fordító figyelmét, hogy a célnyelvi megfeleltetéskor azt a szót kell megtalálnunk, amely az adott szakterület adott szöveggörnyezetének a legjobban megfelel. A választásunkat nagyban megkönnyíti, ha olyan szótárakat használunk, amelyek nyelvpárra vonatkozóan magyar-angol párhuzamos szövegeket tartalmaznak, pl. Glosbe, Lingee vagy Bab.la mivel a megfelelő szöveggörnyezet segítségével könnyen beazonosíthatjuk a keresett szót vagy kifejezést. A *forrás* szó kontextusbeli előfordulására a következő kifejezésekkel szemléltetjük:<sup>1</sup>

- *finanszírozási forrás – source of funding*
  - *saját forrás – own resource*
  - *rendelkezésre álló forrás – available resource*
  - *költségvetési forrás – budgetary resources*
  - *potenciális bevételi forrás – potential source of revenue*
  - *bevételi forrás – source of income*
  - *fő bevételi forrás – main source of revenue*
- (<http://eur-lex.europa.eu> lásd <http://www.lingee.com>)

- *közösségi források – community funds*
  - *állami forrás – state resources*
  - *fel nem használt források – unused resources*
  - *állami források – public resources*
  - *uniós források – EU funds*
  - *megfelelő források – appropriate resources*
  - *eszközök és források – assets and liabilities*
- (<http://eur-lex.europa.eu> lásd <https://hu.glosbe.com>)

<sup>1</sup> Mind a Glosbe, mind a Lingee és a Bab.laszótár esetében feltüntetett példák ellenőrzött EU-s szövegrészletekből származnak.

- *finanszírozási forrás* – **source** of funding
  - *exportbevételi forrás* – **source** of export income
  - *elegendő forrás* – **sufficient resources**
  - *befektetési forrás* – **source** of investment
- (<http://www.statmt.org/europarl> lásd <http://hu.bab.la/>)

A fenti példákat figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a rendelkezésre álló kétnyelvű szótárakban a gazdasági szaknyelvre vonatkozóan a *source*, *resource(s)* és a *fund(s)* megfelelők fordulnak elő. A párhuzamos szövegek vizsgálata a kollokációs ekvivalencia felderítésében van segítségünkre, azaz hogyan kapcsolódik egy adott szó leggyakrabban szintagmatikai szinten egy másik szóhoz vagy szavakhoz a forrásnyelvben, illetve a célnyelvben. A fentiekén kívül segítségünkre lehet a szakterület ismerete. Már az előzőekben láttuk, hogy a *forrás* szó egyik szaknyelvi meghatározása a *forrás* terminust számviteli fogalomként definiálja, amely a vállalkozás erőforrásainak eredetére vonatkozik (Sztanó, 2013).

Vizsgálatunkat a *source*, *resource* és a *fund* szavak elemzésével folytatjuk angol egynyelvű szótárak alapján kiegészítve a *liability* szóval, amely a *forrás* terminus angol nyelvű megfelelője a számviteli nyelvhasználatban.

#### **SOURCE**, noun

1. **Any thing or place from which something comes, arises, or is obtained;**
2. *The beginning or place of origin of a stream or river.*
3. *A book, statement, person, etc., supplying information.*
4. *The person or business making interest or dividend payments.*
5. *Manufacturer or supplier.*
6. *Archaic. a natural spring or fountain.*

(<http://www.dictionary.com>)

#### **RESOURCE**, noun

1. *A source of supply, support, or aid, especially one that can be readily drawn upon when needed.*
2. **Resources, the collective wealth of a country or its means of producing wealth.**
3. **Usually, resources. Money, or any property that can be converted into money; assets.**
4. *Often, resources. An available means afforded by the mind or one's personal capabilities: to have resource against loneliness.*
5. *An action or measure to which one may have recourse in an emergency; expedient.*

(<http://www.dictionary.com>)

#### **FUND**, noun

1. **A supply of money or pecuniary resources, as for some purpose: a fund for his education; a retirement fund.**
2. *Supply; stock: a fund of knowledge; a fund of jewels.*

3. **Funds, money immediately available;** pecuniary resources: to be momentarily without funds.
4. An organization created to administer or manage a fund, as of money invested or contributed for some special purpose.

(<http://www.dictionary.com>)

### **LIABILITY, noun**

1. the state of being legally responsible for something
2. **something (such as the payment of money) for which a person or business is legally responsible**
3. someone or something that causes problems

(<https://www.merriam-webster.com>)

Enciklopédikus szótárban (Encyclopaedia Britannica) a *liability* szó egyrészt jogi fogalmat, másrészt számviteli fogalmat jelöl. Számviteli fogalomként a mérleg fogalmának meghatározásában szerepel.

### **LIABILITY in law**

Abroad term including almost every type of duty, obligation, debt, responsibility, or hazard arising by way of contract, tort, or statute. (Encyclopaedia Britannica)

### **LIABILITY in accounting**

balance sheet, Financial statement that describes the resources under a company's control on a specified date and indicates where they have come from. It consists of three major sections: assets (valuable rights owned by the company), liabilities (funds provided by outside lenders and other creditors), and the owners' equity. On the balance sheet, total assets must always equal total liabilities plus total owners' equity. (Encyclopaedia Britannica)

A *liability* terminus jogi és számviteli jelentése között szoros kapcsolat van, mivel jogi értelemben a *liability* terminus szerződés formájában rögzített, teljesítést is magában foglaló kötelezettség, amely hitelviszony fennállásakor a hitel vagy kölcsön visszafizetési kötelezettségére vonatkozik. Számviteli értelemben a *liabilities*<sup>2</sup> terminus a vállalkozás vagyónának külső forrását, azaz különféle hiteltől, kölcsöntől történő finanszírozását jelöli, ami a vállalkozás számára pénzügyi kötelezettségként, visszafizetési kötelezettségként jelentkezik.

### **A forrás terminus előfordulása és lehetséges fordítása gazdasági szövegek kontextusban**

Bár az egy- és kétnyelvű szótárak, továbbá párhuzamos szövegek/korpuszok használata a szakfordító számára rengeteg segítséget

---

<sup>2</sup> Többes számban használatos.

nyújt, nem elegendő a fordítás során a pusztai lexikai megfeleltetés, mivel a gazdasági szakszövegekben a gazdasági tevékenységek finanszírozásával kapcsolatban a *forrás* szó jelentése a különböző szövegkörnyezetekben eltérő lehet.

Példaként Kovács Gábor (2008): *Pénzügyi tervezés* című jegyzetéből mutatunk be részleteket és azok lehetséges fordításait.<sup>3</sup>

- A. *Ebben az esetben tehát hiába minősítettünk jövedelmezőnek egy projektet, a pénzügyi erőforrások (tőke) hiánya miatt nem lesz lehetőségünk megvalósítani azt. - In vain is a project considered profitable if it can't be implemented due to the lack of financial resources (capital).*
- B. *A belső forrásból történő finanszírozás forrása a vállalkozás által az adott évben megtermelt nyereség, mérleg szerinti eredmény. Financing from internal source may come from the profits earned in the given year, i.e. from the balance sheet earnings.*
- C. *Forrás oldalon a bankhitelek és a szállítóállomány emelkedett (pozitív változás), őket tehát a pénzeszközök forrásaihoz soroljuk. - On the liability side there has been an increase in bank loans and account payables (a positive change), thus they are regarded as the source of assets.*
- D. *Vállalkozásunknak előzetesen gondoskodnia kell a finanszírozáshoz szükséges 20 millió forintnyi forrás biztosításáról. - Our company has to ensure in advance how to provide 20 million Ft funds for financing.*
- E. *Ennek megfelelően a rövid távú tervezés a vállalat forgóeszközeire és folyó forrásaira van hatással. - As a result, short-term planning affects the company's current assets and current liabilities.*
- F. *A vállalkozás tehát finanszírozási forrásokat kell, hogy szerezzen a likviditási hiány megakadályozására. The company has to raise funds to prevent a shortage of cash.*

A fenti mondatok közül a C és E mondatokban szereplő *forrás* szó vonatkozik a számviteli terminusra. A számvitelben a *forrás* (régiesen *passzíva*) szóval a vállalkozás rendelkezésére álló erőforrásokat, vagyis az eszközök származását jelölik, ez tehát a *forrás oldal (liability side)*. A rendelkezésre állás időtartama szerint a források lehetnek hosszú vagy rövid lejáratúak (*folyó forrás – current liabilities*).

Az A, B és C mondatokban a *forrás* szó általánosabb jelentésével van dolgunk: *pénzügyi erőforrások – financial resources*. A *belső források (internal source)* és külső források kifejezés a pénzügyi eszközök származására, eredetére vonatkozik. A D és F mondatokban a *forrás* szó magára a pénzeszközre utal és nem annak eredetére, azaz a *finanszírozási forrást szerez (raise funds)* és a *forrást biztosít (provide funds)* kollokációs kifejezések a gazdasági szakmai nyelvhasználat terminusai.

---

<sup>3</sup> Kovács Gábor (2008): *Pénzügyi tervezés* című munkáját Vargáné Kiss Katalin fordította a TÁMOP 4.1.1/A-10/1/KONV-2010-0005 számú projekt „Oktató munkatársak továbbképzése idegen nyelven” c. projektelemen belül

## A *forrás* terminus a gazdasági szaknyelv fogalmi rendszereiben

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy a gazdasági szaknyelvben használt *forrás* terminus milyen fogalmi rendszer(ek)ben helyezhető el, a fogalmak között milyen alá- és fölérendeltségi kapcsolat van, a fogalmak magyar nyelvű terminusai milyen angol nyelvű terminussal fordíthatók. Ehhez a *forrás* terminust a vállalatfinanszírozás és a mérleg fogalmi rendszerében szemléltetjük.

A vállalatfinanszírozás fogalmi rendszerében (1. ábra) a *forrás* terminus a finanszírozás forrását jelöli, amely származhat a külső (idegen) forrásból, illetve belső (saját) forrásból. A külső forrásból történő finanszírozás alatt a hitelből történő finanszírozást értjük, amely történhet banki hitel(ek), kereskedelmi hitel(ek) formájában valamint egyéb<sup>4</sup> módon. Míg az előbbit pénzügyi intézetek folyósítják, az utóbbit a szállítók nyújtják a vállalkozás számára. A belső forrásból történő finanszírozás esetén a szükséges forrást a vállalkozás önállóan, külső segítség nélkül képes biztosítani a vállalkozás működéséből származó szabad pénzáramlásból (önfinanszírozás) (Gyulai, 2013).

1. ábra. A forrás terminus a vállalatfinanszírozás fogalomrendszerében



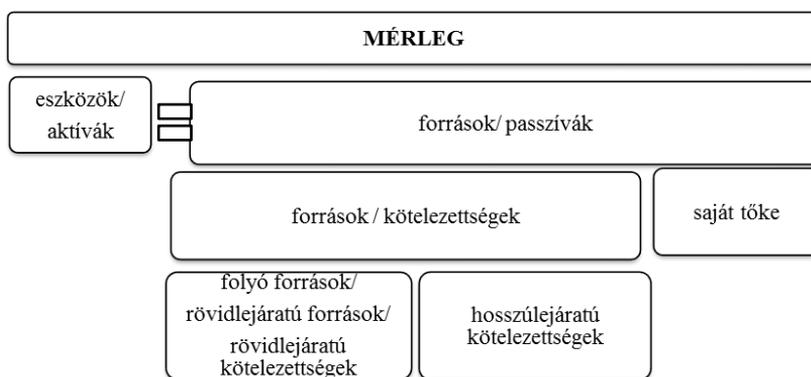
A számviteli mérleg (2. ábra) olyan kimutatás, amely egy adott időpontra vonatkozóan bemutatja a vállalkozás vagyonának összetételét (*eszközök*), valamint ezeknek a vagyonelemeknek a finanszírozási forrását (*források*). A mérleg a vállalkozás vagyonát kettős vetületben mutatja, vagyis a vagyontárgyak rendeltetése, a használatban betöltött szerepe alapján eszközök (*aktívák*) formájában, valamint a vagyon eredete (*származása, tulajdonosa*) alapján források (*passzívák*) formájában. Természetesen a mérleg a vállalkozás valamennyi eszközét és forrását

<sup>4</sup> Ide tartozik a nem pénzügyi közvetítőktől származó hitel, kölcsön; a lízing és a faktoring.

tartalmazza, így az teljes körű vagyonskimutatásnak tekinthető. A megállapításból következik az is, hogy a mérleg két oldala megegyezik, vagyis minden eszköznek van forrása (Sztanó, 2013).

A rendelkezésre állás időtartama szerint a források lehetnek hosszú vagy rövid lejáratúak. Hosszú lejáratú forrás az egy üzleti évnél hosszabb lejáratra kapott kölcsön, hitel; például a hosszú lejáratra kapott banki hitel. Rövid lejáratú forrás az egy üzleti évnél rövidebb lejáratú rendelkező pénzügyi kötelezettség, például rövid lejáratú kölcsön, hitel, szállítókkal szembeni tartozás, valamint egyéb tartozások a munkavállalók, az állam, a tulajdonosok felé.

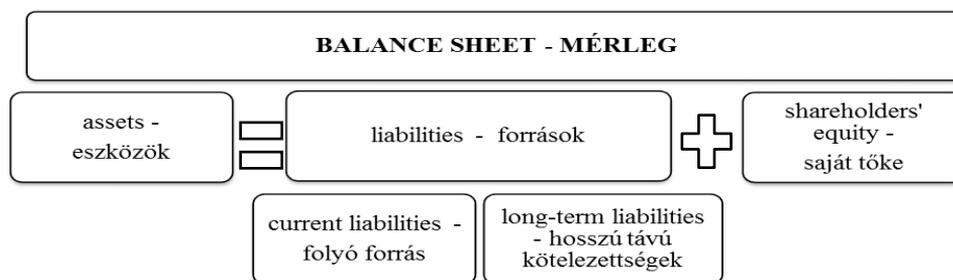
2. ábra. A mérleg fogalmi rendszere a magyar nyelvben



Az angol nyelvben (3. ábra) a mérleg fogalmi rendszerét a következő három rész alkotja: *assets* (eszközök), *liabilities* (források) és *shareholder's equity* (saját tőke). A befektetőknek ezek nyújtanak információt, milyen vagyontárgyakkal rendelkezik a vállalat, milyen tartozásai vannak, továbbá mennyi a tulajdonosoknak a vállalkozásba fektetett vagyona. Ennek alapján a mérlegegyezőség elve a következőképpen alakul: eszközök = források + saját tőke.

*“A balance sheet is a financial statement that summarizes a company's assets, liabilities and shareholders' equity at a specific point in time. These three balance sheet segments give investors an idea as to what the company owns and owes, as well as the amount invested by shareholders. The balance sheet adheres to the following formula: Assets = Liabilities + Shareholders' Equity”* (Investopedia)

3. ábra. A mérleg fogalmi rendszere az angol nyelvben



A fenti megállapításból azonban nem következik az, hogy az angol és a magyar számviteli rendszere a mérleg fogalmát különbözőképpen értelmezi. A két nyelv közötti különbség a valóság eltérő tagolására vezethető vissza. A magyar nyelvben a mérlegegyezőség elve szerint az eszközök értéke megegyezik a források értékével, azaz a források magukban foglalják a kötelezettségeket és a saját tőkét. A különbség a két forráscsoport között, hogy a saját tőkét a vállalkozás tulajdonosai (befektetői) adják és időkorlát nélkül áll a vállalkozás rendelkezésére, azaz nincs visszafizetési kötelezettség, míg a kötelezettségek idegen tőkét jelentenek a vállalkozásban, amelyeket hosszabb vagy rövidebb időn belül vissza kell fizetni. Az angol nyelvben a mérleg fogalmának tagolásánál egy lépcső hiányzik, az eszközök finanszírozása a külső (*liabilities*) és belső források (*shareholders' equity*) segítségével történik. Ezen a ponton kapcsolódik össze és fonódik egymásba a vállalatfinanszírozás és a mérleg fogalomrendszere.

### Számviteli fogalmak fordításának ekvivalenciája

A fordító számára rendkívül fontos a forrásnyelv és a célnyelv közötti megfeleltetés (ekvivalencia). A fordítástudományban ma az ekvivalencia fogalmát szövegekre vonatkoztatják, ugyanakkor az ekvivalenciát lexikai szinten is értelmezhetjük. „Mivel a szakszövegek ekvivalenciája döntő módon a tartalmi ekvivalenciától függ, és a tartalmi ekvivalenciát a szavak, illetve terminusok denotatív jelentésének ekvivalenciája biztosítja, a szakszöveg-fordítások ekvivalenciája szoros kapcsolatban van a szavak ekvivalenciájával” (Heltai, 2012:16).

A gazdasági szaknyelven belül a számvitel olyan tudományterületet képvisel, amelynek fogalmi rendszere viszonylag stabil és világosan meghatározható. A gazdaság globalizálódásával egyre nagyobb a törekvés a számviteli rendszerek terminológiájának nemzetközi szintű standardizálására. Annak ellenére, hogy a forrásnyelvi terminusnak

többnyire van egyértelmű célnyelvi fogalmi megfeleltetése a másik nyelvben, a fordítónak nincs mindig könnyű dolga.

Ha a *mérleg* magyar nyelvű fogalmi rendszeréből indulunk ki, a mérlegegyezőség elve szerint az egyik oldalon az eszközök, azaz a vagyontárgyak, a mások oldalon azok finanszírozási forrásai szerepelnek, melynek fordítása *sources of finance* terminussal lehetséges. A *liabilities* terminust nem használhatjuk itt, mert az csak részleges lexikai ekvivalenciát mutat, ugyanis nem tartalmazza a saját tőkét. A magyar nyelvű terminológiában a fogalmi hierarchia következő lépcsőjén újra találkozunk a *források* terminussal, melynek szinonimájaként ezen a szinten használatos a *kötelezettségek* terminus is, mely a saját tőkével együtt alkotja a *forrásokat*, azaz *passzívákat*. Ezen a szinten lesz az angol nyelvű ekvivalens a *liabilities* terminus. A *foljó források* vagy *rövidlejáratú források* megfelelője a *current liabilities*, a *hosszúlejáratú források* megfelelője pedig a *long-term liabilities* terminus. A problémát tehát az okozza, hogy a magyar nyelvű értelmezésben a *forrás* terminus hiperonimaként és hiponimaként is használatos a fogalmi rendszerben.

A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a mérleg magyar nyelvű fogalmi rendszerében számtalan szinonima is előfordul. Ez alapján a *forrásokat passzívaként* is nevezhetjük (a *forrás* terminus hiperonima funkciót tölt be), ebben az esetben a fordítás *liabilities + shareholders' equity* lesz. A *forrás* szinonimája a hierarchikus rendszer alsóbb fokán a *kötelezettség* is (a *forrás* terminus önmaga hiponimája), amely alatt a vállalkozás részéről a pénzügyi visszafizetés kötelezettségét értjük, azaz az idegen forrásokat jelöljük a *kötelezettségek* terminussal, az angolban pedig a *liabilities* terminust használjuk. A fogalom egyértelműségét biztosítjuk, ha a hiponimaként a *forrás* terminus helyett a *kötelezettség* terminust használjuk az idegen forrás jelölésére.

## Konklúzió

A *forrás* terminus lehetséges angol nyelvű értelmezéseinek bemutatásával arra a következtetésre juthatunk, hogy bár a szakfordítók/fordítók számára rengeteg segédeszköz érhető el az egynyelvű és kétnyelvű nyomtatott és elektronikus általános és szakszótáraktól kezdve az enciklopédikus ismereteket nyújtó lexikonokon át a fordítástámogató szoftverekig, a jó minőségű szakfordítás elvégzéséhez nem nélkülözhető az előkészítő, rendszerező terminológiai munka. Szerencsés esetben a fordítást végző szakember az adott szakterület avatott szakértője, leggyakrabban azonban a fordító csak felületes szakmai ismeretekkel rendelkezik az adott szakterületen.

A fordítónak azzal is tisztában kell lennie, hogy a még viszonylag kötött fogalmi rendszerek esetén is (lásd számvitel), a magyar és angol fogalmi rendszerekben használt terminusok nem mindig ugyanazon a hierarchiai szinten feleltethetők meg, mivel a különböző nyelvek eltérően tagolják a valóságot. Az egyik nyelvben ugyanazon fogalmi rendszer hierarchikus rendszere a másik nyelvhez viszonyítva több vagy kevesebb hierarchiai szinttel rendelkezhet.

A szaknyelv terminusai a forrásnyelvben és a célnyelvben is előfordulhatnak szinonimaként és poliszémaként. Poliszémia esetében a szűkebb szakterület beazonosítása elkerülhetetlen. Egy adott terminus forrásnyelvi szinonimái (*források, passzívák, kötelezettségek*) megnehezítik a célnyelvi ekvivalens választását (*liabilities / source of funds*). A magyar nyelvű számviteli nyelvhasználatban a szinonimák előfordulása az archaikus alakok továbbélésének is eredménye (*passzívák, aktívák, folyó forrás*), ezek az alakok a szakterület tudományos nyelvhasználatában még aktívan jelen vannak.

## Hivatkozások

- Bakonyi, G. – Kokas, K. (2006): *Bevezetés a könyvtári informatika alapjaiba*. JATE Press: Szeged
- Bárcki, G.– Ország L.et al (szerk.) (1959-1962): *A Magyar Nyelv Értelmező Szótára*. Akadémiai Kiadó: Budapest; Magyar Elektronikus Könyvtár–változat, 2016  
Elérhető:<http://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara>
- Cabré, M.T. (2003): Theories of terminology. Their description, prescription and explanation. *Terminology*, 9/2, 163–200
- Fóris, Á. (2014): A szaknyelvek terminológiai szempontú megközelítése. In: Veszelszky, Á. – Lengyel, K. (szerk.) (2014): *Tudomány, technolektus, terminológia – a tudományok, szakmák nyelve*. Éghajlat Könyvkiadó: Budapest
- Gribovszky, Z. (2010): *A mezőgazdasági infrastruktúra alapjai 7. A vízrendezés mint a komplex vízgazdálkodás része. Hidrológiai és hidraulikai alapok*. Nyugat-magyarországi Egyetem. Elérhető:  
[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0027\\_MGIN7/ch01.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0027_MGIN7/ch01.html)
- Gyulai, L. (2013): *Kis- és középvállalkozások üzleti finanszírozása*. Gyulai László: Digitális Tankönyvtár.  
Elérhető:[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007\\_d2\\_1080\\_1082\\_smeuzletifin/borito\\_DA4qGh2KOB0ygzF3.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_d2_1080_1082_smeuzletifin/borito_DA4qGh2KOB0ygzF3.html)
- Heltai, P. (2004): Terminus és köznyelvi szó. In: Dróth, J. (szerk.) (2004): *Szaknyelv és szakfordítás*. Szent István Egyetem: Gödöllő
- Heltai, P. (2012): Az ekvivalencia kérdései mű- és szakfordításban. In: Dróth, J. (szerk.) (2012): *Szaknyelv és szakfordítás*. Szent István Egyetem: Gödöllő. Elérhető:  
[http://tti.gtk.szie.hu/sites/default/files/upload/page/szaknyelv\\_es\\_szakforditas\\_2012\\_final.pdf](http://tti.gtk.szie.hu/sites/default/files/upload/page/szaknyelv_es_szakforditas_2012_final.pdf)  
[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007\\_c3\\_1065\\_1067\\_szamvit\\_elalapai\\_scorm/9\\_1\\_2\\_1\\_keszletek\\_pofDctySYvKlmSuM.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_c3_1065_1067_szamvit_elalapai_scorm/9_1_2_1_keszletek_pofDctySYvKlmSuM.html)

- Kovács, G. (2008): *Pénzügyi tervezés*. Széchenyi István Egyetem: Győr
- Muráth, J. (2010): Szaknyelv és lexikográfia. In: Dobos Csilla (szerk.) (2010): *Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolci Egyetem, Tinta Kiadó: Miskolc-Budapest.
- Nagy, P. – Varga, J. (2005): *Angol–magyar pénzügyi szótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Sziva, M. (2006): *Számvitel I.* Széchenyi István Egyetem: Győr. Elérhető: <http://jegyzet.sze.hu/index.php?fajl=jegyzett&tsz=me&intz=gti&kr=jgk&PHPSESSID=9277432d94df39910a458e39afb1db4a>
- Sztanó, I. (2013): *A számvitel alapjai*.  
Elérhető:[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007\\_c3\\_1065\\_1067\\_szamvitelalapai\\_scorm/9\\_1\\_2\\_1\\_keszletek\\_pofDctySYvKlmSuM.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_c3_1065_1067_szamvitelalapai_scorm/9_1_2_1_keszletek_pofDctySYvKlmSuM.html)
- Temmermann, R. (2000): *Towards New Ways of Terminology Description. The sociocognitive approach*. John Benjamins: Amsterdam–Philadelphia
- Wüster, E. (1979/1991): *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie*. Romanistischer Verlag: Bonn

### Internetes hivatkozások

- <http://eur-lex.europa.eu>
- <http://hu.bab.la/>
- <http://kemia-fizika.hupont.hu>
- <http://meszotar.hu>
- <http://topszotar.hu>
- <http://www.dictionary.com>
- <http://www.forrasfolyoirat.hu>
- <http://www.investopedia.com>
- <http://www.linguee.hu>
- <http://www.statmt.org/euoparl>
- <https://glosbe.com>
- <https://www.britannica.com>
- <https://www.merriam-webster.com>



**Veresné Valentinyi Klára**

Szent István Egyetem, Gazdasági és Társadalomtudományi Kar  
Társadalomtudományi Intézet  
Kommunikációtudományi Tanszék

## **Hogyan válasszuk ki a megfelelő definíciót a terminus meghatározásához?**

*A szaknyelvi szövegek fordításában a terminusok felismerése és fordítása teszi ki a fordítói munka egyharmadát, amennyiben nem áll rendelkezésünkre szakmai szószedet. A terminusok fordításánál a fordítói döntést a terminusok definíciója alapján hozzuk meg, amelyet egy olyan példamondattal (kontextussal) támasztunk alá, amelyben a fordítandó terminus szerepel. A megfelelő definíció felkutatása időigényes kutatómunkát igényel, amelyet a terminusok definíciójának hiánya is nehezít. Cikkemben a megfelelő definíció kiválasztását járom körül.*

Kulcsszavak: *szakfordítás, terminus, definíció, példamondat, relevanciaelmélet, fogalom*

### **Bevezetés**

A szaknyelvi szövegek fordításában a terminusok felismerése és fordítása teszi ki a fordítói munka egyharmadát, amennyiben nem áll rendelkezésünkre szakmai szószedet. A terminusok fordításánál a fordítói döntést a terminusok definíciója alapján hozzuk meg. A megfelelő definíció felkutatás időigényes kutatómunkát igényel, amelyet a terminusok definíciójának hiánya is nehezít. Ezt a megállapítást támasztják alá a Szent István Egyetem szakfordító szakirányú továbbképzésén készült képesítőfordítások terminuskutatásai is: a terminuslistákban több hibát jelent a rossz – következésképpen nem is használható – definíció, mint maga a terminus fordítása. A következő definíció például nem a fordítandó terminust, azaz a *szarvasgombászt* definiálja, hanem a szövetség munkáját mutatja be.

*„A Magyar Szarvasgombagyűjtők, -termesztők, -feldolgozók és -forgalmazók Országos Szövetsége, rövid nevén Magyar Szarvasgombász Szövetség 2002-ben alakult. A Szövetség szorgalmazza a jelentős hasznot biztosító szarvasgombával mikorrhizált gombaultványok telepítését, képviseli és támogatja az európai szarvasgombászat fejlesztésének ügyét az Európai Trilatermesztők Társulása (GETT) tagjaként együtt az olasz, francia és spanyol szövetségekkel.” (Forrás: SZIE, GTK, TTI, hallgatói képesítőfordítás, a szarvasgombász definíciója)*

A második definíció a fordítandó terminust, a *szarvasgombát*, definiálja, de nem felel meg a definíció követelményeinek (lásd a későbbiekben):

*„A szarvasgomba, sok más föld alatt élő rokonához hasonlóan, életközösséget alkot egy fával vagy cserjével, úgy, hogy annak gyökeréhez kapcsolódik. A fa könnyebben jut ásványi anyagokhoz a gomba segítségével, a gomba viszont más tápanyagokat – pl. cukrot – kap a fától. Általában 5-30 centiméterre a föld alatt él, ezért nem könnyű megtalálni.” (Forrás: SZIE, GTK, TTI, hallgatói képesítőfordítás, a szarvasgomba definíciója)*

A harmadik definíció formailag és tartalmilag inkább példamondat (kontextus), nem pedig definíció.

*„No-tillage (művelés nélküli direktetés): vetés előtt, illetve azzal egy menetben gyomirtó permetezést, műtrágyaszórást vagy permetezést végeznek” (Forrás: SZIE, GTK, TTI, hallgatói képesítőfordítás, a no-tillage definíciója)*

A cikkben útmutatót adunk a megfelelő definíció kiválasztásához oly módon leegyszerűsítve, hogy az a szakfordító hallgatók oktatásában használható legyen. A definíció tárgyalását a terminus meghatározásával kell kezdenünk, hiszen a definícióra azért van szükség, hogy beazonosítsuk azt a fogalmat, amelyre a forrásnyelvi terminus vonatkozik, és ez alapján megtaláljuk a célnyelvi terminust.

## A terminus

A szakirodalomban a terminusnak több definícióját olvashatjuk, amelyek közül Sager és Fóris definícióját emeljük ki, mivel az oktatásban ezek bizonyultak a leghasznosabbnak. Sager terminus meghatározása a következőképpen szól: *„A terminusok a fogalmak nyelvi megjelenési formái.”* (Sager, 1990:57 idézi Tamás, 2014:18). A terminus meghatározásánál tehát a fogalomból indulunk ki (onomaszilógiái megközelítés), melynek nyelvi jelölője a terminus. Fóris terminus meghatározása kitér a terminus alakjaira, így az a szakfordítóképzésben – a terminusok felismerésében – jól használható: *„A terminus egy meghatározott tárgykörön belüli fogalmat jelölő lexéma, szám, kód, jel (pl. piktogram), vagy ezek kombinációja.”* (Fóris, 2005:37). A terminus minden esetben valamilyen tárgykörhöz kapcsolható (Fóris, 2005). A terminus szófaja lehet főnév, határozó, melléknév és ige (Valentinyi, 2015).

## A terminus definíciójának gyakorlati megerősítése

A SZIE szakfordító szakirányú továbbképzésen készített szakfordítások tanulságai alapján megerősítjük Fóris (2005) azon megállapítását,

miszerint a szakszövegekben – a terminusok alakjai közül – egyre gyakoribbak a betűszók és a terminusértékű jelek (vizuális szimbólumok, piktogramok). Az előbbire az MRI betűszót (*Magnetic Resonance Imaging*), az utóbbira az elektromágneses sugárzásra figyelmeztető piktogramot hozzuk példának: .

Tapasztalataink szerint egyre gyakoribb az is, amikor a terminusok különböző alakjainak, például a lexémáknak, számnak, kódnak, jelnek, valamilyen kombinációja alkotja a terminust. Ilyen például a szerzői jog védelmére vonatkozó terminus, amely többnyire a következő alakban jelenik meg: *Copyright © 2009-2010. All rights reserved! (Minden jog fenntartva!)*. Ez azért érdekes, mert ugyanarra a fogalomra utalnak a lexémák (*Copyright, All rights reserved!*) és a jel (©) is, azaz ismétlődik a fogalom. Mindhárom magában is terminus, ugyanazzal a jelentéssel: felhívja a figyelmet arra, hogy a dokumentum a szerzői jog védelme alatt áll, közvetetten egy konkrét törvényre hivatkozik, amely Magyarországon az 1999. évi LXXVI. törvény a szerzői jogról. A terminus(ok) jelentése tehát az, hogy az adott dokumentum használatakor ezt a törvényt be kell tartani, sőt azt is sugallja, hogy a törvény be nem tartása büntetést von maga után. Az idézett törvény – cikkem témájánál maradva – a terminusok definíciójának is tekinthető (lásd a későbbiekben).

Jelen cikkünknek nem célja annak indoklása, hogy a vizuális jelek, a szimbólumok, a betűszók és a terminusok alakjainak a kombinációja milyen arányban és miért jelennek meg egyre gyakrabban a szakszövegekben, de valószínűsítjük, hogy a vizuális szimbólumok és piktogramok egyértelműen utalnak az adott fogalomra, akár nemzetközi szinten is, a betűszók és a terminus értékű frázisok tömörebben jelölik a gyakran rendkívül összetett fogalmakat, tehát segítik a gazdaságos és pontos szakmai kommunikációt.

A fentiek alapján azt is megkockáztatjuk, hogy a szakszövegekben napjainkban gyakorlatilag bármi lehet terminus, ami valamilyen fogalomra utal (Fischer, 2015). Ennek közismert oka, hogy a tudományágak robbanásszerű fejlődésének hatására rengeteg új ismeret, következésképpen új, összetett fogalom jelenik meg, amelyeknek pontos fordításához elengedhetetlenek a definíciók.

### **Milyen más okok miatt van szükség definícióra?**

A definíciók szükségességét nem csak a terminusok körének bővülése támasztja alá. Ahogyan nyelvünk állandó változásban van, a terminusok is állandóan változnak: egyes terminusok a köznyelv részévé válnak, azaz *determinologizálódnak*, például a *szerelmi háromszög*, egyes köznyelvi

szavakat pedig *terminusként* kezdik használni bizonyos szakterületeken, például a *primitív személyiség* (Heltai, 2015) vagy a *jármű* (lásd a későbbiekben). Ezekben az esetekben egyidejűleg, azaz *szinkronban*, használatos az adott szó köznyelvi jelentésben és terminusként, ezért az adott szó definiálása elengedhetetlen a konkrét szövegben.

A terminusok alakja és jelentése időben is változik, amit a terminusok diakrón változásának nevezünk (Mészáros, 2015). A terminusok diakrón változása is megnehezíti a fordító dolgát. Az 1891-ben keletkezett *betegség esetén való segélyezés* bizony ugyanarra a fogalomra utal, mint az 1975-ből származó *betegbiztosítás* (Mészáros, 2015), amit szintén a definíciók alapján tudunk. Egyéb példa saját kutatásból:

*EN: Use and maintenance manual – HU: gépkönyv (1980-ig)*

*EN: Use and maintenance manual – HU: kézi könyv (1980 után)*

A terminusok ráadásul kultúránként és nyelvenként is eltérést mutathatnak. Előfordulhat például, hogy a terminus, amely látszólag ugyanarra a fogalomra utal, országonként más-más fogalmat jelöl, illetve ugyanarra a fogalomra országonként különböző terminust használnak (Tamás, 2014:19). Az előbbire példa az olasz *motore*, amely a különféle működésű elvű motorokat foglalja magában, például a villanymotort, a hidromotort a belső égésű motorokat. Az építőgépek szaknyelvben gyakran előfordult (saját tapasztalat), hogy az olaszról angolra és olaszról magyarra fordításnál – hanyagul – a *motor* angol, illetve magyar terminust használják, amikor például a belső égésű motorokra utalnak csak, hiszen az olasz terminus ezt a fogalmat is lefedi. De ez a fordítás téves, a *motore* ebben az esetben *hamis barát*, mivel az angolban az *engine* jelenti a belső égésű motort, a *motor* minden motortípusra vonatkozik, a magyarban pedig belső égésű motornak kell fordítani.

A következő terminusok azt példázzák, hogy ugyanarra a fogalomra országonként eltérő terminust használnak, esetenként rosszul. Ilyen az angol *snow blade* (jelentése: hótolólap, saját kutatás alapján) magyar alakja a *hóeke*, amely valójában hótolólapra utal, tehát ez lenne a helyes magyar terminus. A terminus azért téves, mert a hóeke v-alakban, ekeszerűen tolja le a havat. Ilyen gépet Magyarországon nem használunk, mivel ez arra való, hogy a rendkívül magas hóban megtalálják, azaz kiekezzék a hó által teljesen betemetett úttestet. A terminus szakterületenként is változhat, noha ugyanarra a fogalomra utal. Például az angol műszaki szaknyelvben (szivattyúknál) a bementi vizet egy köznyelvi terminus, a *strainer* (HU: szűrő) szűri meg, a magyarban a megfelelő terminus a *szívókosár*: a magyar szaknyelv kosárként jelöli az adott

fogalmat, az angol szűrőként (saját kutatás). Mindezek ismételten megerősítik a definíció fontosságát.

## A fogalom

Amint a terminus definíciójából láttuk, a terminusok fogalom alapúak. A fogalom „Olyan gondolategység, amely a megvizsgált jeltárgyak közös jellemzői alapján absztrahálással jön létre.” (DIN 2342, 1992:1 idézi Tamás, 2014:19, ford. Tamás). A közös jellemzőkön kívül a fogalmat az egyéni megkülönböztető jegyek segítségével definiáljuk (Fóris, 2005). A fordítói munkában azonban a fogalmak pontos fordításához a fogalmak közös és egyéni megkülönböztető jellemzői alapján a fogalmak rendszerezése is szükséges a megfelelő ekvivalens kiválasztásához. Hogyan rendszerezzük a terminusokat? „*A különböző területeken létrehozott rendszerezések közös elve, hogy a rendszerezendő egyedek sokaságát valamilyen közös tulajdonságaik alapján egymás alá-, fölé-, mellérendelésével csoportokba foglalják.*” (Fóris, 2005:30). A csoportosítást valamilyen előre rögzített elv vagy szempont megléte vagy hiánya szerint végezzük (Fóris, 2005:31).”A klasszikus logika a gondolatformákat osztályozza, főbb osztályozási egységei a *nemfogalom* és a *fajfogalom*, az *általános* és *egyedi fogalmak*, a *konkrét* és *elvont fogalmak*. A nemfogalom a tágabb értelmű, a fajfogalom szűkebb értelmű. A nemfogalom általánosabb, az alája tartozó fajfogalmak konkrétabbak. A fajfogalmakat egymástól az egyedi (mellékjegyek) különböztetik meg (Klár – Kovalovszky, 1955, idézi Fóris, 2005:32).” „*A terminológiai osztályozás a legalapvetőbb fogalmakból indul ki, és halad a fajfogalmak felé.*” (Fóris, 2005:32).

A nyelvészeti osztályozás a definíciók egyik fajtájának az alapja.

*„A nyelvészeti osztályozás a hiperonima, hiponima, kohiponima terminusokat használja az alá-, fölé- és mellérendelési viszonyok jelzésére. A hiperonima valaminek a fölérendeltségét jelzi (mint a logikában a nemfogalom), a hiponima az alárendeltséget, hogy valami része valaminek (mint a logikában a fajfogalom), a kohiponima pedig a mellérendeltségi viszony jelölésére szolgál (vagyis a logika terminusaival: különböző, egy szinten lévő fajfogalmak). Például a bútor hiperonimája az asztalnak, az asztal, a szék, az ágy hiponimái a bútornak, az asztal, a szék, az ágy egymásnak kohiponimái ” (Fóris, 2005:32).*

## A definíció fajtáinak szakterületenkénti és a felhasználás célja szerinti eltérései

A definíciónak több fajtáját különböztetjük meg, melyek gyakorisága és elfogadhatósága szakterületenként és a felhasználási cél szerint változik. A

természettudományok területén például az *osztenzív* (rámutatásos – lásd a következőkben) definíció gyakoribb, mint a jogi szakterületeken, ahol többnyire a *preskriptív* (előíró) definíció az elvárás. Ennek oka a meghatározandó fogalom, illetve terminus, következésképpen a szakterület jellemzőiben keresendő, illetve abban, hogy ki és milyen célra fogja a definíciót felhasználni. A jogban gyakori például az, hogy egy köznyelvi szót (pl. jármű) jogi értelemben használnak, amint azt a következő mondatban is látjuk: „*Járműveket tilos a park területére bevinni*”. A köznyelvben teljes biztonsággal el tudjuk dönteni, hogy az adott tárgy jármű-e vagy sem, ám a fenti felszólítás esetében kérdés, hogy a roller, a tolókosci, a gördeszka, vagy akár egy ló vagy szamár közül jogi értelemben melyik minősül járműnek (<http://www.szv.hu/cikkek/a-definicio>). Ezért a szabály értelmezéséhez meg kell nézni a rendelet szövegét, azaz a preskriptív definíciót. Ha azonban nem a szabályt és annak jelentését szeretnénk értelmezni, hanem a szabály érvényességét, azaz *az alkalmazás határait* szeretnénk megadni, akkor már az ún. *szintetikus definíciót* kell alkalmaznunk, ami az alábbi kiegészítést fedi „*a tilalom este 8 és hajnali 6 óra között érvényes*” (<http://www.szv.hu/cikkek/a-definicio>). Tehát a felhasználás módja és célja is meghatározó abban, hogy milyen definíció típusra van szükségünk. Valószínűsíthetjük tehát, hogy a *jármű* jogi definíciója tartalmában, formájában és stílusában eltér a műszaki tudományokban használt jármű definíciójától, hiszen más szakterületen, más célra használjuk. A következőkben azokat a definíciókat mutatjuk be, amelyek a SZIE szakfordító szakirányú továbbképzésén a leggyakrabban fordultak elő és amelyek a képesítőfordításokban szereplő terminusok fordításához hasznosak voltak.

## A definíció fajtái

### *A klasszikus tartalmi definíció*

A klasszikus definíciót (*definitio fit per genus proximum et differentiam specificam*) vagy más néven a tartalmi definíciót (a fogalom *intenziója*) jellemzően úgy szerkesztjük meg, hogy egy tágabb fogalomhoz (nem – *genus*) sajátos meghatározó tulajdonságot, tulajdonságokat jelölünk ki (faji sajátosságok – *differentiam specificam*) (<https://hu.wikipedia.org/wiki/Fogalom>). Lényege, hogy a szakkifejezést, terminus technicust (*definiendumot*, meghatározandót) egy már ismertnek vagy egyszerűbbnek tekinthető elemmel (*definienssel*, meghatározóval) magyarázzuk meg. Fontos szempont, hogy a definiens nem tartalmazhatja a definiendumot, mert

akkor ördögi kör alakul ki. További követelmény, hogy a definíció ne legyen homályos, legyen praktikus, használható, kommunikációs szempontból érthető az olvasó számára (<https://hu.wikipedia.org/wiki/Defin%C3%ADci%C3%B3>). Mivel a terminus valamilyen tárgykörhöz (*doménhez*) (Fóris, 2005), a szakfordítás esetében valamilyen szakterülethez kapcsolódik, a definícióban célszerű ezt is megadni. A klasszikus definícióra példa a *The most probable number method* és a *veil* definíciója az alábbiakban:

*"The most probable number method (meghatározandó), otherwise known as the method of Poisson zeroes, is a method (nem) of getting quantitative data on concentrations of discrete items from positive/negative (incidence) data (faji sajátosságok). There are many discrete entities [...]. Common examples include microorganism growth, enzyme action, or catalytic chemistry (példák). The MPN method involves taking the original solution or sample, and subdividing it by orders of magnitude (frequently 10× or 2×), and assessing presence/absence in multiple subdivisions."* (Forrás: SZIE, GTK, TTI, hallgatói képesítőfordítás, a *the most probable number method* definíciója)

*"Thick curtain (nem) (which) separated the Holy of Holies from the Holy Place. This curtain (nem), known as the "veil," was made of fine linen and blue, purple and scarlet yarn (faj)."* (Forrás: SZIE, GTK, TTI, hallgatói képesítőfordítás, a *veil* definíciója)

### ***A terjedelmi definíció***

A definíció egy másik fajtája a terjedelmi definíció (a fogalom extenziója, ontológiai meghatározás) az összes fajfogalmat (hiponimát) felsorolja, ilyen például a cégformák felsorolása: *bt., kft., rt.* (Tamás 2014), vagy a következő definíciók:

*"The most important Jewish high feast days: Passover, Sukkot (Feast of Booths, Feast of Tabernacles), Yom Kippur and Rosh Hashanah."* (Forrás: SZIE, GTK, TTI, hallgatói képesítőfordítás, a *High Feast Days* definíciója)

*„Az antik zsidó vallás legfontosabb ünnepei: húsvét, a sátrak ünnepe, az engesztelés napja és az újév."* (Forrás: SZIE, GTK, TTI, hallgatói képesítőfordítás, a *High Feast Days magyar* definíciója)

### ***Definíció parafrázisokkal, magyarázattal***

A definíció egy másik típusa, amikor parafrázisokkal, magyarázattal adjuk meg az adott terminus kontextuson belüli *lényeges* jellemzőit, például a *faciolinguális* definíciója: az archoz és a nyelvhez tartozó (Tamás, 2014).

***Az osztenzív definíció***

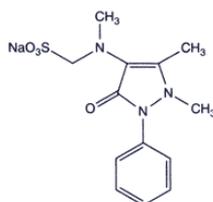
A definíció másik fajtája, az osztenzív definíció, amikor ábrákkal, fotókkal, vázlatokkal definiálunk (Tamás, 2014), például az alábbi definíció esetén:

1. példa. A bélféreg osztenzív definíciója  
(Forrás: SZIE, GTK, TTI, hallgatói képesítőfordítás)



Osztenzív (rámutatásos) definíció a fogalom képlettel történő definiálása ( $H_2O$ ,  $C_{13}H_{16}N_3NaO_4S$ ), vagy a képlet vizuális megadása, amint ezt a következőkben látjuk:

2. példa. Metamizol-nátrium osztenzív definíciója  
(Forrás: SZIE, GTK, TTI, hallgatói képesítőfordítás)

***A szintetikus definíció***

A szintetikus definíció a fogalmak közötti viszonyokat mutatja be (Tamás, 2014). A fogalmak közötti viszonyok bemutatásának a fogalmak rendszerezésében van nagy jelentősége, amellyel pedig a fogalmak közötti, néha csekély megkülönböztető jegyeket emeljük ki. Erre példa a következő definíció:

*”The meal eaten by Christ with his disciples on the night before his Crucifixion, during which he is believed to have instituted the Eucharist.” (Forrás: SZIE, GTK, TTI, hallgatói képesítőfordítás, a Last Supper definíciója)*

***A vegyes definíció***

A leggyakoribb definíció típus a vegyes definíció, amely többféle definíciótípust egyesít, mint például az alábbiak:

„A járványtanban (szakterület) a vektor (meghatározandó) egy fertőző ágenst hordozó, annak átvitelét megvalósító (faji sajátosságok) élőlény (nem). A vektor viszi át a fertőzést az egyik gazdaélőlényről a másikra. A vektor a parazita terjesztéséhez és fejlődési ciklusához egyaránt szükséges lehet (faji sajátosságok). A legismertebb vektorok közé tartoznak az ízeltlábuak és a háziállatok (terjedelmi definíció- hiponimák felsorolása).” (Forrás: SZIE, GTK, TTI, hallgatói képesítőfordítás, a vektor definíciója)

”The reverent love and devotion accorded a deity, an idol, or a sacred object (tartalmi definíció). The ceremonies, prayers, or other religious forms by which this love is expressed.” (szintetikus definíció) (Forrás: SZIE, GTK, TTI, hallgatói képesítőfordítás, a worship definíciója)

### **A szabványok és egyéb definíciók (jogszabályok, szerződések)**

A terminusok fordításához nagy segítséget jelent, ha a fordító rendelkezésére áll a releváns szabvány, amely a fogalom definícióját is tartalmazza (lásd fent a fogalom definíciója). Azonban nem minden terminus fordításához találunk szabványt, illetve ha létezik a releváns szabvány, azért nagyon sokat kell fizetni, ami nem tenné gazdaságossá a szakfordítói munkát. A szabványok mellett definíciónak tekinthetők például a jogszabályok, törvények (lásd fent), szerződések és annak részei stb. Példa lehet erre a *szerződés* meghatározása: „*két vagy több személy közti megállapodás, amely kötelezi a feleket egy meghatározott dolog megtételére vagy meg nem tételére*” (Eszes, 2007). A felsőoktatásban a hallgatói szerződések is a definíciók tárházának tekinthetők.

### **A definíció és a relevanciaelmélet**

Az esetek nagy részében a definíció a fordítói háttérkutatáshoz szükséges, magában a szövegben nem jelenik meg, esetleg csak a terminusbankban (TB). Vannak azonban kivételek, amikor a definíció is a szöveg része, például az orvosi szövegekben a gyógyszerek bemutatásánál. Az orvosi szövegekben szereplő definíció kiválasztásánál figyelembe kell venni a műfajt (pl. szakkönyv, betegtájékoztató) és a célközönséget (szakember, laikus felhasználó) is, azaz a relevanciaelmélet (Sperber et al., 1986) értelmében releváns definíciót kell kiválasztanunk. A relevanciaelmélet jelen kontextusban Fóris (2005:87) megfogalmazásában a következőképpen értelmezendő: „*a különböző szakmai ismeretekkel rendelkező beszélőnek más-más a viszonyuk az adott lexémához, ezért a címszóhoz kapcsolódó jelentés-meghatározás más-más elemeket tartalmaz a számukra*”.

*„A definíciónak igazodnia kell a célzott felhasználók ismereteihez és a szóhasználatukhoz úgy, hogy a megfelelő szakmai tartalom ne vesszen el, de a laikusok számára is kellő információt nyújtson az alábbi módon: 1.) a célnak megfelelő legyen a meghatározás, 2.) a laikusnak és a szakembernek más információra van szükségük, 3.) laikusok számára információt nem nyújtó szakszavak kiküszöbölése a célszerű” (Fóris, 2005:87).*

Példaként hozzuk az Algopyrin definícióját a webbeteg honlapon, amelyet elsősorban a laikusok olvasnak, és amely mellőzi a szakszavak használatát:

*„Erős vagy egyéb kezelésre nem reagáló fájdalmak és láz csillapítására szolgál, amennyiben más terápiás beavatkozás nem javasolt. A beadást követően rövid időn belül csökkenti a lázat, hatása legalább 4-6 órán keresztül tart.” (www.webbeteg.hu)*

Ugyanannak a gyógyszernek, az Algopyrinnek a definíciója egy szakemberek számára készült gyógyszer-történeti gyógyszerjegyzékben már tartalmaz szakszavakat, tartalmában is eltér az előző definíciótól:

*„A jól ismert gyógyszer hatóanyaga a metamizol, a pirazonon származékok közé sorolt erős fájdalom és lázcsillapító hatású vegyület.” (http://www.gyogyszeresztortenet.hu/wp-content/uploads/2015/01/A-gy%C3%B3szerek-jegyz%C3%A9ke.pdf)*

Több szakszót és szakszerűbb leírást tartalmaz az Algopyrin hatóanyagának definíciója az egyik népszerű, online enciklopédiában, amelynek szóhasználatja nemcsak a feltételezett szakmai olvasóra, hanem az enciklopédiák műfajára is jellemző.

*„A metamizol-nátrium más nem szteroid gyulladáscsökkentőkhöz hasonlóan a prosztaglandin szintetáz (ciklooxygenáz) enzim gátlása révén gátolja a prosztaglandin endoperoxidok, a prosztaglandin D és prosztaglandin E képződését. Csökkenti az általuk kiváltott hyperalgesiát, illetve más mediátorok (hisztamin, bradikinin) által kiváltott fájdalmat, gyulladással ödémát, erythemát. Ezen hatásokból következően a metamizol-nátrium erős és gyors hatású fájdalom- és lázcsillapító, valamint enyhe gyulladásgátló hatással is rendelkezik.” (https://hu.wikipedia.org/wiki/Metamizol-n%C3%A1trium)*

## **A definíciók forrásai**

Az előbbieken már említettük, hogy a definíciókat nem könnyű felkutatni, pl. hiányoznak a szabványok, ezért megemlítünk néhány, ingyenesen elérhető forrást.

### **Szótárak, adatbázisok, enciklopédiák**

Az általános szótárak többnyire megadják a vonatkozó definíciókat is, mint például a *Merriam/Webster Dictionary* vagy a *The Free Dictionary*. Ezeknek a szótáraknak az előnye, hogy a fülek segítségével több szótárt meg lehet nyitni, ahol megtaláljuk ugyanannak a szónak a definícióját, de többnyire köznyelvi szavakat tartalmaznak. Szakszavak esetén az IATE-adatbázisában szinte minden terminusnál definíciót is találunk. Hasonlóan jól használhatók a definíciók megkeresésében az enciklopédiák, például az *Encyclopedia Britannica* is, ahol példamondatokat is találunk.

### **Könyvtári adatbázisok**

A könyvtári adatbázisok egyik fajtája az előre strukturált könyvtári adatbázis, a tezausz (Faludi, 2015):

*„A tezausz olyan szótár, amelyben a szókészletet a szavak expliciten kifejezett összefüggéseivel együtt adják meg. Ezért nevezik ellenőrzött szótárnak. A szócikkek (tezauszcikkek) azonban nemcsak a szemantikai és morfológiai (együttesen paradigmatis) összefüggéseket, hanem a vezérszóval összefüggő magyarázatokat, meghatározásokat, használati, történeti, forrás stb. megjegyzéseket is tartalmaznak, ezért a tezausz a terminológiai szótárra is emlékeztet”. (Tóth – Kovács, 2014:23, idézi Faludi 2015:105)*

A tezauszok egyik fajtája az információkereső tezauszok (pl. *Általános műszaki fogalmak tezauszja 1–3. (1970)*), a webes tezauszok, pl. a *Thinkmap Visual*, vagy az Országos Széchenyi Könyvtár Köztezausz (lásd 6. ábra) (Faludi, 2015:105-106). Ezekben a tezauszokban nemcsak az egyes fogalmak definíciója található meg, hanem a keresett fogalomhoz kapcsolódó többi, alárendelt, (hiponima), fölrendelt (hiperonima) és mellérendelt (kohiponima) fogalom is, és így feltérképezhető az a fogalmi rendszer, amelybe a vizsgált fogalom tartozik.

### **Hogyan használjuk a definíciót a terminusok fordításához?**

A definíciók segítségével lehet a fogalmak közötti azonosságot és ezáltal a forrásnyelvi és a célnyelvi terminusok közötti ekvivalenciaszintet megállapítani. Két fogalom akkor tekinthető 100%-ban ekvivalensnek, ha minden fogalmi jellemzője megegyezik, azaz fogalmi azonosság áll fent közöttük. A szótárakban megadott szótári ekvivalensek nem minden esetben 100%-os ekvivalensei egymásnak, gyakran a definíciók is hiányoznak. A szakfordítónak azonban minden esetben le kell fordítani a terminust, tehát meg kell keresnie a számára legmegfelelőbb fordítási

ekvivalenst, még abban az esetben is, ha a forrásnyelvi és a célnyelvi fogalmak között nem áll fent 100%-os ekvivalencia-viszony. A fordítási ekvivalenst a definíciók segítségével választhatjuk ki. Az egyik legegyszerűbb gyakorlati módszer, ha kikeressük a forrásnyelvi terminus és a célnyelvi terminus definícióit, és összehasonlítjuk a forrásnyelvi és a célnyelvi definíciókban a fogalmak közös tulajdonságait, amit akár aláhúzással is jelölhetünk, amint ezt a következő példa is mutatja.

Forrásnyelvi terminus: *community ecology* (főnév)

1. Forrásnyelvi definíció: *Community ecology or synecology is the study of the interactions between 1) species in communities on many 2) spatial and temporal scales, including the 3) distribution, structure, abundance, demography and interactions between coexisting populations.* (Forrás: [https://en.wikipedia.org/wiki/Community\\_\(ecology\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Community_(ecology)))
2. Forrásnyelvi definíció: *The study concerned with the 3) interactions between 1) species within an ecological community.* (Forrás: [http://www.biology-online.org/dictionary/Community\\_ecology](http://www.biology-online.org/dictionary/Community_ecology))
3. Forrásnyelvi definíció: *Community ecology, study of the 3) organization and functioning of communities, which are assemblages of interacting populations of 1) the species living within a particular area or habitat.* (Forrás: <http://www.britannica.com/science/community-ecology>)

Célnyelvi terminus: *közösségökológia* (főnév)

1. Célnyelvi definíció: 1.) Több fajból álló biológiai együttesek 3.) szerkezetének és viselkedésnek mintázatait tanulmányozza. (Forrás: [https://okologia.files.wordpress.com/2009/02/kozokol\\_iifelev\\_2011.pdf](https://okologia.files.wordpress.com/2009/02/kozokol_iifelev_2011.pdf))
2. Célnyelvi definíció: *A közösségökológia 1.) a közösségek 3.) szerveződésének, működésének és evolúciójának tanulmányozásával foglalkozik.* (Forrás: [http://eduvital.net/files/biol-hatteranyag/Tothmeresz\\_Kozossegekologia.pdf](http://eduvital.net/files/biol-hatteranyag/Tothmeresz_Kozossegekologia.pdf))

Ekvivalenciaszint: 70%-os

Indoklás: A definíciók alapján megállapíthatjuk, hogy a forrásnyelvi és a célnyelvi terminusok kb. 70%-os ekvivalenciát mutatnak, mivel a fogalmak 1) és 3) tulajdonságai megegyeznek.

## Összegzés

A cikkben gyakorlati segítséget kívántunk nyújtani a szakfordítóképzés számára a terminusok fordításához elengedhetetlen definíciók kiválasztásához. Először bemutattuk a SZIE szakfordítóképzésén leggyakrabban előforduló definíciófajtákat és hangsúlyoztuk, hogy a definíció tartalma és stílusa függ a szakterülettől, a műfajtól, a felhasználás céljától és a célnyelvi olvasóközönségtől, tehát érvényesül a relevancia elve. Majd bemutattunk néhány webhelyet, ahol megtalálhatjuk a megfelelő definíciókat, és egy módszert arra, hogyan használjuk a definíciót a terminus fordításához.

## Hivatkozások

- Eszes, B. (2007): A definíció. Letöltve: 2017. október 17. <http://www.szv.hu/cikkek/a-definicio>
- Faludi, A. (2015): Könyvtári adatbázisok a fordítás szolgálatában. In: *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális kutatási témáiról*. Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar: Gödöllő. 102-110
- Fischer, M. (2015): Terminológiaoktatás a szakfordítóképzésben – Mit, mennyit, hogyan? In: *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális kutatási témáiról*. Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar: Gödöllő. 41-54
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Heltai, P. (2015): *Hat terminológia lecke*. Előadás, elhangzott: Szent István Egyetem, szakfordító szakirányú továbbképzés. Gödöllő, 2015. szeptember 10.
- Klár, J. – Kovalovszky, M. (1955): *A műszaki tudományos terminológiánk alakulása és fejlesztésének főbb kérdései*. MTESZ: Budapest.
- Mészáros, Á. (2015): A diakrón szakszókincsvizsgálat elméleti és gyakorlati kérdései. In: *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális kutatási témáiról*. Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar: Gödöllő. 55-64
- Sager, J. C. (1990): *A Practical Course in Terminology Processing*. John Benjamins: Amsterdam – Philadelphia
- Sperber, D. – Wilson, D. (1986): *Relevance: Communication and Cognition*. Basil Blackwell: Oxford
- Tamás, D.M. (2014): *Gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdéseiről*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék: Budapest
- Tóth, M. – Kovács, Z. (2015): *Az ontológiaépítés módszertana*. Jegyzet. Web: <http://www.exkss.com/devel/huHU/onto/attachments/ontologia-tankonyv.pdf>. [Megtekintés: 2015. 01. 04.]
- Veresné Valentinyi, K. (2015): A terminológiamenedzsment oktatása tömörítve. In: *Porta Lingua – 2015. A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák*. SZOKOE: Budapest. 169-187

## **Internetes források**

<http://mek.oszk.hu/adatbazis/thes.htm>

<http://www.visualthesaurus.com/web1:>

<https://hu.wikipedia.org/wiki/Fogalom>

<https://hu.wikipedia.org/wiki/Defin%C3%ADci%C3%B3>

[www.szv.hu/cikkek/a-definicio](http://www.szv.hu/cikkek/a-definicio)

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

[www.gyogyszeresztortenet.hu/wp-content/uploads/2015/01/A-gy%C3%B3gyszerek-jegyz%C3%A9ke.pdf](http://www.gyogyszeresztortenet.hu/wp-content/uploads/2015/01/A-gy%C3%B3gyszerek-jegyz%C3%A9ke.pdf)

<https://hu.wikipedia.org/wiki/Metamizol-n%C3%A1trium>

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

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

[www.britannica.com/search?query=drought](http://www.britannica.com/search?query=drought)

<http://iate.europa.eu>

## **Szabványok**

DIN 2342:1992 Begriffe der Terminologielehre, Grundbegriffe

## SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS



**Asztalos Réka – Szénich Alexandra**  
 Budapesti Gazdasági Egyetem  
 Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar  
 Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

## **Az önszabályozó nyelvtanulás fejlesztésének lehetőségei a felsőoktatásban**

### **Működő gyakorlatok bemutatása európai példák alapján**

*A közoktatásban és a felsőoktatásban folyó nyelvoktatás alapvető célkitűzései között már jó ideje szerepel, hogy a nyelvtanulókat fel kell készíteni az önállóságra, azaz arra, hogy képesek legyenek a formális oktatásban megszerzett nyelvtudásukat karban tartani, és aktuális élethelyzetükben, a társadalmi lét különböző szinterein adódó elvárásoknak megfelelően önállóan fejleszteni, illetve egy újabb idegen nyelvet megtanulni. Az önszabályozó nyelvtanulásra való felkészültség a hallgatók nyelvtanulási előzményeinek és személyes jellemzőinek függvényében sokféle lehet, így a felsőoktatásban folyó nyelvoktatásnak ebben a tekintetben is viszonyulnia kellene ehhez a sokszínűséghez. Kutatásunk keretein belül arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen jól működő gyakorlatok léteznek külföldi felsőoktatási intézményekben az önszabályozó nyelvtanulás fejlesztésének területén. E tanulmányban néhány jelentős nyelvoktatási múlttal rendelkező és a nyelvpedagógiai kutatás területén kiemelkedő európai felsőoktatási intézmény gyakorlatát tekintjük át vonatkozó tanulmányok és a nyelvoktatási központok honlapjainak információi alapján.*

*Kulcsszavak: önszabályozás, önállóság, felsőoktatás, nyelvtanulás, informális tanulás*

### **Bevezetés**

Mára már szinte közhelyszámba megy arról beszélni, hogy a társadalmi lét különböző szinterein az állandóan változó elvárásoknak való megfelelés feltétele – többek között – az élethosszig tartó tanulás. Ebben a kontextusban az önszabályozó (autonóm) tanulásra való felkészülés mind az eredményes tanulás, mind a hatékony munkavégzés, mind pedig a privát életben való boldogulás feltétele. Ennek ellenére hazánkban az oktatás – és ezen belül a nyelvoktatás – különböző szintjein a gyakorlatban nem magától értetődő a tanulók önszabályozó tanulásra való felkészítése.

A BGE KVIK-en folyó nyelvoktatói tapasztalatok és itt végzett kutatások eredményei azt mutatják, hogy a hallgatóknak mind a nyelvi, mind pedig az önszabályozó nyelvtanulásra való felkészültségét heterogenitás jellemzi. (Szénich, 2012; Szénich – Szokács, 2016). A sokszínűség abban a vonatkozásban is megfigyelhető, hogy mennyire vannak tisztában saját felelősségükkel a nyelvtanulás hatékonyságát illetően. Sok esetben csak rövidtávú célok, azaz az adott féléves nyelvi

kurzus „megúsása” a meghatározó, pedig a rendelkezésre álló órakeret mellett sok hallgatónak a kimeneti követelmények teljesítéséhez is szüksége van egyéni erőfeszítésre. Emellett hosszú távon, a munka világában, az aktuális élethelyzetekből adódóan sokszor lehet szükség a korábban megszerzett nyelvtudás továbbfejlesztésére. Ezek alapján elengedhetetlen, hogy a felsőoktatási keretek között is támogassuk a hallgatókat az autonóm nyelvtanulásra való felkészülésben.

Az autonóm nyelvtanulásra való felkészítésnek sok útja létezik. Számos olyan lehetőség van, amelyeket nyelvi kurzusok/nyelvórák keretein belül lehet alkalmazni. Jelen kutatásunkban azonban arra a kérdésre kerestünk választ, hogyan lehet hatékonyan fejleszteni a hallgatók önszabályozó nyelvtanulásra való felkészültségét a felsőoktatási intézményi kereteken belül, de nyelvórákon kívül. Kutatásunk célja olyan felsőoktatási intézményi jó gyakorlatok gyűjtése volt, amelyek középpontjában az autonóm nyelvtanulás fejlesztése áll. Olyan európai felsőoktatási intézményeket, illetve ezeken belül működő nyelvi és szaknyelvi intézeteket, tanszékeket, nyelvi részlegeket kerestünk, amelyek hosszabb távú nyelvtanítási gyakorlattal rendelkeznek, esetleg nyelvpedagógiai kutatások és fejlesztések terén aktívak. Kutatásunkba négy brit, négy német és egy olasz egyetemet vontunk be (1. táblázat). A lista korántsem teljes, a kutatás tovább folytatható további intézmények bevonásával.

1. táblázat. A vizsgált felsőoktatási intézmények

Bournemouth University	Universität Bielefeld
University of Sussex	Freie Universität Berlin
Cambridge University	Ruhr-Universität Bochum
University of Birmingham	Hochschulen im Land Bremen
Università Bocconi Milano	

A kutatás során a felsőoktatási intézmények nyelvi intézeteinek/részlegeinek honlapjait elemeztük tartalomelemzés módszerével, továbbá esetenként a honlapokra feltöltött, témánkhoz kapcsolódó publikációkat tekintettük át. A tanulmányunkban bemutatott eredmények számos ötletet, jó gyakorlatot kínálnak, amelyeket hazai körülmények között is érdemes lenne alkalmazni.

## Elméleti háttér

Az önszabályozó tanulás kutatása több évtizedes múltra tekint vissza, ez idő alatt számos elméleti és empirikus kutatásra került sor. A kutatásokban

az autonóm tanulásal kapcsolatosan használt szinonimák (*self regulated learning, self-directed-learning, self-determined-learning*) középpontjában olyan, a tanuló által aktívan kezdeményezett tevékenység áll, amely a tanuló viselkedésének és tanulási folyamatának irányítására és szabályozására irányul, és amelyben fontos szerepet játszanak a különböző stratégiák (Landmann et al., 2015:46). Egy autonóm tanuló képes saját szükségleteinek elemzésére, ennek alapján tanulási céljainak megfogalmazására és tanulási folyamatának megtervezésére, tudatosan tud alkalmazni különböző módszereket és tanulási stratégiákat, ismeri erősségeit és gyengeségeit, képes arra, hogy megfelelő anyagokat keressen és eldöntse, milyen módon szeretne tanulni (egyedül, tanulópartnerrel vagy csoportban), valamint értékelni tudja tanulási folyamatát és eredményességét. Az autonóm tanulót kezdeményezőkézség és felelősségvállalás jellemzi, tanulási folyamatát saját döntései határozzák meg, és ezek egyenes következménye az önszabályozó tanulás esetén a megváltozott tanulói és tanári szerep. A továbbiakban az autonómtanulás és önszabályozó tanulás kifejezéseket a fentebb leírtak értelmében használjuk, és egymás szinonimájaként alkalmazzuk.

Az önszabályozó (nyelv)tanulásra való képesség elsajátítása nem következik automatikusan az intézményi keretek közötti tanulásból, ezt a folyamatot segíteni és támogatni kell. Az autonóm tanulás fejleszthető egyrészt indirekt módon, megfelelő tanulási környezet és az önszabályozásnak teret adó oktatási módszerek révén, másrészt direkt módon, az egyes komponensekre irányuló tréningekkel.

Nyelvoktatás és önszabályozó tanulás vonatkozásában röviden ki kell térnünk az Európa Tanács (ET) nyelvoktatás-politikai alapelveire. Ezek szerint a nyelvoktatás egész életen át tartó folyamat, ezért egyrészt tudatosítani kell a nyelvtanulóban saját felelősségét, másrészt képessé kell tenni arra, hogy nyelvtudását a változó feltételeknek és igényeknek megfelelően önállóan tovább tudja fejleszteni (Plurilingual Education in Europe, 2005). A *Közös Európai Referenciakeret* (KER) ajánlása szerint a „tanulás tanítását” a nyelvoktatás részének tekintve tudatosítható a tanulóban, milyen nyelvtanulási módszerek és stratégiák vannak, illetve ezek közül az egyén szükségleteit, motivációját, jellemzőit és forrásait tekintve melyek a legmegfelelőbbek (KER, 2002:172). Az ET kezdeményezésére kidolgoztak olyan nyelvoktatást támogató eszközöket, amelyek alkalmazása elősegíti az önszabályozó nyelvtanulásra való felkészülést. E helyütt meg kell említeni az *Európai Nyelvtanulási Naplót* (ENYN), mint a többnyelvűséget, az élethosszig tartó tanulást és az önszabályozó tanulást támogató eszközt, amely a nyelvtanulási és

interkulturális tapasztalatok nyilvántartására szolgál és az informális és a formális nyelvtanulás összekapcsolására helyezi a hangsúlyt.

## **Eredmények**

### ***EPOS – e-portfólió***

Elsőként egy olyan autonóm tanulást és nyelvtanulást támogató eszközt mutatunk be, amelyet intézményi szinten túlmenően használnak: több német egyetemen illetve Európa szerte több felsőoktatási intézményben is alkalmazzák. A Brémában kifejlesztett, EPOS nevet viselő e-portfólió rendszer az ENYN modelljét és alapelveit követi, használata támogatja az élethosszig tartó tanulást, az autonóm tanulást, a tevékenységközpontúságot, a tanulói reflexiót és a kooperációt.

Az EPOS a nyílt forráskódú portfólió MAHARA és a MOODLE rendszerek összekapcsolásán alapul és ugyanazon elemekre épül, mint az ENYN: nyelvi életrajz, útlevel és dosszié. Emellett azonban további lehetőségeket is rejt magában. Lehetőséget kínál tanulási napló vezetésére, ezáltal a tanulási lépések és folyamatok hatékonyságának értékelésére és hatékonyabb tanulásszervezés kialakítására. Teret ad különböző típusú visszajelzéseknek (önértékelés és mások általi értékelés) illetve a különböző időpontokban felvett értékelések összehasonlításának. Az EPOS ezeken túlmenően csoportmunkához is használható. Az EPOS rendszer a teljes tanulási folyamatot támogatja a meglévő kompetenciák számbavételétől kezdve az egyéni tanulási célok meghatározásán keresztül a produktumok létrehozásáig és dokumentálásáig, valamint magában foglalja a tanár által nyújtott tanácsadást a tanulási stratégiák és módszerek területén. Ezt az önszabályozó tanulás támogatására kidolgozott e-portfólió-rendszert más rendszerek kiegészítéseként használják, például hagyományos nyelvi kurzusok kísérőjeként, tandem-tanulás vagy mentor (tutor) által támogatott egyéni tanulási folyamatok állandó elemeként, illetve nemzetközi mobilitási programokra való nyelvi felkészülésnél. Mindemellett az EPOS túlmutat a nyelvtanuláson, lehetővé teszi ugyanis más jellegű, például szakirányú kompetenciák fejlesztését, továbbá úgynevezett kulcskompetenciák vonatkozásában is alkalmazható.

### ***Önszabályozó nyelvtanulást támogató központok***

Az általunk vizsgált intézmények mindegyikében található olyan nyelvi központ, amelyet a hallgatók önállóan használhatnak. Ezek általában ingyenesek az adott intézmény hallgatói számára, vagy alacsony térítési

díjért vehetők igénybe. A megfelelő tanulási környezet és az oktatási anyagok elérhetősége indirekt módon is hozzájárul az önszabályozó nyelvtanulás fejlesztéséhez, de a legtöbb központban direkt módon, tréningekkel is segítik a hallgatókat.

### *Idegennyelv-tanulást támogató szolgáltatások*

A központok egy adott nyelvhez kapcsolódó nyelvi készségek fejlesztéséhez kínálnak papír alapú és online anyagokat számos nyelven. Ide tartoznak az intézményben tanulható nyelveken kívül olyan nyelvek is, amelyeket csak a központban lehet tanulni. A milánói egyetemen tíz különböző nyelvet tanulhatnak önállóan a hallgatók, a Sussexi Egyetemen 50 nyelvet, a Cambridge-i Egyetemen pedig 107 nyelvhez találnak anyagot a hallgatók. A nyelvkönyvek, újságok és magazinok mellett digitális hang- és videóanyagok, DVD-k várják a nyelvtanulókat, akik a központ számítógépeire telepített nyelvtanuló szoftvereket is használhatják. A szoftvereken kívül több intézményben kínálnak olyan linkgyűjteményt, amely nyelvtanuláshoz használható szabadon elérhető oldalak linkjeit tartalmazza. A Sussexi Egyetemen emellett műholdas TV adások is elérhetők 6 különböző nyelven.

A központokban az egyéni nyelvtanulási utakat az intézményben tanulható nyelveken tutorok is támogatják. Ezek lehetnek a központ alkalmazottai, az intézmény nyelvtanárai vagy önkéntes munkát végző hallgatók is. A nyelvtanulást a tanult nyelvre vonatkozó tanácsadással segítik, amely magában foglalja egyéni tanulási utak kialakítását, személyre szabott feladatok kidolgozását, vizsga-felkészülési útmutatót vagy akár konkrét nyelvtani problémák megoldását. A Birminghami Egyetemen ezeken kívül tanácsot adnak arról is, hogyan tanuljanak a hallgatók például a tévéhíradók vagy rádióadások felhasználásával.

### *A nyelvtanulás tanulását támogató szolgáltatások*

A nyelvtanulási központok által nyújtott támogató szolgáltatások másik fajtája nem egy adott nyelvhez kapcsolódó nyelvi készségek fejlesztésére irányul, hanem az önszabályozó nyelvtanulás felé vezető úton igyekszik támogatást nyújtani a hallgatóknak. Az ilyen jellegű szolgáltatások legegyszerűbb és legáltalánosabban elterjedt módja az, hogy online tájékoztató anyagok segítségével vagy személyes formában (nyelvtanár, nyelvi tanácsadó vagy részidőben a központban dolgozó hallgató segítségével) vezetik be a nyelvtanulót a nyelvi központ használatának lehetőségeibe, esetenként az egyéni igényeknek megfelelő legoptimálisabb

használatába. A szolgáltatások másik fajtája az önszabályozó tanulás direkt módon történő fejlesztéséhez sorolható. Személyes beszélgetés vagy több alkalmas beszélgetéssorozat keretében nyújtanak tanácsadást a nyelvtanulás optimalizálása céljából. Ez a személyes beszélgetés, amit angolul *one-to-one advice*, németül *Lernberatung* szavakkal jelölnek, az oktatás területén is egyre terjedő coaching formát is felveheti. Ezek az alkalmakon olyan témaköröket érintenek, hogy hogyan lehet célirányosan, hatékonyan, az egyéni szükségleteknek megfelelően idegen nyelvet tanulni és egyéni tanmenetet összeállítani; milyen alternatív munkamódszerek és milyen tanulási stratégiák alkalmazhatók, hogyan motiválhatja magát a nyelvtanuló és hogyan ossza be hatékonyan az idejét. Ezekhez a területekhez kapcsolódóan tippek, tanácsok, különböző idegen nyelveket átfogó anyagok segítik a nyelvtanulót az önszabályozáshoz vezető úton. Lényeges azonban kiemelni, hogy a tanácsadás bármely formájáról is legyen szó, mindig hangsúlyos szerepet kap a nyelvtanuló saját felelőssége és elkötelezettsége. A továbbiakban két németországi példát tekintünk át részletesebben.

A brémai felsőoktatási intézményekben az autonóm nyelvtanulás támogatásának egyik módja a tanulási tanácsadás és az adott területen képzett hallgatók (mentorok/tutorok) által nyújtott támogatás. A nyelvtanulásnak e változatát azoknak a hallgatóknak ajánlják, akik gyorsan szeretnének haladni, motiváltak és elkötelezettek, a számukra legideálisabb időpontokban szeretnének a nyelvvel foglalkozni, speciális nyelvi készségeket szeretnének fejleszteni vagy egy külföldön töltendő szemeszterre szeretnének ily módon nyelvileg felkészülni és mindezekkel kapcsolatosan személyre szabott tanácsadásra van szükségük. Ilyenkor a nyelvtanuló a felelős nyelvtanulási folyamat megtervezéséhez és végrehajtásához, szabadon használhatja a nyelvtanulási központ anyagait, tanácsokat és tippeket pedig többek között a fentebb említett témakörökkel kapcsolatosan kaphat. A hallgató akár három kreditet is szerezhet a teljes szemeszteren át tartó munkájáért, amennyiben rendszeresen találkozik a tussal, elegendő időt (a 15 hetes szemeszteren keresztül kb. heti 6 órát) fordít a tanulásra, haladását az EPOS portfólióban megfelelően dokumentálja, tanulási folyamatát reflektálja és értékeli, továbbá nyelvi előmenetelét egy nyelvi szakértő is megfelelőnek találja. A tutor bevonására az egyéni tanulás mellett a projektmunka és a tandem tanulás esetén is van lehetőség. Másik változat a nyelvi vizsgára való felkészülést segítő tanácsadás, ahol a szóbeli és írásbeli vizsgákhoz szükséges stratégiákról vagy például a megfelelő időbeosztásról esik szó személyes tanácsadás, illetve az adott témában szervezett beszélgető-kör keretében.

A Freie Universität Berlin nyelvtanulási központja küldetésének tekinti az autonóm nyelvtanulásra való felkészülés támogatását: mind a központban kihelyezett nyelvi anyagokban (*Nyelvtanulás tanulása* sarok), mind pedig a honlap információi között hangsúlyos szerepet kap. A honlapon külön helyet kapott a nyelvtanulás tanulása és a nyelvi tanácsadás is. Előbbi az autonóm nyelvtanuló jellemzőinek számbavételével indít, majd a nyelvtanulási folyamat egyes fázisaihoz (tervezés, kivitelezés, ellenőrzés és értékelés) kapcsolódóan nyújt magyarázatokat, tanácsokat, ellenőrző kérdéseket, minta-tanmeneteket stb. A nyelvi tanácsadásnál lehet nyelveket átfogó, általános nyelvtanulási tanácsadásra, illetve konkrét nyelvekre vonatkozó tanácsadásra jelentkezni, de a cél az utóbbi esetben sem a korrepetálás. Választani lehet az adott területen szakértő nyelvoktató által nyújtott támogatás, illetve a témában képzett hallgatói tanácsadás között. A ideális esetben 2-3 alkalmat magában foglaló tanácsadás célja a nyelvi kurzuson folyó nyelvtanulás támogatása mellett a nyelvtanulás egyéni és különböző kooperatív formáinak támogatása. A nyelvtanulókat segítik az egyéni tanmenet összeállításánál, megismerhetnek különböző alternatív módszereket és különböző nyelvtanulási stratégiákat, konkrét nehézségeknél célzott segítséget kaphatnak. A tanácsadás alapja a nyelvi központ munkatársa által kidolgozott dinamikus autonómia-modell (Tassinari, 2012). Az autonómia-modell elemei a következők: tervezés, kivitelezés, anyagok és módszerek kiválasztása, ellenőrzés, értékelés, tudás strukturálása, érzelmek kezelése, önmotiváció, kooperáció és a tanulás menedzselése. Az elemek kölcsönös és nem hierarchikus viszonyban állnak egymással, csupán a *tanulás menedzselése* komponens van a többi elem fölé rendelve. Ez a modell képezi annak az önértékelő skálának az alapját, amelynek segítségével a nyelvtanulók önállóan is feltérképezhetik, mennyire állnak készen az autonóm nyelvtanulásra. Amennyiben igényt tartanak rá, eredményeiket a nyelvi tanácsadás keretében megbeszélhetik. Az eredmények tükrében lehetővé válik konkrét nyelvtanulás-tanulási célok megfogalmazása. Az ingyenes tanácsadásra a hallgatóknak minden esetben fel kell készülniük, ami magába foglalja a nyelvtanulási központ lehetőségeinek megismerését, egy nyelvi önértékelés elvégzését (például online tesztek segítségével) és annak megfogalmazását, hogy mit is vár a hallgató a tanácsadástól és hogyan viszonyul az autonóm nyelvtanuláshoz (a reflexiót az autonómia-modellhez kapcsolódó kérdések segítik), illetve konkrét kérdések megfogalmazását. A felkészülést részletes tájékoztató anyagok segítik.

## ***Egyéb lehetőségek***

### *Tandem tanulás*

A legtöbb nyelvi központban tandem tanulás megszervezését is vállalják, amelynek során a nyelvtanuló egy másik hasonló nyelvtudású nyelvtanulóval vagy anyanyelvi beszélővel kerül kapcsolatba, akivel a célnyelven kommunikál. Ez történhet személyes találkozások keretében, például a milánói egyetemen, ahol az egyetem különböző nemzetiségű hallgatóit hozzák össze nyelvtanuló párokba. Birminghamben az egyetem angol anyanyelvű hallgatói az intézményben tanuló más anyanyelvű hallgatókkal tanulnak együtt angolul, illetve a külföldi hallgatók anyanyelvén. A legtöbb intézményben azonban a közös tanulás online környezetben zajlik, más egyetemek hallgatóival. A Sussexi Egyetem a hallgatókra bízta a tanulópartner keresését, amelyhez online felületet biztosít. A Cambridge-i Egyetemen önkéntes hallgatók ajánlanak fel segítséget nyelvtanulóknak anyanyelvi beszélgetés formájában. A tandem tanuláshoz a legtöbb intézmény segítséget is nyújt tutorálás formájában.

### *Beszélgető-kör*

Több intézményben szerveznek beszélgető-köröket, ahol a nyelvtanulóknak lehetőségük van a tanult nyelv gyakorlására. A Sussexi Egyetemen erre havonta van lehetőség *Language Café* formájában, ahol minden asztalnál más nyelvet gyakorolhatnak a hallgatók ingyenes fogyasztás mellett. Bournemouthban a társalgó-körökben anyanyelvi beszélőkkel lehet adott témákról beszélgetni.

### *Tanulócsoport*

A Cambridge-i Egyetemen tanulóköröket szerveznek a tanulási központokban, ahol meghatározott időnként találkoznak a csoportok és segítik egymást a tanulásban. Ezek a csoportok nem feltétlenül ugyanazon nyelv tanulóiból állnak, de rendszeresen találkoznak és támogatják egymást a tanulásban.

## **Konklúzió**

Bár az élethosszig tartó tanulás és az önszabályozó tanulás képessége ma már általánosan elfogadott elvárás, Magyarországon nagyon ritka a gyakorlatban a nyelvtanulók felkészítése autonóm nyelvtanulásra. Az önszabályozó tanulásra való felkészülés folyamatát támogatni kell hagyományos nyelvi kurzusok keretein belül és azon kívül is. Ez történhet direkt és indirekt formában is, megfelelő tanulási környezet biztosításával. A cikkünkben bemutatott jó gyakorlatok arra mutatnak, hogy a

felsőoktatási intézmények nyelvtanulási központjai konkrét nyelvek tanulásához felhasználható online és hagyományos tananyagokkal, illetve ezeken túlmutató, a nyelvtanulás tanulását segítő szabadon felhasználható anyagokkal segíthetik a hallgatók nyelvtanulását és az önszabályozó tanuláskuk fejlesztését. A tananyagok mellett más formában is érdemes segítséget nyújtani a hallgatóknak, például tanácsadás, workshopok, tandem tanulás, valamint beszélgető-körök keretei között. A nyelvi központokban történő nyelvtanulás akár kötelező kurzusok kísérőjeként vagy szabadon választható otthoni nyelvtanulás részeként beépíthető a hagyományos kurzusok közé.

## Hivatkozások

EPOS <http://epos-portfolio.de/de>

European Language Portfolio <http://www.coe.int/en/web/portfolio>

Landmann, M. et al. (2015): Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Wild, E.– Möller, J. (eds.) (2015): *Pädagogische Psychologie*. Springer-Verlag: Berlin Heidelberg

*Plurilingual Education in Europe. 50 years of international co-operation.* (2005). Language Policy Division: Strasbourg. [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_EN.pdf)

Szénich, A. (2012): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht oder Wie viel Lernerautonomisierung brauchen Studenten? *Nyelvvilág* 13. 5-13

Szénich, A. – Szokács, K. (2016): Tudok-e egyedül tanulni? A hallgatók önálló nyelvtanulási képességének és hajlandóságának vizsgálata az üzleti felsőoktatás kontextusában. In: Dévény, Á. – Loch, Á. (eds.) (2016): *Módszertani kísérletek a nyelvoktatásban: motiváció és eredményesség: tanulmányok*. Budapesti Gazdasági Egyetem: Budapest

Tassinari, M.G. (2012) Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 41/1. 10-24

## Felhasznált honlapok

<http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/>

<http://www.uni-bielefeld.de/fachsprachenzentrum/fsz.html>

[www.fremdsprachenzentrum-bremen.de](http://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de)

[www.zfa.ruhr-uni-bochum.de](http://www.zfa.ruhr-uni-bochum.de)

<http://www.birmingham.ac.uk/schools/lcahm/departments/languages/sections/lfa/index.as>

<https://www1.bournemouth.ac.uk/discover/library/using-library/languages-bu>

<http://www.sussex.ac.uk/languages/resources>

<http://www.langcen.cam.ac.uk/lc/about/about.html>

<https://www.unibocconi.eu/wps/w>



**Bánhegyi Mátyás<sup>1</sup> – Nagy Judit<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Szaknyelvi  
Intézeti Tanszék

<sup>2</sup> Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar  
Anglisztika Intézet

**Developing Korean Students' Oral Fluency in English:  
Considerations and Methods**

*In the scope of the Hungarian educational context, this study focuses on Korean students' oral fluency of English. The paper features a literature review with respect to the definition of oral fluency and discusses Korean students' lack of oral fluency and related problems. Additionally, it presents a qualitative case study involving nine Korean participants designed for the purpose of initial data collection. This is followed by the introduction and discussion of the findings of the case study. The findings were suggestive of methodological approaches that are expected to effectively address the challenges associated with the improvement of Korean students' oral fluency. The study concludes with a short description of a set of methods implemented for this purpose.*

Keywords: case study, fluency practice activities, Korean students, oral fluency, oral skills development

**Introduction**

Motivated by the involvement in teaching high-school and university age Korean students English as a foreign language (EFL) and English for specific purposes (ESP) in Hungary at diverse levels, and prompted by the realisation that the oral performance of these Korean students often lags behind the written one, we have decided to investigate the potential reasons which may cause this phenomenon and, in doing so, devised a mini research project.

In this context, the purpose of the current paper is to specifically explore what problems Korean students have with their oral fluency, what the likely causes of these problems are, and what potential solutions are available to address this issue. Accordingly, the study first describes oral fluency related theories, and then presents a qualitative case study to identify the causes of faltering oral fluency. Finally, our study proposes several methods of developing and improving oral fluency.

**Literature Review**

This section addresses theoretical issues related to oral fluency: first, the definition of oral fluency is given, which will be followed by a discussion of theoretical findings concerning Korean students' oral fluency.

### ***Oral Fluency: Definitions***

Several definitions of oral fluency exist in the literature of teaching ESL and ESP: several scholars define oral fluency in terms of the selection of the vocabulary actually used, or with reference to the qualities of oral performance in general. For the purpose of our present research, the second approach is more suitable, as classroom communication in ESL and ESP classes is not really focused on how eloquently one can express themselves but it is much more concerned with one's ability to communicate at an essentially understandable level and quality. Based on this consideration, we have narrowed down the literature review presented herein to the latter, which is more inclusive concept of oral fluency.

In the scope of a very general definition, Thornbury (2006:82) interprets oral fluency as the ability *“to speak the language idiomatically and accurately, without undue pausing, without any intrusive accent, and in a manner appropriate to the context”*. This definition appears to imply that an orally fluent person can speak the language without making severe mistakes and errors, does not pause too long to find the correct words, enunciates with an understandable accent and is capable of adjusting their speech to the communicative situation. This highly inclusive definition, however, does not refer to one's ability to react to their partners' speech without too much hesitation or delay.

In his definition, Johnson (1979:193) also addresses the issue of unnatural hesitation and delay and makes the claim that fluency is *“primarily the ability to produce and maintain speech in real time”* (emphasis in the original). It is important to note that in this context real time, in Johnson's (1979) view, is best defined as the ability to coherently and understandably react verbally in a timely manner as suited to the actual conversation. Nevertheless, if learners of a foreign language wish to be fluent, or desire to appear fluent, even if they otherwise might not be, it is very practical and safe for them to rely on some ready-made language they have previously acquired and can instantly remember during the time of speaking.

Furthermore, focusing on the importance of chunks of language (i.e. ready-made language elements stored in memory) and realising the interconnectedness of these chunks of language and fluency in his definition, Nattinger (1988) believes one needs to have a wide resource of such chunks so that one can safely rely on them when speech production occurs within a communicative context. Essentially, this means that such ready-made utterances can be used relatively effortlessly whenever a situation during

speech allows for this strategy to effectively be used.

On the other hand, it must also be remembered those who are strong proponents of the communicative approach define fluency primarily as “*communicative effectiveness*”, Thornbury (2006:82) writes. These scholars stress communicative effectiveness first and foremost, irrespective of the grammatical accuracy, speed, contextual appropriateness, or practically, any other related factors of the oral communication in question.

Nonetheless, in the scope of a different approach, Faerch, Haastруп and Phillipson (1984:143) distinguish between three types of fluency: (1) semantic, (2) lexical-syntactic and (3) articulatory fluency. In this context, semantic fluency is defined as one’s ability to communicate what one actually wishes to communicate; lexical-syntactic fluency refers to the use of grammar and vocabulary to express oneself properly; whereas articulatory fluency denotes the ability to use appropriate speech sounds. For the purpose of our current research, we intended to create a broad definition of fluency covering all the above aspects, since – in our understanding – all of these factors can and do potentially contribute to fluency in both EFL and ESP contexts.

Based on the above notions, in the scope of the present research and the present paper, oral fluency is interpreted and defined as follows: the ability to verbally react in real time in a way suited to the given context, potentially through relying on chunks of language. After having defined oral fluency, let us now focus upon the student population under scrutiny within the scope of this research paper: distinctively, the current population of Korean students living in Hungary. In order to provide a full picture concerning Korean students’ level of oral fluency and related problems and with a view to very briefly surveying the teaching methods these students are exposed to in their native learning environment, a literature review has been compiled and is provided below.

### ***Korean Learners’ Problems with Oral Fluency***

In their discussion of the current state of English language instruction throughout the Asian region in general, Muller et al. claim the following in their comprehensive study:

“[d]espite decades of language teaching and research, in the majority of EFL contexts, English learning remains characterized by ‘relative failure’ (Skehan, 1996, p. 16) due to the inability of many learners to communicate competently in English, once their formal schooling ends (e.g. Goebel et al. 2013; and Yoshida 2013)”.

The reasons for this lower than desired level of proficiency are manifold, however, Wu et al. (2011) highlight the following: “[s]imilar patterns of low confidence, low motivation and low ability can be seen in numerous contexts in Asia, with connections being drawn to a lack of interaction (Wu et al. 2011)” (referenced in Muller et al. (eds.) (2004:1). Thus, based on the above research carried out in the Asian context, it can be inferred that Koreans also seem to underperform in the field of oral communication.

Korean students’ oral performance has not been surveyed or researched thoroughly in European educational contexts. For this reason, in our literature review below, we shall mostly rely on sources discussing the issue of oral fluency in native Korean or in non-European educational settings. For the purpose of this study, we have collected a few typical views in order to illustrate the most widely-perceived concerns relating to this topic.

Li (1998) attributes Koreans’ relatively low level of oral proficiency to their lack of motivation towards developing EFL communicative competence and to their unwillingness to participate in class. Furthermore, Lee (2005) claims certain students consistently rely on their mother tongue to cope with communicative situations and tasks, and writes this attitude prevents them from exploiting the full learning potential of such situations for the improvement of their speaking skills. In addition, Cho (2014) finds that, for Korean students, speaking is the most difficult task when participating in English-language university instruction abroad and claims that students’ ineffective speaking skills can be written down to the lack of extensive focus on these skills in class during their English language training in Korea. In a similar fashion, Kim (2014) underscores that Korean students’ speaking skills are quite poor, which may prevent them from actively taking part in classes, and therefore need urgent improvement. Additionally, Kim (2004) draws attention to the importance of cultural differences when discussing Korean students’ reluctance to take part in language classes. He suggests that, due to the Confucian roots of Koreans culture, students are unwilling to openly expose their knowledge during class since they are very much concerned with their peers’ reactions.

In addition to factors directly connected to students, some studies also question the appropriateness of instructional methods and teaching resources available in Korea. Although already more than a decade ago Li (1998) advocated a shift from traditional Korean text- and grammar-centred methods of language teaching towards the communicative approach, several scholars, including Wei (2011), believe the communicative method used in Korea is not student-centred, fluency-

focused, or problem-solving-oriented. Vasilopoulos (2008) also suggests the efficiency of this method is not as high as it could be in East Asian countries.

Likewise, Moon (2004) believes English instruction in Korea is not practical enough and does not focus as extensively on oral skills as it should, and mentions communicating with foreigners, among other things, is a problem for many. Guilloteaux (2004) maintains that Korean teachers of English have been introduced to the communicative approach of language teaching exclusively as far as theory is concerned, but lack practical knowledge. As these teachers have no experience in teaching in communicative teaching contexts, they find it difficult to link the methods they have learned in the scope of teacher training to their actual classroom practice.

Based on the above brief literature review, it can be claimed scholars outline several reasons for Korean students' faltering fluency of English, among which the most common ones include students' lack of motivation to develop and unwillingness to participate, reliance on the mother tongue, lack of focus on speaking skills during classes, cultural differences, lack of student-centred, fluency-focused and problem-solving oriented approaches, and the gap between theory and practice in the field of teacher training. As the authors do not have personal experience of teaching within a native Korean educational context, the above critical remarks served as starting points for the present study.

### **Research Question**

The purpose of the present study was, on the one hand, to more closely identify several of the methodological challenges associated with the above causes of Korean students' lower-than-desired oral fluency and, on the other hand, to connect these causes to applied classroom practice and activities thereby offering methodological solutions to address this problem. At this point, it should be remembered that underperformance in non-native language educational contexts is related not only to general linguistic problems connected to the language of communication in the given educational context (EFL) but is also associated with students' inability to express themselves properly in the language of instruction when they are required to participate in discussions about their field of study (ESP). It must also be borne in mind that all of the findings described and discussed below are related exclusively to those Hungarian educational settings (universities) in which the participating Korean students study and which the authors of this article had access to. Nevertheless, these findings do reveal general

tendencies and provide a good starting point for continued research and for determining the directions of further studies.

In the scope of this present research, we sought to discover how those methods currently in use within the communicative framework in Hungary that aim at the development of oral fluency can be best adjusted to more properly suit Korean students' needs. In order to establish a starting point for the present (and actually for any further) research, we intended to localise those areas where changes in methodology currently applied in Hungary are likely to deliver results and we also wished to identify trends in Korean students' attitudes toward learning EFL and ESP. This seemingly simple but in fact quite complex matter has been developed into our research question and was explored in the scope of a qualitative survey.

## **Method**

Based on the findings of the above literature review, this section discusses the qualitative survey carried out in the scope of the present paper. The purpose of conducting the survey was to closely identify several of the methodological challenges associated with the above causes of Korean students' lower-than-desired oral fluency. The participants of the survey were Korean students studying in Hungary. All of the responses provided by the participants concern exclusively those Hungarian educational settings (mostly state-maintained high schools and universities) in which the interviewed Korean students studied.

The Korean students arrived in Hungary 4-9 months prior to the survey, and therefore it was assumed their prior learning experience fundamentally influenced and determined their classwork and learning skills. Relying on the claims put forward in the literature, the focus of our in-depth investigation in the scope of the survey was narrowed down to those issues that were likely to have influenced Korean students' attitudes to learning EFL or ESP in the Hungarian educational setting. These issues include the following areas of EFL and ESP instruction: 1. students' unmotivatedness to communicate orally; 2. inadequate focus on speaking skills; 3. the lack of student-centred approaches; and 4. the lack of fluency-focused approaches. In order to qualitatively study what causes may lead to these problems and to provide in-depth insights, a set of 12 questions targeting the above issues was developed. In the survey, three questions focus on each of the issues, which altogether make up four question clusters. Rather than generating a large amount of data, the rationale in support of applying a qualitative approach on a small population of respondents was to gather initial data, which can potentially reveal trends

and can serve as a starting point both for further research and for suggesting changes in the methodological practice used with Korean students in Hungary.

The questions were used as a basis for guided oral interviews. The 15-22-minute-long interviews were conducted between 5<sup>th</sup> January and 30<sup>th</sup> April 2015, with a total of 9 persons preferably in English but in some cases, due to language problems, community interpreters' help was requested for accurate rendering. The age of the persons interviewed varied between 16 and 25 years. The interviews were recorded digitally. Once all of the interviews had been completed, an analysis of the responses to each question was performed. Based on the results of the analysis, the formerly applied methodology of teaching Korean students was revised in order to better cater for Korean students' needs.

## **Results and Discussion**

This section describes the results of the above survey, and offers a discussion of the suggested changes in the applicable methodology to be used with Korean students.

1. In regards to the answers to survey questions which explore the reasons behind Korean students' unmotivatedness to communicate are concerned, the majority of the students complained they could not express themselves in oral communicative situations, which suggests their problem is primarily rooted in their insufficient knowledge of English. On the other hand, mainly students of lower proficiency declared their lack of intention to speak and this appears to indicate such students do not even attempt to cope with the communicative situation. The answers also reveal all students are externally and instrumentally motivated, which means they perceive English purely as a means of communication. The majority of the respondents said they preferred listening to speaking in communicative situations, and they use written media whenever possible. Some students dislike both listening and speaking, which activities they find too demanding in respect to language skills.

2. As for questions related to diverse speaking activities in class, students unanimously noted speaking was the most frequent class activity in Hungary and students remarked their teachers provided only brief, positive feedback but rarely corrected their speech or pointed out problematic oral language areas. Students also claimed oral homework was almost exclusively limited to giving short oral presentations and memorizing passages or parts of diverse texts.

3. With reference to the use of student-centred approaches in class,

students remarked, that despite extensive oral practice in class, their speaking skills did not seem to develop. Furthermore, students explained teachers only sporadically provided personalized help either due to the language barrier between teacher and student or due to students' shyness to frontally ask questions in class. The survey also revealed that the lack of time precludes individual question and answer sessions during class.

4. As far as the use of fluency-focused approaches in class is concerned, students claimed they were asked to memorize short reading texts rather than chunks. With reference to such activities, students believe no connection exists between the texts to memorize and their spoken English, and they consider memorization a useless extra activity which has nothing to do with real-life communication. Answers also revealed that students find in-class pair and group work activities a waste of time, as during these activities there is no continuous professional supervision by the teacher.

Suited to students' former learning experiences and introducing a gradual change in the applied methodology, with a view to combating the above methodological shortcomings, we advocate the use of the following methods: "question method" (presenting students with a collection of wh-questions to facilitate the exploration of a topic), "question and elaboration method" (answers to a set of questions provided by the teacher yield a coherent account of a given topic), "first write then say method" (after correction, free compositions are turned into memorisable texts for oral presentation), "replace and memorize method" (texts with replaceable parts are personalized, then memorized and are eventually orally presented individually), "guided project work method" (in the scope of project work, an initial text provided by the teacher is altered and extended based on students' findings, and this provides a starting point for students' oral presentation in class), "chunk-based drill method" (chunks are practiced orally for automation of use), "everyday dialogue method" (memorizing conversations related to everyday speech situations), and "memorize and adapt method" (texts are memorized and are orally altered as suited to the actual communicative context).

## **Conclusions**

In conclusion, this study offered a literature review about oral fluency, briefly presented a qualitative case study and explored the resulting findings, as well as provided a set of methods to address the challenges of improving Korean students' speaking skills in the Hungarian educational context. At this point, it is important to stress that the above ideas and

methods have been examined exclusively in the above student population and have not been tested on a large scale. Therefore, the findings presented here cannot be considered universal: they simply reveal certain trends and offer potentially effective methods in order to address the problems explored above. Nonetheless, this study can also be considered as a first and novel step towards exploring different teaching methods adapted to Korean students' needs in the Hungarian educational setting. Therefore, our findings can serve as a starting point for further and more extensive research in the future.

## References

- Cho, J. (2014): Understanding the Importance of English Education in South Korea and Exploring the Reasons Why South Korean Students Come to a University in the Midwest. In: University of Nebraska (2014): *Educational Administration: Theses, Dissertations and Student Research* (Paper 170). University of Nebraska: Lincoln, Nebraska
- Guilloteaux, M. J. (2004): Korean teachers' practical understanding of CLT. *English Teaching*, 59/3. 53-76
- Johnson, K. (1979): Communicative approaches and communicative processes. In: Brumfit, C. J. and Johnson, K. (eds): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press: Oxford. 192-205
- Kim, E. G. (2014): Korean Engineering Professors' Views on English Language Education in Relation to English-Medium Instruction. *The Journal of Asia TEFL*, 11/2. 1-33
- Kim, S. J. (2004): Coping with Cultural Obstacles to Speaking English in the Korean Secondary Context. *Asian EFL Journal*, 6. (no page numbers available)
- Lee, S. M. (2005): The pros and cons of task-based instruction in elementary English classes. *English Teaching*, 60/2. 185-205
- Li, D. (1998): "It's always more difficult than you plan and imagine": Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32/4. 654-677
- Moon, J. I. (2014): Searching for a new English teaching strategy. *Pacific Science Review*, 1-5
- Muller, T. – Adamson, J. – Brown, P. S. – Herder, S. (eds) (2014): *Exploring EFL Fluency in Asia*. Palgrave Macmillan: London
- Nattinger, J. (1988): Some current trends in vocabulary teaching. In: Carter, R. – McCarthy, M. (eds): *Vocabulary and Language Teaching*. Longman: New York. 62-82
- Thornbury, S. (2006): *An A-Z of ELT*. Macmillan Education: Oxford
- Vasilopoulos, G. (2008): Adapting communicative language instruction in Korean universities. *The Internet TESOL Journal*, 14/8. (no page numbers available)
- Wei, L. (2011): CLT in EFL context: not a universal medicine. *IDIOM*, 41/3. (no page numbers available)



**Barta Andrea – Varga Éva Katalin**  
 Semmelweis Egyetem  
 Nyelvi Kommunikációs Igazgatóság

## **Új módszerek a gyógyszerészi latin szaknyelv oktatásában a Semmelweis Egyetemen**

*A Semmelweis Egyetemen a gyógyszerészhallgatók két féléven keresztül tanulnak latin szaknyelvet. A 2015/2016-os tanévig Belák Erzsébet Lingua Latina medicinalis című tankönyvét használtuk, amely több szempontból elavult, nem felel meg sem a XXI. századi szakmai igényeknek, sem a hallgatók elvárásainak. Az orvostanhallgatóknak és fogorvostan-hallgatóknak is szánt egységes tankönyv a nyelvtanra fókuszáló szerkesztett olvasmányokat tartalmaz. A gyakorlatok nagy része nem autentikus gyógyszerészeti terminológiára épül. Főként az kifogásolható, hogy a leckék és a példaanyag receptanyaga elavult. Tanulmányunkban az új kísérleti jegyzetünket mutatjuk be, amelyet fél éve, 2016 szeptemberében adtunk hallgatóink kezébe. Mivel a gyógyszerészhallgatók csak a 2. félévben találkoznak a latinigényes tárgyakkal, pl. anatómiával és gyógynövénytanal, nem tudtunk közvetlen visszacsatolásra támaszkodni. Szakitottunk a latin nyelvtan hagyományos, deklinációk szerinti tanításával. Az orvostanhallgatók számára írt jegyzetünkkel kapcsolatos tapasztalataink alapján a nyelvi anyagból indultunk ki, a nyelvtani ismeretek elrendezését ennek rendeltük alá. Az első 4 leckében gyógynövények rendszertani nevein és növényi drogok nevein tanítjuk a minőségjelzős és birtokos szerkezetet. A félév további részében autentikus, a Szabványos vénymintákból és a Gyógyszerkönyvből vett receptek és készítmények elnevezése alapján ismerkedünk a prepozíciós kifejezésekkel. A félév végére a hallgatók biztos latin nyelvi alapokat kapnak és megismerkednek a gyógyszerészi terminológia alapjaival is.*

*Kulcsszavak: latin, szaknyelvvoktatás, gyógyszerészet, terminológia, tananyagfejlesztés*

### **Bevezetés**

A magyar orvosi szaknyelv elválaszthatatlan részét alkotja az orvosi latin. Az orvosi terminológiának nemcsak lexikai bázisát jelentik a görög-latin terminuselemek, hanem a napjainkban is szép számban keletkező latin többszavas kifejezések is a latin nyelvtan szabályai szerint épülnek fel. Bár az elit gimnáziumokban most is tanítanak latint, a diákok elsősorban az egyetemre való bejutás szempontjából fontos érettségi tárgyakra koncentrálnak, ezért az orvosi egyetemre egyre kevesebb hallgató érkezik latintudással felvértezve. A digitális érában a hallgatók azonnal alkalmazható, „instant” tudásra vágyanak. Nem szívesen foglalkoznak olyan, a leendő szakmájuk szempontjából perifériára szoruló tárgy tanulásával, amely két félév alatt juttatja el őket egy nem beszélt nyelv nyelvtani szerkezetének átfogó ismeretéhez. A felsorolt okok miatt elengedhetetlenül szükséges, hogy az elsőéves latin szaknyelvvoktatás

keretében minél rövidebb idő alatt és minél hatékonyabban elsajátíthassák a tanulmányaik és a későbbi munkájuk során nélkülözhetetlen latin nyelvi alapokat.

Nehéz a latin fontosságát és hasznosságát orvosi témájú, tanár által szerkesztett mondatokat tartalmazó tankönyvvel bizonyítani. A helyzet tarthatatlanságát felismerve először az orvostanhallgatóknak és a fogorvostan-hallgatóknak írtunk teljesen új, a hagyományokkal szakító latin tankönyvet (Barta – Ittész – Varga, 2013), melynek előkészületeit, az új jegyzet koncepcióját és a tananyag összeállításának a szempontjait egy korábbi tanulmányunkban már bemutattuk (Barta – Varga, 2016a), ezért most erre részletesen nem térünk ki. Az orvosi latin szaknyelvoktatás megújítását célzó munkánk a gyógyszerész-hallgatóknak szánt új latin jegyzet megírásával újabb állomásához érkezett.

### **Latinnyelv-oktatás a Semmelweis Egyetemen**

Egyetemünk egyes karain eltérő a latin szaknyelv státusza. Az Általános Orvostudományi Karon két féléves, kötelezően választható, ami sajnos azt jelenti, hogy egyre kevesebb hallgató veszi fel a latint, különösen a 2. félévben élnek egyre csökkenő számban a latintanulás lehetőségével. A Fogorvostudományi Karon szintén két féléves, kötelezően választható tárgy, de a 3. szemeszterben kötelező *Odontotechnológiai és fogpótlástani propedeutika I.* előfeltétele a *Latin II.* teljesítése, ezért kivétel nélkül minden fogorvostan-hallgató felveszi. A Gyógyszerésztudományi Karon a latin két félévig kötelező heti 2 órás 2 kredit értékű tárgy. Az Egészségügyi Közszolgálati Karon szintén kötelező, de csak egy féléves tárgy. Az Egészségtudományi Kar hallgatóinak oktatását külön lektorátus látja el.

Az orvos- és fogorvosképzés az 1. félévtől kezdve folyamatosan latinigényes. A hallgatók legelőször az anatómia tanulása során találkoznak a latinnal, már az első héten mintegy 80 latin anatómiai nevet kell – legtöbbször a legcsekélyebb latin nyelvismeret nélkül – megtanulniuk. A gyógyszerészek képzése ettől jelentősen eltér. Az első félévben csak a *Tudománytörténet és propedeutika* című tárgy keretében találkoznak néhány latin kifejezéssel és recepttel. Első igazán latinigényes tárgyaik a 2. félévben lépnek be, a *Gyógyszerészi növénytan I.* és az orvostanhallgatókkal szemben támasztott követelményekhez képest jóval leegyszerűsítettebb, egy féléves anatómia. Bár az orvosi és a gyógyszerészi kurikulum kimenete ugyanaz, azaz a latin nyelvismeretüket anatómiai nevekben, a diagnosztikában és a receptúrában kell használniuk, az egyes karok hallgatóitól elvárt ismeretanyag összetételében jelentős hangsúlyeltolódás mutatkozik.

Korábban Belák Erzsébet *Lingua Latina medicinalis* című, először 2001-ben megjelent – majd 2007-ben újra kiadott – tankönyvét használtuk egyetemünk három karán, az általános orvosi, a fogorvosi és a gyógyszerészeti karon. A tankönyv egységes tematikája nagyon kevés lehetőséget ad a karok eltérő igényeinek figyelembe vételéhez, azonban más szempontból is elavult, nem felel meg a XXI. századi igényeknek.

A tankönyv szerkezete a nyelvtan hagyományos, a klasszikus latin tanulásában szokásos sorrendű elrendezésének van alárendelve: az 1. leckében az I. deklináció egyes számát, a 2. leckében ugyanennek a többes számát, majd a II. deklináció alaktanát tanítja. A III. deklináció csak a 7. leckében kerül sorra, tulajdonképpen itt szembesülnek a hallgatók azzal a ténnyel, hogy a jelzős szerkezetben az eltérő tőtípusba tartozó főnévnek és a melléknévnek nem ugyanaz a végződése. A IV. és az V. deklináció bemutatása a 2. félévre tolódik. Ezzel szemben hangsúlyos helyet kap az igeragozás, szenvedő szerkezet és a fordítástechnika, leckéiben ugyanis szerkesztett, egymással össze nem függő mondatokon keresztül mutatja be a nyelvi jelenségeket. A 4. leckében olvashatjuk a következőket: „*Quando pharmacopola unguentum hoc conficere vult, primum recipit aliquantum olei ricini, glycerini, stearini, kalii carbonici et aquae destillatae, deinde addit guttas duas olei lavandulae*”, azaz: „Amikor a gyógyszerész ezt a kenőcsöt el akarja készíteni, először vesz valamennyi ricinusolajat, glicerint, sztearint, kálium-karbonátot és desztillált vizet, azután hozzáad két csepp levendulaolajat” (Belák, 2007:16). Maga a recept, mennyiségekkel és receptformában a 6. leckében újra felbukkan, és sajnos tartalmazza a tankönyv általunk legsúlyosabbnak ítélt hiányosságát is: receptanyaga elavult, nem veszi figyelembe a gyógyszerészeti némenklatúra változásait. A szemléltetésként felhasznált receptben szereplő anyagok közül csak egyetlen egynek nem változott a neve, például ma *kalium carbonicum* helyett *kalium carbonas*, *aqua destillata* helyett *aqua purificata*, *oleum lavandulae* helyett *aetheroleum lavandulae* szerepel a gyógyszerészeti némenklatúrában. Ráadásul nem veszi figyelembe a receptírásban szokásos, a klasszikus latinétól eltérő *Lavandulae aetheroleum* birtokos szórendet sem. Fontosnak tartjuk, hogy a hallgatók valós, autentikus nyelvi anyaggal találkozzanak az első perctől kezdve, hogy minél több, az orvosi tanulmányokban és a későbbi gyakorlatban egyaránt hasznosítható ismeretet adjunk át, hogy értelmét és hasznát lássák a latin tanulásának.

A feladatok nagy része sem autentikus orvosi-gyógyszerészeti terminológiára épül, csak az adott nyelvtani jelenség gyakorlását szolgálja, ami különösen a tankönyv első felére jellemző. A tananyag ilyen

elrendezése sem a diagnózisok, sem a receptek, sem a terminusalkotás, szóképzés szisztematikus feldolgozását nem teszi lehetővé.

### **A tananyag megújítása**

2010-ben döntöttük el, hogy mindhárom kar számára új, a hallgatók igényeinek jobban megfelelő latin jegyzetet írunk. A munka megkezdése előtt felkerestük az egyetem intézeteit és felmértük a latinigényes tárgyak szükségleteit. Az orvostanhallgatók számára készülő tankönyv első féléves tematikájának kidolgozásával megbízott Varga Éva Katalin szakított a nyelvtan hagyományos elrendezésével, és a szaknyelvi terminológiában megfigyelhető jelenségekre építette a nyelvtan tanítását. A példaanyagot az anatómia esetében a *Terminologia anatomica (TA)* című nemzetközi anatómiai nómenklátúra jelenti, a diagnosztika terén a *Betegségek nemzetközi osztályozására (BNO-10)*, a gyógyszerészetben pedig a *Magyar gyógyszerkönyvre (Ph. Hg. VIII.)* és a *Szabványos vényminták (FoNo VII.)* legfrissebb kiadására támaszkodunk.

Az új tematika bevezetésének első éveiben, 2010 és 2013 között nem volt új tankönyv. A kollégák a félév első 6 hetében csak óravázlatokat és anatómiai szöszedeket kaptak, a 7. héttől pedig a Belák-könyvből vettünk recepteket és diagnózisrészleteket szemelvényként. Az új koncepciót Barta Andrea öntötte formába, nyelvtani és szóképzési, terminológiai jellegzetességeket sokrétűen gyakoroltató feladatokat állított össze. Az új jegyzet (Barta – Ittész – Varga, 2013) első kéziratot változatát 2013 szeptemberében vezettük be az Általános Orvostudományi Karon, majd 2014-ben a Fogorvostudományi Karon is (Barta – Ittész – Varga 2014). A jegyzetet minden félév elején kézirat formájában adjuk ki a hallgatóknak. A tapasztalatok alapján folyamatosan javítjuk és kiegészítjük.

Az első féléves tananyag 10 leckét ölel fel. Az első egység (1–5. lecke) az anatómia gyakorlatok tematikáját követi. Már az első órán útmutatást adunk a kiejtési szabályok és a főnév-melléknév egyeztetésének megtanításával. Az anatómiai nevek jellemzően minőségjelzős és birtokos szerkezetek, ezért az elsajátítandó nyelvi ismeretanyag a főnév-melléknév egyeztetése és a birtokos szó szerkezet (singularis és pluralis nominativus és genitivus, minden deklinációban). A nyelvtani jelenségeket először megfigyeltetjük a hallgatókkal, létező, a nómenklátúrában szereplő anatómiai neveken, rögzítjük a nyelvtani ismereteket és csak ezután reprodukáltatjuk őket. Az ismert anatómiai terminológiára alapozva közvetlen visszacsatolást valósítunk meg.

A második egység (6–10. lecke) diagnosztikai kifejezéseket és a receptírást párhuzamosan tanítja. A nyelvi anyag kiválóan alkalmas a számneves jelzős szerkezetek, valamint prepozíciós szerkezetek használatának (singularis és pluralis accusativus és ablativus) bemutatására. Mivel ezekre az ismeretekre csak később, a harmadév során lesz a hallgatóknak szükségük, megszűnik az orvosi stúdiumok anyagához való közvetlen kapcsolódás.

A 2. félév tananyaga ismét az anatómiai stúdiumhoz kapcsolódik és a szervrendszerek anatómiai neveit tárgyalja, majd diagnózisok következnek legjellemzőbb kórképekkel és a szervrendszerre vonatkozó görög és latin tövek összehasonlító táblázatával. A nyelvtani ismeretek megszilárdítása mellett nagy hangsúlyt kap a görög terminuselemek terminusalkotásban játszott szerepének bemutatása és a szóképzés gyakorlása.

Elmondhatjuk, hogy az orvostanhallgatók és fogorvostan-hallgatók számára írt tankönyvünk bevált mind a latint tanító tanárok, mind a hallgatók körében. A kollégák az évszázados hagyományokkal szakító módszerrel szembeni kezdeti ellenállás és bizalmatlanság után az új koncepciót elfogadták és eredményesen alkalmazzák. A hallgatók szerint a tankönyvek jól szerkesztettek, szemléletesek, a tananyag szaknyelvi terminológiához való szoros hozzárendelését pedig nagyon hasznosnak tartják.

### **Az új gyógyszerési jegyzet**

A másik két karon sikeresen használt új jegyzetekkel a hátunk mögött egyre nehezebbé vált a gyógyszerészek hagyományos struktúrájú tanítása a régi Belák-könyvből. A 2015/2016-os tanév első félévében az orvostanhallgatók jegyzetéből kiemelt gyógyszerési tananyagot kiadtuk a hallgatóknak a hagyományos tankönyv mellé. Az új jegyzet (Barta – Varga, 2016b) megírása nem várható tovább magára. Az első változatot 2016 szeptemberében sikerült a hallgatók kezébe adni.

Az új gyógyszerési jegyzetet az orvostanhallgatóknál bevált módszert követve állítottuk össze. Feldolgozott szókincse a szakmai igényeken alapul: igyekeztünk mindvégig szem előtt tartani a FoNo VII. és Ph. Hg. VIII. kiadásait, hogy a példaanyag a lehető legnagyobb mértékben autentikus legyen. Az orvosi jegyzettől eltérően azonban a közvetlen visszacsatolás a gyógyszerészeknél nem valósulhat meg az eltérő képzési struktúra miatt, így a szókincsbővítés viszonylag lassabb tempóban zajlik. A nyelvtani ismeretek átadását ebben az esetben is a latin szaknyelvi

terminológiának rendeltük alá, ismertetése az orvosi jegyzettől kissé eltérő sorrendben történik a latin terminológia nyelvi jellegzetességei miatt.

Jegyzetünk első része a gyógyszerészi latin kurzus első féléves anyagát öleli fel. A leckék tematikája, szókincse és nyelvtana folyamatosan egymásra épül, egymásból következik. Az 1–3. leckében növények rendszertani neveivel dolgozunk, amelyek többnyire minőségjelzős szószerkezetek. Ezen keresztül tanítjuk a latin főnév és melléknév egyeztetésének szabályait alanyesetben. A csillaggal jelölt törzsanyagot a 2. féléves *Gyógyszerészi növénytan herbáriumában* is szereplő növények tudományos neve adja. A növényi drogok és gyógynövénykészítmények neveit használjuk fel a birtokos szerkezetek tanítására. A 4. leckében a gyógyszerformák elnevezéseinek segítségével mutatjuk be a többes szám alanyesetét. Az 5. leckétől pedig autentikus recepteken keresztül vesszük először a magisztrális, majd a gyári készítmények rendelését, ezek segítségével ismerkedünk meg a tárgyesettel és a számnévi jelzős szerkezetek használatával. Végül javallatok és egyszerűbb diagnosztikus szolgáltatók példát a prepozíciós szerkezetek megfigyeléséhez és tanulásához.

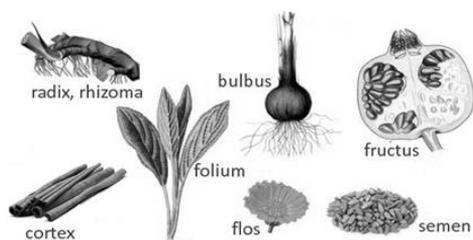
A jegyzet összeállításánál alapvető célunk volt, hogy autentikus latin nyelvi anyagon szemléltetve ismertessük meg az új nyelvi jelenségeket a hallgatókkal. 1. példánkban a főnév birtokos esetét mutatjuk be növények rendszertani nevein és drognevein. A példában megadott rendszertani neveket az előző leckében már megismerték és megtanulták a hallgatók. A drognevek jelentik az újdonságot, amelynek a könnyebb rögzítését szolgálja a rajzolt ábra is. A hallgató feladata, hogy megfigyelje és megfogalmazza a latin genitívus jellegzetességeit. A szabályokat ezek után a könyv is összefoglalja egy rövid, minden leckében jól elkülönülő nyelvtani dobozban. A megfigyeltetés után egymásra épülő, fokozatosan nehezedő feladatokkal várjuk el a nyelvi jelenség önálló használatát.

1. példa. Figyelje meg a következő kifejezéseket!

<b>Rendszertani név</b>	<b>Drognév</b>
* <i>Alchemilla xanthochlora réti palástfű</i>	Alchemillae herba
* <i>Chelidonium majus vérehulló fecskefű</i>	Chelidonii herba
* <i>Melissa officinalis orvosi citromfű</i>	Melissae folium
* <i>Origanum vulgare közönséges szurokfű, oregánó</i>	Origani herba
* <i>Primula vulgaris szártalan kankalin</i>	Primulae radix
* <i>Rosmarinus officinalis rozmarin</i>	Rosmarini folium
* <i>Salix alba fehér fűz</i>	Salicis cortex
* <i>Sambucus nigra fekete bodza</i>	Sambuci flos
* <i>Quercus petraea kocsánytalan tölgy</i>	Quercus semen
* <i>Valeriana officinalis orvosi macskagyökér</i>	Valerianae rhizoma

**A legfontosabb növényi drogok**

bulbus, -i m *hagyma*  
 cortex, -icis m *kéreg*  
 flos, floris m *virág*  
 folium, -ii n *levél*  
 fructus, -us m *termés, gyümölcs*  
 herba, -ae f (*lágyszárú növény*) *virágos*  
*hajtása*  
 pseudofructus, -us m *álmérés*  
 radix, -icis f *gyökér*  
 rhizoma, -matis n *gyöktörzs*  
 semen, -inis n *mag*



**A birtokos szerkezet**

A drog latin nevében az első helyen a növény nevének birtokos esete, a második helyen a növény drogjának neve áll alanyesetben.<sup>1</sup>

- |                             |   |                       |
|-----------------------------|---|-----------------------|
|                             | <i>birtokos + birtok</i>  |                       |
| I. primula, <b>-ae</b> f    | Primul <b>ae</b> radix  | (radix, -icis f)      |
|                             | ↓ ↓   |                       |
|                             | <i>a kankalin gyökere (= kankalinnak a gyökere, kankalingyökér)</i> |                       |
|                             | birtokos szerkezetként összetett szóval                             |                       |
| II. rosmarinus, <b>-i</b> m | Rosmarin <b>i</b> folium  | <i>rozmaringlevél</i> |
| III. salix, <b>-icis</b> f  | Salic <b>is</b> cortex  | <i>fűzfakéreg</i>     |
| IV. quercus, <b>-us</b> f   | Querc <b>us</b> semen   | <i>tölgyfajmag</i>    |
| V. species, <b>-ei</b> f    | nomen speciei   | <i>fajnév</i>         |

<sup>1</sup>A latin birtokos szerkezet szokásos szórendje eltér az itt bemutatott szórendtől: a birtokos (genitivusban) a birtok után, a második helyen áll.

*Feladat:* Alkossa meg a drogok elnevezéseit a megadott szavakból!

Cinchona <i>kínafa</i>	+ cortex	Cinchonae cortex <i>kínafa kérgé</i>
Galanthus <i>hóvirág</i>	+ bulbus	
Primula <i>kankalin</i>	+ flos	
Marrubium <i>pemetefű</i>	+ herba	
Helleborus <i>hunyor</i>	+ rhizoma	
Rubus <i>szeder</i>	+ fructus	
Juniperus <i>boróka</i>	+ pseudofructus	
Salvia <i>zsálya</i>	+ folium	
Chelidonium <i>fecskefű</i>	+ radix	
Colchicum <i>kikerics</i>	+ semen	

2. példánk a gyári készítmények felírását mutatja be. A módszer itt is hasonló: autentikus receptformán megfigyeltetjük és megfogalmaztatjuk a szabályokat, amelyeket a bekeretezett mezőben bármikor később vissza

tudnak keresni. Az első feladatban még csak egy rövidítésekkel teletűzdelt recept értelmezését, kiegészítését várjuk el, majd a következőben már néhány készítmény önálló felírását.

2. példa. Fordítsa le az alábbi gyári készítmények receptjeit! Figyelje meg a jellegzetességeket!

1. Recipe pulveris <i>Normolyt</i> scatulam originalem numero unam (I) Da, signa! 4 óránként 1 tasak	2. Recipe unguenti <i>Advantan 1 mg/g</i> tubum originalem numero unum (I) Da, signa! naponta 1x
--	--

Gyári készítmény rendelése

A recept elemei:

- gyógyszerforma genitivusban
- a márkanev nem ragozható
- kizserelés accusativusban (*scatulam/scatulas, tubum/tubos, lagoenam/lagoenas*)
- *originalis, -e* = gyári (tkp. eredeti), a csomagolóanyag jelzőjeként
- *numero* = szám szerint
- a darabszám accusativusban, a csomagolóanyaghoz nemben és számban egyeztetve

*Feladat:* Egészítse ki a recepteken olvasható rövidítéseket!

a) Rp.

crem. BACTROBAN 20 mg/g  
scat. orig. No. unam (I)

DS. naponta 2-3x

b) Rp.

pulv. AUGMENTIN 500 mg/100 mg  
scat. orig. No. duas (II)

DS. Ad manus medici. *Az orvos kezéhez.*

*Feladat:* Írjon fel:

- két tubus ACICLOVIR AL 50 mg/g krémet (*cremor*)
- egy palack SINECOD szirupot (*sirupus*)
- két doboz HUMULIN N 10 NE/ml szuszpenziót (*suspensio*)
- két palack ARUTIMOL 5 mg/ml cseppet (*gutta*)

3. példánk olyan feladatot mutat be, amelynek a genitivus gyakoroltatásán kívül az volt a rejtett célja, hogy a hallgatókat meggyőzze a latin kurzus hasznáról. Egy várhatóan jól ismert gyógynövénykrém összetevőinek kell megadni a latin elnevezéseit, abban a formában, ahogy az a valós csomagolóanyagon szerepelhetne.

3. példa

Adja meg a következő készítmények növényi összetevőit



Árnika krém: zárt sérülések (rándulás, ficam, ütés) kezelésére, a bőr gyulladáshoz való állapotának csökkentésére, a véraláfutások felszívódásának meggyorsítására ajánlott. A krém alkalmas a mozgásfunkciók javítására izom- és izületi fájdalmakban, valamint rovarcsípések okozta tünetek csökkentésére, megszüntetésére.

- körömvirág kivonat (*Calendula, flos, extractum*)
- kamillavirágzat folyékony kivonata (*Matricaria, flos, extractum, fluidus 3*)
- muskotályzsálya-olaj (*Salvia, sclareus 3, aetheroleum*)
- orvosi zsálya olaj (*Salvia, officinalis 2, aetheroleum*)

Hallgatói igényekre reflektálva folyamatban van egy online feladatgyűjtemény kialakítása is. Ehhez különféle feladatszerkesztő honlapokon (learningapps.com, socrative.com) gyártottunk változatos feladatokat, melyeknek linkjeit megosztottuk a hallgatókkal. Ezek az oldalakon az önálló gyakorlás után a hallgató visszajelzést kap a teljesítményéről, sőt bizonyos alkalmazások a tanárnak is küldenek beszámolót. Az alábbi linken található feladat (<http://learningapps.org/display?v=pawy8870j16>) a hallgatóknak feladott növénynevek memorizálását segíti, a színre utaló melléknévi elem jelentését rögzíti a növény képével. Erre épül egy másik internetes feladat (<http://learningapps.org/display?v=pi6rivgit16>), ahol szintén a melléknévi elem kerül a középpontba, de ezúttal egyeztetni kell a megadott latin főnévhez.

### Tapasztalatok, visszacsatolás

A bemutatott új jegyzetből a 2016/2017-es tanév őszi félévében tanítottunk először. A kollégákkal személyes beszélgetések keretében vitattuk meg a tapasztalatokat. Eleinte mindenkinek sokkal többet kellett készülnie az órákra, különösen a félév elején, mert számunkra is újak voltak a növénynevek. Az is kiderült, hogy túlterveztük az első félévben elvégezhető anyag mennyiségét, ezért bizonyos anyagrészeket át kellett csoportosítanunk a 2. félévre. Az így felszabaduló időt a nyelvi jelenségek begyakorlására, elmélyítésére tudjuk fordítani. A közben elkészült 2. félévi tananyagot korrigáltuk és kiegészítettük a kollégák visszajelzéseinek megfelelően. A két félévi tananyagot összefésüljük és egy összefüggő tankönyvben fogjuk egyesíteni. Így elkerülhetjük a táblázatok és szöszedetek ismétlését, az egész tankönyv áttekinthetőbb lesz. A nyári véglegesítés előtt szeretnénk a teljes anyagot szaklektorálásra küldeni.

A 2. félév végén a hallgatók véleményét az új tananyagról és a tankönyvről kérdőív segítségével fogjuk felmérni. Az első félév végén ilyen vizsgálatot nem végeztünk, hiszen az új tematikájú kurzus két féléves, a hallgatóban és az oktatóban is csak az év végére alakulhat ki határozott vélemény. Tapasztalataink így csak szóbeli, informális hallgatói visszajelzéseken alapulnak. A csoportok hozzáállása pozitív. Logikusnak, koherensnek találják a tematikát, átlátják a tárgy hasznosságát és szívesen tanulják. Az órák oldottabbak, mint korábban, a hallgatók aktívak, érdeklődőek, kezdeményezőbbek és több az interakció. A dolgozatok eredményei alapján is úgy látjuk, hogy az új jegyzettel sikeresebb a tananyag átadása.

### Hivatkozások

- Barta, A. – Ittész, D. – Varga, É.K. (2013/2016): *Orvosi latin I. Orvostanhallgatók számára*. Kézirat
- Barta, A. – Ittész, D. – Varga, É.K. (2014/2016): *Orvosi latin I. Fogorvostan-hallgatók számára*. Kézirat
- Barta, A. – Varga, É.K. (2016a): Egy hagyományokkal szakító új orvosi latin tankönyv koncepciója. *EduLingua*. 2/1. 27–36
- Barta, A. – Varga, É.K. (2016b): *Latin szaknyelv és terminológia gyógyszerészhallgatók számára I*. Kézirat
- Belák, E. (2001/2007. 2. jav. kiadás): *Lingua Latina medicinalis*. Semmelweis Egyetem: Budapest.
- BNO-10 = NM GYÓGYINFOK (szerk.) (1995): *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása. 10. revízió*. Népjóléti Minisztérium: Budapest
- FoNo VII. = Paál T. (szerk.) (2003): *Formulae normales editio VII. Szabványos vényminták. 7. gyógyszerészeti kiadás*. Melania: Budapest
- Ph. Hg. VIII. = Paál T. et al. (szerk.) (2010): *Pharmacopoea Hungarica VIII. Magyar gyógyszerkönyv. 8. kiadás*. Országos Gyógyszerészeti Intézet: Budapest
- TA = Federative Committee on Anatomical Terminology (FCAT) (ed.) (1998): *Terminologia anatomica: international anatomical terminology*. Georg Thieme Verlag: Stuttgart

### Internetes hivatkozások

- <http://learningapps.org/display?v=pawy8870j16>
- <http://learningapps.org/display?v=pi6r1vgit16>

**Jarná, Karolína – Szabová, Katarína**  
Technical University of Košice  
Department of Languages

## **E-learning at the Department of Languages, TUKE**

*E-learning method has become a fundamental part of foreign language teaching. Since 1998, the Department of Languages of TUKE has actively participated in ten EU projects. The main output of these was an online course. EWC (Effective Writers and Communicators) project began in October 2013 and finished in September 2015. Taking into account the extensive hands-on experience of the Department of Languages of TUKE in e-learning course development, the Departmental staff were asked to spearhead the development of the two key learning materials, a training handbook and an e-learning course. The main goal of the project was to improve English writing skills of young SME employees and entrepreneurs in partnering countries.*

*Keywords: e-learning, international projects, small and medium enterprises, language teaching, online language course*

### **Introduction**

The Department of Languages provides foreign language tuition in support of seven faculties of the Technical University of Košice, including English language, German language, French, Russian and Slovak languages for foreigners, of which, supports at or about 2000 students annually. The Department provides traditional classroom teaching, face-to face interactive courses, including blended learning (distance learning for the Faculty of Economics).

All our classrooms are equipped with a computer with internet access, OHP, CD and MP3 players. In addition, two classrooms are equipped with student computer stations. The internet access serves as an additional source in support of listening materials, videos, television and radio broadcasts, thus enabling learners to be exposed to important elements of spoken communication (e.g., gestures, pronunciation and intonation) all within natural and cultural contexts. The immediacy of current affairs programs ensures learners are exposed to relevant and contemporary uses of language embedded within the real world.

Since 1998, The Department of Languages has been actively participating in many EU projects, either in the performing role as a coordinator or in serving as a partner of European universities or other organizations. The output in support of the following international projects was an online course:

Under Erasmus+ Program - supporting education, training, youth and sports in Europe:

- FALINAR (2014-2017) – Development of methodological and teaching tools and their application in hospitality and tourism courses

Under Transversal Program:

- E-Bridge (2009-2010) E-Bridge to Mobility, ICT in Vocational Training
- CMC-E (2008-2009) University meets Enterprises

Under Leonardo da Vinci program:

- EWC (2013-2015) Effective Writers & Communicators - learning program in business writing and communications in English, tailored in support of young SME employees and entrepreneurs throughout Europe
- IMLIT (2011-2013) Enhancing language competencies in support of incoming tourism
- TOURNEU (2008 – 2010) – cultural and economic aspects of incoming tourism throughout new member states of the EU (Slovakia, Estonia, Latvia)
- EDORCO (2004 - 2007) Electronic development of communicative competencies of professionals within the energy industry
- AGROLANG (2004) - agritourism, multimedia programs – English and German

Under Socrates Lingua 1 and 2:

- CMC (2004 - 2007) Communicating in Multilingual Contexts
- CALL @ C & S (2004 - 2007) Slovak and Czech languages on-line

## **Effective Writers & Communicators**

EWC (Effective Writers & Communicators) project was a Lifelong Learning project offering a new and innovative ICT based solution to writing and communication skills development for young SME employees and entrepreneurs throughout Europe. The project was launched in October 2013 and completed in September 2015.

The project focused on the following areas: cognitive functioning, style of business writing and communication, project proposals and professional networking.

Current educational practices predominantly focus on content knowledge and do little to develop the thinking and learning skills students need in order to achieve academic standards and acquire skills in support of learning. Standard learning context is considerably static, providing content knowledge and focusing on *what to teach and learn*, not in typically considering the dynamic aspects of the learning process.

However, the question, *how to learn*, is far more important. Current university curricula emphasizes content knowledge to first be taught. The focus is on the availability of knowledge lacking theory in support of the underlying cognitive processes or mechanisms. Cognitive functioning was taken into account while developing the online course EWC.

Business writing and communication skills are predominantly included in the curricula of the fields of the Faculties of Economics, and they are complimentary to the content knowledge, i.e., acquiring business terminology. Thus, graduates of Economics, and even more so, graduates of other faculties, may not cope confidently enough with authentic business situations, including the drafting of corporate letters, e-mails, memos, reports, analyses, product descriptions, etc. In the professional world, possessing the skills to articulate professionally through corporate correspondence, i.e., pristine grammar, spelling and punctuation, are considered invaluable towards becoming successful in nearly every field.

To support innovation and growth, the European Commission and its agencies, as well as a number of national and regional bodies across Europe, provide many opportunities for young SME entrepreneurs to receive funding in support of their projects. There is stiff competition in grant funding and it is not easy to obtain a grant. Developing a successful project idea, translating it into an application or communicating with partners may seem a daunting task to novices. Therefore, the EWC training course contains a module focused on developmental skills needed for successful project proposals and grant applications.

To manage one's professional life successfully, one needs to be skilled in presenting themselves as well as being flexible enough to built up a network of business contacts. Professional networking allows young SME employees and entrepreneurs to achieve both these goals by providing opportunities for establishing new business contacts. However, traditional education does not allocate enough time to networking as a skill focusing on a practical approach, not a theoretical background.

### **Contents and structure of the training course**

The EWC training course combines theory and practice in support of offering participants tools, vocabulary and techniques to be successfully implemented throughout their professional careers. It is structured in 4 modules which guide the student through a learning process teaching relevant and attractive ways of communicating, in preparation of authentic scenarios participants are likely to encounter including introducing themselves or their organizations, negotiating and leveraging their salaries,

bonuses and benefits packages, organizing business travel or developing the comprehensive phases of a project, including the initial drafting of a proposal when searching for support, to the establishing of objectives, dissemination strategy, deadlines and/or evaluation reports.

Every unit begins with a theoretical background introducing the related topic, followed by a series of practical tasks such as multiple-choice quizzes, fill the gap exercises, and more independent activities in which the participant is asked, for example, to develop ideas for the name of a product or write down SMART objectives in support of a given project.

Following a self-assessment test, in which the participant can check which words were learnt and how well all the new knowledge is fixed in memory, a list of suggested readings and online resources is presented, to offer the participant additional material and information.

The EWC training course is divided into modules and chapters. The course contains four modules (Table 1). The first module *Think Before You Write*, containing four chapters, deals with useful tips, techniques and tools and advice a participant needs so as to think and communicate their thoughts effectively. The second module *Let's Get Down To Business* and the third module *It's a Deal*, each containing three chapters, help a participant to cope with business processes in an effective way and acquire the business language they need in order to achieve their goals. In the fourth module, *Project Management*, which contains four chapters, a participant learns how to ensure their project is successful throughout all stages.

Table 1. Modules of the EWC training course

<p><b>Module 1. Think before you write</b>            Unit 1.1 Think logically            Unit 1.2 Write logically            Unit 1.3 Write well            Unit 1.4 Write creatively</p>	<p><b>Module 2. Let's get down to business</b>            Unit 2.1 Introductions            Unit 2.2 Getting paid            Unit 2.3 Business travel</p>
<p><b>Module 3. It's a deal</b>            Unit 3.1 Strategic communication            Unit 3.2 Business proposal            Unit 3.3 CRM</p>	<p><b>Module 4. Project management</b>            Unit 4.1 Let's have a project            Unit 4.2 Let's write a project            Unit 4.3 Let's manage a project            Unit 4.4 Let's report on a project</p>

Each module is followed by *Revision*, and provides additional rehearsal of the material covered in the chapters. Each chapter is divided

into three parts: *Starting-up*, *Vocabulary Development*, *Skills Focus*. Each chapter is followed by a *Self-Assessment Test*.

In *Starting-up*, a participant is offered a variety of interesting activities leading them in the topic of the chapter. It contains key words and phrases of the language covered by each chapter. In *Vocabulary Development*, a participant learns and practice new words and phrases, of which, they can implement when carrying out the tasks within the chapter. A participant reads authentic articles on a variety of topics. Participants develop their reading skills and acquires an essential business vocabulary. In *Skills Focus*, the participant develops essential business communication skills, such as drafting media presentations, drafting various types of business correspondence, writing project proposals and reports. This part develops key communicative language skills and strategies required to succeed within an international corporate environment.

Participants immerse themselves using authentic material towards improving their writing and communication skills in English. This part provides practice in support of the most important types of documents a participant is required to write within the corporate environment, building their confidence with regards to drafting professional correspondence in English. Participants will soon be able to express themselves more clearly, distinctively and make a favourable first impression. Model texts are offered and used as a basis to draft their own texts.

## Partnership

Eleven partners originating from ten different countries participated in the EWC project. The network was a consortium of experienced SMEs, HEI and VET providers, educators, social partners and training organizations, all active in lifelong learning, business consultation and professional networking. The consortium covered different economic, linguistic and geographical regions of Europe, ensuring the maximum number of target users and businesses will likely access the network and benefit from its experience.

Table 2. EWC Consortium

	Partners involved	Country	Partner's name
Lead partner	P1	Greece	CMT Prooptiki ltd
	P2	Slovakia	Technická univerzita v Košiciach (TUKE)

	P3	UK	University of Brighton Students' Union (BSU)
	P4	Cyprus	First Elements Euroconsultants Ltd
	P5	Netherlands	The Elephant Learning in Diversity BV
	P6	Poland	Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie
	P7	Latvia	LatviaConsultant Biznesa konsultāciju un mācību centrs SIA
	P8	Spain	Confederación de Empresarios de Aragón
	P9	Cyprus	European Consulting Network Business Intelligence Ltd
	P10	Belgium	Space European Network for Business Studies and languages
	P11	Bulgaria	Bulgarian Development Agency

## Meetings

The kick-off meeting occurred on the 4th/5th of November, 2013, in Athens, Greece, and was hosted by the project coordinator, CMT Prooptiki, Ltd. This event enabled potential business partners to meet one another in person and to officially launch the project.

The workshop was held on the 11th/12th of March, 2014, in Slovakia, at the Technical University of Kosice (TUKE). During these two days, potential business partners discussed the details of the technical action plan in support of developing the training manual and e-learning course components.

The interim progress meeting of the EWC project took place on the 4th and 5th of November, 2014, in Riga, Latvia, and was hosted by the Latvian business partner, Latconsul. During these two days, the partnership held an internal meeting specially focused on preparing lead trainers for conducting training pilot session in partnering countries and enhancing both training approaches and content for ensuring the quality of the pilot trainings.

During the period of nine months, more than 800 participants across Europe were able to learn, test their acquired skills, publish articles, interact and network with other participants of the training course.

The final result is a complete training package including a training handbook, and an online platform that hosts the e-learning course and the social networking platform.

The final conference of the EWC project took place in Brighton, UK, in September 2015. On this occasion, the final revised version of the

online course was presented. Two individuals, who actively participated in the online course and from each partnering country, had been selected to attend the event. The event, organized by the Brighton Students' Union, consisted of a one-day conference at Brighton University.

## Online platform

The e-learning platform, designed and developed by the University of Information, Technology and Management in Rzeszow (Poland), is currently available through the EWC project website.

Figure 1. To access EWC Course click the EWC COURSE link on the top menu at [www.effectivewriting.eu](http://www.effectivewriting.eu) website



The EWC project was originally intended to make up for the lack of affordable and suitable training programs in support of corporate business writing and communication for young professionals. For this reason, the project's primary objective was to develop and pilot a relevant and beneficial learning package.

Thus, this course offers learning material tailored not only to young SME employees and entrepreneurs, but also to those interested towards improving their corporate business communication skills, using a universally accepted and widely-spoken language, such as English. The development of this course was led by the Technical University of Košice (TUKE), with the collaboration of project partners. It is a training course (self-learning manual and e-learning) combining theory and practice in order to offer tools, vocabulary and techniques to enhance predominantly written communication in corporate business and professional careers.

## Conclusion

Information and communication technologies (ICT) have become a significant part of our personal and professional lives. Recent research

studies have been focused on using ICT in foreign language teaching, to ensure compliance with current trends in global business. Thus, The Department of Languages, TUKE, provides not only traditional classroom teaching and face-to-face instructional courses, but also blended learning. The Department has extensive experience with e-learning, including over twenty years of professional involvement in supporting EU projects, highlighting online course education.

## References

- Jensen, M.R. (2000): The MindLadder Model: Using Dynamic Assessment to Help Students Learn How to Assemble and Use Knowledge. In: Lidz, C.S. – Elliott, J. G. (eds): *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications. Advances in Cognition and Educational Practice*. Vol. 6. JAI/Elsevier Science: London. 187-227
- Mayer, R. (ed.). (2005): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Plass, J. L. – Chun, D.M. – Mayer, R. E. – Leutner, D. (1998): Supporting visual and verbal learning preferences in a second language multimedia learning environment. *Journal of Educational Psychology*. 90. 25-36

## Internet resources

- Effective Writers and Communicators. [online] Available from: <http://www.effectivewriting.eu/> [Accessed 30.09.2016]
- Katedra jazykov TU Košice/Projekty [online] Available from: <http://web.tuke.sk/kj/projekty.htm> [Accessed 30.09.2016]
- Motteram, G. et al. (2013): *Innovations in learning technologies for English language teaching*. [online] Available from: [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607%20Information%20and%20Communication WEB%20ONLY FINAL.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607%20Information%20and%20Communication%20WEB%20ONLY%20FINAL.pdf) [Accessed 27.10.2016]

**Kárpáti László**  
Eszterházy Károly Egyetem  
Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskola

## **A kommunikációs stratégiák szerepe az idegen nyelvek tanításában**

*Jelen tanulmány az idegennyelv-használat egyik leggyakoribb kihívásával, a beszélt nyelv használatával foglalkozik. Ezen jelenségen belül azt vizsgálja, hogy az úgynevezett kommunikációs stratégiák alkalmazása az idegen nyelvet beszélők körében milyen hatást mutat az idegen nyelvi beszédfolyékonyságra, a fluenciára nézve. A kutatás feltárja és összefoglalja a téma releváns szakirodalmát, majd kiterjeszti azt az idegennyelv-oktatás területére. Itt a témához kapcsolódó hazai és nemzetközi irodalmat felhasználva a tanulmány bemutatja azokat a tényezőket, amelyek alapján indokolt a kommunikációs stratégiahasználat megjelenése az idegen nyelvi tanórákon, és számba veszi azokat a tényezőket is, melyek alapján ez nem indokolt. Teszi mindezt azzal a céllal, hogy rávilágítson: bár kommunikáció-centrikussá vált Magyarországon az idegennyelv-oktatás, a tanulóknak így is sokszor komoly kihívást jelent az adott idegen nyelven történő – korábban megtanult – rövid, legfeljebb néhány másodpercnyi megakadással járó társalgás. Az írás bemutatja a kommunikációs stratégiák lehetséges fajtáit és példákat hoz azokra, hogy a nyelvtanulók a későbbiekben esetlegesen használhassák ezeket a stratégiákat idegen nyelvi tanulmányaik és a nyelvgyakorlás során.*

*Kulcsszavak: kommunikációs stratégiák, idegennyelv-tanulás, beszédfolyékonyság, megakadás, önkorrekción*

### **Bevezetés**

E tanulmány az idegennyelv-oktatásban jelentkező egyik gyakori kihívásra kíván reflektálni. Nevezetesen: az idegen nyelven történő szóbeli kommunikáció során jelentkező diszfluenciára, azaz beszédmegakadásra és annak egy lehetséges korrekciós eszközére, a kommunikációs stratégiák alkalmazására. A kommunikációs stratégiák használatán kívül foglalkozik azok szerepével és taníthatóságával, miközben külföldi és hazai nyelvkutatók a téma kapcsán eddig angol nyelven megjelent írásainak összegzését tűzi ki célul. Elsődleges célja az összegyűjtött és válogatott írások alapos vizsgálata, majd a megvizsgált szövegek alapján annak tisztázása, hogy tulajdonképpen mi is tudható jelenleg erről a jelenségről, amely minden idegen nyelv használata során felbukkan – különböző mértékben.

## A kommunikációs stratégiák természete

Gyakori jelenség a hétköznapi életben, hogy beszélgetőtársunknak nem mindig jutnak eszébe a szavak, vagy éppen túl sokáig tart a megfelelő kifejezés megtalálása és beszédbe integrálása, esetleg egyáltalán nem tudja magát kifejezni az adott helyzetben. Ha kizárunk olyan, a kommunikációs folyamat hatékonyságát befolyásoló, esetleg azt megzavaró tényezőket, mint az alacsony szintű vagy kisméretű szókincs, vagy éppen a téma iránti közömbösség, és feltételezünk egy egészséges elméjű, érdeklődő, a világra nyitott és olvasott beszélőt, fel kell tennünk magunknak a következő kérdést: mi maradt ki a fenti felsorolásból? Miért nem tudja gondolatainak folyóját a beszélő egy folyamatosan hömpölygő áramlásban kifejezni? És vajon miért áll fenn ugyanez a jelenség az idegen nyelveket tanulóknál? A két jelenség közötti közös pont, amely egyben a kérdésre adandó lehetséges válasz, a kommunikációs stratégiák használatának teljes hiányában keresendő, vagy azok alacsony szintű használatában.

Ahhoz, hogy a későbbiekben megérthessük a kommunikációs stratégiák használatát és eldönthessük, hogy használatuk indokolt-e az idegennyelv-oktatásban, először is tisztáznunk kell, hogy pontosan mit is értünk kommunikációs stratégiákon.

## A kommunikációs stratégiák fogalma

A kommunikációs stratégia (*communication strategy*) vagy elkerülési stratégia (*evasion strategy*) fogalmát különböző kutatók változatos módokon határozták meg. Ahhoz azonban, hogy lehetőség adódjon egy közel egységes meghatározásra, először szükséges annak megvizsgálása, hogy mit értenek az egyes szakértők a fenti két fogalom alatt, amelyet a későbbiekben is egymás szinonimáiként fogunk használni, lévén számtalan alkalommal együtt szerepelnek a különböző elemzésekben. A következőkben a kommunikációs vagy elkerülési stratégiák néhány lehetséges meghatározását mutatjuk be (a szerző fordításában):

- Maleki (2007:583): „... a beszélő azon kísérlete, amely arra irányul, hogy kitöltse a felmerült űrt a fennálló kommunikációs helyzet és a rendelkezésre álló nyelvi eszköztár között.” („... individual's attempt to find a way to fill the gap between their communication effort and immediate available linguistic resources.”)
- Faech és Kasper (1983, idézi Maleki, 2010:640): „egy félig tudatos terv, amely egy meghatározott kommunikációs cél megvalósítására irányul” („potentially conscious plans” which are used by an individual to solve a problem in order to reach a specific communication goal”)
- Kasper (1983, idézi Maleki, 2010:640): „a kommunikációs stratégiák az idegen nyelvet tanulóknál jelentkeznek akkor, amikor kommunikációs kihívásokkal

szembesülnek („communication strategies are processes occurring within the L2 speakers themselves with a focus on speech perception and planning and execution in speech production whenever they encounter problems”)

- Tarone (1980:419): „két beszélő azon próbálkozása, amellyel a hiányzó jelentésbeli struktúrát kölcsönösen megkísérlik áthidalni”; „a jelentésbeli struktúrák magukba foglalják mind a nyelvészeti, mind a társadalmi közvetítő szerepet”(„mutual attempts of two interlocutors to agree on meaning in situations where the requisite meaning structures do not seem to be shared”; „meaning structures include both linguistic and socio-linguistic structure”)

Mint látható, a fenti meghatározások mindegyike egyetért abban, hogy ez a jelenség valamilyen kommunikációs helyzetben nyilvánul meg, és általában akkor, ha kihívásokkal szembesülnek a beszélők. Mi több, kognitív, félig tudatos tervnek foghatók fel ezek a műveletek, hiszen általában nem tudatosan használják a nyelvtanulók, illetve a nyelvhasználók ezeket az eszközöket. Ennek legegységesebb bizonyítéka az a jelenség, amikor megkérdezzük egy beszélgetés után a partnerünket, hogy mit tett akkor, amikor úgy érezte, hogy nem tudja kifejezni magát. Talán egy-két stratégiát meg tud említeni saját szavaival, de ez közel sem biztos.

A két kritérium, amelyet a kommunikációs stratégiák használata a fentiek kapcsán felvet, a következő: a probléma-orientáltság és a tudatosság kérdése (Poulisse, 1994). Amíg az első elég kézzelfogható formában jelentkezik, hiszen valamilyen kommunikációs kihívást kell a résztvevőknek megoldaniuk – ezt a kihívást nevezi az angol szakirodalom *information gap*-nek, vagyis „információhiánynak”, „információs űrnek” – addig az utóbbi vizsgálata már nehezebben elvégezhető műveletnek bizonyul.

Összességében tehát elmondható, hogy a kommunikációs stratégiák olyan félig tudatos eljárások, amelyek két vagy több beszélő beszélgetése során különböző módokon segítik feloldani közöttük az információ hiányát, és amelyeknél fontos a problémacentrikus megközelítés mellett a tudatosság is, noha ez utóbbi nehezen tetten érhető (még) nem tudatosan használt eljárások során.

## **A kommunikációs stratégiák fajtái**

Az előzőekben bemutatott definíciók is jól példázzák, hogy milyen változatosan határozható meg a kommunikációs stratégia fogalma és mibenléte. Ezzel szemben a stratégiák fajtáit illetően már nagyobb az egyetértés a kutatók között. Ennek tudható be, hogy általában olyan eljárásokról beszélhetünk, amelyek a stratégiák magját képezik,

függetlenül a tanulmány írójától. Éppen ezért a következő részben illusztrálni fogjuk ezeket a kommunikációt segítő eszközöket.

### I. Parafrázis (*paraphrase*)

- megközelítés (*approximation*): a célnyelvi kifejezések használatának leegyszerűsített változata, amely során a hasonló jelentésbeli vonásokra támaszkodva fejezi ki a kívánt tárgyat, személyt, pl. „*cső*” „*vízvezeték*” helyett, vagy „*nagy kő*” „*szikla*” helyett
- szóalkotás (*wordcoinage*): a tanuló az addig megtanult szavakból létrehoz egy új szót, kifejezést, hogy kifejezze önmagát, pl. „*levegőlabda*” „*léggömb*” helyett, vagy „*álló bicikli*” „*szobakerékpár*” helyett
- körbeírás (*circumlocution*): a pontos megnevezés helyett a cselekvés vagy jelenség ismérveit emeli ki, pl. „*Szív valamit. Nem tudom, hogy pontosan minek hívják. Valami perzsa dolog lehet és, ööö, Törökországban sokszor használjuk.*”

### II. Transzfer (*transfer*)

- szó szerinti fordítás (*literaltranslation*): a tanuló szóról szóra fordít az anyanyelvéről, pl. „*Just because.*” (Csak./Mert csak.) a „*No reason.*” helyett
- nyelv váltás (*language switch*): a beszélő az anyanyelvében használatos kifejezést használja, ha elakad, vagy elbizonytalanodik és nem akar bajlódni a fordítással, pl. *Wasser*→*water* (víz) helyett

III. Segítségkérés (*appeal for assistance*): a tanuló külső segítséget kér a pontos megfogalmazáshoz, vagy megnevezéshez, pl. „*Ez micsoda?*” „*Ezt hogy mondják ...-ul?*”

IV. Mímelés (*mime*): non-verbális kifejezőeszközök használata a kifejezés során, pl. összecsapja a tenyerét, hogy kifejezze a „*tapsol*” vagy „*tapsolás*” szavakat.

### IV. Elkerülés (*avoidance*):

- téma elkerülése (*topic avoidance*): a tanuló nem tér ki az olyan témákra, amelyekhez nem áll rendelkezésére a kellő szókincs,
- üzenet elvetése (*message abandonment*): a tanuló elkezd beszélni egy adott témáról, majd miután nem képes magát kifejezni az adott nyelven, megáll a beszéd közepén. (Maleki, 2010)

A fenti lista közel sem teljes, ám első ránézésre is jól szemlélteti, hogy milyen színes az elkerülési stratégiák palettája. Éppen ezért fontos, hogy a diákokat minél többféle stratégiával ismertessük meg az idegennyelv-órák keretein belül, hiszen így lehetővé tesszük számukra, hogy nagyobb eszköztárral dolgozhassanak a nyelvtanulás során. Ez a

megnövekedett eszköztár megnyitja számukra az utat a későbbiek során alkalmazható kommunikációs stratégiák felé, így elősegítve felkészülésüket arra az alkalomra, amikor önállóan beszélhetnek egy idegen ajkúval.

### **A kommunikációs stratégiák taníthatóságáról**

A következőkben ismertetjük azon elméleteket, amelyek a kommunikációs stratégiák taníthatósága mellett tesznek tanúbizonyosságot, közben kitérünk arra is, hogy az egyes szakemberek mely eljárásokat preferálják az esetleges oktatásfejlesztési folyamat során. Az ezt követő pontban bemutatunk néhány olyan kritikai hangvételű gondolatot, amely megfontolásra érdemes a kutatás és az oktatás szempontjából, és amelyek ha nem is feltétlenül vonják teljesen kétségbe a stratégiák taníthatóságát, inkább annak egyes aspektusaival nem értenek egyet.

### **Miért tanítsuk a kommunikációs stratégiákat?**

Az alábbiakban különböző szakemberek szakmai álláspontját tárjuk fel a kommunikációs stratégiák kapcsán. Ami közös ezekben az állásfoglalásokban, az a stratégiák irányában érzett pozitív elköteleződés, azok tanításának az indokoltsága.

Maleki (2007) kutatásában megalapozottnak és rendszeres tanításra érdemesnek találta a kommunikációs stratégiákat, éppen ezért fontosnak tartja, hogy bevezessék az iskolák tanmeneteibe történő bevezetésüket. Faech és Kasper (1986) a következő három fajta tevékenységet javasolja az ilyen stratégiák általános gyakorlására: (1) kommunikációs játékok vizuális segédletekkel, (2) kommunikációs játékok vizuális segédletek nélkül, illetve (3) monológok.

Willems (1987) inkább a parafrázis és a közelítés gyakorlására helyezi a hangsúlyt, míg Brooks (1992) a körbeírást és a segítségkérést tartja fontosnak a fenti stratégiák közül. Salomone és Marshal (1997) kiemeli a körülírás szerepét és annak fejlesztésében látja a kommunikációs stratégiák jelentőségét. Indokoltságát tekintve Rabab'ah (2005) három okot különít el egymástól:

- 1) a stratégiák alkalmazása tanuláshoz vezet, mégpedig az ismeretlen szavak és kifejezések elicitálásán, vagyis a megfelelő kérdések segítségével, a tanulóból való „előcsalogatás” révén, amelynek legfontosabb eszköze a másik féltől való segítségkérés;
- 2) lehetővé teszi a párbeszéd (hatékony) folytatását;
- 3) elősegítik a társalgásbeli kihívások leküzdését, ezáltal elérhetővé válik a beszélők által kitűzött kommunikációs cél.

A fent leírtak alapján érdemes megfontolni annak lehetőségét, hogy valóban integráljuk az iskolai keretek között zajló oktatásba a kommunikációs stratégiákat, hiszen láthatóan azok szerepe a beszédhatékonyság növelésében nem elhanyagolható (Dörnyei, 1995; Eszenyi, 2001). Ugyanakkor nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy a stratégiák tanítása és rendszeres használata a kommunikáció során nagyban hozzájárul a kommunikációs folyamat megszakadásának (*communication breakdown*) az elkerüléséhez, emellett pedig jelentősen csökkenthető általa az üzenet-elvetés jelenségének a gyakorisága (Eszenyi, 2001:69).

Természetesen a fenti folyamat sikerességét támogatja az a nagyszámú lexikai elem, azaz a szókincs, amelyet a tanulók az órákon (illetve tanórán kívül) megtanulnak és begyakorolnak. Segíti őket ezen felül a rendszeres, idegen nyelven történő olvasás is, amelyhez számtalan könnyített olvasmány áll rendelkezésre, főleg az interneten.

A stratégiák oktatását a nyelvórák keretein belül számos más szakember is szorgalmazza, köztük olyanok, mint Tarone (1984), Bialystok (1990), Dörnyei és Thurrel (1991), Dörnyei (1995), Oxford (2001), Littlemore (2001). Álláspontjuk szerint, a kommunikációs stratégiák tanítása azért érdemel kiemelt figyelmet a nyelvtanároktól, mert:

- egy bármely tanuló által használható eszközt biztosít arra, hogy hatékonyabban kommunikáljanak másokkal idegen nyelven, nemcsak a tanórák során;
- növeli a tanulói autonómiát, mivel fejleszti az ehhez szükséges önismeretet;
- a sikeres kommunikáció idegen nyelvű környezetben egy nem anyanyelvű számára hatalmas sikerélményt jelent, ami további nyelvtanulásra és nyelvgyakorlásra ösztönöz (Tarone, 1984)

Mindezen pozitív vélemények mellett azonban nem feledkezhetünk meg azokról a szakértőkről sem, akik nem értnek egyet a kommunikációs stratégiák taníthatóságával, vagy éppen nem látják kellően indokoltnak a rájuk fordítandó plusz időt. A soron következő részben az ő kritikai észrevételeik következnek.

### **Miért ne tanítsuk a kommunikációs stratégiákat?**

Mint már említésre került, nem minden nyelvész, nyelvpedagógus vagy pszicholingvista osztja azt az álláspontot, hogy érdemes a kommunikációs stratégiákkal foglalkozni. Ezen kritikai visszhangok sorából kiemelkedik a korábban már említett Bialystok (1990) és Kellerman (1991), akik inkább a nyelv tanítását tartják fontosnak, szemben a kommunikációs stratégiákkal.

Schmidt (1983) álláspontja szerint az ilyen fajta kommunikációs kompetencia kizárólag a nyelvi kompetencia rovására fejlődhet, mivel – elmélete szerint – a két kompetencia nem párhuzamosan fejlődik egymással. Shekan (1998) hangsúlyozza, hogy a gyakorlott nyelvhasználók körében a stratégiák alkalmazása hátráltathatja a nyelvek között fennálló tudás kialakulását, így lehetséges, hogy míg valaki angolul kiválóan tudja alkalmazni az addig megismert és begyakorolt „beszélgetést továbbblendítő trükköket”, addig ugyanez németül már nem menne ilyen sikeresen az illetőnek, noha ez még nem bizonyított. Ellis és Barkhuizen (2005) úgy látják, hogy kommunikációs stratégiák felhasználása nem javít a nyelvi kompetenciák szintjén, és szerepük sem teljesen nyilvánvaló. Végezetül Oxford (2001) hiányosnak tartja az ilyen kutatásokkal foglalkozó írásokat és ezért további kutatásokat javasol bármifajta kritika megfogalmazása előtt.

A fenti szakirodalmi összehasonlítás és elemzés, valamint személyes tanítási tapasztalatom alapján kijelenthetem, hogy a szóbeli megnyilvánulás kifejezetten komoly akadálynak számít (nem csak anyanyelven) a magyar nyelvtanulóknak (és sokszor a nem magyar nyelvtanulóknak is). Ebből következően elgondolkodtatónak tartjuk a fenti oktatáseméleti elgondolást, amely több időt szentelne a kommunikációs stratégiáknak az oktatásban. Ha sikerülne megvalósítani ezt a felvetést, úgy számíthatnánk egy idegen nyelveken folyékonyabban beszélő, sikerélményekben gazdag és önbizalomtól duzzadó táborra, amely a későbbiekben is fenntartaná érdeklődését a nyelvtanulás iránt, amellet, hogy könnyebben boldogulna a beszédalapú és többnyelvű világban.

## **Konklúzió**

Ebben a cikkben bemutattuk, hogy mik azok a kommunikációs/elkerülési stratégiák, milyen fajták ismertek a legtöbb nyelvtanulással, illetve -tanítással foglalkozó szakember számára, illetve miért lenne különösen fontos nagyobb intenzitással tanítani őket az idegennyelv-órákon. Az elemzett források és tapasztalataink alapján Dörnyeivel (Dörnyei, 1995) és Eszenyivel (Eszenyi, 2001) értünk egyet abban a kérdésben, hogy tanítsuk-e a kommunikációs stratégiákat. Úgy véljük, hogy ez a téma még további kutatást kíván, amely elvezethet a jövőben a folyékonyabb idegen nyelvű társalgás sikeres tantermi, illetve azon kívüli megvalósításhoz, ezzel szilárd alapot teremtve a későbbi hatékonyabb nyelvhasználathoz. Ez a lépés lehetőséget biztosít majd az egyetememes szinten idegen nyelven folyékonyan társalgók táborának növekedéséhez, végül pedig egymás könnyebb megértéséhez.

**Hivatkozások**

- Bialystok, E. (1990): *Communication Strategies*. Blackwell: Oxford
- Brooks, F. (1992): Can we talk? *Foreign Language Annals*. 25/1. 59-71
- Dörnyei, Z. (1995): On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*. 29/1. 55-85
- Dörnyei, Z. – S. Thurrell. (1991): Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*. 45/1. 16-23
- Ellis, R. – G. Barkhuizen. (2005): *Analysing Learner Language*. Oxford University Press: Oxford
- Eszenyi, R. (2001): Kommunikációs stratégiák a nyelvórán. *Modern nyelvoktatás*. VII/4. 59-71
- Faerch, C. – G. Kasper. (1983): Plans and strategies in foreign language communication. In: Faerch, C. – Kasper, G. (eds), *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman: London
- Faerch, C. – Kasper, G. (1986): Strategic competence in foreign language teaching. In: Kasper, G. (ed.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus University Press: Aarhus
- Kellerman, E. (1991): Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some implications for the classroom. In: Phillipson, R. et al (eds.). *Foreign/second Language Pedagogy Research*. Multilingual Matters. UK: Clevedon
- Littlemore, J. (2001): An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics*. 22/2. 241-265
- Maleki, A. (2007): Teachability of communication strategies: An Iranian experience. *System*. 35/4. 583-594
- Maleki, A. (2010): Techniques to Teach Communication Strategies. *Journal of Language Teaching and Research*. 1/5. 640-646
- Mali, Z. O. (2007): Exploring communication strategy use by learners of Isizulu in synchronous computer-mediated communication (S-CMC). Iowa University, USA.
- Oxford, R. L. (2001): *Language Learning Strategies*. In: Carter, R. – D. Nunan (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press: Cambridge
- Rabab'ah, G. (2005): Communication problems facing Arab learners of English. *Journal of Language and Learning* 3/1. 194
- Salomone, A. – Marshal, F. (1997): How to avoid language breakdown? Circumlocution! *Foreign Language Annals* 30/4. 473-482
- Schmidt, R. (1983): Interaction, acculturation and the acquisition of communication competence. In N. Wolfson – E. Judd (eds), *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 137-174
- Tarone, E. (1980): Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning* 30/2. 417-431
- Tarone, E. (1984): Teaching strategic competence in the foreign language classroom. In: S. Savignon – M. Berns (eds), *Initiatives in Communicative Language Teaching*. Reading: Addison Wesley
- Willems, G. (1987): Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System* 15/3. 351-364

**Lešková, Olga**  
Department of Languages  
Technical University in Košice

## **Preparation of ESP Materials – Challenges in Efficient Language Teaching**

*One of the most distinctive characteristics of ESP teaching is the need to design course materials which both attract and benefit students. Preparation of customized ESP course materials is fundamental for effective and task-based teaching and learning. It reflects particular students' needs and reasons for learning while fostering relations between ESP courses and learners' professional field of study. This paper presents several aspects of ESP methodology crucial for the needs analysis and material design. It provides examples of effective and efficient interactive teaching/learning activities most likely to aid ESP teachers in designing efficient course materials and developing skills which their students can implement into their future professional practice. The described activities have been used with the students of the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade of the Faculty of Economics at the Technical University in Košice. The paper concludes with a presentation of the questionnaire results designed to acquire students' feedback on these materials.*

*Keywords: English for Specific Purposes (ESP), needs analysis, customized materials, interactive teaching methods, developing lifelong skills*

### **Introduction**

According to Hutchinson and Waters: “*ESP is an approach to language teaching which aims to meet the needs of particular learners. This means in practice that much of the work done by ESP teachers is concerned with designing appropriate courses for various groups of learners.*” (Hutchinson – Waters, 1987:21).

Consequently, the development of ESP course materials has become one of the most distinctive characteristics of ESP teaching. While general English teachers enjoy a large selection of course text books including a generous lesson allocation at their disposal (as specified by the Common European Framework of Reference for Languages), ESP teachers at the tertiary level often have to tackle challenges resulting from a rather limited number of lessons allocated to ESP at non philological universities.

One of the tools for effective and efficient ESP teaching and learning is preparation of customized materials which meet two fundamental criteria required for successful language acquisition: they both attract students and serve their needs during university studies including their future professional careers.

## Definition of ESP

Over the last three decades, many scholars have developed various definitions of ESP. Strevens defines ESP by making a distinction between four absolute characteristics and two variable characteristics, as follows (Strevens, 1988):

The absolute characteristics suggest ESP consists of English language teaching which is:

- Designed to meet specified needs of the learner;
- Related in content (i.e. in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities;
- Centered on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc., and analysis of this discourse;
- In contrast with General English.

On the other hand, in accordance with the variable characteristics, ESP may be, but is not necessarily:

- Restricted to the language skills to be learned (e.g. reading only);
- Not taught according to any pre-ordained methodology.

Dudley-Evans and St. John have removed the absolute characteristic in which ESP is in contrast with GE and added more variable characteristics. They assert that ESP is not necessarily related to a specific discipline. Furthermore, ESP is likely to be used with adult learners although it could be used with young adults in a secondary school setting. (Dudley-Evans – St John, 1998).

According to the generally accepted definition by Hutchinson and Waters, ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on learner's reason for learning. It is a sphere of teaching English to people whose first language is not English, but who are required to know technical, scientific, and other English vocabulary from various specific fields in support of their education or careers. (Hutchinson – Waters, 1987)

As it results from the definition, ESP must be seen as an approach not as a product. As Hutchinson and Waters emphasize, it is not different from any other form of language teaching in that it should be based on principles of effective and efficient learning. Though the content of learning may vary, there is no reason to suppose the process of learning should be any different for the ESP learner than for the GE learner. ESP is an approach to language teaching, which aims to meet the needs of particular learners. This means in practice that much of the work done by

the ESP teachers is concerned with designing appropriate courses and selection of relevant materials for various groups of learners. Consequently, the development of ESP course materials has become one of the most distinctive characteristics of ESP teaching. (Hutchinson – Waters, 1987).

### **Needs Analysis**

The main purpose of ESP is to fulfill the needs of particular learners, and the first stage in any of ESP material development should be devoted to creating needs analysis.

Needs analysis covers *Target Situation Analysis (TSA)*, *Present Situation Analysis (PSA)* and *Learning Situation Analysis (LSA)*. Target needs are defined as *Necessities, Wants and Lacks*. *Necessities* are defined as what learners or students should know in order to be able to function well and communicate efficiently in target situations. *Lacks* concentrate on the gap between what students already know and what they lack and need more to focus on. The most important input in the Needs Analysis is represented by learners' wants, which cannot be ignored in any ESP course. Learners' wants are considered very important since they determine students' determination and active participation in the learning process.

The negligence of students' needs and wants may have a negative impact on their learning and cause lack of motivation. Students' motivation towards the course increases when their wants are taken into account through the development of teaching materials. Subsequently, when designing any course materials, it should be borne in mind how important it is to answer the key question: *Why does this learner need to learn a foreign language?* (Hutchinson T. – Waters A., 1987).

### **Interactive teaching/learning methods**

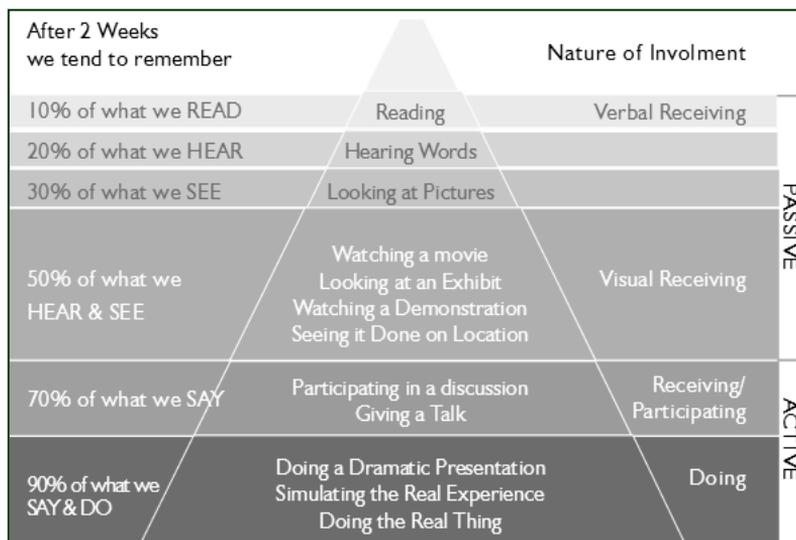
In order to motivate students and increase their active participation in ESP classes, customized course materials should be personally engaging and relevant to students, provide conditions in which they can learn effectively, and promote their active involvement throughout the learning process; as such, they need to be interactive in nature. Interactive teaching and learning consists in acquiring communication skills through the process of interactive communication between students and teachers or among students themselves. The main goal of interactive teaching techniques is to reduce teacher centered teaching time and increase student centered

learning time. This can be done using a large variety of strategies which include, but are not limited to the following:

- Avoiding lengthy explanations;
- Providing prompts to elicit a response whenever it is necessary and appropriate;
- Asking thought provoking questions while emphasizing there are no right or wrong answers;
- Allowing students enough time to think;
- Encouraging students to ask questions;
- Offering students to paraphrase, summarize, ask/answer follow-up questions, wrap up, etc.

The importance of interactive ESP teaching/learning can be underpinned by the Dale's cone of experience, which demonstrates how much learners remember based on how they encounter information (see Fig. 1).

Figure 1. Dale's cone of experience



Practical implications of this learning pyramid are quite edifying; they suggests that based on the degree of involvement, students remember 10% of what they read, 20% of what they hear, 30% of what they are shown, 50% of what they are shown and told, 70% of what they discuss with others, 80% of what they personally experience, and 90% of what

they teach others. Thus, active involvement in practical activities is likely to result in a higher level of teaching/learning efficiency.

Creation of effective learning opportunities in ESP classes requires the use of innovative and diverse methods, which provide a link between theory and practice and equip students with the skills needed for their future professional life. A careful selection of content and form of customized ESP course materials addressing students' specific learning needs provides a strong potential for efficient learning and fostering relations between ESP courses and learners' professional field of study. There is a large variety of interactive activities which can be developed for ESP students, including:

- 5 x W's & How;
- Think, Pair & Share;
- Pose, Pause, Pounce & Bounce;
- Brainstorming;
- Buzz Session;
- Case Study;
- Maze;
- SWOT analysis.

The present paper focuses in more detail on three of them, in particular: brainstorming, case studies and SWOT analysis.

### **Brainstorming**

The use of brainstorming activities in ESP teaching creates a stimulating atmosphere, promotes creative thinking, develops collaborative work and encourages learners to develop valuable solutions. In practice, brainstorming is an activity where a group of people work collaboratively to produce a bank of new ideas for further use and generate multiple solutions to a given problem.

In the ESP classroom environment, brainstorming can be defined as a dynamic and thought-provoking way to engage students into a topic. It is based on a random generation of ideas related to a selected issue, problem or situation. During follow-up, these ideas can be used as a basis for other activities, such as discussion, role-play and/or writing. In addition to classical brainstorming techniques, alternative options can be considered, including nominal group techniques, which use a more structured format to obtain multiple inputs from learners or group passing techniques, where each person in a group writes down one idea, and then passes the piece of paper to the next person, who adds another idea, etc.

The following principles should be observed during the brainstorming session:

- A person should be appointed to make notes of generated thoughts and ideas;
- The notes should be made in such a way in which all learners can see and understand them;
- All participants should be encouraged and provided ample opportunity to contribute their ideas;
- Unusual ideas should be welcomed, not rejected;
- The best ideas or solutions should be selected at the end of the brainstorming session;
- Criticism should be abstained from during the brainstorming activity;
- The more ideas generated during brainstorming, the better the outcome.

With regard to the level of ESP learners, brainstorming activities can be used as:

- Warm up activities;
- To revise and practice vocabulary via simple word lists or lists based on a certain principle;
- To introduce new lexical sets via word or phrase mapping;
- To brainstorm vocabulary or grammar structures used in certain situations via clustering or group storytelling;
- To produce ideas for writing papers, projects and presentations.

Based on the above it is obvious that brainstorming is used to practice and master all oral communication skills.

### **SWOT analysis**

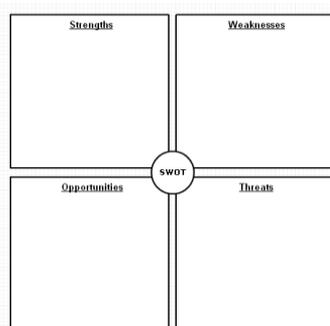
Notably, in the corporate environment, the SWOT analysis is a powerful strategic and analytical technique used to assess an organization's profile in terms of its strengths, weaknesses, opportunities and threats; it can also become a valuable tool in teaching ESP to university students, especially students of economics. It provides them not only with lifelong skills required in support of their professional career (such as business analysis, marketing, environment and competitor evaluation, strategic planning, project and process management, etc.) but also facilitates the development of their language competencies as learners benefit from being engaged in

meaningful interaction and communication imitating real life situations. In interactive language teaching, SWOT analysis can be used for various purposes including, for example, practicing vocabulary, verb tenses, question formation, word formation, modal verbs, etc. With regards to lifelong education, it assists in the development of communication, problem-solving, strategic planning or competitive analysis competencies.

SWOT analysis in the ESP classroom environment can be used in a variety of ways.

1. The first stage usually comprises the introduction of the concept of SWOT analysis to learners to ensure they understand how strengths, weaknesses, opportunities and threats are used to identify internal and external factors influencing benefits and challenges. As it is likely that students at lower grades are not familiar with the concept, they can be introduced to a SWOT analysis template (see Fig. 2).

Figure 2. SWOT analysis template



2. The next stage is setting the topic. It may be related to the university, to their studies, to their future career; figuratively speaking, nearly any topic worth discussing.
3. The following stage encompasses a large variety of teaching/learning activities for individual, pairs or group work. These may include the following:
  - Students are given a list of words, phrases or sentences associated with strengths, weaknesses, threats and opportunities related to the topic, and their task is to put each item into the correct category. During the follow-up phase, they compare their results with a real SWOT analysis for the selected topic.
  - In an alternative gap-filling exercise, students are provided the SWOT analysis highlighting the use of missing words, and they are

encouraged to fill the gaps with words to complete its correct form. Gap-filling exercises are an excellent way to master vocabulary, word formation and grammar.

- Students are provided a SWOT analysis with scrambled sentences and their task is to position the words in the proper sequence and correct order. This exercise practices sentence formation and writing skills.

The choice of activities used in this stage depends on the language and content to be mastered during the lesson.

4. In the next stage, students are offered a selection of products, services or corporate ideas. They work in pairs or groups to design a SWOT analysis for the chosen topic. During the follow-up phase, they share their SWOT analysis with other pairs/groups.
5. Finally, the students have to select their own topic, make a comprehensive SWOT analysis and present it to the class.

SWOT analysis is an example of the task-based and problem-solving approach providing teachers with a large variety of opportunities for the development of attractive and motivating customized ESP course materials.

### **Case studies**

In the ESP classes, case studies are used to discuss practical situations, which are often encountered within the professional environment on a daily basis. Case studies can be based on real or virtual situations relevant to students' professional orientation. They can be discussed by students in pairs or small groups. The aim of the case study includes developing a solution to a given situation or problem, or disclosing its causes and results. Learners are expected to suggest possible course of actions, develop conclusions and suggest their own solutions.

Case studies enable practicing specific skills, including active listening, effective teamwork and discussion aimed at developing solutions to practical situations. The efficient use of case studies in ESP teaching requires the following procedures:

1. Initial instructions should be presented in a clear and understandable way.
2. All students should be encouraged to actively participate at all stages of the task.

3. The focus should be placed on the use of the language structures to be mastered, both in terms of vocabulary and grammar; while the correction of error should be in the form of feedback following the completion of the activity.
4. Students should be reminded that there is not just one correct answer; they are expected to discuss all possible options and reach a decision based on their general and business knowledge.

When designing customized case studies, the teacher's task is to prepare detailed information which should include the following: background information (Who? Why? What?), problem statement, cast of characters (people and institutions), chronological order of events, parties and issues in conflict and possible courses of action.

### **Survey Results**

To investigate how in-house ESP course materials meet the students' needs, three groups of students studying at the Faculty of Economics of the Technical University in Košice in 2016 were interviewed. The sample group comprised of 46 full time second and third year students, and the survey was qualitative in nature. The questionnaire consisted of five questions, in which students were asked to identify their ESP needs, rank skill development exercises contained in the course books and evaluate the customized materials.

With regards to the first three questions, the students provided the following responses (as they could give more than one answer, the final sum exceeds 100%):

1. 42 students (91%) claimed they needed English to communicate effectively in their future job,  
21 students (45%) responded they needed English for their university studies (to read rather than to write),  
12 students (26%) stated they would need English for their future academic pursuits,  
7 students (15%) answered they needed English to communicate (both orally and in writing) in their current part-time job.
2. 26 students (57%) stated they were not satisfied with their speaking skills,  
19 students (41%) admitted they were not satisfied with their listening skills,

- 15 students (33%) responded they lacked required vocabulary or grammar.
3. 29 students (63%) reported they would like to improve their speaking and listening skills,  
27 students (59%) stated they would like to improve their vocabulary and grammar,  
11 students (24%) responded they would like to improve their writing skills.
  4. The highest ranks were given to the following skill development activities (on a scale of 10-1, 10 being the best score): activities developing negotiation skills (8), presentation skills (7), problem solving skills (6), while using a telephone or written communication skills (e-mails, letters etc.) were not ranked very high (3). The above results prove students' appreciation of activities in the development of active communication skills.
  5. The customized brainstorming, SWOT analysis and case study activities were given a positive feedback by all 46 students (100%), and 43 (93%) students would like to have them included in the regular curriculum.

## **Conclusion**

In conclusion, it should be noted that even though there is a wide selection of ESP course books available in the market, they do not always respond to the needs of individual learners. Instead of being enslaved to ready-made ESP course books, teachers are consistently provided the option of developing customized course materials, which reflect particular students' needs and reasons in support of learning while fostering relations between ESP courses and learners' professional field of study.

Since most ESP teachers do not have expertise in designing in-house ESP course materials, their initial development can be a quite challenging and time and energy consuming process. However, once developed, they can quickly and easily be adapted and modified to various grade levels and specific subject areas of study. Moreover, learners benefit from the use of customized learning activities not only in terms of developing required language skills, but also in terms of acquiring useful lifelong skills.

## References

- Dudley-Evans, T. – St John, M. (1998): *Development in English for specific purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge University Press: Cambridge
- Hutchinson, T. – Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge University Press: Cambridge
- Stevens, P. (1988): *ESP after Twenty Years: A Re-Appraisal*. In: M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art*. SE AMEO Regional Centre, Singapore

## Internetes források

<http://wbt24.de/?cat=1185>

<http://creately.com/blog/examples/swot-analysis-templates-creately/>



**Sándor Eszter**  
Budapesti Gazdasági Egyetem  
Pénzügyi és Számviteli Kar  
Pénzügyi és Számviteli Szaknyelvi Intézeti Tanszék

## **Csoportdinamikai folyamatok a kooperatív üzleti angol órán – egy pilot kutatás eredményei**

*A szakemberek között széles körben elfogadott, hogy a csoportmunkának sok előnye van, elősegíti az eredményes nyelvtanulást. Magyarországon is számos tanulmány született, amelyek a csoport szerepét vizsgálták a nyelvtanulásban, azonban ezeknek a vizsgálatoknak a fókuszában a középiskolai nyelvoktatás, illetve kisebb mértékben a nyelviskolai oktatás állt. Keveset tudunk arról, hogy milyen tényezők határozzák meg a felsőoktatásban tanuló hallgatók hozzáállását a csoportmunkához. A tanulmány egy 2016 tavaszán készült kis mintán (N=52) elvégzett kérdőíves felmérés eredményeit mutatja be, amelyben kooperatív csoportokban tanuló hallgatók csoportmunkához való hozzáállását vizsgáltuk. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy bár a csoportmunkához való hozzáállásuk alapvetően pozitív, a hallgatók akkor szeretnek igazán csoportban dolgozni, ha a személyes céljaik összeegyeztethetőek a csoport céljaival, ha sikeresnek érzik magukat, illetve, ha sikerül jó kapcsolatot kialakítaniuk a csoport tagjaival. A kutatás arra is rávilágít, hogy, míg a csoportkohézió kevésbé fontos a hallgatók számára, a csoporttagoknak adott és a tőlük kapott visszajelzés kifejezetten negatívan hat a hozzáállásukra.*

*Kulcsszavak: csoportdinamika, csoportmunka, kooperatív tanulás, csoportkohézió, egyéni és csoportcélok*

### **Bevezetés**

Idegen nyelvet ma Magyarországon a nyelvtanulók döntő többsége iskolában, csoportban tanul. A formális oktatás keretei tehát feltételezik, illetve adottnak veszik a csoportot, mint a nyelvtanulás kontextusát. Éppen ezért, iskolai keretek között a nyelvtanulók sikeressége attól is függ, hogy az osztálytermi környezetben, a csoportban, hogyan tudnak sikeresen működni (Csizér, 2011).

A csoport szerepe a felsőoktatásban folyó szaknyelvoktatásban is kiemelkedően fontos, hiszen sok hallgató számára a szaknyelvi óra az egyetlen lehetőség arra, hogy idegen nyelven kommunikáljon. Ráadásul, a felsőoktatásnak az a feladata, hogy olyan szakembereket képezzen, akik a leendő munkahelyükön megállják a helyüket. Ehhez olyan általános készségekre van szükségük, amelyeket a *The Partnership for 21st Century Learning*<sup>1</sup> nevű szervezet transzverzális, vagyis „átvihető” készségeknek

---

<sup>1</sup><http://www.p21.org/our-work/p21-framework>

nevez: együttműködés, kommunikáció, kreativitás és kritikai gondolkodás. Az egyén szempontjából, tehát a csoportban való (együtt)működés olyan készség, amelyre nem csak a nyelvtanulásban, de később a munka világában is szüksége lesz.

Annak ellenére, hogy a csoportban zajló nyelvtanulás előnyeit több tanulmány hangsúlyozza (Dörnyei, 1994; Dörnyei – Ehrman, 1998; Dörnyei – Murphey, 2003), a szaknyelvi kurzuson számtalanszor tapasztalhatjuk, hogy a hallgatók nem szívesen kommunikálnak egymással, ezért úgy tűnik, hogy inkább az önálló munkát kedvelik. A felsőoktatásban szaknyelvet tanuló fiatal magyar felnőttek csoportmunkához való hozzáállását keveset vizsgálták. A megjelent tanulmányok a csoportdinamikai tényezők hatását főként a középiskolás korosztály nyelvtanulási motivációjával összefüggésben elemzik (Dörnyei, 1994; Herendi – Fekete, 2011; Jánosházi – Csizér, 2011). Ebben a tanulmányban arra keressük a választ, hogy a felsőoktatásban szaknyelvet tanuló hallgatók csoportmunkához való hozzáállását hogyan befolyásolják a csoportdinamikai tényezők.

### **Csoportdinamikai tényezők**

Csoportban történő tanulás során az egyén sikerét vagy kudarcát alapvetően befolyásolják a csoportdinamikai tényezők: a csoportkohézió, a csoportvezető szerepe, a csoporttagok közötti együttműködés, a sikerélmény és a csoporttagok közötti pozitív kapcsolat (Dörnyei – Malderez, 1997; Dörnyei – Murphy, 2003). A csoportkohézió azt mutatja meg, mennyire érzik magukat a tagok a csoport tagjának, mennyire erős az összetartozás érzése. Ha a csoport tagjai kölcsönösen elfogadják egymást és vannak közös tulajdonságaik, akkor beszélhetünk arról, hogy pozitív kapcsolat van a csoport tagjai között. Az együttműködés a kölcsönös segítségnyújtást, a csoport céljaiért való közös erőfeszítést jelenti.

### **Csoportkohézió és motiváció**

A magyarországi vizsgálatok leginkább a csoportdinamika és a motiváció összefüggését vizsgálták, elsősorban középiskolások között (Dörnyei, 1994; Herendi – Fekete, 2011; Jánosházi – Csizér, 2011). A kutatások Dörnyei (1994:280) elméleti modelljéből indultak ki, amely a motiváció három szintjét különítette el, és amely először tartalmaz csoportra vonatkozó elemeket (Csizér, 2011). A *nyelvi szint* a nyelvhez és a kultúrához kapcsolódó attitűdöket, a *tanulói szint* a nyelvtanulók idegen nyelvi önbizalmát, a nyelvhasználati szorongást foglalja magában, illetve

azt, hogy a tanuló minek tulajdonítja a sikert vagy kudarcot. A *tanulási környezet szintje* az osztálytermi tanuláshoz köthető jellemzőket foglalja magában, ezek közé tartoznak a tanárhoz és a csoporthoz köthető motivációs elemek. Empirikus kutatások azonban csak a csoportkohézió fontosságát bizonyították. Clément és munkatársai (1994) kutatásának eredménye azt mutatja, hogy a csoporttagok közötti összetartozás érzése a legerősebb motivációs tényező.

Későbbi kutatások ugyanakkor nem erősítették meg Clément és munkatársai (1994) csoportkohézióval kapcsolatos kutatási eredményeit. Jánosházi és Csizér (2011) kutatásában 106 középiskolás diák nyelvtanulási motivációját vizsgálták kérdőív segítségével. A korábbi vizsgálatokkal ellentétben, a kutatók azt találták, hogy a csoportban elért sikerélmény az, ami leginkább hat a motivációra. Ugyanakkor a csoportban elért sikerélmény, a csoport tagjai közötti pozitív kapcsolat, az együttműködés és az összetartozás érzése szoros összefüggésben áll egymással.

Egy másik magyarországi kutatás a csoportmunkához való hozzáállás és a nyelvtanulási motiváció kapcsolatát vizsgálta 235 középiskolás és felnőtt nyelvtanuló bevonásával (Herendi – Fekete, 2011). A kutatók megállapították, hogy a felnőttek szívesebben dolgoznak csoportban, mint a középiskolások, aktívabbak és tudatosabban használják csoportmunka során az idegen nyelvet. Az eredményekből azt a következtetést vonták le a kutatók, hogy a csoportmunkát alapvetően az eredményessége miatt kedvelik a nyelvtanulók.

### **Csoportcélok és motiváció**

Dörnyei és Murphy (2003) a közös célt a csoport egyik elengedhetetlen jellemzőjének tekinti. A közös cél Dörnyei (1994) motivációs modelljében is fontos szerepet kap, mint a tanulási környezethez, azon belül a csoporthoz köthető motivációs elemek egyike. Mivel a formális oktatás keretein belül a csoportok összetétele esetleges, a csoporttagok egyéni céljai nem feltétlenül esnek egybe a csoport céljaival (Dörnyei, 1997). Éppen ezért, fontos feladata a tanárnak, hogy a csoport tanulási célját a csoporttagokkal közösen fogalmazza meg, ezzel lehetővé téve a csoport céljainak összehangolását a csoporttagok egyéni céljaival (Dörnyei, 2001; Mezei, 2011). A közösen megvalósított célok erősítik a csoporthoz tartozás érzését, és az együttműködést (Dörnyei – Malderez, 1997; Mezei, 2011).

## Nyelvtanulási szorongás és az órai viselkedés

Ahogy azt a bevezetőben említettük, az egyetemi hallgatók órai viselkedése azt sugallja, hogy nem szívesen kommunikálnak egymással, inkább az önálló munkát kedvelik. Ennek az egyik lehetséges magyarázata az, hogy szoronganak a nyelvórán. Horwitz és munkatársai (1986) szerint az idegennyelv-tanulási szorongásnak három oka lehetséges: az idegen nyelvi kommunikációtól való félelem, a tesztszorongás és a negatív értékeléstől való félelem. Piniel (2000; 2006) középiskolások között végzett magyarországi vizsgálataiban azonban olyan szorongást okozó tényezőket is feltártak, amelyek az osztálytermi környezettel állnak kapcsolatban, mint például a tanár, illetve a társak negatív értékelésétől való félelem, a csoport mérete és a tanár által nem megfelelően ismertetett elvárások.

## A kooperatív tanulás

Mivel a vizsgálatot kooperatív csoportban tanuló hallgatók között végeztük, szólnunk kell a kooperatív tanulásról is. Bárdos (2000:276) definíciója szerint a kooperatív tanulás *„olyan kiscsoportos foglalkozásokat jelent, amelyekben a csoport tagjai egyénileg is csak úgy érhetnek el jó eredményeket, hogyha az egész csoport sikeres, vagyis a csoport tagjai egymásért felelősséget vállalnak.”* Az együttműködésen kívül fontos szerepet kap a társas készségek fejlesztése az egymásnak adott visszajelzéseken keresztül. A kooperatív tanulás előnyeiről számos tanulmány született (Dörnyei, 1997; Johnson et al., 2014; Jones – Jones, 2008; Kagan – Kagan, 2009). A tanulmányok kiemelik, hogy a kooperatív tanulás növeli a motivációt (Dörnyei, 1997), fejleszti az együttműködési készséget, a kreativitást és a magasabb szintű gondolkodási képességeket, ezáltal javul a teljesítmény és az önbecsülés (Johnson et al., 2014).

## A kutatás módszerei

A kutatást kérdőív segítségével végeztük, annak érdekében, hogy a szakirodalom alapján meghatározott tényezők összefüggéseinek általános tendenciáit feltárjuk. A vizsgálatban egy nagy magyarországi egyetem 52 hallgatója vett részt. Az adatokat kérdőív segítségével gyűjtöttük a 2015/2016-os tanév tavaszi félévében. Az alábbi kutatási kérdésre kerestük a választ: *„Milyen tényezők befolyásolják az egyetemi hallgatók csoportmunkához való hozzáállását az üzleti angolórán?”*

## A kutatás résztvevői

A kutatásban négy üzleti angol csoportban tanuló hallgató vett részt (N=52), 31 nő és 21 férfi, mindannyian ugyanannak az egyetemnek a másodéves hallgatói. Két csoport már két féléve tanult kooperatív módszerrel üzleti angolt, a másik két csoport abban a félévben kezdte meg szaknyelvi tanulmányait. A hallgatók 19 és 25 év közöttiek voltak. Többségük az általános iskolában kezdett angolt tanulni, általában 9 évesen, majd legtöbben a középiskolában is folytatták az angoltanulást.

## Az adatgyűjtés eszköze

A kutatásban felhasznált kérdőív kérdései részben Jánosházi – Csizér (2011), Herendi – Fekete (2011) és Fushino (2010) kérdőívének felhasználásával készültek. A kérdőív kooperatív tanulásra vonatkozó kérdéseit kimondottan ennek a vizsgálatnak a céljaira hoztuk létre. A kérdőív 43 ötfokú skálás állítást tartalmazott, valamint 6 nyitott kérdést, amelyek a hallgatók korábbi nyelvtanulási tapasztalataira, a nyelvtudás szintjére, illetve más idegen nyelv tudására vonatkoztak.

## Az adatgyűjtés és elemzés módszerei

Kérdőívünket az adatgyűjtés előtt kipróbáltuk. Egy hallgató segítségét kértük, aki a kérdőívet kitöltötte és javaslatokat tett annak módosítására. A magyar nyelvű kérdőíveket a kutatásban részt vevő hallgatók az angolórán töltötték ki. A hallgatókat mind szóban, mind a kérdőív általános tájékoztató részében biztosítottuk arról, hogy az adataikat bizalmasan kezeljük. Az adatokat az SPSS 22.0 program segítségével elemeztük.

## Eredmények

A csoportdinamikai skálák átlagának elemzése megmutatja, hogy a hallgatók mit gondolnak a csoportmunka egyes dimenzióiról. A skála átlagokat és szórás értékeket az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat: A vizsgált tényezők átlaga és szórása

Skálák elnevezése	Átlag	Szórás
Kapcsolat a csoporttagok között	3,78	0,64
Célok	3,66	0,65
Csoportmunkához való hozzáállás	3,50	0,70

Sikerélmény	3,47	0,66
Csoportkohézió	3,33	0,80
Visszajelzés	3,12	0,68
Nyelvtanulási szorongás	2,76	0,70

Ha a skálák átlagait tekintjük, látható, hogy a hallgatók fontosnak tartják, hogy jó kapcsolatban legyenek a csoport tagjaival. Ugyanakkor egy érdekes ellentmondás fedezhető fel az eredményekben: nincs sok közös vonásuk a csoport többi tagjával, nem is akarnak velük barátkozni, mégis úgy érzik, hogy kölcsönösen elfogadják egymást és megbíznak egymásban. Úgy tűnik, hogy a felsőoktatásban tanuló felnőttek a csoportot a munkavégzés terepének tekintik, ahol a személyes jó viszony fontos ugyan, de nem szükséges baráti viszony ápolása. Ehhez kapcsolódik a csoportkohézióról alkotott elképzelésük ellentmondásossága is. Habár nem ismerik jól egymást, szerintük a csoportjuk összetartó. Feltételezhető, hogy a hallgatók esetében az eredményes munkavégzésnek nem feltétele a csoportkohézió, a csoportidentitás és összetartozás érzésének megléte. Ugyanakkor az is lehetséges, hogy amit összetartozásnak értékelnek, az valójában egyfajta bajtársiasság vagy szövetség, nem pedig a csoporthoz való tartozás érzése.

A csoport tagjaival való jó viszony mellett a legfontosabb a hallgatók számára a sikerélmény érzése. Azonban a sikerélmény számukra az egyéni sikert jelenti, nem a csoport sikerét. Mindemellett elismerik, hogy csoportban hatékonyabban lehet dolgozni, sőt egyéni céljaikat is könnyebb megvalósítani. Ezek az eredmények összhangban vannak Jánosházi – Csizér (2011) vizsgálatával, akik azt állapították meg, hogy a nyelvtanulási motivációt leginkább a csoportban átélt sikerélmény növeli, valamint Herendi – Fekete (2011) kutatási eredményeivel, akik szerint a csoportmunkát a hatékonyságáért kedvelik a nyelvtanulók.

Az eredményekből az is látszik, hogy a hallgatók úgy érzik, a csoportmunka segít egyéni céljaik elérésében. A csoportban tanulást hasznosnak, célravezetőnek tartják, de nem tekintik a nyelvtanulás egyetlen lehetséges módjának. A vizsgálat eredménye tehát megerősíti azoknak az elméleti és empirikus kutatásoknak az eredményét, amelyek az egyéni és csoportcéllok összehangolásának fontosságát hangsúlyozzák (Dörnyei, 2001; Dörnyei – Murphey, 2003; Mezei, 2011).

Fontos kiemelni, hogy a magyar hallgatók a munkájukról nem szeretnek visszajelzést adni, sem pedig kapni. Ez azért fontos, mert a kooperatív tanulás egyik alapelve éppen az, hogy a csoporttagok visszajelzést adnak egymásnak arról, ki mennyiben járult hozzá a csoport sikeréhez. A válaszokból az derült ki, hogy fontosabb a jó viszony

fenntartása, mint az, hogy egy csoporttagot keményebb munkára ösztönözzenek. Érdekes azonban, hogy nem csak negatív, de pozitív visszajelzést sem adnak szívesen.

A kérdőív állításaira adott válaszok azt mutatják, hogy a hallgatók a kooperatív kiscsoportokban nem, vagy csak nagyon kis mértékben szoronganak. Ez megnyugtató eredmény, hiszen a szakirodalom a nyelvhasználati szorongást negatív motivációs tényezőnek tekinti, amit osztálytermi tényezők is előidézhetnek. Ilyen tényező például a csoport mérete. Mivel a kooperatív csoportok kicsik, 3-4 főből állnak, a hallgatóknak nem okoz szorongást az idegen nyelv használata. Ráadásul, a tanár negatív értékelésétől való félelem is jelentősen csökken, hiszen a hallgatók többnyire a kooperatív csoportjuk többi tagjával kommunikálnak az órán, nem pedig a tanárral. Ennek ellenére, a társak negatív értékelésétől való félelemmel továbbra is számolni kell. Éppen ezért fontos, hogy a tanár figyelmet fordítson a csoportdinamikára és lehetővé tegye, hogy a hallgatók megismerjék egymást és jó viszonyt alakítsanak ki egymással, hiszen ez megszüntetheti azt a szorongást, amit a társak értékelésétől való félelem okozhat.

Összességében elmondható, a hallgatók csoportmunkához való hozzáállása kismértékben ugyan, de pozitív ( $M=3,5$ ). Ennek ellenére, a csoportban való tanulás helyett szívesebben veszik, ha a tanár magyarázza el az anyagot. Ezt okozhatja az, hogy Magyarországon mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban gyakrabban vesznek részt frontálisan vezetett órán, mint olyanon, ahol csoportokban kell tanulniuk. Ugyanakkor, Herendi és Fekete (2011) vizsgálatával összhangban elismerik, hogy a csoportmunka hatékonyabb tud lenni, jobban fejleszti a kommunikációs készségeiket és lehetőséget teremt az idegen nyelv használatára.

### **A csoportmunkához való hozzáállás és a csoportdinamikai tényezők kapcsolata**

A csoportdinamikai tényezők egymással való kapcsolatának elemzéséből az derül ki, hogy a hallgatók csoportmunkához való hozzáállását alapvetően három tényező befolyásolja: az, hogy mennyire érzik úgy, hogy a csoport elősegíti az egyéni céljaik megvalósulását; mennyire tudnak a csoport tagjai együttműködni egymással; illetve, hogy átélnek-e sikerélményt a csoportmunka során. A 2. táblázat a csoportdinamikai tényezők egymással való kapcsolatát mutatja.

2. táblázat. A regresszió elemzés eredményeinek összefoglalása a csoportmunkához való hozzáállás, mint függő változó esetében

Független változók	A végső modell		
	B	SE	$\beta$
Célok	0,32	0,14	0,29**
Együttműködés	0,42	0,13	0,36*
Sikerélmény	0,32	0,12	0,30**
$R^2$		0,73	

Megjegyzés: B a regressziós együttható; SE a standard hiba;  $\beta$  az adott változó erőssége,  $R^2$  = a modell magyarázó ereje. \* $p < .01$ ; \*\* $p < .05$

### Összegzés és kitekintés

A kutatási eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a hallgatók szívesen dolgoznak csoportban, ha a csoport elősegíti egyéni céljaik megvalósítását és sikerélményt élnek át. A csoporthoz való tartozás érzése kevésbé fontos számukra, mint az, hogy jó kapcsolatban legyenek a csoport tagjaival, akikkel inkább munkakapcsolatban vannak, mint baráti viszonyban. Ugyanakkor a jó kapcsolat fenntartása érdekében elkerülnek az esetlegesen negatív visszajelzések által okozott konfliktusokat, még akkor is, ha emiatt a csoport nem a lehető legjobb teljesítményt éri el. Ennek az lehet az oka, hogy nincs gyakorlatuk abban, hogyan kell építő kritikát megfogalmazni. Éppen ezért, a felsőoktatásban érdemes lenne kihasználni a kooperatív tanulás társas készségeket fejlesztő funkcióját annak érdekében, hogy a hallgatókat jobban felkészítsük a munka világára.

A kutatás arra is rávilágít, hogy fontos figyelmet fordítani a csoportdinamikára, hiszen ezáltal érhetjük el, hogy a hallgatók pozitív kapcsolatot alakítsanak ki egymással. Ez az alapja a jó munkaviszonynak, ami lehetővé teszi a sikeres együttműködést, az egyéni és csoportcélok összehangolását és végső soron a sikerélmény átélését.

A kutatási eredményekkel kapcsolatban fontos megemlíteni, hogy azok nem általánosíthatók a Magyarországon felsőoktatásban üzleti angolt tanulók teljes populációjára a vizsgálatba bevont résztvevők alacsony száma, illetve a nem reprezentatív mintavételi eljárás miatt. Ugyanakkor további kutatásokra lenne szükség ahhoz, hogy jobban feltérképezzük a felsőoktatásban tanuló hallgatók csoportdinamikai tényezőkkel kapcsolatos elképzeléseit.

## Hivatkozások

- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Clément, R. – Dörnyei, Z. – Noels, K. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44/3.417-448
- Csizér, K. (2011): A csoportdinamikai folyamatok jelentősége a nyelvtanulásban: elméleti áttekintés. In: Csizér, K. – Holló, D. – Károly, K. (szerk.) (2011): *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*. 78/3. 273-284
- Dörnyei, Z. (1997): Psychological processes incooperative language learning: Group dynamics and motivation. *Modern Language Journal*. 81/4. 482-493
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies*. Cambridge University Press: Cambridge
- Dörnyei, Z. – Ehrman, M. E. (1998): *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and the invisible classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Dörnyei, Z. – Malderez, A. (1997): Group Dynamics and foreign language teaching. *System*. 25. 65-81
- Dörnyei, Z. – Murphey, T. (2003): *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press: Cambridge
- Fushino, K. (2010): Causal relationships between communication confidence, beliefs about group work, and willingness to communicate in foreign language group work. *TESOL Quarterly*. 44/4. 700-724
- Herendi, K. – Fekete, É. (2011): Csoportmunka és a nyelvtanulási motiváció. In: Csizér, K. – Holló, D. – Károly, K. (szerk.) (2011): *Dinamikus csoport, Dinamikus tanulás*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Horwitz, E. K. – Horwitz, M. B. – Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*. 70/2. 125-132
- Jánosházi, O. – Csizér, K. (2011): Nyelvtanulási motiváció a csoportdinamika tükrében: a csoport hatása a tagok motivált viselkedésére. In: Csizér, K. – Holló, D. – Károly, K. (szerk.) (2011): *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. – Smith, K. A. (2014): Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*. 25/3,4. 85-118
- Jones, K. A. – Jones, J. L. (2008): Making cooperative learning work in the college classroom. An application of the 'five pillars' of cooperative learning to post-secondary instruction. *The Journal of Effective Teaching*. 8/2. 61-76
- Kagan, S. – Kagan, M. (2009): *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing: San Clemente, CA
- Mezei, G. (2011): Csoportstruktúrák és a csoportdinamika. In: Csizér, K. – Holló, D. – Károly, K. (szerk.) (2011): *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Piniel, K. (2000): *Foreign language anxiety: The role of classroom factors in the development of foreign language classroom anxiety*. ELTE: Unpublished MA thesis
- Piniel, K. (2006): Foreign language classroom anxiety: A classroom perspective. In: Nikolov, M. – Horváth, J. (eds) (2006): *Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Lingua Franca Csoport: Pécs



**Szántóné Csongor Alexandra<sup>1</sup> – Krisár Csilla<sup>2</sup> – Hambuch Anikó<sup>1</sup> –  
Németh Tímea<sup>1</sup>**

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

<sup>2</sup>Bjørknes Høyskole, Oslo, Norvégia

## **Magyar orvosi szaknyelvoktatás összehasonlító vizsgálata Norvégiában és Magyarországon**

*A longitudinális, utánkövetéses norvég–magyar komparatív tanulmány célja a magyar orvosi szaknyelv oktatásának vizsgálata a norvég, a német, illetve az angol mint közvetítő nyelv viszonylatában. Az online kérdőíves kutatás a két oktatási rendszerben kiterjed a hallgatók szociodemográfiai, nyelvi, motivációs, illetve interkulturális háttérének elemzésére, beleértve készségeik, kompetenciáik fejlődésének utánkövetéses vizsgálatát. A több fázisból álló közös kutatást online kérdőíves lekérdezések, strukturált interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések egészítik ki. A kutatásban 158 magyar orvosi szaknyelvet tanuló hallgató vesz részt, akik a norvégiai Bjørknes Főiskolán, Oslóban, illetve a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán kezdték meg tanulmányaikat 2016 szeptemberében. A kutatás jelenleg az első fázisában van, ezért tanulmányunk célja a kutatás háttérének és lépéseinek bemutatása.*

*Kulcsszavak: magyar orvosi szaknyelvoktatás, komparatív tanulmány, multikulturális környezet, motiváció, közvetítő nyelv*

### **Bevezetés**

A magyar orvosi szaknyelvoktatás fejlesztése a hallgatók igényeinek megfelelően kiemelkedően fontos feladat napjainkban mind a nyelvoktatás kulturális aspektusait, mind a tanítási módszereket tekintve. Olyan nagymértékben felgyorsult és megváltozott a felsőoktatási környezet, többek között az információs és kommunikációs eszközök állandó változásának és fejlődésének köszönhetően, hogy ma már azt mondhatjuk szaknyelvoktatóként, hogy nemcsak mi oktatjuk a diákokat, hanem ők is folyamatosan „tanítanak” bennünket, mi is állandóan tanulunk tőlünk, azaz az oktatási-tanulási folyamat kölcsönössé vált (Németh – Csongor, 2016).

A kutatás első lépésében online kérdőíves felmérést végeztünk magyar orvosi szaknyelvet tanuló hallgatók körében, akik a norvégiai Bjørknes Főiskolán, Oslóban, illetve a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán kezdték meg tanulmányaikat 2016 szeptemberében. A felmérés egyik célja a szaknyelv oktatásának vizsgálata az anyanyelv, illetve az angol mint közvetítő nyelv viszonylatában. A vizsgálat a későbbiekben kiterjed a hallgatók szociodemográfiai, nyelvi, motivációs, illetve interkulturális háttérének elemzésére.

## A magyarországi felsőoktatási környezet átalakulása

A felsőoktatás az egész világon egyre inkább nemzeti oktatásból nemzetközi oktatássá alakul át (Németh – Szántóné, 2016). Ennek számos oka van. Magyarországon a felsőoktatási környezet jelentős változásokon ment keresztül az elmúlt néhány évtizedben. Számottevően csökkent a fiatalok száma, ahogyan azt az alábbi táblázat is mutatja (1. táblázat). A felsőoktatásba bekerülő fiatalok aránya a 20-24 éves korcsoportban 24%-kal csökkent harminc év alatt, azaz 1980 és 2011 között. A 25-29 éves korcsoportban még ennél is nagyobb mértékben, 31%-kal lett kevesebb a számuk. Az utóbbi korcsoportnál ennek az arálynak egyik valószínűsíthető magyarázata a jelentős kivándorlás is, ami az európai uniós csatlakozás óta ezt a korosztályt nagymértékben érintette. Így a 2000-es évek óta a felsőoktatásba jóval kevesebb magyar hallgató kerül be. Ezzel párhuzamosan egyre csökken a felsőoktatásra jutó állami támogatás is, miközben a működési költségek folyamatosan nőnek (Pozsgai et al, 2012).

1. táblázat. Népszámlálási adatok korcsoportok szerint  
Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (2012)

Korcsoport	1980	1990	2001	2011	Csökkenés
0–4	865704	617 232	488 456	475245	45%
5–9	772 680	656 150	581 985	482 346	38%
10–14	702 789	857 167	624 495	490 068	30%
15–19	650 492	766 856	668 609	593 534	9%
20–24	813 917	678 653	809 302	618 235	24%
25–29	891 551	620 290	786 991	611 301	31%

Magyarország 2004-ben csatlakozott az Európai Unióhoz. Az uniós tagság révén a határok átjárhatóbbá váltak, illetve felértékelődtek a Magyarországon megszerezhető diplomák is. Egy évvel később, 2005-ben vezették be hazánkban a bolognai folyamat eredményeként létrejött új felsőoktatási rendszert, amelynek elsődleges célja az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása volt, azaz az európai hallgatói mobilitás megkönnyítése, valamint a felsőoktatásban tanulók felkészítése későbbi szakmai pályafutásukra (Bologna, 2015). Ezek a tényezők mind hozzájárultak ahhoz, hogy a 2000-es évek közepétől folyamatosan emelkedik a hazánkban tanuló külföldi hallgatók száma. A létszámuk a 2001/2002-es

tanévben még csak 11.187 volt, majd tíz év alatt, a 2011/2012-es tanévre 17.112-re nőtt, azaz 35%-kal emelkedett (Császár – Wusching, 2014). Különösen a magyar orvosképzés nagyon népszerű a nemzetközi diákok körében, ezért túlnyomó többségük a négy hazai orvostudományi egyetem valamelyikén tanul. Ennek egyik oka, hogy több európai országban (pl.: Németország, Norvégia, Spanyolország) jelentősen korlátozták az orvostudományi egyetemekre felvehető hallgatók létszámát. Ennek eredményeként Magyarország az orvostudományi képzések területén fontos célországgá vált Európában. Ahogy Berács és munkatársai (2010) rámutatnak, ez összefügg a magas színvonalú szolgáltatásokkal is, amelyeket nemcsak az egyetemek, hanem az egyetemi városok is biztosítanak a diákok részére. Mindezek következtében az orvostudományi egyetemekre beiratkozott nemzetközi hallgatók aránya több mint 34%-kal nőtt 2001 és 2011 között.

## **Idegen nyelvű orvosképzések Magyarországon**

### ***Angol nyelvű képzések***

Az 1980-as évek közepétől a hazai orvostudományi egyetemek idegen nyelven is elindították képzési programjaikat, hogy minél több diákot vonzzanak a világ különböző országaiból. Elsőként a budapesti Semmelweis Egyetem indította el a német nyelvű orvostudományi képzést 1983-ban, majd ezt követte a Pécsi Orvostudományi Egyetem (akkor még POTE) angol nyelvű orvosképzése 1984-ben, amely nemcsak az országban, hanem Közép-Európában is az első ilyen képzés volt. A program indításában nagy szerepet játszottak természetesen a politikai érdekek és döntések, de több professzor is, mint például Tigyi József biofizikus és Flerkó Béla anatómus is nagyban hozzájárultak a képzés elindításához. Sok magyar emigráns él az Egyesült Államokban, akik szintén segítettek propagálni az angol nyelvű orvosképzést (Szeberényi, 2014). Röviddel ezután, 1985-ben a Szegedi Orvostudományi Egyetemen is bevezetésre került az angol program, majd ezt követte a Debreceni Orvostudományi Egyetem is 1987-ben (Császár – Wusching, 2014).

### ***Német nyelvű képzés***

Pécsett 2004-ben, pontosan húsz évvel az angol nyelvű orvosképzés elindítása után elkezdődött a német nyelvű orvosképzés is, és az elmúlt években a német orvostanhallgatók „*a PTE nemzetközi vonzáskörzetének legdominánsabb alkotóeleme*” (Császár – Wusching, 2014) lettek.

Létszámuk folyamatosan emelkedik 2004 óta, jelenleg 652 aktív német hallgatója van az Általános Orvostudományi Karnak, ebből 37 a végzős hallgató. A magyarországi orvosképzés választásának több oka is van.

*„A Magyarországon tanuló, német nyelvterületről érkező hallgatók legtöbb esetben kényszerből választják a külföldi önköltséges orvostudományi képzést, mert a németországi egyetemi kvóták nem teszik lehetővé számukra saját országukban az államilag finanszírozott képzésbe történő bejutást.” (Faubl, 2013:129)*

A német és a magyar felvételi követelmények jelentős eltérése is szerepet játszik a folyamatban: míg Magyarországon két tantárgy eredményei – biológia és kémia vagy fizika –, addig Németországban további tárgyak eredményei is beszámításra kerülnek a felvételi eljárás során (vö. Császár – Wusching, 2014). A hagyományosan jó magyar–német kapcsolatok és a két ország közötti viszonylag kisebb földrajzi távolság (összevetve például a balti országokkal, amelyekben szintén kínálnak német nyelvű orvosképzést) is pozitívan befolyásolják a továbbtanulni szándékozók választását. A pécsi orvoskar népszerűségében szerepet játszik a város és a régió történelmileg alakított német nyelvbe és kultúrába való beágyazottsága, a képzés magas színvonalának nemzetközi elismerése. Ez utóbbi ténytet támogatja alá a 2013-ban Szászország és a pécsi ÁOK között létrejött szerződés, amelyben a jelentős orvoshiánnyal küzdő németországi tartomány a szász orvosi kamarával megosztott finanszírozásban, ösztöndíjprogram keretében, felmenő rendszerben, évente 20–30 szász orvostanhallgatónak fizeti 12 szemeszteren keresztül pécsi tanulmányait. A hallgatóknak a diploma megszerzése után vállalniuk kell, hogy „Landarzt/-ärztin”-ként<sup>1</sup> folytatják tevékenységüket Szászországban.

A nem ösztöndíjas hallgatók egy része az első 5 szemeszterben félévenként újból és újból beadja pályázatát németországi orvosi karokra, remélve, hogy sikerül hazai egyetemen folytatni tanulmányait. A tapasztalat azt mutatja azonban, hogy folyamatosan nő azon hallgatók száma, akik Pécssett szerzik meg diplomájukat, vagy azért, mert nem kaptak államilag finanszírozott helyet hazai egyetemeken, vagy tudatosan döntöttek tanulmányaik pécsi befejezése mellett. Egy Pécssett tanuló, jelenleg negyedéves német orvostanhallgató blogjából vett rövid idézet magyarázatul szolgálhat erre a tényre:

*„Aki orvostudományt szeretne tanulni, Pécssett jó orvoskarra lel. A preklinikai tanulmányokat Németországban is elismerik (...) a képzés jól felvértez a klinikai*

---

<sup>1</sup> vidéki körzeti orvos

*képzésre. (...) Én nagyon jól érzem itt magam, mert a magyarok kedvesek és vendégszeretőek. (...) A magas tandíjak hátrányt jelentenek ugyan (...), de a kis létszámú tanulócsoportok a gyakorlatokon és a szemináriumokon, valamint az oktatókkal kialakított szoros kapcsolat ellensúlyozzák ezt. (...) Mindenben támogatást kapunk. A képzés színvonala magas. Oktatóimról elmondhatom, hogy mindegyikük nagyon jól beszél németül.” (<https://www.thieme.de/viamedici/vor-dem-studium-infos-zum-medizinstudium-1493/a/so-ist-das-medizinstudium-in-pecs-27113.htm>).<sup>2</sup>*

## **Együttműködés a norvég Bjørknes Høyskole intézménnyel**

A Pécsi Tudományegyetemen tanuló külföldi hallgatók 95%-a az Általános Orvostudományi Karon tanul (Németh – Csongor, 2016). Az angol, majd a német nyelvű orvostudomány elindításának eredményeképpen 2015 szeptemberében a beiratkozott összhallgatói létszámnak a magyar hallgatók már csak 45%-át teszik ki a Pécsi Tudományegyetem Orvostudományi Karán. A hallgatók többsége (20%) Németországból, közel 9% Iránból, illetve Norvégiából érkezik, a többi külföldi hallgató pedig a világ különböző országaiból jön Pécsre tanulni (Hallgatói adatok, 2015).

Az elmúlt évtizedben egyre inkább fontossá vált az is, hogy a különböző országok egyetemei, oktatási intézményei képesek legyenek egymással hatékonyan együttműködni. A fent említett változások következtében a kooperáció számos formája alakult ki az érintett országok között. Ennek egyik példája a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar és a Norvégiában működő Bjørknes Főiskola között kialakult partneri viszony. A Kar 2006 óta működik együtt a norvég Bjørknes Høyskole intézménnyel az ún. „1+5 éves képzési program” keretei között.

A 2016/17-es tanévben 50 diák kezdte meg tanulmányait az 1+5 éves közös programon belül. A hallgatók heti 4 órában tanulják a magyar orvosi szaknyelvet az oszlói képzés alatt, illetve záróvizsgát tesznek mindkét szemeszter végén. A befogadó szak tanterv-előírásának megfelelően a tananyag a pécsi egyetem által kidolgozott tankönyv. A könyvben alkalmazott angol és német közvetítő nyelv mellett a norvég hallgatók a tananyagot anyanyelvükön sajátítják el. A norvég (anya)nyelv mint közvetítő nyelv használata feltételezésünk szerint a feldolgozási módot és a kulturális ismeretek közvetítését is jelentősen és pozitívan befolyásolja a célnyelvi környezet hiánya ellenére. A Bjørknes Főiskola az oktatáson kívül filmvetítést, diáktalálkozót és magyar ünnepségen való részvételt is szervez a hallgatók számára. A tavaszi félévben egy

<sup>2</sup> ford. Hambuch Anikó

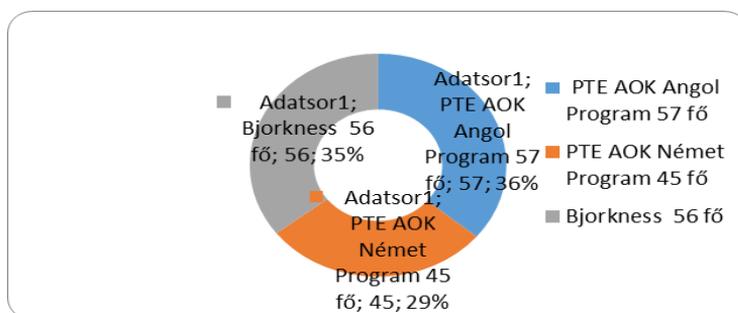
tanulmányi kiránduláson is részt vesznek a diákok, ahol a pécsi egyetem szakmai nap keretein belül mutatja be az egyetem intézményeit és oktatóit. Az 1+5 program sikerét a hallgatói létszám folyamatos emelkedése és a lemorzsolódás arányának csökkenése is bizonyítja.

### **Norvég–magyar összehasonlító vizsgálat**

A több mint 10 éves együttműködés ellenére még nem készült vizsgálat a közös képzéssel kapcsolatban a magyar mint orvosi szaknyelv oktatására vonatkozólag. A norvég hallgatók egy évig előkészítő orvosi magyar szaknyelvet tanulnak és szakmai órákon vesznek részt, majd másodévtől a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán folytatják tanulmányaikat. A német hallgatók egy kisebb hányada Budapesten két féléves előkészítőn vesz részt, ahol a természettudományos tárgyakon kívül magyar általános nyelvet is tanulhatnak. A német hallgatók nagyobb hányada azonban mindenféle előzetes nyelvismeret nélkül kezdi meg tanulmányait Pécsen. Szaknyelvet oktató nyelvtanárokként célunk egy közös norvég-magyar kutatás az orvosi magyar szaknyelvvoktatás fejlesztése érdekében. A longitudinális, utánkövetéses norvég-magyar komparatív tanulmány a magyar orvosi szaknyelvvoktatás több dimenzióját is vizsgálni kívánja, pl. a közvetítő nyelv, a tanulási környezet, a motiváció, illetve az interkulturális kompetenciák hatását a nyelvtanulásra (Németh, 2015).

A kutatás során több módszert használunk. Az első lépésként tervezett online kérdőíves kutatást interjúk, fókuszcsoportos vizsgálatok egészítik ki, illetve kvalitatív adatokkal alátámasztjuk a kvantitatív eredményeket. A kutatás jelenlegi, első fázisában egy online felületen elérhető kérdőív kitöltésére került sor. A kérdőívet anonim módon, kódnev segítségével töltik ki a válaszadók. A vizsgálati minta két nagy csoportra osztható: a norvég előkészítő programban részt vevő elsőéves hallgatók, illetve a pécsi karon tanuló elsőéves hallgatók. A pécsi képzésen tanuló hallgatók az angol programban a magyar orvosi szaknyelvet nem a saját anyanyelvükön, hanem az angol, mint közvetítő nyelv segítségével tanulják, míg a német program hallgatói az anyanyelven keresztül sajátítják el a magyar szaknyelvet. A hallgatók nyelvi, motivációs és interkulturális fejlődésének nyomon követése érdekében három lekérdezést tervezünk, az első a tanulmányok kezdetén, a második az első szemeszter végén, a harmadik pedig a második szemeszter lezárásakor. A három időpontban ugyanazt a kérdőívet használjuk. A kérdőív kitöltésére összesen 158 hallgatót kértünk meg. A felmérésben részt vevő hallgatók összetételét az alábbi ábra mutatja.

1. ábra. A megkérdezett hallgatók összetételének jellemzése



A kérdőív nyitott és zárt kérdéseket tartalmaz, a kérdések négy csoportra oszthatók: szociodemográfiai adatok, motivációhoz köthető kérdések, nyelvtudást mérő kérdések és interkulturális kompetenciához kapcsolódó kérdések. Az első kérdéscsoportban a szokásos szociodemográfiai adatok mellett feltérképezzük a diákok és szüleik nyelvismeretét is. Az idegen nyelvek eredményes elsajátítása nagymértékben függ a motivációtól (Csizér, 2007). A motiváció vizsgálata során elsősorban külső és belső motivációra utaló kérdéseket teszünk fel a hallgatóknak. A harmadik kérdéscsoport a nyelvtanulásban elért fejlődésüket követi nyomon, illetve összehasonlítja a vizsgált válaszadói csoportokat. A nyelvtanulásban kiemelten fontos szerepe van az interkulturális kompetenciáknak, illetve azoknak az attitűdöknek, amelyek az adott nyelv kultúrájához kapcsolódnak. A negyedik kérdéscsoport a tanulandó nyelv mögötti kultúra ismeretére, illetve az interkulturális kompetenciákra vonatkozik. Jelenleg az első fázis részadatait vizsgáltuk meg, az eredmények részletes elemzésére a harmadik lekérdezés után kerül sor.

## Konklúzió

Az egyetemeken az oktatás minőségének javítása és a gyors változásokhoz való alkalmazkodás elkerülhetetlen a tanárok számára napjainkban (Németh – Csongor, 2016). A kutatás eredményeképpen célunk közös stratégiák és új módszerek kidolgozása a magyar orvosi szaknyelvtanításban, illetve a két képzési rendszer harmonizálása. A nyelvi kompetenciákon felül a motiváció, illetve az interkulturális kompetenciák fejlesztése is szükséges a nyelvtanulás során. Jelen kutatás ehhez kíván hozzájárulni kvantitatív és kvalitatív adatokkal. A hallgatói populáció, valamint az oktatás környezetének változása szükségessé teszi az oktatók készségeinek folyamatos fejlesztését. Új módszerek kidolgozása

során a nemzetközi modellek megismerése, majd a saját tapasztalatokkal és kutatási eredményekkel való összevetése hasznos ismeretekkel szolgálhatnak.

## Hivatkozások

- Berács, J. – Malota, E. – Zsótér, B. (2010): *A magyar felőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2*. Retrieved May 12, 2015, from Tempus Közalapítvány:  
<http://www.tka.hu/konyv/2860/a-magyar-felsooktatás-nemzetköziesedésének-folyamata-2>
- Bologna. (2015): *Felvi.forrás*:  
[https://www.felvi.hu/diploman\\_tul/munkaadoknak/szolgáltatás\\_cikk\\_bolognai](https://www.felvi.hu/diploman_tul/munkaadoknak/szolgáltatás_cikk_bolognai)  
 (Letöltés dátuma: 2017.01.08.)
- Császár, Z. – Wusching, T. (2014): A Pécsi Tudományegyetem a külföldi hallgatók vonzásában. *Területfejlesztés és Innováció*, 1. 10–21
- Csizér, K. (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*. 2007/6
- Faubl N. (2013): Kultúrák találkozásában. Az interkulturális kompetencia kialakulása és fejlődése a PTE Általános Orvostudományi Karán – első eredmények. *Acta Sociologica : pécsi szociológiai szemle : szociológiai tudományos szemle*. 6. évf. Klnsz. 2013/1.  
[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)  
 (Letöltés dátuma: 2017.02.19.)
- Hallgatói adatok (2015):<http://aok.pte.hu/hu/menu/menupont/463>(Letöltés dátuma: 2015.11.15.)
- <https://www.thieme.de/viamedici/vor-dem-studium-infos-zum-medizinstudium-1493/a-so-ist-das-medizinstudium-in-pecs-27113.htm>(Letöltés dátuma: 2017.02.19.)
- Központi Statisztikai Hivatal. (2012):Népszámlálási adatok korcsoportok szerint:  
[http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_teruleti\\_00](http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_00) (Letöltés dátuma: 2017.01.08)
- Németh, T (2015): *The Intercultural Impact of the Erasmus Programme on Hungarian Students, with Special Regard to Students of Medicine and Health Care*. PhD értekezés
- Németh, T. – Szántóné, Cs. A. (2016): Intercultural Orientation of Freshmen at the Medical School of the University of Pécs. *Porta Lingua*. SZOKOE: Budapest. 77–85
- Németh, T. – Csongor, A. (2016): Changes and new methods in teaching English and Hungarian as a second language for medical purposes In: *Katarina Aškerc (ed) Mednarodna konferenca Kakovost visokošolskega učenja in poučevanja: International conference Quality of University Teaching and Learning*. Center RS zamobilnost in evropske program ei zobraževanja in usposabljanja: Ljubljana.19-26
- Pozsgai, G. – Kajos, A. – Németh, T. (2012): The challenges of a multicultural university environment in the area of crisis. In: Komlósi, I.L. – Coudenys, W (eds.)(2012): *The proceedings of the UNEECC Forum Vol.4. Antwerp, Belgium, 27-28. October, 2011*, 191-199
- PTE ÁOK. (2014): *The first 30 years of the English language medical education in Pécs*. PTE ÁOK: Pécs
- Szeberényi, J. (2014): 30 Years of English Medical Education in Pécs: A Personal Account. In *The first 30 years of the English language medical education in Pécs*. PTE ÁOK: Pécs

**Takáts Zsuzsanna**  
Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

## **Az orvosi terminológia oktatásának folyamata a PTE ÁOK-n**

*Figyelemre érdemes, hogy Magyarországon, az „Orvosi terminológia” című tantárgy oktatása egyedül a PTE ÁOK Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézetében folyik heti 1 óra szeminárium + heti 1 óra előadás keretében. Ezen tanulmány célja, hogy bemutassa a tárgy oktatásának folyamatát. Felmérés készült arról, hogy mint alapozó tárgy, mennyire segíti a hallgatókat az anatómia tanulásában. A felmérés kiváló lehetőséget biztosított, hogy visszajelzést kapjunk a kurzus oktatásának hatékonyságáról. Az írás a következő kérdésekre keresi a választ: Megfelel-e az erre a célra írt, „Orvosi terminológia” című tankönyv az elvárásoknak? Milyen a magyar programon tanuló hallgatók hozzáállása az anatómiai nomenklátúra és a minimális latin grammatikai alapok elsajátításához? Milyen lehetőségek vannak a hallgatók motiválására terminológia kurzusokon? A tanulmány a további kutatási tervek felvázolásával zárul.*

*Kulcsszavak: latin nyelv és orvosi terminológia, klinikai terminológia, anatómiai terminológia, szaknyelvoktatás, hallgatói felmérés*

### **Bevezetés**

Az oktatás során fontos, hogy munkánkról folyamatos visszajelzést kapjunk a hallgatóktól, melyet felhasználhatunk oktatói tevékenységünk magas színvonalának fenntartására és fejlesztésére. A cikk célja a 2010-ben bevezetésre került *Orvosi terminológia* című kurzus elsajátításának segítésére írt „*Orvosi terminológia*” című tankönyv (Takáts, 2015) hallgatók általi kérdőíves értékelésének az elemzése.

### ***A tárgy címének, a tankönyvek szerkezetének változása 1995 – 2016 között***

A PTE ÁOK Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézetében 1995-től 2010-ig *Orvosi latin nyelv* címen folyt a mostani, *Orvosi terminológia* című tárgy oktatása. Ebben az időszakban a „*Lingua Latina Medicinalis*” című tankönyvből (Takáts, 1999) tanultak a hallgatók. A 2010-ig használt tankönyv szerkezetek ábráit, görög-latin terminológiát és a témához tartozó rövid, latin nyelvű olvasmányokat tartalmazott. Kísérleti céllal, 1997/1998-ban belső használatra új tankönyvet írtunk „*Latin nyelv és orvosi terminológia*” címen (Kelényi – Takáts, 1997). A könyv, a címéhez

igazodva, több orvosi terminológiai szakkifejezéssel, valamint az egyes szervrendszerek részletesebb leírásával bővült. Az oktatásba végül ez a könyv nem került bevezetésre, továbbra is a „*Lingua Latina Medicinalis*” tankönyvet (Takáts, 1999) használtuk erre a célra.

A 2010/2011-es tanévtől került sor az *Orvosi terminológia* kurzus bevezetésére a PTE ÁOK-n. A terminológiaoktatás átalakításával egy gyakorlatközpontú, egységesített (magyar, német, angol programban alkalmazott) tanterv bevezetését valósítottuk meg. Az *Orvosi terminológia* kurzus elektív, 2 kredit pontos. A hallgatók tanulmányai gyakorlati jeggyel zárulnak. A kurzus célja a bevezetés a preklínikum terminológiájába és az abban való biztonságos eligazodás segítése. A hallgatók heti egy óra szeminárium + heti egy óra előadás keretében tanulják az orvosi tanulmányaikhoz elengedhetetlenül szükséges terminológiát. Az előadásforma bevezetése dr. Csernus Valér, akkori oktatási dékánhelyettes javaslatára történt. Miután az elképzelést dr. Rébék-Nagy Gábor intézetvezető támogatta, ezt az oktatási formát kollégáimmal a tárgy presztízsének emelésére mindhárom programra kiterjesztettük. A dr. Fogarasi-Nuber Katalin által elkészített kurrikulum az anatómiai és klinikai szempontokat tematikus egységekben tárgyalja. A tematika és a tananyag is az Anatómiai és Kórélettani Intézet oktatóinak véleményezésével készült el. Az új tankönyvek „*Orvosi terminológia*” (Takáts, 2010), „*Medizinische Terminologie*” (Fogarasi, 2010), „*Medical Terminology*” (Hábel, 2010) címen 2010-ben jelentek meg. A tankönyvek a szaktárgy terminológiájához igazodva a terminusokat anatómiai ábrák segítségével dolgozzák fel. A tankönyvi feladatok gyakorlására szemináriumokon nyílik lehetőség. A szemináriumi forma a hallgatókkal való közvetlen kapcsolatfelvételre is kiválóan alkalmas.

### ***Hallgatói kérdőív***

Az orvosi terminológia kurzus színvonalának fenntartása és fejlesztése érdekében arra törekszünk, hogy oktatói munkánk minél jobban megfeleljen a korszerű oktatást támogató, a nemzetközi orvosi gyakorlatban használt, latin-görög-angol eredetű terminológia rendszerének. A kurzus véleményezésére a kurzus bevezetése óta első ízben készítettem kérdőívet, melyet másodéves hallgatók értékelték. Ezzel a PTE ÁOK Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézetében újnak számító módszerrel kívántam releváns információkat nyerni a hallgatóink orvosi terminológia kurzussal és az új tankönyvvel kapcsolatos személyes, gyakorlati tapasztalatairól. A felmérésből származó tanulságok levonásával

célom az volt, hogy a hallgatói szempontokat is figyelembe véve hozzájáruljak a kurzus további fejlődéséhez.

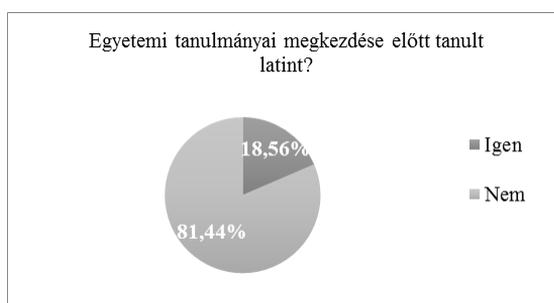
## Módszer

2016 szeptemberében online kérdőívet készítettem, hogy felmérjem az *Orvosi terminológia* kurzus oktatásának tapasztalatait. A kérdőívet a dolgozat végén mellékleletben teszem közzé. A hallgatói kérdőív 15 kérdést tartalmazott, melyek között a tankönyvre vonatkozóak is voltak. Tájékozódni kívántam a hallgatók előzetes latin tanulmányairól, a szemináriumi órákkal és az előadásokkal kapcsolatos megelégedettségükről, a tankönyvi anyag hasznosságáról az anatómia tanulásában, az orvosi latin terminológiában fontos szerkezetekhez kapcsolódó feladattípusok megfeleléséről, valamint a hallgatók felkészülésének alaposságáról, és ötleteikről, hogyan tehetnék hatékonyabbá a tanulásukat. A kérdőívet 185 másodéves hallgató kapta meg és 97 fő töltötte ki. A válaszok megoszlását az alábbiakban oszlop- és kördiagramok (1-15. ábra) segítségével szemléltetem és az eredményeket röviden, szöveges formában közlöm.

## Eredmények

### *Hallgatói kérdőív – Kérdések és válaszok*

1. ábra. Korábbi tanulmányok



Az ábra mutatja, hogy a korábbi tanulmányaik során latinul tanuló hallgatók aránya igen kevés, a 20%-ot sem éri el.

2. ábra. A szemináriumok felépítése



A 2. kérdés a hallgatók elégedettségét mérte föl a szemináriumok felépítésével (otthoni munka ellenőrzése, új anyag és az ahhoz kapcsolódó feladatok gyakorlása) kapcsolatban. A válaszadók nagy többsége, mintegy 86%-a elégedett volt a szemináriumok felépítésével.

3. ábra. Az előadások szerepe a dolgozatokra való felkészülésben



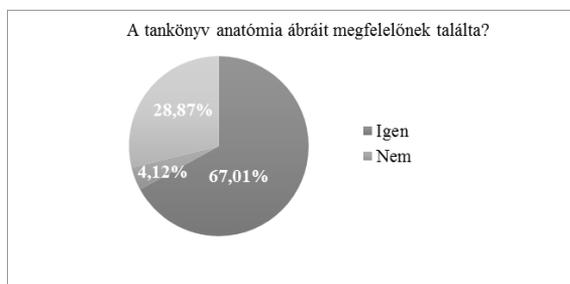
Kíváncsi voltam, vajon az előadások segítettek-e a hallgatók zárthelyi dolgozatokra való felkészülését? Az igen és nem válaszok között nem volt szignifikáns különbség. A hallgatók kevesebb, mint felének kevésbé segített az előadás a dolgozatokra való felkészülésben.

4. ábra. Az orvosi terminológia szerepe az anatómia tanulásában



Az orvosi terminológia a válaszadók 43,30%-ának nagyon, 46,39%-ának kevésbé segítette az anatómia tanulását. Elenyésző volt azok aránya, akiket egyáltalán nem segített a kurzus az anatómia tanulás során.

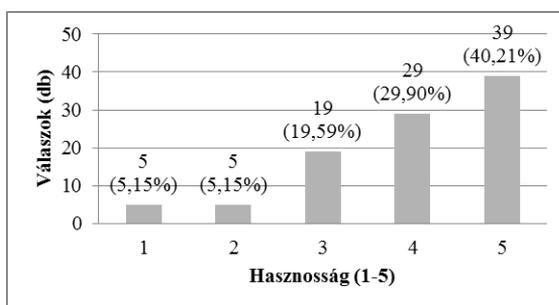
5. ábra. Felmérés a tankönyv anatómiai ábráiról



Kérdőívemben felmértem a hallgatók véleményét a tankönyv anatómiai ábráiról. A megkérdezettek közel kétharmada megfelelőnek találta a tankönyv anatómiai ábráit. 28,87%-uk találta többé-kevésbé megfelelőnek, míg 4,12% szerint nem voltak megfelelőek az anatómiai ábrák.

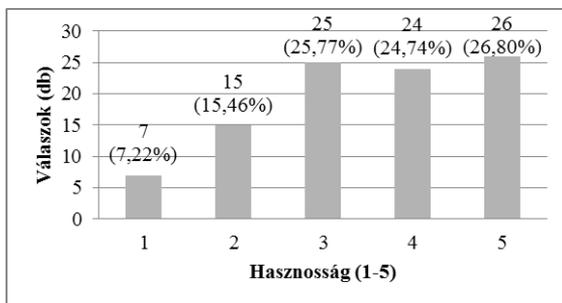
A következő hat kérdésben (6-11. ábra) a hallgatók tankönyvi feladattípusokat értékelték aszerint, hogy mennyire tartották azokat hasznosnak. Állásfoglalásukat a szóban forgó feladattípussal kapcsolatosan 1-5-ig tartó lineáris skálán adott ponttal fejezték ki, ahol az 1-es érték az egyáltalán nem hasznos, az 5-ös érték a kiemelten hasznos jelző megfelelőjét jelentette. Egyes feladattípusokat tankönyvi feladatokkal szemléltetek.

6. ábra. Az egyes szervrendszerekhez kapcsolódó szerkezetek fordítása, elemzése



Az egyes szervrendszerekhez kapcsolódó szerkezetek fordítását és elemzését a hallgatók nagy többsége, közel 70%-a hasznosnak, kiemelten hasznosnak találta. Kisebbségben voltak azok a megkérdezettek, akik nem találták hasznosnak ezeket a feladattípusokat.

7. ábra. Minőségjelzős szerkezetek az orvosi terminológiában



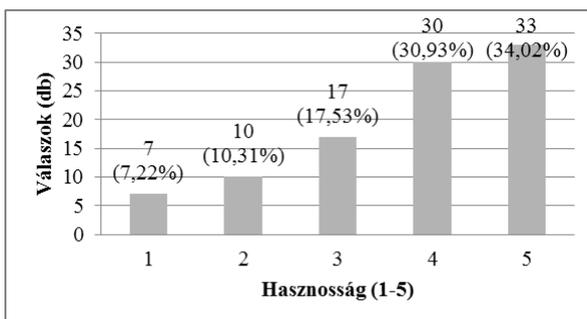
Az oszlopdiagramon jól látszik, hogy a minőségjelzős szerkezetekre vonatkozó feladatok a hallgatók nagy része szerint hasznosak, kiemelten hasznosak voltak. A 3-4-5-ös értékeket választók száma nem tért el jelentősen egymástól. A megkérdezett hallgatók közel egyötöde értékelte ezeket a feladattípusokat nem, illetve egyáltalán nem hasznosnak.

1. példa. Tankönyvi feladat (minőségjelzős szerkezetek):

Fordítsa le az alábbi kifejezéseket!

*articulatio sternoclavicularis*  
*articulatio nescostovertebrales*  
*articulatio radioulnaris distalis*  
*facies patellaris femoris*  
*facies posterior humeri*

8. ábra. Birtokos szerkezetek az orvosi terminológiában



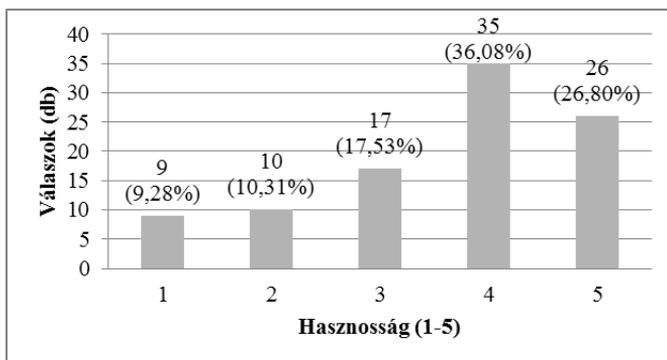
A birtokos szerkezetekre vonatkozó feladatokról jobban megoszlott a hallgatóság véleménye, nagy részük szerint hasznosnak (30,93%), illetve kiemelten hasznosnak (34,02%) bizonyultak. A válaszadók 17,53%-a semlegesnek mondható, 3-as értékkel illette ezt a feladattípust, a maradék közel 18% nem, vagy egyáltalán nem találta hasznosnak. Érdekes tapasztalat volt, hogy a birtokos szerkezetek feladatait a diákok jobban preferálják, mint a minőségjelzős szerkezeteket. Lényegében mindkét feladattípus egyformán hasznos, mert az orvosi terminológia alapját képezi.

2. példa. Tankönyvi feladat (birtokos szerkezetek):

Alkosson birtokos szerkezeteket az egymás mellett álló szavakból!

<i>cavum</i>	<i>nasus</i>
<i>apex</i>	<i>pulmo</i>
<i>musculus</i>	<i>larynx</i>
<i>bifurcatio</i>	<i>trachea</i>

9. ábra. Összetett szavak elemzése



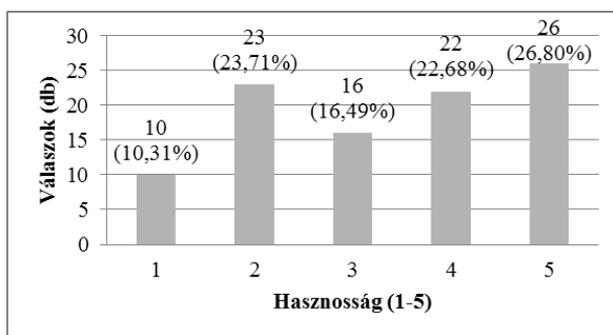
Az összetett szavak elemzése válaszadóim több, mint 60%-a szerint hasznos, kiemelten hasznos volt. Megközelítőleg 20%-uk szerint nem, egyáltalán nem hasznos feladattípus.

3. példa. Tankönyvi feladat (összetett szavak):

Bontsa szóelemekre az alábbi összetett szavakat!

*radiocarpus, metacarpophalangeus, radioulnaris, costoclavicularis, tarsometatarsus*

10. ábra. Görög-latin párhuzamok

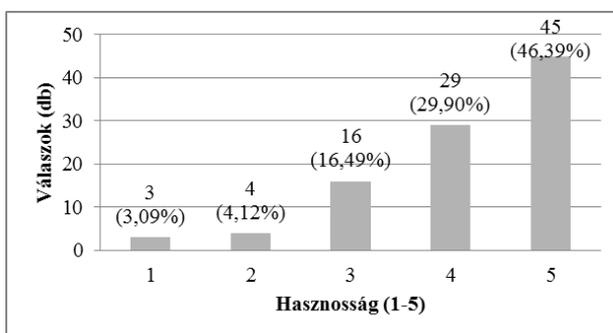


A tankönyvi feladattípusok véleményezése során a görög-latin párhuzamok esetében oszlottak meg leginkább a válaszok. Egyik érték sem emelkedett ki a többi közül. A többi feladattípushoz képest igen magas, közel 34%-os volt a negatív értékelések aránya.

4. példa. Tankönyvi feladat (görög-latin párhuzamok):

Írja le a következő latin szavak görög párját!  
*auris, cutis, lingua, nasus, oculus, sensus*

11. ábra. Klinikai feladatok: betegségek, műtéti eljárások



A klinikai feladatok: betegségek, műtéti eljárások feladattípusnál a válaszok százalékos értéke a nem hasznostól a kiemelten hasznosig egyre nagyobb növekedést mutat. Rendkívül hasznosnak találta ezeket a feladatokat a hallgatók több, mint 75%-a. A görög-latin párhuzamok viszonylagosan negatívs a klinikai feladatok kimagaslóan pozitív megítélése a hallgatók körében érdekes ellentétnek bizonyul, mivel a

klinikai feladatok megoldásához nélkülözhetetlen a görög-latin párhuzamok ismerete.

5. példa. Tankönyvi feladat (klinikai feladatok):

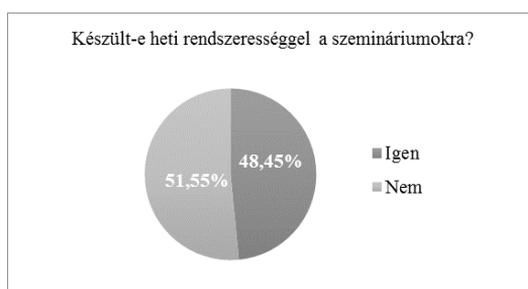
1.Írja le az alábbi szervek gyulladását!

*ajak, fog, mandula, gyomor, máj*

2. Fordítsa le a következő klinikumi kifejezéseket!

*nephrectomia, nephropexia, pyelographia, cystitisacuta, cystoscopya*

12. ábra. A hallgatók felkészülése a szemináriumokra



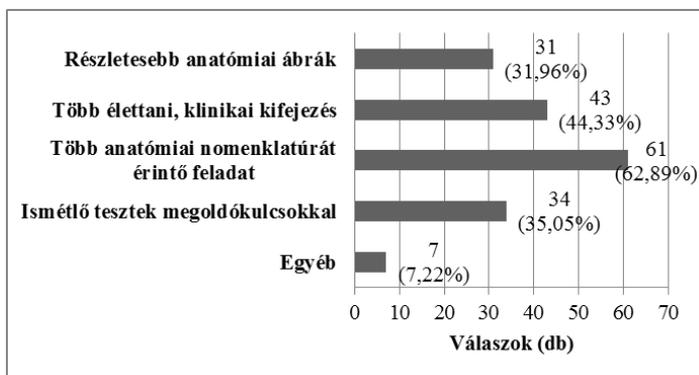
A válaszadók majdnem fele-fele arányban készültek, illetve nem készültek heti rendszerességgel a szemináriumi órákra.

13. ábra. A felkészülésre fordított idő



Megkérdeztem hallgatóimat, mennyi időt fordítottak hetente az órákra való felkészülésre? Kicsit több, mint harmaduk 0-1 órát, mintegy 15%-uk 1-2 órát fordított hétről-hétre a felkészülésre. Kiderült továbbá, hogy a válaszadók majdnem fele csak a ZH dolgozatok előtt készült. A 2-3 órás válaszlehetőséget egy hallgató sem jelölte be, illetve 1,03%-uk 3 óránál is többet tanult a heti foglalkozásokra.

14. ábra. Hogyan lehetne még hatékonyabb a tanulás?



A tanulás hatékonyabbá tételére vonatkozó kérdésben részletesebb anatómiai ábrák, több élettani és klinikai kifejezés, több anatómiai nomenklatúrát érintő feladat, ismétlő tesztek megoldókulcsokkal, valamint az egyéb lehetőség közül választhattak a kitöltők. Ebben a pontban több válaszlehetőséget is megjelölhettek egymással párhuzamosan. A válaszokból kitűnik, hogy a kurzust az anatómia alapozótárgyának tekintik a hallgatók. A legtöbben, 62,89%-ban szavaztak a több anatómiai nomenklatúrát érintő feladatra, illetve a részletesebb anatómiai ábrák lehetősége is 31,96%-os jelölést kapott. Ettől nem sokban tért el az ismétlő tesztek megoldókulcsokkal a maga 35,05%-os jelölésével, míg a második legnépszerűbb válaszlehetőség a több élettani és klinikai kifejezés volt 44,33%-kal.

15. ábra. A kurzussal kapcsolatos elvárások



Elvárásaikat tekintve a hallgatók igen nagy többségének, mintegy 94%-ának teljesen, vagy többé-kevésbé megfelelt a kurzus. Kis létszámban voltak jelen azok, akik másra számítottak.

## **Lehetőségek a hallgatók motiválására**

Az oktatás során fontosnak tartjuk elősegíteni a hallgatók eredményes tanulását. Ehhez hozzájárulva igyekszünk a tanórákon olyan pozitív, motiváló környezetet teremteni, amelyben a diákok jól érzik magukat, így könnyebbé válik számukra a tanulás. A cikkben tárgyalt kérdőív létrejöttét azt a célt szolgálta, hogy felmérjem a hallgatók kurzussal szemben támasztott igényeit, majd ezt követően kritikájuk figyelembevételével fejlesszem tovább a kurzus oktatásának színvonalát, s ezáltal közelebb hozzam a diákságot az orvosi terminológia tanulásához. A felmérés tapasztalata szerint tehát a hallgatók kedvelik az anatómiai ábrákat, így ezzel kapcsolatban több anatómiai nomenklatúrát érintő feladatot, ismétlődő teszteket lehetne a tankönyvbe beépíteni, hogy alapozó tárgyként jobban segítse az anatómia tárgy tanulását. Továbbá, a klinikai szaknyelv oktatásában autentikus leletek bővítésére van szükség. Az előadásainkat klinikumot érintő videófelvevételek lejátszásával tehetnénk színesebbé és hatékonyabbá. A szemináriumokon pedig a tavaszi szemeszterben lehetőség nyílik demonstrátori munkára, felsőbb éves hallgatók oktatói munkában való részvételére. Véleményem szerint, a tapasztaltabb, jó latin nyelvi alapokkal rendelkező és az adott tárgyat már korábban teljesítő hallgatók, a szaktanár munkáját kiegészítve sikerrel motiválhatják elsőéves társaikat a tanulásban.

## **Konklúzió**

A hallgatói kérdőív célja a terminológia oktatás eddigi tapasztalatainak összegzése volt. A tematika és a tananyag fejlesztésében továbbra is alkalmazkodunk a korszerű oktatást támogató, nemzetközi orvosi gyakorlatban használt, latin-görög-angol eredetű terminológia rendszerhez. A szaknyelvi kurzusokon intézetünk törekszik az orvosokkal való együttműködésre. Úgy gondolom, az oktatói munkát a gyakorlati szempontokat figyelembe véve kell folytatni.

## **További kutatási tervek**

A jövőbeni terveim között részletesebb tartalmak közvetítése szerepel az „*Anatómiai- és klinikai terminológia*” című fakultatív kurzusok szemináriumi óráin. Tervezem továbbá ezen kurzusok tematikájának bővítését is. A tananyagba szeretném beépíteni különféle orvosi műfajok élettani és klinikai terminusainak elemzését. Távlabbi kutatási terveim

közé tartozik a terminusalkotás jellegzetességeinek bemutatása az anatómiai terminológiában.

### **Hivatkozások**

- Fogarasi, K. (2010): *Medizinische Terminologie*. PTE ÁOK Nyomda: Pécs  
Hábel, G. (2010): *Medical Terminology*. PTE ÁOK Nyomda: Pécs  
Kelényi, G. – Takáts, Zs. (1997): *Latin nyelv és orvosi terminológia*. POTE Nyomda: Pécs  
Takáts, Zs. (1999): *Lingua Latina Medicinalis*. POTE Nyomda: Pécs  
Takáts, Zs. (2010): *Orvosi terminológia*. Bocz Nyomda Kft.: Pécs  
Takáts, Zs. (2015): *Orvosi terminológia*. Bocz Nyomda Kft.: Pécs

## Melléklet

### 1. melléklet. Orvosi terminológia – kérdőív

A kérdőív a PTE ÁOK-n 6. éve tanított Orvosi terminológia című tárgy oktatásának tapasztalatait méri fel. A válaszokból statisztikai felmérés készül, melynek célja az összegzés, hogy a kurzus további fejlesztése minél jobban megfeleljen a korszerű orvoslást támogató, a nemzetközi orvosi gyakorlatban használt, latin-görög-angol eredetű terminológia rendszerének.

\*Kötelező

1. Egyetemi tanulmányai megkezdése előtt tanult latint? \*
  - Igen
  - Nem
2. Elégedett volt a szemináriumok felépítésével? \*
  - Igen
  - Nem
3. Segítették-e az előadások a zárthelyi dolgozatokra való felkészülést? \*
  - Igen
  - Kevésbé
  - Nem
4. Mennyire segítette az orvosi terminológia az anatómia tanulását? \*
  - Nagyon
  - Kevésbé
  - Egyáltalán nem
5. A tankönyv anatómiai ábráit megfelelőnek találta? \*
  - Igen
  - Többé-kevésbé
  - Nem

Mennyire tartja az alábbi feladatokat hasznosnak? Jelölje a hasznosságukat a lineáris skálán! (1 - egyáltalán nem hasznos, 5 - nagyon hasznos)

6. Az egyes szervrendszerekhez kapcsolódó szerkezetek fordítása, elemzése \*
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
7. Minőségjelzős szerkezetek az orvosi terminológiában \*
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5

8. Birtokos szerkezetek az orvosi terminológiában \*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

9. Összetett szavak elemzése \*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

10. Görög-latin párhuzamok \*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

11. Klinikai feladatok: betegségek, műtéti eljárások \*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

12. Készült-e heti rendszerességgel a szemináriumokra? \*

- Igen
- Nem

13. Amennyiben heti rendszerességgel készült, mennyi időt fordított a felkészülésre hetente? \*

- 0-1 órát
- 1-2 órát
- 2-3 órát
- 3 óránál többet
- Csak a ZH dolgozatok előtt készültem

14. Hogyan lehetne még hatékonyabb a tanulás? \*

- Ismétlő tesztek megoldókulcsokkal
- Több anatómiai nomenklatúrát érintő feladat
- Több élettani, klinikai kifejezés
- Részletesebb anatómiai ábrák
- Egyéb: \_\_\_\_\_

15. Összességében mennyire felelt meg a kurzus az elvárásainak? \*

- Erre számítottam
- Többé-kevésbé megfelelt
- Nem erre számítottam

SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE; ÉRTÉKELÉS, VIZSGÁZTATÁS  
ÉS SZÜKSÉGLETELEMZÉS

---



**Czéreová, Beáta – Mazurová, Helena**  
Technical University of Košice  
Department of Languages

## **Assessment as an Integral Part of Teaching Business English**

*Assessment is a vital element of the educational process and is used to determine students' level of acquired knowledge and skills, effectively providing feedback to both students and teachers. Additionally, tests are aimed to verify whether the teaching objectives have been successfully achieved. Assessing knowledge by various testing techniques provides students relevant information with respect to their progress. Teachers are provided feedback on the effectiveness of the teaching process. Assessment can also act as a motivating factor in acquiring and developing learners' skills, of which, interestingly, offers its own specific benefits in academics throughout universities. Students are required to take entrance, progress and final tests. The authors, in drafting their paper, focused on assessing language skills of the students at the Faculty of Economics, Technical University of Košice, featuring an emphasis on objectives and the specification of tests used. Lastly, the paper attempts to explore the possibilities of improving the methods in assessing students of economics.*

Keywords: *foreign language teaching, assessment, testing, optimizing, language skills*

### **Introduction**

Teaching is closely connected to both testing and assessing. When designing a course, teachers consider teaching aims and objectives, and are generally aware of what they expect their learners to accomplish at the completion of the course. Course design includes thinking about the content, context and teaching methods. Once the course designers know what their intended learning outcomes are, they next coordinate and strategize effective methods of assessment. Carefully selected assessment tools provide teachers and learners with beneficial information, whether the teaching objectives have been met and learners meet required standards. Providing appropriate feedback on learners' performance is essential to facilitate learning. Test results can also serve as a motivating factor for maintaining and increasing students' willingness to learn (Turek, 1998).

Assessment is equally important in teaching foreign languages. Testing enables both teachers and learners to obtain helpful feedback with regards to monitoring progress. Together, with planning assessment methods, it is necessary to consider how we are going to analyze data and implement the results, ideally, to the benefit of the student(s). There are various types of tests. The selection of appropriate test type is mainly determined by purpose. Several types of tests enable the placement of

students into groups, generally, based on their current knowledge and skills, while monitoring their levels of achievement, identifying their lack of comprehension and targeting specific areas for development. Additionally, test results often serve as the basis for admission to a university. Business English students can also take certified examinations to demonstrate they are confident in the use of their English within the international business environment, and thus prove their language abilities when applying for employment.

### **Qualities of a Good Test**

In language testing, it is essential to consider the extent to which a test accurately reflects a student's ability in a concerned area, e.g., extracting main ideas from a text, spoken interaction, and writing an essay. Test creation requires a careful consideration of what to test and how to test it. The main challenge of a test writer is to develop a test, which is reliable, valid and practical. A test is reliable when it is consistent.

1. *Reliability* - Reliability is associated with the quality of a test serving in the role as a measuring tool. If the candidates took the same test twice, the results should be similar, or, if the test is graded by another person, the acquired marks should be identical.
2. *Validity* - A test is considered valid if it measures what it is supposed to measure. Test writers take into consideration knowledge and skills they want to measure. It means test takers then have to apply the tested knowledge and skills in order to complete the test tasks. Validity can be internal, external and there is also constructive validity.
  - a) Within *internal validity*, face validity, content validity and response validity can be distinguished one from the other (Alderson – Clapham – Wall, 1995).
    - *Face validity* refers to the test appears reasonable in its role of testing, e.g., using real-life tasks instead of writing an essay for testing speaking skills.
    - *Content validity* is related to balanced sampling. It is important to draw up a content specification of the test to ensure “*that the test reflects all the areas to be assessed in suitable proportions*” (Harrison, 1983:11).
    - *Response validity* enables the gathering of information on how candidates respond to test questions.

b) *External validity* is defined as concurrent validity and predictive validity.

- *Concurrent validity* means comparing test scores with some other measurement of the same test taker, at or about the same time, e.g., either as a parallel test or learner's self-assessment.
- *Predictive validity* is typical for proficiency tests. Based on the test results, it is possible to predict the future performance of the candidate (Alderson – Clapham – Wall, 1995).

c) *Construct validity* is related to the interpretation of the meaning of the test scores.

Reliability and validity are closely interrelated. "*In principle, a test cannot be valid unless it is reliable.*" (Alderson – Clapham – Wall, 1995:187).

3. *Practicality* is essentially a question of test administration. One has to consider what is needed for administering the test, including how much time will be allocated to grading the test, and how many people will be involved in marking.

## **Types of Tests**

In professional literature, one finds various approaches to the typology of language tests. Tests can be classified according to several criteria.

1. Based on the *number of students* tested, tests are divided into: a) individual – administered to one person at a time; b) group – can be used to test a group of persons or as a tool for mass testing, which allows examining a large group of test takers simultaneously within a short time.

2. According to the *approach* with respect to the design and construction of the test, we can distinguish either as: a) *direct* testing; or b) *indirect* testing. During direct testing, the candidate is required to perform exactly the same skills which are measured in the test. Direct testing is suitable for testing productive skills, such as oral interaction and writing a letter or an essay. Indirect testing measures students' skills, "*which underline the skills in which we are interested*" (Hughes, 1989:15). An example is error recognition.

3. According to a sense of *purpose*, four basic types of tests can be identified:

- a) placement tests;
- b) diagnostic tests;
- c) achievement tests;
- d) proficiency tests (Harmer, 2012).

*Placement tests* are used for dividing students into groups according to their levels of language skills, ensuring all learners can begin a course at nearly the same level. The most effective tests are those developed in compliance with the course syllabus students are presented in the beginning of the course. *Diagnostic tests* detect what creates students' problems, identify gaps in their knowledge and seek out where skills are lacking. They offer students immediate feedback. *Achievement tests* measure the level of knowledge and skills usually after completing a certain period of study, e.g., one semester, or at the end of the entire course. They are intended to demonstrate how successful the candidates performed, i.e., and to exhibit what they have mastered, and, specifically, material they did apparently know. "Achievement testing should be firmly rooted in previous classroom experiences, in terms of activities practiced, language used, and the criteria of assessment employed." (Weir, 1993:5). Depending on when the test is administered and the extent of the tests, there are two types of achievement tests: *progress achievement test*, intended to measure students' progress. It can be administered in shorter time periods throughout the length of the course. The other type is the *final achievement test*, typically administered at the completion of the course. *Proficiency tests* measure the overall level of foreign language use and comprehension. Unlike achievement tests, proficiency tests "give a general picture of a student's knowledge and ability (rather than measure progress)" (Harmer, 2012:380). They are typically administered to demonstrate candidates' ability to perform a particular task in the future (e.g. study in an English speaking country), or to obtain a certificate, e.g., Cambridge English: Business Certificate. Harmer also suggests using a *portfolio* for student's assessment (Harmer, 2012). In contrast to the achievement and proficiency tests which measure students' abilities, at the time of taking the test, the portfolio represents a collection of student's work over a certain period of time.

4. According to the *method of scoring, objective and subjective testing* can be distinguished one from the other. Objective testing refers to the test items where test markers are not required to make any subjective judgements. The examiner compares the candidate's response to the response determined by the item writer as indeed, being correct. Test

items, such as multiple choice, true or false, are referred to as serving in the role of error recognition, and therefore, are generally associated with objective testing. In subjective testing, examiners “*must assess how well a candidate completes a given task*” (Alderson – Clapham – Wall, 1995:107). Test examiners are given a rating scale to help them in the grading of subjective test items.

Testing is a demanding process and therefore it requires careful preparation when test construction, administration or scoring are considered. High quality tests are essential for successful completion of a test. The first step in constructing a test is drawing up a test specification. Test specification includes information such as purpose of the test, test type, language competences, skills to be tested, the number of test parts, test items and tasks, and the criteria with respect to grading students’ tests (Alderson – Clapham – Wall, 1995).

### **Assessing Business English**

Teaching Business English to students attending the Faculty of Economics at the Technical University of Košice, is highly recommended over the first five terms of their university study. Students study General Business English at Level B2 (*Market Leader Intermediate* by David Cotton et al.) for two terms during their first year of the study and Financial English at Level B2 (*English for the Financial Sector* by Ian MacKenzie) for the next two terms in the second year of their study. The last term of Business English is an optional subject and it is designed for students who want to prepare for their final examination in Business English. The final exam in Business English, itself, is a compulsory subject in the third year of their study.

The aim of teaching General Business English to students of Economics is to introduce them to the global world of business and provide them with basic business vocabulary, language and social skills in which they can implement in their professional careers after graduating from the University. Learning Financial English enables students to gain basic knowledge about the financial industry in the UK and USA, develop their language and social skills which will be necessary in furthering and advancing their professional careers in domestic or international financial institutions, such as experience in international banking.

Students of Economics are assessed continually during the term and at the end of each term. Assessment of students can be direct or indirect and the purpose of either is to present the students’ achievement in learning *Business and Financial English*, to provide students with feedback and

offer them encouragement and motivation towards improving their test results.

To earn credits, students are required to accept and complete assignments, individually or in small groups of two or three students, to prove how they are able to perform their language knowledge and language skills in a productive way. Their tasks include role playing, in which it is necessary to solve a problem/problems in the case study, to write a business letter or a business report, and to perform an oral business presentation. Tasks in assignments are open and give students opportunity to perform English in oral and/or writing means, which permit them to apply it with considerably more freedom and creativity, often injecting humour and thereby diminishing the level of formal speech. At the end of each term, the assessment of students is concluded with a progress achievement test which evaluates students' progress in language learning, and to what degree students have learnt the material they have been taught. Progress achievement tests contain reading comprehension, listening comprehension, the part testing business vocabulary and grammar, and writing (business correspondence). These parts of tests are the types of indirect testing that underlines three basic language skills, except for Speaking, which is usually tested in the form of oral assignments as a type of direct testing. Test techniques can be different, however, teachers usually use common types of test techniques of which effectively test students' knowledge and skills. Assessing students by providing them progress assignments and a final test is an integral part of teaching and learning *Business and Financial English*.

### **A Final Achievement Test**

The final examination in *Business and Financial English* is, according to the typology of tests, an achievement test aimed at evaluating students' learning, skill acquisition, and academic achievement at the conclusion of the five-term study of *Business and Financial English*.

Final assessment of students consists of writing and oral segments. The writing part contains one task for listening comprehension, two tasks for reading comprehension and two tasks for writing business correspondence. The tasks in listening and reading comprehension are indirect types of testing; for example, the tasks include true/false statements, matching, multiple choice cloze procedure tests, and inserting sentences into the text or a multiple choice test. The items in these parts of the final test are guided and students can only choose the right answer from several options. Writing business letters is a direct type of testing which is

aimed at testing communicative skills in the writing test and students have flexibility for expressing their ideas, knowledge and language skills in a more open way and, in the real-world context.

The oral part of the final achievement test is divided into three parts. Students draft their projects in writing and deliver them to the committee to demonstrate how good they are at presenting their productive English language skills in the context of verbal and nonverbal communication. Theoretical background in the field of banking and finance is tested in the form of students' introduction to business or a financial topic which is followed by a guided conversation between the members of a committee and a student. In the third part of the oral test, students discuss and solve the tasks in a short case study. Students' language accuracy and their ability to react to the tasks not given to them in advance are measured and evaluated.

Final assessment of students' performance in professional use of English is specified by its complexity and professionalism and are indicators of acquired language knowledge and skills, including academic and social skills required for furthering and advancing their professional careers.

### **Optimizing the final assessment**

Optimizing the final assessment is a constant requirement in how to improve the process of testing and test techniques, which enable teachers to assess the performance of students with more complexity and allows students to present their language knowledge and skills in a new, innovative fashion. A good test is approved by its validity and reliability (Harmer, 2012). These criteria are critical in determining the process of optimizing the testing of students' language achievement.

The writing part of the final achievement test administered to students at the Faculty of Economics, is, to a great extent, inspired by the Business English tests, from Cambridge University – BEC Vantage. Test techniques are applied in accordance to the intention of authors of the test. One possibility how to optimize the test is to apply test techniques which are more demanding for students. Proofreading is such an example. This technique requires students to understand sentence structure and search for errors throughout the text. Another technique involves positioning missing sentences into the text gaps, which requires students to understand the context of the text. Matching short texts on a related topic or one text divided into several sections and a set of statements appears to be an easier

task. The task for students is to match each statement to the short text or section with the given information.

Listening comprehension can be extended into two sections, as compared with one, and is an attempt to optimize this part of the writing segment. The techniques of matching and multiple-choice can be combined with the technique of note completion. Better and a higher level of accuracy with respect to the effective assessment of student performance can be achieved by increasing the number of techniques used in listening comprehension.

The writing part of the final test is a set of receptive and productive language skills students have to perform to obtain a valid and reliable assessment in Business English.

The oral part of the final test, which contains mostly the techniques of direct testing in which students are required to perform the same skills, which are measured in the test, offers more opportunities to optimize final testing. Individual parts of the oral testing are autonomous, they are not interconnected. Each part of this test can be optimized to the level of integrating testing, of which, students can use English combining receptive and productive language skills simultaneously. The project in its written form and PowerPoint presentation can be enhanced and become more subjective when considering the students' own approach to research methods. The assignment of the project can be given in the second year of study and students are encouraged to spend a reasonable amount of time searching for beneficial information and thereby, acquire learning intense, professional knowledge originating in the financial industry.

The second part of the oral test focused on the theoretical background of business and financial industries, and can be optimized by students' continual professional study and preparation, individually or more effectively, in the participation of a team. The outcomes are assessed during each term of the course in the form of assignments.

Interestingly, even case studies can be developed and tailored to the needs of students' projects and considered as theoretical study of meaningful financial subjects.

In the recent theory of testing, there is one new test technique, referred to as portfolio assessment, whose main advantage is connecting a continuous assessment of students to their final assessment (Harmer, 2012). It is a set of all student assignments, tests, and presentations during his or her length of study. Building a portfolio is possible when the content and criteria for the final assessment are provided at the beginning of a five-term course, in which students possess the review of the aims of the course and its outcomes during the course and they are able to plan their own

outcomes effectively. Each student can create his or her own portfolio which can become a part of his or her final assessment.

## Conclusion

Testing fulfils an important task throughout teaching and learning processes by assessing the entirety of student performance during the course and by evaluating the success of the teacher's efforts with respect to his/her students. It is also a motivating factor for all subjects of the teaching process and an indicator for increased possibilities in which to optimize teaching and learning and to improve students' language knowledge and skills enriched with social and academic skills. Choosing appropriate assessment methods and tools can provide both teachers and students with the information whether teaching objectives have been met and students achieve standard language results.

## References

- Alderson, J. C. (2005): *Assessing Reading*. Cambridge University Press: Cambridge
- Alderson, J. Ch. – Clapham, C. – Wall, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press: Cambridge
- Fulcher, G. – Davidson, F. (2007): *Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book (Garland Bibliographies in Contemporary Education)*. Routledge: New York
- Harmer, J. (2012): *The Practice of English Language Teaching. 4th ed.* Harlow: Pearson Education Limited
- Harrison, A. (1983): *A Language Testing Handbook*. Macmillan: London
- Hughes, A. (1989): *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press: Cambridge
- Turek, I. (1998): *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Edukácia: Bratislava
- Weir, C. J. (1993): *Understanding and Developing Language Tests*. Prentice Hall: New York
- Weir, C. J. (2005): *Language Testing and Validation*. Palgrave Macmillan: New York



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

## **Gyakorlatközösség a felsőoktatásban? Egy kísérleti jellegű pedagógiai fejlesztés bevezető szakasza**

*A BME Idegen Nyelvi Központjában 2016-ban megindult egy kísérleti jellegű fejlesztés, amely a tudományos és a pedagógiai minőség javítására irányult. A fejlesztésben a közoktatásban ismert hálózati tanulás modelljét alkalmaztuk, ilyen értelemben a projektünk kísérletet jelent a hálózati tanulás alapelveinek adaptálására felsőoktatási környezetre. A fejlesztés többféle munkaformában folyt, ennek részeként a tanárok egy része gyakorlatközösséget alkotva kezdett el dolgozni. E kísérlet tanulságairól számolok be a tanulmányban. A résztvevők két csoportban dolgoztak egy-egy pedagógiai problémán, a tanulásuknak három forrása volt: reflektálás a saját gyakorlatukra, a kollégáik gyakorlatának megismerése és önálló kutatás. A folyamatot végigkísérte egy folyamatos tudásmegosztás, kölcsönös támogatás. Az első félévben lefolytatott kísérlet tanulságai pozitívak, a résztvevők a saját megítélésük szerint tudatosabban tanítanak, a közérzetüket javította ez a lehetőség, és a mindennapi nehézségek leküzdésében is segítette őket ennek a szakmai közösségnek a támogatása.*

*Kulcsszavak: nyelvoktatás, pedagógiai fejlesztés, tanártovábbképzés, hálózati tanulás, gyakorlatközösség*

### **Bevezetés**

A BME Idegen Nyelvi Központjában 2016 őszén megindult egy kísérleti jellegű munka, amelynek fő célja a tudományos és pedagógiai munka minőségének javítása és a szervezetfejlesztés. A pedagógiai fejlesztés olyan lehetőségét kerestük, amely megalapozhatja a módszertani korszerűsítést a nyelvoktatásban, ráépíthető később egy minőségellenőrzési rendszer, továbbá kapcsolható hozzá olyan tudományos, kutatási tevékenység, amely a Központ profiljába illeszkedik. A közoktatásban előforduló példák arra utalnak, hogy erre a célra kiválóan alkalmas egy olyan hálózati tanulási rendszer, amelyben a tanárok szervezett keretek között tudnak egymástól tanulni és egymás gyakorlatát megismerni. Különböző iskolafejlesztési projektek példája mutatja, hogy ezen a módon támogatni lehet a pedagógiai közösség megújulását: segítséget lehet nyújtani ahhoz, hogy a tanárok le tudják küzdeni a kiégés tüneteit, hogy a közösség jobban tudjon reagálni a kihívásokra, a megváltozott környezetre, a hallgatók igényeire, tehát hogy a tanárok adaptívabban tudjanak dolgozni. Ezek a fejlesztések a szűken vett szakmai eredményeken túl a

munkahelyi klímára is jól hatnak, hiszen közösség- és szervezetfejlesztő hatásuk is van. A fejlesztés első félévében (tehát a 2016/17-es tanév őszén) egy előkészítő, kísérleti szakaszt bonyolítottunk le, azt próbáltuk ki, hogy milyen módon adaptálhatók ezek a közoktatásban bevált fejlesztési modellek felsőoktatási közegre. Többféle munkaformában dolgoztunk kisebb csoportokban, ezek közül nagyon érdekes volt egy módszertani munkacsoport, lényegében egy gyakorlatközösség működtetése, ennek tanulságait foglalom össze ebben a szövegben. Az első kísérlet eredményei egyértelműen pozitívak voltak, tanulságos lehet tehát a fejlesztés háttérének leírása, a módszertan és az eredmények részletezése és a folytatás lehetőségének mérlegelése.

### **Háttér: a gyakorlatközösségek működése**

A tanárok fejlesztésének többféle modellje létezik, az ezredforduló óta megfigyelhető, hogy a klasszikus, tudásátadáson vagy tréningen alapuló továbbképzések helyett a hálózati tanulás különböző formái kerültek előtérbe. A pedagógiai környezet változása, tehát az újabb generációk megváltozott igényei és tanulási szokásai, továbbá a technikai és tudományos fejlődés a napi tanári gyakorlatra erősen hat és jelentős kihívásokat jelent. Ehhez társul a globalizáció következménye: sok tanár kényszerül arra, hogy kulturálisan és nyelvileg heterogén tanulói körrel dolgozzon. A megváltozott környezethez való alkalmazkodás számtalan pedagógiai modellt hívott életre, például a kooperatív módszert (Kagan, 2001), Németországban a Klippert-módszert (Klippert, 2000), Magyarországon a KIP-módszert (K. Nagy, 2015). Az új pedagógiai modellek bevezetése során kialakult a tanári közösség önfejlesztő, hálózati tanuláson alapuló modelljeinek sora, amely a tanártovábbképzések újfajta értelmezését is magával hozta (Einhorn, 2015; Einhorn, 2017). Az új megközelítésmód alapja az a felismerés, hogy a tanári közösségben az egymástól tanulás erős fejlesztő erővel bír. A hálózati tanulás fő jellemzője tehát, hogy ezen a módon meg lehet teremteni a tanárok tanulási folyamatát támogató környezetet, azaz biztosítani lehet az eredményes tanulás néhány fontos előfeltételét, melyek közül kiemelkedik a tanulói aktivitás, az együttműködés és az autonómia (OECD 2010).

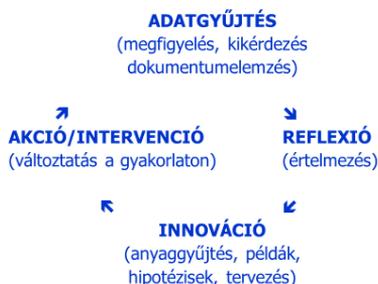
Elterjedt módszer a tanárok hálózati tanulására a gyakorlatközösség (*community of practice*). Ez a gazdasági életből átvett módszer alapvetően arra szolgál, hogy a tanári csoport megossza egymással a tapasztalatait, problémamegoldásait, anyagait, és egymást segítve oldja meg a problémáit. A gyakorlatközösségek lényegében kisebb munkacsoportok, amelyek azonban nem a szokásos operatív logika szerint működnek, tehát

nem egy konkrét produktum határidős létrehozására szerveződnek. Alapvetően folyamatközpontúan dolgoznak, tehát a legfontosabb céljuk a tanárok tanulási folyamatának segítése, bizonyos helyzetek, problémák megértése, megoldási módok keresése. A gyakorlatközösségnek a tapasztalatok szerint sokféle célja lehet, például problémamegoldás (egy vagy több tanár osztálytermi problémái, esetleg a szülők bevonása); működő gyakorlatok, korábban felhasznált ötletek, anyagok megosztása; valamilyen tevékenység, fejlesztés koordinálása, tehát új gyakorlatok kipróbálása; egy a közösség számára fontos dologhoz anyaggyűjtés, a probléma megvitatása; kölcsönös segítség, óralátogatás (Skalicky – West, 2011).

Egy iskolafejlesztési projektben előfordulhat tehát, hogy több tanári csoport kezd el dolgozni párhuzamosan, és ezek a csoportok különböző területeken, eltérő célokkal és módszerekkel működnek (például az egyik tananyagot fejleszt, a másik módszertani problémákon dolgozik, a harmadik új belépőket mentorál). Párhuzamosan működnek különböző csoportok, amelyeket a közös tevékenység tart össze, nincs közöttük hierarchikus viszony (Szabó et al., 2011).

A tanítási gyakorlat elemzése, megváltoztatása, kutatása jól megvalósítható ebben a formában, de az eddigiekből következően nagyon eltérő fókuszokkal lehet ilyen munkát szervezni. Az akciókutatások folyamatábrája alapján készíthető egy ábra, amely a tanítási folyamat megváltoztatásának, kutatásának különböző szakaszait írja le (1. ábra). A gyakorlatközösségek munkája ennek a körforgásnak különböző elemeire koncentrálnak, tehát elképzelhető olyan „leíró” típusú munka, amely elsősorban a saját és a mások gyakorlatának megértését szolgálja, lehet a munkának fejlesztő fókusza, tehát valamilyen innováció előkészítése vagy bevezetése, illetve elképzelhető alapvetően kutatási fókuszú munka is.

1. ábra. A tanítási folyamat elemzése, fejlesztése, kutatása – a gyakorlatközösségek lehetséges fókuszai (Altrichter – Posch, 2007 alapján)



A hálózati tanulásnak nemcsak a tanárok egyéni fejlődése szempontjából van jelentősége, hanem szervezetfejlesztő és közösségépítő hatása is van: jól hathat az adott szervezet innovatív készségére, sokat javíthat a munkahelyi klímán, segítheti új együttműködések és kapcsolatok kiépítését. Erre azért van szükség, mert a szigorú hierarchia alapján működő szervezetekben általában világos, de merev struktúra alakul ki: valaki kiadja a feladatot, más pedig elvégzi azt a megadott határidőig. Ez elmoshatja az egyéni felelősséget, csökkentheti az innovációs hajlandóságot. A hálózati tanulásra jellemző egymástól tanulás alapja a bizalom és az elfogadás, továbbá jelentős az egyéni felelősségvállalás szerepe, és ez jótékonyan hathat a beállt struktúrák és szerepek oldására.

### **A módszertani munkacsoport működése: alapelvek és szervezés**

A kísérlet első félévében kilenc önként jelentkező tanár és egy facilitátor dolgozott együtt. A kiindulási célunk az volt, hogy a résztvevők megtapasztalják a hálózati tanulás működését és gyakorlatot szerezzenek az autonóm munkacsoportok működtetésében. Választ kerestünk arra a kérdésre, hogyan tudjuk adaptálni ezt a munkaformát a felsőoktatási környezetre, hogyan illeszthető be a Központ feladatai közé és a működési rendjébe. Az eredeti elképzelés szerint az első félévben csak felkészülés történt volna a későbbi munkára, a valóságban az előkészítő jelleg helyett rögtön alakult két gyakorlatközösség, akik két különböző témán dolgoztak.

A munka keretei világosak voltak: a résztvevők önként jelentkeztek, és nem kaptak órakedvezményt vagy honoráriumot a munkájukért, ezt az önfejlesztésük részének tekintettük, továbbá a munka elején megállapodtunk abban, hogy a ráfordított idő nem haladhatja meg a heti 3 órát. A munka a félév során 4-5 közös megbeszéléssel járt, illetve mindenkinek legalább egy órán hospitálnia kellett. Két alapelvet határoztunk meg kiindulásul, és már önmagukban ezek is jelentős eltérést jelentettek a korábbi munkamódszerekhez képest. Megállapodtunk abban, hogy folyamatközpontúan dolgozunk, tehát nincsenek elkészítendő határidős feladatok, hanem mindenki a saját tanulására koncentrál, másrészt mindenki maga volt felelős a saját tanulási folyamatáért. Minden résztvevőnek figyelnie kellett tehát arra, hogy ne végezzen olyan tevékenységet, amelyből nem tanul, és a közös döntést igénylő kérdésekben álljon ki azért, hogy a tervezett munkafolyamat mindenképpen megfeleljen az ő szükségleteinek.

A résztvevők tanulásának alapvetően három forrása volt (2. ábra). A kiválasztott témához kapcsolódóan reflektálniuk kellett a tanároknak a saját gyakorlatukra, gyűjteniük kellett a saját jó megoldásaikat. A tanulás

másik forrása a kollégák gyakorlatának megismerése, tehát a hospitálás volt. Ezt kiegészítette még az egyéni anyaggyűjtés, kutatás, amelyet nagyon különböző módon oldottak meg a résztvevők: voltak gyakorlatiasabb megközelítések (különböző módszertani gyűjtemények, jó gyakorlatok átnézése) és inkább elméleti munka (a vonatkozó szakirodalom áttekintése). E három tanulási forrást egészítette ki a tudásmegosztás, beszélgetés, vita és a folyamatos szakmai támogatás.

2. ábra. A tanulás forrása a gyakorlatközösségben

1. Saját gyakorlat elemzése (reflexió)	2. Más gyakorlatának megismerése (hospitálás)	3. Egyéni anyaggyűjtés / kutatás • Gyakorlatok • Elmélet / szakirodalmi háttér
Folyamatos megosztás, beszélgetés, szakmai támogatás		

Nagy előny volt a csoport sokszínűsége: egyrészt különböző nyelveken olvastunk (angolul, franciául, magyarul, németül és spanyolul), másrészt a csoportban vegyesen voltak inkább az elméleti megközelítést preferáló, tudományos tevékenységben gyakorlottabb kollégák és olyanok, akik gyakorlatiasabban dolgoztak. Ezen túlmenően a gyakorlat szempontjából is vegyes volt a csoport: volt köztünk (majdnem) kezdő kolléga és több évtizedes tanári gyakorlattal rendelkező is.

### **A módszertani munkacsoport működése: a folyamat leírása**

A munkát 2016 szeptemberében kezdtük el, a folyamat világos szakaszokra osztható (3. ábra). Órarendi okból kettéosztottuk a csoportot, mert csak így tudtunk időpontot találni a megbeszélésekhez. A két csoport ugyanolyan ütemben, de két különböző témán dolgozott, a hospitálásokat közösen szerveztük, és az eredmények megosztásakor is közösen dolgoztunk. A rövid témakeresés után előkészítettük az egyéni munkát, amely októberben és novemberben folyt, majd november közepétől beszámoltunk az eredményekről. Decemberben összegeztük a tapasztalatainkat és elkezdtük a következő félév tervezését.

3. ábra. A gyakorlatközösség működésének szakaszai

	<b>Tartalom</b>	<b>Időigény</b>
1.	Témakeresés	2 hét
2.	Egyéni munka előkészítése: elméleti háttér (pl. kulcsfogalmak) vázolása és megfigyelési szempontok gyűjtése	2 hét
3.	Egyéni munka: kutatás és hospitálások	6 hét
4.	Órák megbeszélése, eredmények megosztása	több részletben elosztva
5.	Reflexió és tervezés	2 hét

### ***Témakeresés***

A munka kiindulópontja az volt, hogy olyan témákat, problémákat kerestünk, amelyek a résztvevőket foglalkoztatják, amelyek kihívást jelentenek számukra. E témák kifejtése egyben ismerkedési folyamat is volt, hiszen így jobban bepillantást nyerhettünk egymás nézetrendszerébe.

Példák az első problémafelvetésekre:

- a heterogenitás kezelése;
- a mobiltelefonok használata az órán;
- a szóbeli értékelés szakszerűbbé tétele;
- differenciálás az értékelési fázisban (egyéni fejlődés értékelése);
- fáradtság, koncentrációs problémák a tolmácsolásban;
- interkulturális kompetenciák fejlesztése drámapedagógiai eszközökkel;
- nagy csoportokban a beszédidő növelése;
- otthoni feladatok ütemezése, kiadása, ellenőrzése;
- önértékelés és társértékelés;
- szókincs bővítés haladó nyelvtanulóknál;
- tanári szerepfelfogások.

Nagyon érdekes egyeztetési és beszélgetési folyamat volt, amikor megpróbáltuk a különböző érdekeket és érdeklődési területeket egyeztetni, és a két csoport számára egy-egy olyan témát találni, amely mindenki számára fejlesztő erővel bírhat. Egyben ez volt az első éles helyzet, amelyben az egyéni felelősség kérdését érintettük, és ebben a fázisban még erős közreműködésre és beavatkozásra volt szükség ahhoz, hogy valóban érvényesítse mindenki a saját érdekeit.

### ***Egyéni munka előkészítése***

A két csoport témaválasztása után az egyéni munkát és a hospitálásokat készítettük elő azzal, hogy megpróbáltuk pontosabban meghatározni a

fogalmakat, megtalálni azokat a kulcsszavakat, amelyek alapján anyagot lehet gyűjteni a témához, illetve megfigyelési szempontokat gyűjtöttünk a hospitálásokhoz.

Az egyik csoport témája a heterogenitás értelmezése, kezelése volt. A fogalmat tágan értelmeztük: nemcsak nyelvi, nyelvtudásbeli különbségként, hanem kibővítve az érdeklődés, a tanulási stílus, a kommunikációs stílus irányába. Megállapítottuk, hogy elméletileg a tanulóközpontú megközelítés, illetve a differenciálás témája felől érdemes közelíteni, jó gyakorlatokat pedig alapvetően a hátrányos helyzetű tanulók integrálásához kapcsolódóan lehet találni.

A témához a következő lehetséges megfigyelési szempontokat gyűjtöttük:

- hallgató megfigyelése: mennyire vonódnak be, megszólalás ideje, gyakorisága, aktivitás;
- a hallgatók nonverbális eszközökkel kifejezett motiváltsága;
- tanári viselkedés: reagál-e a tanár a különbözőségekre;
- óra menete: feladattípusok, munkaformák, kísérletek a heterogenitás kezelésére.

A másik csoport témája a *fejlesztő értékelés a tanórán* volt. Megállapítottuk, hogy ennek a témának is alapvetően a tanulóközpontú megközelítés az elvi háttere és kapcsolódik is a másik csoport témájához. Ezt a tág témát igyekezetünk leszűkíteni a tanár tanórai megnyilvánulásaira. A témához a következő lehetséges megfigyelési szempontokat gyűjtöttük:

- a tanár nonverbális megnyilvánulásai: mozgása, viselkedése (pozitív, támogató-e);
- a tanár verbális (rövid, értékelő) megnyilvánulásai, ezek minősége, eloszlása (támogató-e);
- a produktumhoz kötött értékelés kritériumait mennyire ismerik a hallgatók;
- egyenlő bánásmód érvényesülése az értékelési megnyilvánulásokban;
- hallgatók reakciói egymásra, a tanárra;
- a tanári értékelés valóban segíti-e az fejlődést.

### ***Egyéni munka***

Október-novemberben kb. 6 hétig folyt az egyéni munka, illetve a hospitálások. Az óralátogatások funkciója nem tanácsadás vagy ellenőrzés

volt, alapvetően ezt is a tanári tanulási folyamat részének tekintettük, a fő cél tehát az volt, hogy (az órát megtartó és megfigyelő) tanár mit tud tanulni, megérteni az adott témáról.

A hospitáláshoz a résztvevők felajánlásokat tehettek, ez lehetett konkrét óra is, de arra is volt példa, hogy valaki egy csoportot ajánlott fel, és ebben a csoportban bármelyik órája látogatható volt. Nem volt kötelező felajánlást tenni, és hangsúlyoztuk, hogy mindenkinek egyéni döntése, hogy meg akarja-e mutatni másoknak a saját gyakorlatát. Megállapodtunk abban, hogy a felajánló tanárok nem tartanak „bemutató órát”, tehát a normál napi gyakorlatukat mutatják meg. Az óralátogatásról mindenki maga döntött, de mindenkinek legalább egy órát meg kellett látogatnia. Összesen öt felajánlást kaptunk: spanyol haladó, német kommunikációs készségfejlesztés, angol-magyar tolmácsolás, számítógéppel támogatott fordítás (magyarul), magyar mint idegen nyelv kezdő. A tanárok általában 2-3 órát tudtak megnézni.

### ***Órák megbeszélése, eredmények megosztása***

Nem hagyományos óramegbeszélésekre került sor, hanem a megadott témákhoz kapcsolódó tanulási folyamat eredményeit osztották meg a tanárok. Egyben azonban segítő célú visszajelzés is történt, illetve önszerveződő módon volt példa olyan külön beszélgetésekre, amelyekben egy-egy látogató részletesebb visszajelzést adott a megfigyelt óráról. Az egyéni kutatások, a saját gyakorlat reflektálásának eredményeit is megosztottuk.

### ***Reflexió és tervezés***

A folyamat végén részletesen beszéltünk a tapasztalatokról, illetve arról, hogy milyen területeken kell változtatni a munkán ahhoz, hogy az hatékonyabb legyen a következő félévben. A folytatásról a csoport közösen hozott döntéseket.

### **Eredmények**

Az eredmények az egyes témákhoz kapcsolódóan is érdekesek, de nyilvánvaló, hogy egy ilyen kísérleti szakaszban a működésmód tanulságai is legalább ilyen jelentősek. Az alapvető kérdéseinkhez is érdemes visszanyúlni: hogyan építhető be a munka a központ életébe, elképzelhető-e távlatosan, hogy ilyen gyakorlatközösségekre alapozzuk a minőségfejlesztést.

A két téma jó választás volt, mindkettőhöz komoly szakirodalom található, erős a kapcsolódás a napi munkánkhoz, és erős a két téma között az összefüggés. Az első félév alapján egyértelművé vált, hogy a csoportok heterogenitása az egyik legnagyobb probléma a mindennapi munkában, ez a téma tehát mindenképpen alapvetően lényeges a tananyagok, a tartalmi munka fejlesztése szempontjából. A fejlesztő értékelés pedig a tanári attitűd, a tanulóközpontú, tevékenység alapú paradigma megvalósítása szempontjából központi téma.

Maga a gyakorlatközösség mint munkaforma egyértelműen hasznosnak tűnt, a tanárok számára fontos és tanulságos volt a hospitálás lehetősége, tulajdonképpen ezt emelték ki a résztvevők, mint legfontosabb értéket. Ez nem csak úgy értendő, hogy tanulságos volt látni más gyakorlatát, hanem több hospitálást felajánló kolléga is kitért arra az összegzés során, hogy számára kifejezetten értékes tanulási folyamatot jelentett annak az órának az előkészítése, amelyre megfigyelőket is meghívott. Az óralátogatások szervezése is jónak tűnt. Az „ár-érték” arányt minden résztvevő reálisnak gondolta, tehát a befektetett munkával arányos volt a nyereség, kétségtelen tény azonban, hogy a heti három órányi munkaráfördítést nem tudták folyamatosan megoldani a csoport tagjai. A folyamatközpontúság és az önálló munka terén voltak nehézségek, az együttműködés azonban jól működött. Mivel a központ napi működésében az egyes nyelveket tanító tanárok egymástól viszonylag elzártan dolgoznak, ebben a formában új kapcsolatok jöttek létre, és ezt mindenki kifejezetten értékesnek tartotta. Az önálló munka következménye, hogy nagyon különböző irányokba indultunk el, különböző volt a megközelítés (elmélet-gyakorlat), de ez a sokszínűség hasznos volt.

A folyamat kiértékelése során egyértelműen pozitív vélemények hangzottak el. A csoport úgy döntött, hogy egyelőre nem indítunk további csoportokat, hanem az újabb jelentkezők becsatlakoznak a munkába. Többen szerettek volna az első félév „leíró” típusú aktivitása helyett a folytatásban inkább fejlesztő jellegű munkát végezni (valami új kipróbálása) vagy *lesson study* típusú tevékenységet kipróbálni (közös megtervezett óra), erre azonban a résztvevők leterheltsége és kifáradása miatt mégsem került sor. A tavaszi félévben a munkát már 15-en kezdtük meg, továbbra is két csoportban dolgoztunk, az alapelveket és a folyamatot megtartva.

### **Konklúzió**

Az első félév tapasztalatai alapján egyértelműen megállapítható, hogy ez a munkaforma támogatja a tanárok tanulását. Az alapkoncepció, tehát maga

a folyamat, az alapelvek, a tanulás forrásai (2. és 3. ábra) a további fejlesztéshez használhatónak tűnnek. Az első félév tanulságai alapján a munka folytatásában megpróbáltuk az intenzitást növelni, ez azonban nem sikerült, a résztvevők kifáradtak. Az eddigi kísérletek alapján úgy tűnik, hogy érdemesebb rövidebb, intenzívebb szakaszokban dolgozni, amelyekben a résztvevők valamilyen egyéb könnyítést vagy ellentételezést kapnak a munkájukért. A mindennapi feladatok mellett nem lehet tartósan folytatni ezt a tevékenységet.

A Központ egészségéhez való kapcsolódást is meg kell oldanunk, hiszen egyelőre ez a csoport viszonylag elszigetelten tevékenykedett. S bár a távlati terv további csoportok működésének megszervezése, egyelőre ezek működtetéséhez nincs még meg a bátorság vagy a szándék a résztvevőkben. Nagyon fontosnak tartják a további részvételt ebben a folyamatban, de olyan komoly eltérést jelent ez a működésmód a korábbi szokásokhoz képest, hogy a további kollégák bevonásához, támogatásához még nem érzik magukat felkészültnek. Az azonban komoly eredménynek tekinthető, hogy a központ 60 tanárából az első kísérleti évben már 15 kolléga csatlakozott ehhez a kísérlethez.

Az első félévi kísérlet tehát mindenképpen pozitívnak tekinthető, s bár a tanév egészének működése alapján szükségesnek tűnnek bizonyos változtatások, és egyelőre nincsenek adataink a tanárok tanulásának eredményeiről, az azonban megállapítható, hogy a gyakorlatközösség mint munkaforma ebben a közegben is alkalmas a tanári attitűdök és kompetenciák fejlesztésére.

## Hivatkozások

- Altrichter, H. – Posch, P. (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Klinkhardt: Bad Keilbrunn
- Einhorn, Á. (2015): Pedagógiai kultúraváltás – de hogyan? In: Knausz I. – Ugrai J. (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolci Egyetemi Kiadó: Miskolc. 57–75
- Einhorn, Á. (2017): Az iskolafejlesztési projekt mint modernizációs eszköz. In: Hanák Zs.(szerk.): *Iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere*. Líceum Kiadó: Eger. Megjelenés alatt.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft.: Budapest
- Klippert, H. (2000): *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Beltz: Weinheim/Basel
- K. Nagy, E. (2015): *KIP-könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó: Miskolc
- OECD (2010): *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing: Paris

- Skalicky, J. – West, M. (eds) (2011): *UTAS Community of Practice Initiative*. Centre for the Advancement of Learning and Teaching.  
[http://www.teachinglearning.utas.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0007/185605/CoP-Reader-Complete.pdf](http://www.teachinglearning.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/185605/CoP-Reader-Complete.pdf) (Utolsó megtekintés: 2016. márc. 2.)
- Szabó, M. – Singer, P. – Varga, A. (szerk.) (2011): *Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet: Budapest



**Hegedűs Anita**  
Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

## **Egészségügyi szaknyelvi fordításokban előforduló főbb hibatípusok feltérképezése**

*Minden, a fordítás oktatásában és/vagy értékelésében részt vevő szakember hosszasan el tudna vitatkozni arról, hogy mi számít jó fordításnak, és mi nem. Főleg a laikusok körében általánosan elterjedt az a nézet, hogy ha a forrásszöveg és a célnyelvi szöveg jelentése megegyezik, akkor a fordítás minősége megfelelő. Szaknyelvi fordítások értékelésénél azonban merőben más a helyzet. Amellett, hogy a két szöveg jelentésének természetesen meg kell egyeznie, az értékelésnél fontos szerepet játszanak műfaji, regiszterbeli, terminológiai jellemzők, valamint a célnyelvi vevő (a fordítás "célközönsége") személyét is fokozottan figyelembe kell venni. Gyakorlati, angol-magyar és magyar-angol példák alapján is látható, hogy ezen szempontok valamelyikének megsértése a fordítás minőségének különböző mértékű romlását eredményezi. A tanulmány kitér a helyesírás – gyakran elhanyagolt – szerepére is a fordítások értékelésében. A tanulmány célja, hogy az egészségügyi szakfordító-jelöltek által beadott fordításokból összeállított vizsgálati minta alapján a leggyakoribb hibákat feltérképezze és tipologizálja.*

Kulcsszavak: egészségügyi szakfordítás, fordítás értékelése, műfaj, regiszter, terminológia

### **Bevezetés**

Minden fordítás értékelésénél kulcskérdésnek számít, hogy mi tekinthető jó fordításnak és mi nem, valamint, hogy ez a kérdés milyen szempontok alapján dönthető el. Míg a nyelvvizsgákon és a nyelvoktatásban a fordításnál a fő értékelési szempontnak a nyelvi kompetencia (vagyis, hogy a fordítás grammatikailag mennyire helyes) és az információátvitel (vagyis, hogy a vizsgázónak/tanulónak milyen mértékben sikerült átadnia a forrásnyelvi szöveg jelentését), a szakfordítások értékelésénél merőben más a helyzet. Itt a megfelelő nyelvi kompetencia megléte alapfeltétel, ezen felül a szakfordítótól elvárt még a megfelelő szintű fordítói kompetencia (Dróth, 2011). A fordítási kompetencia magában foglalja a szövegértési és szövegelemzési kompetenciát, a kutatási kompetenciát, a közvetítési kompetenciát, a szövegalkotási kompetenciát, a fordítás minőségének megítélésére való képességet és a kulturális kompetenciát (Nord, 1992). A fordítási kompetencia szorosan összefonódik a kommunikatív nyelvi kompetenciával, mely Bachman és Palmer (1996) szerint a következőket tartalmazza: a téma ismerete, grammatikai és textuális szervezési tudás, pragmatikai tudás, stratégiai kompetencia.

A fordítások értékelésére a szakirodalomban többféle állásfoglalás alakult ki. House (2014) két fő irányvonalat ír le: pszichoszociális, valamint szöveg- és diskurzusközpontú irányzat. A pszichoszociális irányzathoz tartozik a mentalista, behaviorista és funkcionalista megközelítés. A mentalista megközelítés meglehetősen szubjektív, eszerint egy fordítás minősége attól függ, mennyire jónak találja azt az olvasó, pusztán benyomások alapján. A behaviorista megközelítés szerint a jó fordítás az, amely hasonló válaszreakciót vált ki a célnyelvi olvasóban, mint a forrásnyelvi olvasóban. A funkcionalista megközelítés alapján a fordítás értékelésénél a legfontosabb szempont, hogy mi a fordítás célja, és hogy a fordítás milyen módon és mértékben veszi figyelembe a célnyelvi kultúrát. A másik fő irányzathoz, a szöveg- és diskurzusközpontú irányzathoz a leíró fordítástudományi megközelítés, a posztmodernista és dekonstrukcionista megközelítés, valamint a nyelvészetközpontú megközelítés tartozik. A leíró fordítástudományi megközelítés szerint, melynek fő képviselője Toury (1995), a fordítást retrospektív módon, a célnyelvi vevő szemszögéből kell értékelni, abból a szempontból, hogy milyen funkciót tölt be a célnyelvi kultúrában és irodalomban és formailag mennyire illeszkedik azokba. Ezek alapján az értékelésnél a célnyelvi szövegnek sokkal fontosabb szerepe van ennél a megközelítésnél, mint az eredeti forrásnyelvi szövegnek. A posztmodernista és dekonstrukcionista megközelítés hívei pszicho-filozófiai, szociopolitikai és ideológiai szempontból veszik górcső alá a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveget, hogy az egyenlőtlen hatalmi viszonyokat és a manipulációkat felfedjék. A nyelvészetközpontú megközelítésekben az a közös, hogy nagy jelentőséget tulajdonítanak a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg kapcsolatának, főleg a forrásnyelvi szöveg szerzője, a fordító és a célnyelvi szöveg olvasója szemszögéből, viszont eltérő mértékű részletességgel írják le a fordítás elemzésének és értékelésének alapjául szolgáló eljárásokat.

Bármely megközelítést vesszük alapul, a jó fordításnak az ekvivalencia, azaz a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg egyenértékűsége, alapvető feltétele. Azonban abból, ha a két szöveg tartalmilag és jelentés szempontjából egyenértékű, még nem következik egyértelműen az, hogy a két szöveg egyenértékű, mivel az egyenértékűségnél más szempontok (pl. műfaj, stílus) is szerepet játszanak, mint azt a következőkben látni fogjuk.

A tanulmány célja, hogy egészségügyi szakfordító-jelöltek által beadott fordítások alapján feltérképezze a szakfordítás során elkövetett leggyakoribb hibatípusokat és javaslatokat tegyen a hibatípusok elkerülésére. A vizsgálat során 10-10 angolról-magyarra és magyarról-angolra történő képesítőfordítás és 10-10 ugyancsak angolról-magyarra és magyarról-angolra történő, a szemeszterjegy megszerzéséért beadott

szakfordítás került értékelésre. A minta alapján a szakfordítási hibáknak négy fő típusát különböztethetjük meg: a terminológia, a műfaj, a regiszter tekintetében és a helyesírásban vétett hibákat. A tanulmány a továbbiakban ezeket a fő hibatípusokat tárgyalja, gyakorlati, a vizsgálati mintából vett példákkal illusztrálva. A grammatikai hibákkal a tanulmány nem foglalkozik, mivel a nyelvi kompetencia megléte alapfeltétel a szakfordításban. Ugyan a helyesírás ismerete is alapfeltétel, azonban mivel a vizsgált mintában nemcsak a fordítás minőségét rontó, hanem több esetben a jelentést is befolyásoló helyesírási hibák előfordulnak, ezért a tanulmány kitér a helyesírásra.

### Terminológiai hibák

A terminológiai hibák főbb forrásai általában a rossz szakszó megválasztása és az intézménynevek, reáliák pontatlan használata. A rossz szakszó megválasztására példa a *tobozmirigy* „*pituitary gland*”-nek fordítása („*pineal gland*” helyett). Egy további példa a *látászavar* „*loss of vision*”-nek való fordítása, ami valójában látásvesztést jelent. A *cerebrospinalis folyadék* „*liquor*”-nek való fordítása („*cerebrospinal fluid*” helyett) félrefordításnak tekinthető, mivel a „*liquor*” az angol nyelvben szeszest jelent. A félrefordítás valószínűleg téves analógiának tudható be, mivel a magyar orvosi szaknyelvben a „*liquor*” agy-gerincvelői folyadékot jelent, vagyis a *cerebrospinalis folyadék* szinonimája. A *kiválaszt* „*excrete*”-nek való fordítása („*excrete*” helyett), aminek a jelentése *káromol, utál*, valószínűleg a figyelmetlenségből és az utolsó átnézés elmulasztásából következik. Angolról magyarra történő fordításban a „*measures*” *méréseknek* való fordítása (*intézkedések* helyett) szintén a terminológia nem megfelelő megválasztásából ered.

Az intézménynevek hibás fordítása akkor fordul elő, amikor a fordító nem néz utána az adott intézmény hivatalos nevének, hanem tükörfordítással próbálja a problémát megoldani. Ez jellemzően magyarról angolra történő fordításnál jelenik meg. Például az *Európai Neurológiai Társaságok Szövetségének* a hivatalos elnevezése *European Federation of Neurological Societies*, azonban a szakfordító hallgatók által a szemeszterjegy megszerzéséért beadott fordításokban találhatunk *Federation of European Neurological Associations*, *Association of European Neurological Societies*, ill. *Union of European Neurological Associations* megoldásokat is. Ugyan az összes megoldás visszaadja a forrásnyelvi elnevezés jelentését, ha azonban nem az intézmény hivatalos elnevezését használja egy fordító, az fordítói pontatlanságnak számít.

A reáliák pontatlan használatára példa a pénznemek forrásnyelvi megfelelőjének egy az egyben, a célnyelvi hozzávetőleges érték megadása nélküli átvitele, és így a célnyelvi vevőnek, azaz az olvasónak kell elvégeznie azt a kutatómunkát, amit a fordítónak kellett volna megtennie.

Összességében megállapítható, hogy a fent leírt hibák utánanézéssel, kutatómunkával vagy egy végső áttekintéssel elkerülhetőek.

### **Műfaji hibák**

A műfajt Swales (1993) közös kommunikatív események osztályaként határozza meg, melyeknek közös kommunikatív célja van. Az egészségügyi szaknyelvben az egyes műfajoknak megvannak a rájuk jellemző terminológiai és nyelvhasználati sajátosságai, és ezek megsértése okozza a műfaji hibákat. A műfaji hibáknak két fő szintjét különböztethetjük meg: ez alapján beszélhetünk az egész szövegre kiterjedő, ill. csak az egyes szavak, mondatok szintjén megjelenő műfaji hibákról.

Az egész szöveget érintő hibák közé tartozik a műfajra jellemző terminológia konzekvensen rossz megválasztása, pl. egy tudományos közlemény fordításakor (melynek célközönsége a szakemberekből áll) a tudományos terminológia helyett a betegtájékoztatóra (melynek célközönsége laikusokból áll) jellemző köznyelvi szavak használata. Ez a vizsgálati mintában mindkét fordítási iránynál előfordul. Szintén az egész szövegre kiterjedő hiba, mely dominánsan magyarról angolra történő fordításnál fordult elő, hogy a fordító az angol nyelvű tudományos közleményekre jellemző passzív szerkezet helyett aktív szerkezetet használ általános alánnyal.

A magyar nyelvű, orvosi témájú tudományos közleményekre jellemző, hogy a latin eredetű szakszavak megtartják az eredeti latin helyesírásukat, ezért ezeknek a szakkifejezéseknek a túlzott magyarosítása a fordításban – ami a mintában több helyen előfordul – szintén műfajhasználati hibának számít, mivel a magyarosított helyesírás azokra a műfajokra jellemző, melyeknek célközönsége laikus (betegtájékoztató, ismeretterjesztő cikk, orvosi témájú magazincikk). Erre példák: *demyelination* „*demielinizáció*”-ként írva (*demyelinisatio* helyett), *lymphoma* „*limfóma*”-ként (*lymphoma* helyett) vagy *adenophathy* „*adenopátia*”-ként írva (*adenopathia* helyett).

Mindkét fordítási irányban előfordultak műfaji hibák az esettanulmányok fordításakor. Az angol nyelvű esettanulmányokra a tömörség és a nagy információsűrűség jellemző, ezért ezt magyarra grammatikai felbontással, több kifejtett tagmondattal fordítani műfaji

hibának számít. Hasonlóan hibaként jelenik meg ennél a műfajnál a magyar nyelvű forrásszöveg angolra fordításakor az információsűrűségre való törekvés elmulasztása.

A műfaj nem megfelelő használatából eredő szakfordítási hibák másik fő típusa, amikor a fordítás szövegszinten a műfajnak megfelelő, ám egy-egy terminus fordítása ugyan pontos, de nem az adott műfajra jellemző. Példa erre tudományos közleményben a *bronchoscopy* a ma már elavult, köznyelvben sem igen használatos „hörögőtükrözés”-sel való fordítása, a *bronchiectasis* „hörögőtágulat”-ként való fordítása (*bronchiectasia* helyett), valamint a *dysfunction* „működési zavar”-nak való fordítása (*dysfunctio*, esetleg *diszfunkció* helyett), hiszen az egészségügyi tudományos műfajokra a latin eredetű kifejezések használata a jellemző.

A műfaji hibák két fő szintje keveredhet is, amikor egy szakfordításban az adott műfajra jellemző mondatszerkesztés jelenik meg, ám a fordító nem az adott műfajra jellemző terminológiát alkalmazza. Ez a vizsgálati mintában betegtájékoztatók magyarról angolra történő fordításakor figyelhető meg. A fordító ugyan az angol nyelvű betegtájékoztatókra jellemző mondatszerkesztést használja (aktív szerkezetek, rövid, többnyire egy tagmondatból álló mondatok, felszólító mód), azonban a célszöveg terminológiája a tudományos műfajokra jellemző, mely a laikus célközönség számára utánaolvasás nélkül érthetetlen.

### **Regiszterhasználatból következő hibák**

Halliday és Hasan (1976) értelmezésében a regiszterszituációs funkciók konfigurációjához köthető nyelvészeti funkciók összessége, melyeket három fő tényező határoz meg: a *mező*, a *mód* és a *tenor*. A mező alatt a szöveg előrehaladásának teljes eseményét értik, mely magában foglalja a beszélő vagy az író szándékát és a szöveg témáját. A mód a szöveg funkciója az eseményben, melynek elemei között van a csatorna (pl. írott vagy szóbeli), a műfaj és a retorikai mód (pl. narratív, didaktikus). A tenor pedig számukra az interakció típusát, valamint a résztvevők közötti társadalmi viszonyt jelenti.

A vizsgálati mintában a regiszterhasználatból eredő hibák elsősorban a betegtájékoztatók angolról magyarra történő fordításában nyilvánultak meg. Az angolban a *you* névmás jelenthet tegeződést és magázódást is, a magyarban viszont mindenképpen megkülönböztetést kell tenni a kettő között. A magyar nyelvben egyre inkább előtérbe kerül a tegeződés, főleg a köznyelvi műfajokban (pl. újságcikkek, katalógusok), de

most már az is megszokott, hogy politikusok beszédeiben is hallhatunk tegeződést. Azonban az egészségügy egy olyan formális környezet, ahol kerülendő a tegeződés, ezért egy betegeknek szóló betegtájékoztatóban (amikor a célközönség nagy része ráadásul idős ember) tegeződést használni fordítási hiba.

Egy másik típushiba akkor fordul elő, amikor a fordítás idegenszerű: ugyan pontos és grammatikailag helyes, ám nyelvhasználatában eltér a célnyelvi normától. Ez a jelenség a vizsgálati mintában legtöbbször angolról magyarra történő fordításban, a passzív szerkezetek fordításánál fordul elő. Ennek a hibának a forrása az, hogy a magyar nyelvben a passzív szerkezet használata korlátozottabb, mint az angolban. Például, a „... *will be explained in the clinical study report*”-nak „...*a klinikai vizsgálat beszámolójában lesz magyarázva*”-ként való fordítása pontos és grammatikailag helyes, ám az idegenszerűség elkerülése végett célszerűbb lett volna „...*a klinikai vizsgálat beszámolójában kerül magyarázatra*”-ként fordítani. Ugyancsak idegenszerű lehet a fordítás, amikor a szakfordító túlzottan ragaszkodik a forrásnyelvi szöveghez és így olyan megoldást választ, ami a célnyelvben ugyan érthető, azonban abban a formában nem használatos. Így a „*diagnose the underlying problem*”-nek „*diagnosztizálja a megbívó problémát*”-ként való fordítása ugyan pontos, ám a magyar nyelvhasználó számára idegenül cseng, helyette jobb lett volna pl. azt használni „*diagnosztizálja a háttérben rejlő problémát*”. A fordítások értékelésénél fontos szempont, hogy a fordítás nyelvhasználatában és szóhasználatában ne különbözzön a többi célnyelvi szövegtől, azaz ne érződjön rajta, hogy fordítás eredményeként jött létre. Ez a típusú hiba a fordítás egy végső, forrásszöveggel való összevetés nélküli átnézésével elkerülhető lenne.

### Helyesírási hibák

A vizsgálati mintában a helyesírási hibák fő forrása a központozás nem megfelelő használata. A helyesírási hibáknak két fő csoportját különböztethetjük meg. Az első, amikor a hiba a jelentést nem befolyásolja, csak a fordítás minőségét rontja. A második, ami súlyosabbnak számít az az, amikor a helyesírási hiba a jelentést megváltoztatja. Ez főleg magyarról angolra történő fordításnál, és ezen belül a vesszőhasználatnál fordul elő. Például, az „*összenyomják a glomerulusban található kapillárisokat, így megakadályozzák a szűrést*” mellékmondatot a szakfordító-jelölt így fordította: „*compress the capillaries in the glomerulus preventing filtration*”. Így a mellékmondat jelentése: „*összenyomják a kapillárisokat a szűrést megakadályozó*

*glomerulusban*”, mivel a redukált mellékmondatból jelzős szerkezet lett. Hasonlóan, a „*kis vérrögök képződnek a kis vérerekben, tovább rontva a veseműködést*” mellékmondatot egy másik szakfordító-jelölt a következőképpen fordította: „*small blood clots develop in small vessels worsening the kidney function*”. Így viszont a mondat jelentése: „*kis vérrögök képződnek a veseműködést rontó kis vérerekben*”. A központoszási hibák bizonyos esetekben a jelentést megváltoztatják, de azokban az esetekben is, amikor a jelentést nem befolyásolják, járhatnak azzal a következménnyel, hogy a megbízó visszautasítja a fordítást, mivel a helyesírási hibák rontják a fordítás minőségét. Ezért a szakfordító-képzésben a helyesírási, főként központoszási hibákra nagyobb hangsúlyt kellene fektetni.

### **Konklúzió**

A tanulmány alapjául szolgáló vizsgálati minta alapján a szakfordító-jelöltek által elkövetett fordítási hibáknak négy fő típusát különböztethetjük meg: terminológiai, műfaji, regiszterhasználatból eredő és helyesírási hibákat. Mint azt a fenti példákból láttuk, ezek eltérő mértékben befolyásolják a fordítás minőségét. Következményeik is eltérőek lehetnek: a terminológiai hibák egyes eseteiben meghiúsulhat az információátvitel, azokban az esetekben pedig, amikor a hiba az információátvitelt nem befolyásolja, csak a fordítás minőségét rontja, a megbízó dönti el, hogy elfogadja-e a fordítást.

A legtöbb, fent említett hiba oka nem a képzésben rejlik, hanem pontatlanságból, az utánanézés, végső áttekintés hiányából ered, azonban a műfaji, terminológiai, helyesírási ismeretek előtérbe helyezése a szakfordító-képzésben csökkentené ezeknek a hibáknak az előfordulását.

### **Hivatkozások**

- Bachman, L.F. – Palmer, A. S. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. OUP: Oxford
- Dróth, J. (2011): A fordítások értékelése a szakfordítóképzésben és a fordítói munka világában. *Fordítástudomány*. XIII/2. 5-36
- Halliday, M. A .K. – Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman: London
- House, J. (2014): Assessing Translation. In: Kunnan, J. A. (ed.): *The Companion to Language Assessment*. John Wiley and Sons Inc: Chichester, West Sussex
- Nord, Ch. (1992): Text Analysis in Translator Training. In: Dollerup, C. – Loddegaard, A. (eds): *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Benjamins: Amsterdam
- Swales, J. M. (1993): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. CUP: Cambridge
- Toury, G. (1995): *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Benjamins: Amsterdam



**Kiszely Zoltán**

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

**Eltérő itemműködés és a klasszikus tesztelemzés**

*A tanulmány elsősorban az eltérő itemműködéssel (angolul DIF: differential item functioning) foglalkozik, valamint röviden kitér annak a klasszikus tesztelemzéssel való kapcsolatára. Eltérő itemműködésről akkor beszélünk, hogy ha két egyforma képességű csoport teljesítménye egy bizonyos tesztlépés (item) esetén statisztikailag szignifikáns különbséget mutat, azaz az egyik csoportot igazságtalanul diszkriminálja, míg a másikat igazságtalanul előnyben részesíti. Jelen tanulmány az életkor és a nemek alapján történő eltérő itemműködést vizsgálja meg egy nemzetközi nyelvvizsga egy 30 ítemes olvasáskészséget mérő altesztjében egy 1336 főt számláló vizsgázói populáción. A vizsgálat során először a klasszikus tesztelmélet alapján kapott itemstatisztikai mutatókat vizsgáljuk meg. Ezt követően bemutatjuk a DIF elemzést, amelynek során lehetséges magyarázatokat keresünk a DIF-et mutató itemek előfordulására. A tanulmány célja egyrészt egy DIF elemzés bemutatása a klasszikus tesztelmélet keretein belül, hiszen a magyar nyelvvizsgáztatási gyakorlatban ez egy kevésbé gyakran alkalmazott statisztikai mutató, másrészt azon nehézségek demonstrálása, amelyek a kimutatott DIF-es ítemek okainak keresése közben merülnek fel.*

*Kulcsszavak: eltérő itemműködés, nem, életkor, klasszikus tesztelmélet, populációfüggőség*

**Bevezetés**

Egy tesztnek rengeteg minőségi kritériumnak kell megfelelnie, amelyek közül az első és legfontosabb a validitás, ami azt jelenti, hogy a tesztnek azt kell mérnie, amit készítője célul tűzött maga elé. A validitás egy többtényezős jelenség, ami egyéb jól ismert összetevők mellett a teszt pártatlanságát és elfogulatlanságát is magában foglalja. Walters (2012) szerint a teszt, illetve item elfogultság (angolul: item bias) kifejezésre gyakran használják szinonimaként az eltérő itemműködést (angolul: differential item functioning, azaz DIF). Ez a fogalom azt a jelenséget takarja, amikor két azonos képességű, ám valamilyen más szempontból különböző csoport (pl. életkor, nem, nemzetiség) szignifikánsan eltérő eredményt ér el egy adott tesztitemen. Azonban egy DIF-et mutató item csak akkor nevezhető elfogultnak, ha a DIF-et okozó tényező a teszt konstruktumához képest irreleváns (Karami, 2012), azaz olyan képességeket is mér, ami nem állt szándékában, például a releváns nyelvtudás mellett irreleváns futballtörténeti ismereteket is. Egy ilyen itemről lehet azt állítani, hogy elfogult az egyik csoporttal szemben, azaz

jogosulatlan előnyhöz juttatja az egyik csoportot a másikkal szemben, pedig a két csoport nyelvtudásszintje azonos. A DIF-es itemeket tehát – amennyiben bizonyítható azok elfogultsága – mint a teszt validitásának veszélyeztetőit, be kell azonosítani és lehetőség szerint semlegesíteni a teszt végső eredményének kihirdetése előtt (Meyer, 2014).

Ferne – Rupp (2007) a DIF tanulmányozásának kezdetét az 1980-as évek közepére teszik. A magyar nyelvű publikált szakirodalomban azonban nincs tudomásunk DIF-elemzésekről, bár valószínű, hogy a Magyarországon működő nyelvvizsgaközpontok ilyen tanulmányokat készítenek, hiszen az Akkreditációs Kézikönyv (2017) tartalmaz DIF-elemzésekre vonatkozó statisztikai elvárásokat. Ezért jelen tanulmányban arra kerestük a választ, hogy egy olvasáskészség teszt itemei mutatnak-e eltérő itemműködést az életkor és a nemek tekintetében.

Ez az olvasáskészség teszt egy nemzetközi nyelvvizsga 30 itemes altesztjében volt található. A nyelvvizsga mind a négy alapkészséget méri, ezek közül választottuk ki az egyik receptív készséget mérő tesztrészt, ami négy feladatból állt. Az első egy hat itemet tartalmazó négyopciós feleletválasztás, a második egy szövegkiegészítés, amelynek során hat mondatot kell a szövegbe visszahelyezni nyolc opcióból, a harmadik egy hozzárendelés típusú feladat, amelynél négy szöveghez kell kilenc kérdést rendelni, a negyedik feladatban pedig rövid válaszokat kell adni kilenc nyitott kérdésre.

Az adott nyelvvizsgán 1336 fő vett részt. Életkori megoszlásuk szerint 17 és 24 éves kor között 479 fő, 24 és 34 év között pedig 701 fő volt a résztvevők száma. A 17 év alatti és a 35 év feletti vizsgázókat nem vettük be a vizsgálatba, mert a számuk jóval kevesebb volt, mint a másik két korcsoporté. A vizsgázók közül 423 nő és 913 férfi volt.

A vizsgálat során először az elemzés módszereit tárgyaljuk, majd a klasszikus tesztelmélet alapján kapott itemstatisztikai mutatókat vizsgáljuk meg. Ezután kerül sor a konkrét DIF elemzés bemutatására, amelynek során lehetséges magyarázatokat keresünk a DIF-es itemek okaira segítségül hívva modern tesztelméleti eszközöket is. Végül a kutatás korlátait tárgyaljuk. A tanulmány célja egyrészt egy DIF elemzés bemutatása, másrészt azon nehézségek demonstrálása, amelyek a kimutatott DIF-es itemek okainak keresése közben merülnek fel.

## **Módszerek**

Az olvasáskészség feladatokat először a klasszikus tesztelemzés (KTE) módszereivel vizsgáltuk az Iteman program segítségével. A KTE abból indul ki, hogy a megfigyelt pontérték a tényleges pontérték és a mérési

hiba összegéből adódik, ezért a célja az, hogy a mérési hiba minél kisebb legyen, mert annál közelebb kerül egymáshoz a megfigyelt pontérték és a tényleges pontérték. A KTE alapján egyrészt (al)tesztszinten, másrészt pedig itemszinten lehet elemzéseket végezni. A teszt vagy tesztész szintjén a legfontosabbak a teszt megbízhatósága (alfa) azaz belső konzisztenciája, az egyes tesztrészek egymáshoz való viszonya, a mérési hiba és a leíró statisztika alapvető adatai (pl. átlag, módusz, medián stb.). Az itemek szintjén az item nehézség és az item diszkrimináció a központi fogalmak.

A vizsgálat során DIF-esnek bizonyult itemek modern tesztelméleti eszközökkel kiszámolt illeszkedési statisztikáit (infit és outfit) is megvizsgáljuk a Winsteps program segítségével. Ezek az értékek azt mutatják meg, hogy az egyes itemek milyen mértékben illeszkednek ahhoz a modellhez, amely szerint a vizsgázók várható teljesítménye az itemek nehézségi szintjének, és a vizsgázók tudásszintjének a függvénye, azaz, ha egy item nehézségi értéke és a vizsgázók képességszintje azonos, akkor 50% az esélye, hogy a vizsgázók az adott itemre helyes választ adnak. Minél magasabb a vizsgázók képességszintje, annál nagyobb a valószínűsége a jó megoldásnak, és ez fordítva is igaz: minél alacsonyabb a vizsgázók képességszintje, annál kisebb a valószínűsége a jó megoldásnak.

A DIF témájára rátérve az ilyen típusú elemzéseket mind a klasszikus, mind pedig a modern tesztelméleti módszerek alapján dolgozó statisztikai programcsomagokkal is el lehet végezni. Jelen vizsgálat során mindkét típusú programmal (TiaPlus és Winsteps) elvégeztük az elemzést, de mivel mindkét analízis ugyanazokat az eredményeket hozta a DIF detektálás szempontjából, ezért itt csupán a klasszikus alapú statisztikai program elemzési eredményeit részletezzük. Ez az elemzés a széles körben elfogadott, úgynevezett Mantel–Haenszel-féle (MH) elemzés, amit az amerikai Educational Testing Service (ETS) is használ és elismer (Karami, 2012).

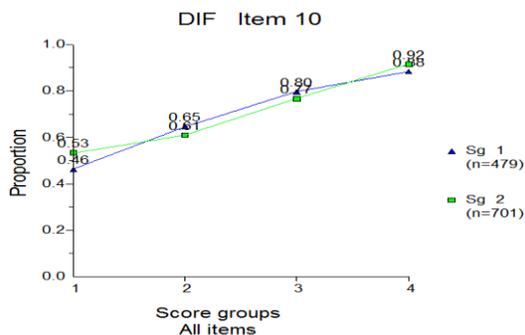
A DIF elemzésekben mindig két csoportot hasonlítunk össze egymással. Ezeket fókusz-, illetve referencia csoportnak nevezzük. A fókuszcsoport van a vizsgálat homlokterében, ami többnyire valamilyen szempontú kisebbséget jelent, például a nők a férfiakkal szemben, vagy a színes bőrű diákok a fehérekkel szemben (Meyer, 2014). Azonban, ahogy azt a bevezetésben is hangsúlyoztuk, ha két csoport között különbség mutatkozik egy adott itemen elért eredményük tekintetében, az nem azt jelenti, hogy problémás az item, illetve elfogult az egyik csoporttal szemben. DIF-ről csak akkor beszélhetünk, ha a két csoport

képességszintje azonos, de mégis szignifikánsan különböző eredményeket érnek el egy-egy itemen.

Az elemzéshez a holland CITO (National Institute for Educational Measurement) által kifejlesztett TiaPlus programot használtuk. Ez a program a fókusz- és a referencia csoportokat négy csoportba osztja tudásszint alapján, amely tudásszint megállapítása a teljes teszten elért eredmény alapján történik. A program az így kialakult csoportok teljesítményét hasonlítja össze minden egyes itemen. Így tehát az azonos képességszintű, illetve tudásszintű csoportok teljesítményét vetjük össze.

Illusztrációképpen nézzük meg az 1. ábrát, ami egy DIF-et nem mutató itemet jelenít meg grafikus formában. A vízszintes egyenesen a négy tudásszint-csoport, a függőlegesen pedig az adott csoport átlageredménye látható 0 és 1 között. A magasabb érték a magasabb tudásszintet jelenti. A kis négyzetek és háromszögek, illetve vonalak jelenítik meg a fókusz- és a referencia csoport (ami ez esetben a nők és a férfiak csoportja) által elért átlageredményeket a négy tudásszint-csoportban. Mivel az átlageredmény értékek minden egyes csoport esetén nagyon közel vannak egymáshoz, ezért valószínűsíthető, hogy ez egy olyan item, ami nem mutat eltérő itemműködést, azaz nem DIF-es. Például a 3. csoport esetén a különbség csupán  $0,80 - 0,77 = 0,03$ . Ezt bizonyítja az 1. táblázat, ahol a DIF érték (0,9691) majdnem 1, ami azt jelenti, hogy a tanulmányozott item egyforma nehézségű volt mind a fókusz- mind pedig a referencia csoport számára minden egyes képességszint csoportban, ugyanis a különbség az alcsoportok eredményei között nem volt szignifikáns, azaz a meglévő kis különbségeket a véletlen is okozhatta. Számokkal ezt úgy fejezik ki, hogy a z(stand), azaz a szignifikancia szint mutatójának (-0,1005) abszolút értéke alacsonyabb, mint 2.58 (TiaPlus, 1998-2013).

1. ábra. Egy DIF-et nem mutató item grafikus megjelenítése a TiaPlus programban

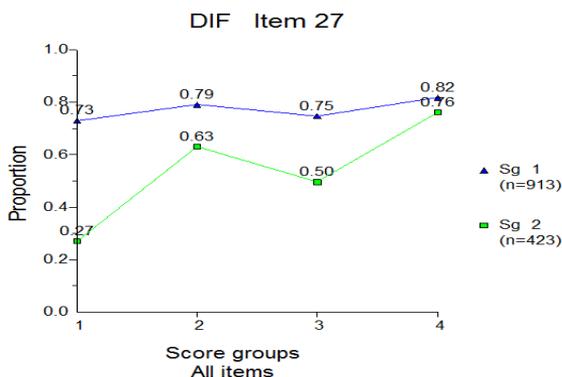


1. táblázat. Egy DIF-et nem mutató item statisztikai adatai a TiaPlus programban

Item	DIF stat	z(stand)
10	0,9691	-0,1005

A 2. ábra egy eltérő itemműködést mutató item adatait mutatja grafikus formában. Itt a kis négyzetek, a háromszögek és a vonalak a négy képességszint csoport közül három (1., 2., és 3.) esetén igen távol vannak egymástól, ami valószínűsíti az item DIF-es jellegét. Például a 3. csoport esetén a különbség a két, egyébként azonos tudásszintű csoport eredménye között 0,25 ( $0,75-0,50=0,25$ ). Ezt alátámasztják a 2. táblázat adatai, nevezetesen a DIF érték (2,7324), ami nagyobb, mint 1, ami pedig azt jelenti, hogy az adott item statisztikailag szignifikáns módon nehezebb az egyik csoport számára, azaz a különbség nem a véletlen műve, mert a z(stand) (3,3838) abszolút értéke magasabb, mint 2.58 (TiaPlus, 1998-2013). Az adat statisztikailag szignifikáns voltát kis csillaggal is jelzi a program a táblázatban.

2. ábra. Egy DIF-et mutató item grafikus megjelenítése a TiaPlus programban



2. táblázat: Egy DIF-et mutató item statisztikai adatai a TiaPlus programban

Item	DIF stat	z(stand)
27	2,7324	3,3838*

### A klasszikus tesztelemzés adatai: leíró- és itemstatisztika

A 3. táblázat az olvasáskészséget mérő alteszt leíró statisztikai eredményeit mutatja az összes vizsgázó, a két vizsgált korcsoport és a nemek esetén.

3. táblázat. Olvasáskészséget mérő alteszt – leíró statisztika

	Összes vizsgáló	17-24 év között	25-34 év között	Férfiak	Nők
<b>Vizsgálók száma</b>	1336	479	701	913	423
<b>Itemek száma</b>	30	30	30	30	30
<b>Átlag</b>	21,534	21,489	21,516	21,568	21,459
<b>Átlag nehézségi érték</b>	0,718	0,716	0,717	0,719	0,7145
<b>Szórás</b>	4,994	5,518	4,627	4,523	5,834
<b>Variancia</b>	24,940	30,450	21,407	20,455	34,040
<b>Maximum</b>	30	30	30	30	30
<b>Minimum</b>	0	0	0	0	0
<b>Mérési hiba</b>	2,213	2,189	2,220	2,212	2,180
<b>Cronbach alpha</b>	0,804	0,843	0,770	0,761	0,860

A 3. táblázat azt mutatja, hogy jelentős különbségek nem tapasztalhatók az összes vizsgáló és az egyes vizsgált csoportok által elért eredmények között. Ami figyelemre méltó, hogy a Cronbach alpha megbízhatósági érték (szórásalapú mutató, ami a teszt belső konzisztenciáját méri 0 és +1 között; minél magasabb, annál megbízhatóbb a teszt) azokban a csoportokban a legmagasabb, ahol a legkevesebb vizsgáló található (17-24 év közöttiek; nők), ami azzal magyarázható, hogy ezek a kisebb létszámú csoportok tudásszint tekintetében heterogénebbek lehettek, mint a több vizsgázót számláló csoportok, amit a magasabb szórás (az átlagtól való átlagos eltérés mértéke) és variancia (a szórás négyzete) értékek is bizonyítanak.

4. táblázat. Olvasáskészséget mérő alteszt – itemstatisztika

	FV	DI		FV	DI		FV	DI
<b>1.</b>	,73	,152	<b>11.</b>	,61	,173	<b>21.</b>	,82	,392
<b>2.</b>	,67	,214	<b>12.</b>	,53	,445	<b>22.</b>	,66	,354
<b>3.</b>	,82	,234	<b>13.</b>	,65	,396	<b>23.</b>	,94	,475
<b>4.</b>	,68	,210	<b>14.</b>	,88	,310	<b>24.</b>	,74	,244
<b>5.</b>	,80	,392	<b>15.</b>	,75	,257	<b>25.</b>	,75	,209
<b>6.</b>	,40	,376	<b>16.</b>	,83	,249	<b>26.</b>	,84	,354
<b>7.</b>	,85	,410	<b>17.</b>	,84	,352	<b>27.</b>	,86	,302

<b>8.</b>	,52	,406	<b>18.</b>	,66	,390	<b>28.</b>	,71	,176
<b>9.</b>	,48	,443	<b>19.</b>	,84	,303	<b>29.</b>	,59	,446
<b>10.</b>	,67	,223	<b>20.</b>	,85	,339	<b>30.</b>	,58	,462

A 4. táblázat az itemstatisztikát mutatja, az FV a nehézségi értéket, a DI a diszkriminációs indexet jelenti. A nehézségi érték azt mutatja, hogy a vizsgázók milyen arányban adtak helyes választ az adott itemre. A két szélsőérték a 0 és a +1, ami azt jelenti, hogy minél magasabb az érték, annál könnyebb az item. Ha az érték pl. 0, akkor senki sem tudta megoldani az itemet, ha pedig 1, akkor mindenki. Az FV érték az Akkreditációs Kézikönyv (2017) szerint 0,3 és 0,7 között számít elfogadottnak, bár ez igen szigorú határértéksávnak tekinthető.

Az itemdiszkrimináció azt jelenti, hogy az adott item milyen mértékben képes megkülönböztetni a jobb vizsgázókat a gyengébbektől. Az a kívánatos, ha a jobb vizsgázók magasabb arányban találják el a helyes választ, mint a gyengébb vizsgázók. A két szélsőérték a -1 és a +1, ami azt jelenti, hogy minél magasabb az érték, annál inkább igaz az állítás, hogy a jobb vizsgázók magasabb arányban találták el a helyes választ, mint a gyengébbek. A DI érték az Akkreditációs Kézikönyv (2017) szerint 0,25-től számít elfogadottnak.

Esetünkben a nehézségi értékek kissé magasak, inkább könnyebbek, mint nehéznek bizonyultak az itemek a vizsgázók számára. A diszkrimináció esetén öt itemről lehet azt mondani, hogy kevésbé diszkriminált a jobban és a gyengébben teljesítő vizsgázók között (1., 4., 11., 25., és 28.), de a 2., 3., 10. és 24. item sem tökéletes.

### A DIF vizsgálat eredményei

A klasszikus tesztelemzés adatainak megtárgyalása után a következő részben először az életkor, majd a nemek alapján vizsgáljuk az itemeket az eltérő itemműködés szempontjából.

Az életkor szempontjából, ahogy azt a 3. táblázat is mutatja, a két vizsgált csoport (17-24 vs. 25-34) hasonló leíró statisztikai eredményeket ért el, az egyetlen jelentősnek látszó különbség a Cronbach alpha megbízhatósági érték (0,843 vs. 0,770). Ami a DIF elemzést illeti, a Mantel–Haenszel-féle elemzés (5. táblázat) nem mutat DIF-es itemet. Amikor a DIF statisztika (DIF stat) kisebb, mint 1, akkor az adott item nehezebb az első alcsoport (17-24 év közöttiek) számára. Ha a DIF statisztika kb. 1, akkor az adott item egyforma nehézségű a két alcsoport számára. Amikor a DIF statisztika nagyobb, mint 1, akkor az adott item

nehezebb a második alcsoport (25-34 év közöttiek) számára. A statisztika azt mutatja, hogy bizonyos itemek nehezebbek voltak egyik vagy másik csoport számára, azonban ezek a különbségek nem voltak statisztikailag szignifikánsak ( $z(\text{stand}) < 2.58$ ). Az első kutatási kérdésre tehát, ami azt vizsgálta, hogy az itemek életkor alapján mutatnak-e eltérő működést, nemmel válaszolunk.

5. táblázat. DIF statisztika az életkor esetén

Item	DIF stat	z(stand)	Item	DIF stat	z(stand)	Item	DIF stat	z(stand)
1	1,0125	0,0400	11	0,9153	-0,2610	21	1,2568	0,7150
2	0,8922	-0,3803	12	2,1620	2,0735	22	0,6316	-0,7914
3	0,7637	-0,7409	13	0,6853	-0,8841	23	0,8279	-0,5892
4	0,8134	-0,6887	14	1,2029	0,5570	24	0,9133	-0,2830
5	0,9590	-0,1132	15	0,6629	-1,1127	25	0,5980	-1,3400
6	0,8286	-0,4589	16	0,9416	-0,1509	26	0,9840	-0,0399
7	1,0075	0,0227	17	1,2783	0,7140	27	0,6846	-1,2674
8	0,9486	-0,1516	18	0,9469	-0,1402	28	1,3780	0,9231
9	0,7145	-1,1330	19	0,8929	-0,2857	29	0,8207	-0,5521
10	1,0213	0,0740	20	0,7527	-0,7465	30	1,0444	0,1285

A nemek szempontjából, ahogy azt a 3. táblázat is mutatja, a két vizsgált csoport szintén hasonló leíró statisztikai eredményeket ért el, az egyetlen jelentősnek látszó különbség itt is a Cronbach alpha megbízhatósági érték (0,761 vs 0,860). A DIF elemzéssel kapcsolatban a következők állapíthatók meg (6. táblázat). Amikor a DIF statisztika (DIF stat) kisebb, mint 1, akkor az adott item nehezebb az első alcsoport (nők) számára. Ha a DIF statisztika kb. 1, akkor az adott item egyforma nehézségű a két alcsoport számára. Amikor a DIF statisztika nagyobb, mint 1, akkor az adott item nehezebb a második alcsoport (férfiak) számára. A statisztika azt mutatja, hogy bizonyos itemek nehezebbek voltak egyik vagy másik csoport számára, azonban ezek a különbségek csupán egy esetben voltak statisztikailag szignifikánsak, nevezetesen a 28. item esetén ( $z(\text{stand}) = -3,3924$ ), amelynek megoldása a nők számára jóval nagyobb gondot okozott az azonos képességszintű férfi és női alcsoportok között. A második kutatási kérdésre tehát, ami azt vizsgálta, hogy az itemek a nemek alapján mutatnak-e eltérő működést, igennel válaszolunk, hiszen ez egy DIF-es item. A következő lépésben azt kellene megállapítanunk, hogy ennek mi lehet az oka.

6. táblázat. DIF statisztika a nemek esetén

Item	DIF stat	z(stand)	Item	DIF stat	z(stand)	Item	DIF stat	z(stand)
1	0,7501	-0,9527	11	0,6297	-1,6219	21	0,6409	-1,1599
2	0,7501	-0,9678	12	1,3777	0,9656	22	1,3681	0,9675
3	0,8323	-0,5083	13	2,1774	2,1937	23	0,4451	-1,4196
4	0,5914	-1,7764	14	1,1766	0,3625	24	0,5561	-1,8999
5	0,9437	-0,1530	15	0,8903	-0,3581	25	0,6228	-1,5329
6	1,4884	1,2220	16	0,9590	-0,1130	26	0,3967	-2,4645
7	0,6622	-1,0290	17	0,6553	-1,0737	27	0,5911	-1,3608
8	1,0042	0,0128	18	1,7186	1,5059	28	0,3649	-3,3924 *
9	1,4818	1,1680	19	1,0621	0,1516	29	2,4895	2,5079
10	0,6922	-1,2525	20	0,7675	-0,6605	30	1,4486	1,0686

Amikor egy DIF-es item okait igyekszünk kideríteni, akkor egy egész szakértői csoportot szokás összehívni (Karami, 2012), de még számukra is sokszor megfejthetetlen a kérdés (Geranpayeh – Kunnan, 2007; Yildirim et al., 2014). Érdekes még egyszer hangsúlyozni, hogy a DIF csak akkor bizonyítja az item elfogultságát, ha a DIF-et okozó tényező a teszt konstruktumához képest irreleváns (Karami, 2012), valamint akkor, ha a szakértők képesek beazonosítani az item tartalmáról és/vagy nyelvezetéről, hogy azok jogosulatlan előnyhöz juttatnak egy azonos képességű csoportot egy másikkal szemben (Meyer, 2014).

Az érintett tesztlépés a 28. számú item volt, azaz a 4. feladat 7. iteme, amelynek során egy kérdésre kellett röviden válaszolni. A klasszikus tesztelezési adatok alapján ez az item kicsit könnyűnek, de elfogadhatónak mutatkozott a teljes populáció számára, a diszkriminációs ereje azonban hagyott kívánni valót maga után (FV: 0,71; DI: 0,176; lásd a 4. táblázatot).

A további vizsgálódások kedvéért a Winsteps program segítségével kiszámoltuk az item modern tesztelméleti alapú illeszkedési statisztikáit (infit és outfit) is. Ezek az értékek azt mutatják meg, hogy az egyes itemek mennyire illeszkednek ahhoz a modellhez, amely szerint a vizsgázók várható teljesítménye az itemek nehézségi szintjének, és a vizsgázók tudásszintjének a függvénye, azaz, ha egy item nehézségi értéke és a vizsgázók képességszintje azonos, akkor 50% az esélye, hogy a vizsgázók az adott itemre helyes választ adnak. Minél magasabb a vizsgázók képességszintje, annál nagyobb a valószínűsége a jó megoldásnak és ez

fordítva is igaz: minél alacsonyabb a vizsgázók képességszintje, annál kisebb a valószínűsége a jó megoldásnak.

A 28. item esetén az infit és az outfit értékek az elfogadható, azaz a mérésre alkalmas ( $0,5 \leq 1,5$ ) határértékeken belül mozogtak (infit MNSQ: 1,14; outfit MNSQ: 1,42), bár az outfit érték a szigorúbb MNSQ határérték ( $0,7 \leq 1,3$ ) felső határán kívül esik, azaz ez alapján az item már problémásnak számít. Látható tehát, hogy az item ugyan mérésre alkalmas (megfelelő nehézségi érték, jó illeszkedési mutatók), de kis szépséghibákkal terhelt (gyenge diszkrimináció, problémás outfit mutató) mind a klasszikus, mind pedig a modern tesztelméleti számítások szerint is.

A szöveg egy antarktisi expedíció egy napjáról szól. A 28. item (kérdés) a következőképpen hangzott: „*How far do they travel on the slowest days?*” (*Mekkora távolságot tesznek meg a leglassabb napokon?*) A szövegrészlet pedig, amelyre a 28. item vonatkozott, a következő volt:

„*Usually, we try to average twelve to fourteen miles a day, but once we hit the Trans Antarctic Mountains this sometimes goes down to one a day. Daylight is twenty-four hours at this time of year, so we carry on until we're exhausted, usually about 7 or 8pm.*”<sup>1</sup>

A helyes válasz az „*egy mérföld*” (angolul: one mile) volt, ami a „*this sometimes goes down to one a day*” szövegrészletből derül ki. Mivel jelen esetben szakértői csapat nem állt rendelkezésre ennek az itemnek a vizsgálatára, ezért magunk vizsgáltuk meg a tesztlépést. Az item a női vizsgázók számára okozott gondot. Esetleg az lehetett a probléma, hogy ők a „*one a day*” kifejezést „*one day*” kifejezésként értelmezték és ezért adtak rossz válaszokat. Ez azonban nem magyarázza azt, hogy ez miért a női vizsgázóknak okozott nagyobb problémát és miért nem a férfiaknak. Nyelvtudásbeli különbség nem lehetett az ok, hiszen azonos képességű csoportok kerültek összehasonlításra, lévén ez egy DIF elemzés. Esetleg pszichológiai, kognitív vagy matematikai készség is lehet az ok. Ha ez igaz, akkor konstruktum-irreleváns tényezőket is mér a teszt. Mindenesetre azonban a nemek esetén ilyen fejtegetésekbe és találgatásokba merülni ködszurkáláshoz és sztereotip megállapításokhoz is vezethet, ezért itt megítélésem szerint bele kell nyugodni, hogy szakértői team nélkül nem tudjuk feltárni az item DIF-es voltának okait.

Az okok keresésénél talán még fontosabb azon gondolkodni, hogy mi legyen a sorsa egy DIF-es itemnek. Linacre (2016) szerint több

---

<sup>1</sup> „Általában, egy nap átlagosan tizenkét-tizenégy mérföldet próbálunk megtenni, de amikor elértük a Transzantarktisi-hegységet ez néha napi egyre csökkent. Az év ezen szakaszában 24 órán át világos van, ezért kimerültségig megyünk, rendszerint este 7-ig vagy 8-ig.” (a szerző saját fordítása)

megoldás közül választhatunk. Először is ignorálhatjuk a problémát, hiszen természetes dolog az, hogy különbségek léteznek csoportok között és maga a DIF még nem bizonyítéka az elfogultságnak. Esetleg semlegesíthetjük, kicserélhetjük vagy át is fogalmazhatjuk az itemet akkor, ha az olyan kifejezéseket tartalmaz, amit esetleg az egyik nem talán jobban ismer (pl. autó-műszaki vagy konyhatechnológiai kifejezést tartalmaz). Érdekes megoldás lehet két itemnek tekinteni a DIF-es itemet: aktív adatként kezelni az egyik csoport esetén és hiányzó adatként kezelni a hátrányos helyzetbe hozott csoport esetén. Ez a technika természetesen az eredményhirdetéskor, a vizsga transzparenciája miatt okozhat problémát, ezért nagyon körültekintően kell eljárni a vizsgázók felé történő kommunikáció tekintetében.

Bármely megoldást is választjuk, mindenképpen alapos megfontolást igényel ennek eldöntése, mert egyrészt a klasszikus tesztelemzés keretein belül, kevés elemszám esetén nem feltétlenül stabilak az itemstatisztikai adatok (Verhelst, 2014), így a DIF adatok sem, másrészt pedig a vizsgázói populáció számára elfogadható magyarázattal kell szolgálni egy-egy item végső vizsgaeredménybe való be nem számítására.

Ami a jelen DIF-es itemet illeti, mivel az illeszkedési statisztikák alapján mérésre alkalmas, tartalmi szempontból érvényes, valószínűsíthető, hogy nyelvi szempontból sem kifogásolható, azaz nem mér konstruktum-irreleváns tényezőket, tehát nem elfogult egyik nem irányában sem, ezért nem feltétlenül szükséges a vizsgaeredmények kihirdetése előtt semlegesíteni.

## **Konklúzió**

Jelen tanulmány azzal a céllal íródott, hogy egyrészt bemutasson egy DIF elemzést (eltérő itemműködés) a klasszikus tesztelmélet keretein belül, hiszen a magyar nyelvvizsgáztatási gyakorlatban ez egy kevésbé gyakran alkalmazott statisztikai mutató, másrészt demonstrálni azon nehézségeket, amelyek a kimutatott DIF-es itemek okainak keresése közben merülnek fel.

A cikk az életkor és a nemek alapján történő eltérő itemműködést vizsgálta egy nemzetközi B2 szintű nyelvvizsga olvasáskészséget mérő altesztjében egy 1336 főt számláló vizsgázói populáción. A vizsgálat során először a szóban forgó nyelvvizsga olvasásértési altesztjét ismertettük, majd a kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg. Ezt követően az elemzés módszereit ismertettük. Ezután a klasszikus tesztelmélet alapján kapott itemstatisztikai mutatókat vizsgáltuk meg. Ezt követően a konkrét DIF elemzést mutattuk be, amelynek során az életkor szerint nem mutatott egyik item sem eltérő működést, míg a nemek szerinti vizsgálat is csupán

egy itemről mutatta ki a DIF-et. Ezt az egy itemet elemeztük, de szakértői team hiányában nem tudtuk megállapítani a probléma okát, bár ez valószínűleg a szakértői csoport segítségével sem lett volna könnyű.

A kutatás rendelkezik néhány korláttal. Az adott tesztet csupán egy vizsgapopuláció eredményei alapján vizsgáltuk. Mivel a klasszikus tesztelemzés populációfüggő, elképzelhető, hogy egy másik populáció esetén más eredmények születtek volna. Ez még annak ellenére is így van, hogy jelen vizsgálatban igen nagyszámú vizsgázói populáció vett részt. A korábban már többször említett szakértői team pedig talán mélyebb okait is feltárhatta volna az adott item DIF-es voltának.

## Hivatkozások

- Ferne, T. – Rupp, A. (2007): Synthesis of 15 years of research on DIF in language testing: Methodological advances, challenges and recommendations. *Language Assessment Quarterly*. 4/2. 113–48
- Geranpayeh, A. – Kunnan, A. J. (2007): Differential functioning in terms of age in the certificate in advanced English examination. *Language Assessment Quarterly*. 4/2. 190–222
- Karami, H. (2012): An Introduction to Differential Item Functioning. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*. 11/2. 59-76
- Linacre, J. M. (2016): *Winsteps computer program for Rasch measurement, version 3.92.1*. Winsteps.com: Beaverton, Oregon
- Meyer, J. P. (2014): *Applied Measurement with JMetrik*. Routledge: New York
- Verhelst, N. (2014): Test theory: Some basic notions. *Education and Science*. 39/172.3-19
- Walters, F. (2012): Fairness. In: Fulcher, G. – Davidson, F. (eds) (2012): *The Routledge Handbook of Language Testing*:Routledge: Milton Park, Abingdon, Oxon. 469-478
- Yildirim, H. H. – Yildirim, S. – Verhelst, N. (2014): Profile analysis as a generalized differential item functioning analysis method. *Education and Science*. 39/172. 49-64

## Internetes hivatkozások

- Akkreditációs Kézikönyv* (2017). <http://www.nyak.hu/nyat/doc/ak2017/ak2017.htm>
- TiaPlus: Computer program for test and item analysis*. (1998-2013). Arnhem: Cito. Available from <http://tiaplus.cito.nl/>

**Koltai Andrea**Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem  
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar  
Idegen Nyelvi Központ**Angol szaknyelvi kutatási módszerek és mérnökök nyelvi szükségletei nemzetközi tanulmányokban**

*A cikk az angol szaknyelv kutatásának módszertani irányzatait elemző és a mérnöki szakmával kapcsolatos célszituáció vizsgálatát végző szükségletelemzési tanulmányok közül válogat. Célul tűzi ki a tanulmányokban szereplő kutatási projekteknél alkalmazott kutatási módszerek áttekintését és az ehhez kapcsolódó témakörök bemutatását. Rámutat továbbá, hogy az angol szaknyelvi szükségletek mennyire specifikusak a példákban szereplő tanulmányokban és milyen meghatározó módszerekkel és eszközökkel vizsgálják a tanulmányok ezeket a szükségleteket. Az utóbbi két évtizedben egyre gyakrabban jelennek meg kvalitatív módszerek a szaknyelv kutatásában, a kutatások témáját tekintve pedig a munkahelyi kommunikatív kompetencia részletekbe menő vizsgálata. A közvetlen és távlati angol szaknyelvi szükségletek felmérése jelenleg is elengedhetetlen és az angol szaknyelvi kutatások jövőjében is kulcsfontosságú szerepet játszhat, hiszen a szaknyelvek oktatói, kutatói és felhasználói a szaknyelvi specifikusság fokozott felgyorsulásának szemtanúi.*

Kulcsszavak: *angol szaknyelv, angol szaknyelvi szükségletelemzés, szaknyelvi specifikusság, kvalitatív módszerek, munkahelyi nyelvi szükségletek*

**Bevezetés**

Napjainkban növekszik azon angol szaknyelvi szükségletelemzési tanulmányok száma, amelyek a világ változatos elhelyezkedésű országaiban specifikus tanulási szituációkban vizsgálják az angol szaknyelvet tanulók közvetlen és távlati, vélt és valós angol szaknyelvi szükségleteit. Johns és Salmani Nodoushan (2015) véleménye szerint annak érdekében, hogy az angol szaknyelvi kutatások lépést tudjanak tartani a 21. században a szaknyelvet angolul tanulók részéről jelentkező állandóan változó nyelvi szükségletekkel, a szakma kutatóinak hatékonyan és folyamatosan kell szükségletelemzést végezniük, amelynek elengedhetetlen része a célszituáció elemzése. A célszituáció feltárásának igénye régóta megjelenik az angol szaknyelvi kutatások szakirodalmában, amely manapság is – csakúgy, mint korábban – hangsúlyozza, hogy a szakmák növekvő specifikussága következtében minden egyes angol szaknyelvi szituációt saját kontextusában érdemes elemezni (Cheng, 2011; Swales, 1985). Az angol szaknyelvi kutatások kibontakozásának kezdeteitől fontos szerepet töltenek be az e területen megjelent empirikus

tanulmányok, amelyek mind kutatási módszereikben, mind a vizsgálatok témáját illetően széles körűek. A szaknyelvre vonatkozó pedagógiai vizsgálatokban az elmélet és a gyakorlat szorosan összekapcsolódik, amely többek között alkalmazott nyelvészeti, pszichológiai és tanuláseméleti megközelítésekre és módszerekre támaszkodik (Hewings, 2002).

### **Módszertani irányzatok az angol szaknyelv kutatásában**

Belcher (2006) és Hewings (2002) szerint az empirikus kutatások minősége és mennyisége is jelentősen növekszik az angol szaknyelv területén. Hewings (2002) vizsgálata alapján az 1980 és 2001 között az *English for Specific Purposes* folyóiratban megjelent publikációk esetében jelentős változás figyelhető meg egyfelől a cikkekben közölt témák, másfelől a tudományos szaknyelv (*English for Academic Purposes*) és szakmaorientált nyelv (*English for Occupational Purposes*) csoportjaihoz tartozó cikkek számában. A kutatási témakörökre vonatkozóan Hewings vizsgálata alapján elmondható, hogy a korai érdeklődés az általános angol szaknyelvi tananyagok értékeléséről, vagy a szaknyelvi tanárok képzésének elemzéséről áttevődött a tudományos szaknyelvhez és a szakmaorientált nyelvhez kapcsolódó kutatásokra. Ennek okát Hewings a megnövekedett szakmaspecifikuságban látja. Az 1980 és 2001 között megjelent cikkek témája is megváltozott. Nagyobb számban vannak jelen a szövegtannal és diskurzuselemzéssel foglalkozó cikkek, amelyek fókuszában a célszituáció megismerése, illetve az ebben a szituációban történő kommunikációra való felkészülés áll. Bár Hewings áttekintése a megvizsgált cikkek földrajzi eredetének megoszlását és legtöbbször hivatkozott szerzőinek ismertetését is tartalmazza még, azonban módszertani szempontból nem elemzi az írásokat.

Az angol szaknyelvi vizsgálatok egyik legfontosabb fókuszát, tehát a célszituáció nyelvhasználatának jelentőségét hangsúlyozza egy később megjelent publikációban Dressen-Hamouda (2013) kutatása is, amely abból indul ki, hogy az angol szaknyelvi kutatók által alkalmazott módszerek között egyre többször figyelhetők meg az etnográfiai kutatásokban használt vizsgálati módszerek. Dressen-Hamouda szerint ennek hátterében az állhat, hogy az etnográfiai módszerek átfogóbb szemléletet tesznek lehetővé például a tanár-diák kapcsolatokról, vagy a nyelvtanulás társadalmi-kulturális folyamatainak feltárásában. Kutatása, melyben három kiemelkedő nemzetközi folyóirat, az *English for Specific Purposes*, *Journal of English for Academic Purposes* és a *Journal of Second Language Writing* 1980-2010 között megjelent publikációit tekintette át, elsődlegesen arra a kérdésre kereste a választ, hogy milyen

kvalitatív módszerek jelennek meg leggyakrabban az írásokban és ezek száma növekedett-e az elemzett időszak során. Dressen-Hamouda azokat a cikkeket tekintette a kvalitatív módszertanhoz tartozóknak, amelyek legalább egy kvalitatív módszert alkalmaztak, vagy a kvalitatív módszerek kombinációját használták. Vizsgálata nem terjed ki a folyóiratokban közölt szerkesztői cikkekre és hirdetőanyagokra, valamint könyvismertetőkre. A vizsgálat összesen 1002 cikket tartalmazott és eredménye szerint a 3 folyóiratban 85 kvalitatív tanulmányt talált, amelyek közül 51 jelent meg az *English for Specific Purposes*-ben 1980 és 2010 között, 21 cikk a *Journal of Second Language Writing*-ben 1992 és 2010 között és 13 cikk a *Journal of English for Academic Purposes* kiadványban 2002 és 2010 között.

Dressen-Hamouda cikkében kimutatta, hogy az angol szaknyelvvvel kapcsolatos kvalitatív tanulmányok száma 1999 és 2007 között a '80-as és '90-es évek során publikált cikkek számához képest megduplázódott, ezt követően pedig 2008 és 2010 között ismét a duplájára nőtt. A szerző megállapítja továbbá, hogy az 1990-es évek közepétől gyakran használatos módszerek között találhatjuk az esettanulmányokat, kvalitatív analíziseket, részvétel nélküli megfigyeléseket, különböző etnográfiai indíttatású tanulmányokat. 2004 és 2010 között újabb módszerek is megjelentek, pl. olvasói válasz elemzése, kritikai olvasás, újraírás, narratíva, videófelvevételek elemzése, fókuszcsoporthoz elemzése. Összességében elmondható, hogy az angol szaknyelvet kutatók egyre többször fordulnak kvalitatív és etnográfiai kutatásokat megalapozó módszerekhez, azonban ez még nem jelenti azt, hogy etnográfiai kutatásokat is végeznek. Dressen-Hamouda szerint a kutatók arra törekednek, hogy adott szaknyelvi kontextusokat részletesebben, mélyebben és holisztikusan vizsgálhassanak.

Gollin-Kies (2014) szintén az *English for Specific Purposes* és a *Journal of English for Academic Purposes* folyóiratokban 2003 és 2012 között megjelent angol szaknyelvi empirikus tanulmányok módszertani vizsgálatát végezte el azzal a céllal, hogy a leggyakrabban használt kutatási módszerekre világítson rá. Az *English for Specific Purposes* folyóiratban összesen 203 kiadott cikket vizsgált, ezek közül 179 gyűjtött és elemzett empirikus adatot, melyek között Gollin-Kies elemzése szerint 96 kvalitatív, 29 vegyes és 54 kvantitatív kutatás szerepelt. A *Journal of English for Academic Purposes* folyóirat 211 cikke között 173 empirikus tanulmányt talált, ezek között 105 cikk kvalitatív, 33 cikk vegyes, 35 cikk kvantitatív kutatási módszereket használt. Gollin-Kies áttekintése alapján tehát mindkét kiadványban előtérbe került az empirikus kutatásokban a kvalitatív kutatási módszer, kevés tisztán kvantitatív módszert alkalmazó cikket talált és növekvő számban vannak azok a cikkek is, amelyek a

vegyes módszertant alkalmazzák. Dressen-Hamouda kutatásához hasonlóan, Gollin-Kies is arra a következtetésre jut, hogy az elmúlt két évtizedben az általa vizsgált folyóiratokban megnőtt a kvalitatív elemzések száma, ezen kívül az etnográfiai módszerek integrálása is megfigyelhető. Gollin-Kies is azt jegyzi meg, hogy ez annak tudható be, hogy megnőtt az érdeklődés a célnyelvi szituáció egyedi, többszemponútú és részletekre kiterjedő elemzésére.

### **A szükségletelemzések módszertani gyakorlata**

Egy további módszertani megközelítésű tanulmányban Serafini, Lake és Long (2015) vizsgálta az *English for Specific Purposes* folyóiratban 1984-2014 között megjelent szükségletelemzési tanulmányokat. A kutatók szerint 30 év szükségletelemzést tartalmazó írásainak módszertani szempontú áttekintése azért volt indokolt, mert bár a szükségletelemzés korán központi szerephez jutott az angol szaknyelvi kutatások történetében, ezen empirikus tanulmányok kutatási gyakorlatának leírását csak kevesen vizsgálták (Serafini – Lake – Long, 2015:11). Véleményük szerint a szükségletelemzési tanulmányokban alkalmazott módszerek elemzése azért is időszerű, mert a tanulmányok szerzői a módszertan érvényességénél és megbízhatóságánál jobban koncentrálnak a kutatások eredményeinek bemutatására. Serafini és szerzőtársai úgy vélték, hogy a szakmaspecifikus eredmények megismerésén túl szükség van arra is, hogy felfrissítsék a tanulmányokban alkalmazott módszerek áttekintését és újakat javasoljanak a meglévők mellé. 1984 és 2014 között két időszakot megkülönböztetve vizsgálták meg szükségletelemzési tanulmányokat, amelyek angolul tanulók munkahelyi vagy felsőoktatási nyelvi szükségleteit kívánták feltárni.

Összesen 32 szükségletelemzési tanulmányt elemeztek a kutatók, bár a kiindulásnál 39 volt az azonosított cikkek száma, de ezek közül kikerültek a csak anyanyelveket vizsgáló és a nemcsak angol szaknyelvvvel, hanem más nyelvtanulási céllal és a nem csak angollal foglalkozó cikkek. A szerzők áttekintették, hogy a tanulmányokban milyen kutatási tervek szerepeltek, milyen kutatási eszközöket és forrásokat alkalmaztak, milyen célszituációt vizsgáltak és milyen sorrendben haladtak a különféle módszerekkel. Az 1984-1999 között megjelent 10 szükségletelemzési tanulmány áttekintését követően azt találták, hogy 9 tanulmány különböző speciális szaknyelvi területet kutatott, egy pedig az angol tudományos szaknyelv oktatásában használt nyelvezetet. A tanulmányokban szereplő célszituációkhoz kapcsolódó szakterületek igen változatosak voltak, többek között a repülés, üzleti élet, egészségügy,

textil- és ruhagyártás, építőmérnöki, hotelszolgáltatások, olajipar, telekommunikáció, tudomány és technológia területéhez tartoztak. A tanulmányok célpopulációja között találhatjuk a nem angol anyanyelvű bevándorló egészségügyi alkalmazottakat, háztartásbeli munkára alkalmazottakat, természettudományos és műszaki tanulmányokat folytató diákokat, természettudományos és műszaki kutatókat, nem angol anyanyelvű telekommunikációban alkalmazottakat, olajcégnél alkalmazott nem anyanyelvűeket, nem angol anyanyelvű ápológyakornokokat, nem angol anyanyelvűeket orvosi egyetemen, hotel kiszolgáló személyzetét. Serafini és szerzőtársai a tanulmányok módszertanára vonatkozóan megállapították, hogy 3 tanulmány alkalmazott kvantitatív módszereket, 4 tanulmányban szerepeltek kvalitatív és 3-ban vegyes (kvalitatív és kvantitatív) módszerek. A tanulmányok a validitás szempontjából legfontosabb kritériumnak nem, vagy csak részben feleltek meg. Összesen 4 tanulmány alkalmazta a módszerek és források triangulációját.

A 2000-2014 között megjelent 23 tanulmányban a kutatók szintén megvizsgálták a tanulmányok kontextusát, forrásait, módszereit és a források és/vagy módszerek triangulációját. Az áttekintett kutatások nagyon sok szakterületet vizsgáltak. Ezek között találjuk a repülést, üzleti életet, banki és számviteli szakterületet, oktatást, egészségügyet, textil- és ruhagyártást, építőmérnöki és high-tech mérnöki szakmát, újságírást, jogot, hegyivezetést, szolgáltatóipart és telekommunikációt. A 23 tanulmányban 15 tanulmány vegyes, 5 kvalitatív, 3 kvantitatív módszert alkalmazott. 12 triangulálta a forrásokat és 17 a módszereket, azonban csupán 9 valósította meg a módszer és a forrás együttes triangulációját.

Az eredményeik azt mutatták, hogy mindkét csoportban a tanulmányok változó mértékű részletességgel számoltak be a kutatásokban alkalmazott módszertanról. A szerzők rámutatnak, hogy a két vizsgált periódus közül az elsőben gyakrabban figyelhető meg módszertani következetlenség. A második időszak tanulmányai már részletesebbek a kutatási módszerek leírását, indokolását, a résztvevők kiválasztásának bemutatását és egyéb módszertani szempontok figyelembevételét illetően. A tanulmányban szereplő saját empirikus kutatásuk eredményeképpen egy olyan módszertani ellenőrzési listát állítottak össze, amely elősegíti a szükségletelemzés gyakorlatában a szigorúbb módszertani eljárások alkalmazását, ezáltal növeli a tanulmányok eredményeinek érvényességét és megbízhatóságát.

Az alábbiakban három, mérnöki területet vizsgáló szükségletelemzési tanulmány kerül bemutatásra. Közös bennük, hogy mindegyik angolul tanuló mérnökök nyelvi szükségleteit vizsgálja, az eltérés a kutatási módszerek és a források megválasztásában található.

## Mérnök hallgatók angol nyelvi szükségleteinek vizsgálata empirikus tanulmányokban

Kaewpet (2009) thai mérnökhallgatók specifikus angol nyelvi igényeinek vizsgálatát foglalta keretbe egy konkrét angol szaknyelvi kurzus fejlesztésének gondolatából kiindulva a bangkoki *Rajamangala Műszaki Egyetemen*. Kaewpet szerint Thaiföldön a multikulturális munkahelyek olyan mérnököket foglalkoztatnak szívesen, akik magas szintű kompetenciákkal rendelkeznek, különös tekintettel az angol nyelvtudásra, a kommunikációs készségek magabiztos használatára és a kultúraközi tapasztalatokra. A kutató építőmérnök hallgatók vélt nyelvi igényeit vette alapul a „Műszaki angol 1.” elnevezésű tantárgy kurrikulumának továbbfejlesztéséhez. A legfontosabb szakirodalomban található szükségletelemzési megközelítésekre, valamint saját tanítási tapasztalatára építve állított fel elveket nyelvi szükségletek vizsgálatára. Ezek alapján első helyre került a kommunikációs nyelvi szükségletek feltárása. Az építőmérnökök angol kurzusának vizsgálatán keresztül Kaewpet célja az volt, hogy megtudja, hogy egy 10 évvel azelőtt kialakított kurzus esetében oktatott kommunikatív helyzetek még mindig helytállóak-e. Munby (1981) szociolingvisztikai modelljét alapul véve – amely részletes listát nyújt a kommunikációs nyelvi szükségletekről – összeállított egy saját listát, amely a mérnökök nyelvi szükségleteit kívánta vizsgálni. Nemzetközi szaklapokat áttekintve 18 olyan valós, a való életben használatos kommunikatív cselekményt azonosított, amelyeket mérnökök használnak világszerte, pl. előadások hallgatása értekezleteken, előadás tartása, részvétel szakmai beszélgetésben, szakmai jelentések írása, szakmai szövegek olvasása. Ezt alapul véve összeállított egy interjú kérdéssort, hogy feltárja azokat a nyelvi szükségleteket, amelyeket az építőmérnök hallgatóknak valós nyelvi helyzetben kell használniuk.

Kutatásához kizárólag interjúkat készített. Az interjúk résztvevőinek kiválasztásában főbb szempontjai között szerepelt az, hogy az interjúalanyok ismerjék a tanítási, tanulási és a célszituációt is, továbbá, nagyjából egyenlő számú kívülállót és bennfentest választott, de az utóbbiak száma több lett, melynek indoka az volt, hogy a bennfenteseknek nyomatékosabb véleményük lehet. Az interjúk elemzését az átírást követően az ismétlődő témák azonosításán keresztül végezte el. Az interjúk alapján összesen 33 olyan kommunikatív helyzetet azonosított, amelyek a thaiföldi tanulási szituációban és munkahelyi kontextusban előfordultak, ezek közül végül 4 kommunikatív tevékenységet (napi vagy rendszeres jelentések írása; mindennapos feladatokról és kötelezettségekről beszélni; tankönyvolvasás; műszaki segédletek/használati útmutatók olvasása)

választott ki a kurzus tartalmának fejlesztéséhez. A mérnöki munkahelyek vizsgálata a thai kontextusban megmutatta, hogy a munkahelyeknek elsősorban olyan nyelvhasználókra van szüksége, akik már magas szinten tudják használni az angolt, pl. nemzetközi együttműködések alkalmával is. Kaewpet tanulmányának módszertani leírásáról elmondható, hogy a kvalitatív módszert tekintette megfelelőnek kutatásához, de ennek indoklása csak nagyon röviden jelenik meg. Bár a kutatás forrásainak triangulációja megvalósult, más kutatási módszert nem alkalmazott, és a kutatás folyamatának leíráshoz képest sokkal részletesebben mutatta be az eredményeket.

Kassim és Ali (2010), Malajzia keleti parti mérnökegyetemének (*University of Malaysia, Pahang*) két kutatója, az előző tanulmányban szereplő célokhoz hasonló motivációjú szükségletelemzési kutatást végzett 10, Malajziában működő multinacionális vegyipari cég mérnök alkalmazottainak felmérésével. Egy mérnököknek tervezett angol nyelvű kurzus fejlesztésének érdekében mérnökök kommunikációs szükségleteinek feltárását tűzték ki célul. Úgy vélték, hogy tananyaguk kiindulási pontját jelentheti a munkahelyi angol nyelvű kommunikatív helyzetek elemzése. Kassim és Ali szerint a malajziai munkaadók sok esetben nem tudták alkalmazni a végzett mérnököt a tanulmány elvégzésének időpontját megelőző években, mert angol nyelvtudásuk kifogásolható volt, pedig világszerte a mérnökök és a természettudományi területen tanulók a legkeresettebbek a releváns iparágak fejlődése miatt. Azt alapul véve, hogy milyen nagy a verseny a munkaerőpiacon, a kutatás a mérnökök nyelvi kommunikációs szükségleteit kezdte vizsgálni annak érdekében, hogy egyetemük mérnököt célzó angol szaknyelvi képzése megfeleljen a malajziai multinacionális cégek nyelvi elvárásainak. Ez esetükben kimunkálandó kurzusuk tartalmának piaci igényekhez igazítását jelentette.

A két kutató saját kidolgozású kérdőívet készített, amelynek összeállításakor figyelembe vették korábbi szükségletelemzési tanulmányok eredményeit. Egyetemük kapcsolatrendszeréhez tartozó cégek néhány mérnökével és HR vezetőjével folytatott informális beszélgetések és e-mailek, valamint az egyetem különböző karainak néhány oktatójával folytatott interjú és megbeszélés és saját tanítási tapasztalataik alapján gyűjtöttek információt kérdéseikhez. Felmérésük összesen 38 kérdést tartalmazott (Likert-skála típusú 5 fokozatú zárt és nyitott kérdések is). A kérdőívekre adott válaszok elemzését leíró statisztikai módszerrel és a nyitott kérdések összesítésével és összehasonlításával végezték. 100 elküldött kérdőívből 65 válasz érkezett vissza hozzájuk, válaszadók között a mérnöki szakma széles palettája volt

található, szerepeltek például villamosmérnökök, projektmérnökök, és folyamatmérnökök.

A kutatás legfontosabb eredményei alapján, amely a szóbeli és írásbeli készségeket is vizsgálta, a mérnökök úgy gondolták, hogy az angol nagyobb szerepet játszik foglalkoztatottságukban és előléptetésük esetében, mint mindennapos feladataik ellátásában. Leggyakoribb beszédszituációik között a nemzetközi irodákkal és partnerekkel folytatott kommunikáció szerepelt. Legfontosabb kommunikatív események között találjuk az előadásokat, munkával kapcsolatos ügyek megvitatását, telekonferenciát és az információgyűjtés, valamint tanácskérés érdekében zajló szóbeli kapcsolattartást. Leghangsúlyosabb írásbeli feladataik közé sorolhatók a jelentések, munkatervek írása és az értekezleten történő jegyzetelés.

Erről a kutatásról módszertani szempontból megjegyezhető, hogy bár a kérdőív összeállításához bevont többféle forrást, a kérdőíves kutatás során már hiányzik a több szempontú megközelítés, akár a módszerek, akár a források trianguációja. Bár részletesebb leírást ad a kutatás módszeréről, eredményei bemutatásának terjedelme nincs arányban a módszertan megindokolásával.

Spence és Liu (2013), két tajvani kutató (*National Cheng Kung University*), tajvani folyamatmérnökök munkahelyi angol nyelvi szükségleteit mérte fel. A kutatók rámutattak, hogy a tajvani high-tech cégek olyan mérnököket keresnek, akik szakmájukban és angol nyelvtudásukban egyaránt kiemelkedőek. Megjegyzik továbbá, hogy manapság a nemzetközi üzleti életben való részvételhez elengedhetetlen a professzionális nyelvtudás. A high-tech cégek export tevékenységéből eredendően, melynek része, hogy integrált áramköri chipet gyártanak és szerelnek össze több részletben és több országban, a szakmában dolgozók a partnerországok cégeinek alkalmazottaival szoros együttműködésben dolgoznak. Ezért a munkaadók nyelvi elvárásai közé nemcsak olvasási és íráskészségek tartoznak, hanem a beszéd és beszédértés is kiemelten fontos számukra. A tajvani félvezetőgyártó cégnél alkalmazott folyamatmérnököknek megrendelőkkal és kollégákkal, külsős szerződő partnerekkel, üzleti partnerekkel kell folyamatosan kapcsolatban lenniük angol nyelven. Ebből következően számos kommunikatív helyzet részesei angolul, beleértve a gyakori olvasási és írásbeli feladatokat, e-mailek, jelentések, feljegyzések írását, értekezleteken, telefonkonferenciákon, előadásokon való részvételt. Vásárlóikkal történő találkozások és kapcsolatépítési folyamatok is egyre inkább generálják a minél jobb angol nyelvtudást. A kutatók egyik célja az volt, hogy az autentikus forrásból szerzett eredményeket az egyetemi oktatásba integrálják, ezáltal a

célszituációban felhasználható, közvetlenül a munkahelyhez kapcsolódó ismereteket oktassanak az osztályteremben.

Főbb kutatási kérdéseik arra vonatkoztak, hogy kivel kommunikálnak a tajvani folyamatmérnökök, milyen módon kommunikálnak, milyen angol készségekre van szükségük a napi feladataik ellátásához és milyen feladatokat látnak el, amelyekhez szükséges az angol nyelv.

A kutatók online kérdőíves és interjúkutatást végeztek folyamatmérnökökkel. Felmérésük a több forrásból megerősített információgyűjtés jelentőségét hangsúlyozza, ezért módszertani és forrásbeli triangulációt célzott megvalósítani. Három különböző online kérdőív készült. Az elsőt, amely háttérinformációra (kor, tanulmányok, munkatapasztalat) kérdezett rá, 31 mérnök töltötte ki. A második kérdőívet, amely általánosan a négy nyelvi készséghez kapcsolódó kommunikatív helyzetek azonosítását célozta, 31 mérnök válaszolta meg. A harmadik pedig egy még részletesebb adatgyűjtést kívánt megvalósítani a speciális angol nyelvi feladatokra vonatkozóan, ennek megválaszolásában 51-en vettek részt. A kérdőíves kikérdezés 11 mérnöki interjúval, mérnökök nem résztvevői megfigyelésével félvezetőgyártó cégeknél és a mérnökök egy-egy vásárlójával készült interjúkkal egészült ki.

A kutatás számos eredménye közül kiemelendő, hogy a folyamatmérnökök leggyakrabban e-mailek olvasását és írását végzik angolul külföldi partnereikkel, leggyakoribb írásbeli feladataik közé tartozik a jegyzetelés értekezleten, feljegyzés, projektjavaslat írása, jelentések és előadások diáinak írása. Kommunikációs szükségleteik közé tartozik még legsűrűbben a beszéd és beszédértés telekonferencián, internetes telefonálás során. A kutatók megjegyzik továbbá, hogy az egyetemi képzésben nem angol anyanyelvűek kiejtésének oktatása és a nemzetköziség miatt kultúraközi tréning is hasznos volna.

A kutatás módszertanával kapcsolatban megjegyezhető, hogy az előző két tanulmányhoz hasonlítva sokkal kidolgozottabb, törekszik a források és a módszerek triangulációjára, melynek megvalósítása által nagyobb részletességű, specifikusabb és pontosabb eredmények kimutatása vált lehetővé.

## **Konklúzió**

Összegzésképpen elmondható, hogy a tanulmány első részében áttekintett kutatások az angol szaknyelvi empirikus vizsgálatok módszertani tendenciáira fókuszáltak. A bemutatott eredmények alapján az elmúlt két

évtizedben mutatkozó, az angol szaknyelv területéhez tartozó kutatómódszertani trendek lényeges eleme, hogy előtérbe kerültek a kvalitatív módszerek, amelyek alkalmasak a szaknyelvi célszituációk egyediségének feltárására és a vizsgálatoknak a nyelvi szituációk saját közegében történő elemzésére. A módszertani vizsgálatok rámutattak továbbá, hogy fontos a nyelvi szükségletelemzés tervezésénél a források és módszerek triangulációja, a megfelelő külső források felkutatása és a kutatás folyamatainak leírásánál a pontosság. A thai, a tajvani és a malajziai kutatások, amelyek fókuszában mérnökök célszituációban zajló szaknyelvi kommunikációja állt mérnököket foglalkoztató cégeknél, arra világítanak rá, hogy komplexen kell megközelíteni a nyelvi szükségletek analízisét, mert nagy a szakadék a felsőoktatásban használt angol szaknyelv és a mérnök hallgatók valós nyelvhasználata, vagyis a célszituációkban elvárt nyelvi kompetenciák között. Gyakorló szaknyelvoktatók és kutatók számára a kihívást mindezek alapján továbbra is az jelentheti, hogy hogyan szintetizálják a szaknyelvet tanulni kívánók számára mindezen ismereteket és kompetenciákat, valamint hogyan fejlesszenek ehhez megfelelő tananyagot annak érdekében, hogy az állandóan változó munkahelyi nyelvi elvárásoknak tanulóiuk megfelelhessenek.

## Hivatkozások

- Belcher, D. (2006): English for Specific Purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40/1, 133-156
- Cheng, A. (2011): ESP classroom-based research: basic considerations and future research questions. In: Belcher, D. – Johns, A. M. – Paltridge, B. (eds.): *New directions in English for specific purposes research*. University of Michigan Press: Ann Arbor, MI. 44-72
- Dressen-Hammouda, D. (2013): Ethnographic approaches to ESP research. In: Paltridge, B. – Starfield, S. (eds.): *The handbook of English for specific purposes* (pp. 501-518) Wiley-Blackwell: Boston
- Gollin-Kies, S. (2014): Methods reported in ESP research articles: A comparative survey of two leading journals. *English for Specific Purposes*, 36. 27-34
- Hewings, M. (2002): A history of ESP through 'English for Specific Purposes'. *ESP World*, 1/3. [http://espworld.7p.com/Articles\\_3/Hewings\\_paper.htm](http://espworld.7p.com/Articles_3/Hewings_paper.htm)
- Johns, A. M. – Salmani Nodoushan, M.A. (2015): English for Specific Purposes: The state of the art (An online interview with Ann M. Johns). *International Journal of Language Studies*, 9/2, 113-120
- Kaewpet, C. (2009): Communication needs of Thai civil engineering students. *English for Specific Purposes*, 28/4, 266-278
- Kassim, H. – Ali, F. (2010): English communicative events and skills needed at the workplace: Feedback from the industry. *English for Specific Purposes*, 29/3, 168-182

- Munby, J. (1981): *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for designing the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge University Press: Cambridge
- Serafini, E. J. – Lake, J. B. – Long, M. H. (2015): Needs analysis for specialized learner populations: essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*, 40, 11–26
- Spence, P. – Liu, G.-Z. (2013): Engineering English and the high-tech industry: A case study of an English needs analysis of process integration engineers at a semiconductor manufacturing company in Taiwan. *English for Specific Purposes*, 32/2, 97-109
- Swales, J. (1985): *Episodes in ESP a source and reference book on the development of English for science and technology*. Pergamon: Oxford



**Nádai Julianna**  
Széchenyi István Egyetem  
Apáczai Csere János Kar  
Nemzetközi Tanulmányok és Kommunikáció Tanszék

## **Az értékrend kialakításának kulturális aspektusai<sup>1</sup>**

*A napjainkban zajló társadalmi, gazdasági változásokkal egyidejűleg minden eddiginél gyorsabb technológiai fejlődés világában élünk. A digitalizálódásnak köszönhetően a kommunikáció sebessége és jellege is megváltozott. Mindennapi feladattá vált az újmédia eszköztárának segítségével a minket elérő információhalmazból kiválasztani a hallgatók tanulmányai szempontjából hiteles, értékes és hasznos elemeket. A tanulmányban bemutatom egy kérdőíves kutatás eredményeit, amelyben a győri Széchenyi István Egyetemen tanuló magyar hallgatók és Erasmus programban részt vevő külföldi hallgatók attitűdjének jellemzőit vizsgáltuk és egy adott élethelyzetben a helyesnek és helytelennek tartott viselkedési reflexeiket. A külföldi hallgatók európai országokból érkeztek hazánkba. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen különbségek lehetnek a digitális médiából érkező információ hitelességének és értékének meghatározásában a különböző nemzetek között. Az attitűdök változásait a Schwartz-féle értékeszt segítségével elemeztük, amelynek segítségével az egyetemi hallgatók generációjának értékítéletéről kaptunk képet. A tanulmányban bemutatom azokat a módszereket is, amelyek segítségével a társadalomtudományi kutatások nemzetközi viszonylatban elemzik a digitális térből érkező információkról való értékfelfogást és annak kulturális meghatározottságát.*

Kulcsszavak: *újmédia, értékeszt, digitalizáció, kultúra, attitűd*

### **Bevezetés**

Napjainkban a digitalizálódás folyamata a technológia rohamos fejlődésével együtt járó jelenség, sebessége megelőzi az elmúlt évtizedek gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális változásait, de ezek a folyamatok egymás mellett zajlanak, és folyamatos változást igényelnek. A kommunikáció gyors és jellegében alapvető változásai új vizsgálati módszereket tesznek szükségessé (Göröcsné, 2008). Ugyanakkor a digitalizálódás és ezáltal a virtuális hálózatban létezés újabb szemléletmódokat alakított ki a világról a felhasználókban, akik élnek a digitális technológia lehetőségeivel. Az új attitűdök társadalmi csoportonként és egyénenként is egyre szerteágazóbb, új értékrendeket generálnak. Az értékítélet megalkotásának módja és az attitűdök is különböznek. Megjegyezhetjük továbbá, hogy a hazai és a nemzetközi

---

<sup>1</sup>A jelen cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00017 „Nemzetköziesítés, oktatói, kutatói és hallgatói utánpótlás megteremtése, a tudás és technológiai transzfer fejlesztése, mint az intelligens szakosodás eszközei a Széchenyi István Egyetemen” című projekt támogatásával készült.

kutatások (Füstös, 2011; Hofstede, 2010; Schwartz, 2001; Ablonczy, 2007; Ablonczy – Tompos, 2014) modellezik és elemzik az értékalkotás mechanizmusát.

A társadalomtudományok számos szakterülete (nyelvészet, szociológia, pszichológia) kísérli meg a maga eszköztárával megmagyarázni ezeket a folyamatokat, ami törvényszerűen csak bizonyos mértékig és mélységig lehetséges. Az értékítélet meghozatalának feltárása céljából a kommunikáció során elsősorban nem magát az üzenetet kell vizsgálat tárgyává tenni, hanem az útjára bocsátott információ feladóját és címzettjét, valamint a közöttük létre jövő és fennálló kapcsolatot (Garai – Nádai, 2011, 2014). Amikor a címzett elbírálja a hozzá eljuttatott információ valóságtartalmát és hitelességét, akkor lényegében az üzenet feladójáról alkot véleményt. Egyidejűleg ennek a folyamatnak a fordítottja is működik, mert a mindenkori üzenet feladója pontosan az általa elképzelt vagy ismerni vélt címzett számára önti formába a közleményét (Schulz von Thun, 1998:156).

A jelen tanulmány célja, hogy bemutassa azokat a kvalitatív módszereket, amelyek segítségével mérhető a kutatásban használt kérdőívet kitöltő válaszadók értékrendváltozása a digitális médiából származó információk hitelességéről, és adott élethelyzetben helyesnek és helytelennek tartott viselkedési reflexekről. Elsősorban a Schwartz-féle értékeszt (2001) alapján elemzem azokat az értékeket, amelyek rávilágítanak az univerzális értékek és attitűdök változásaira. Azokat az értékmérő módszereket is bemutatom, amelyek segítségével a társadalomtudomány számos területén az értékválasztások módjának elemzésére kerülhet sor. A bemutatott értékeszteket saját kutatásunkra adaptáltuk, hogy képet kapjunk az egyetemi hallgatók generációjának értékfelfogásáról a digitális térből érkező információ megítélésekor.

### **Az értékítélet meghatározása**

Az érték fogalmát több kutató (Andorka, 2006; Feather, 1982) számos tudományterületen – például teológia, matematika, etika, szociológia, pszichológia – meghatározta. A jelen tanulmányban Andorka meghatározását veszem alapul: *„Az értékek olyan kulturális alapelvek, amelyik kifejezik azt, hogy az adott társadalomban mit tartanak kívánatosnak, jónak, vagy rossznak”* (Andorka, 2006:569).

Az egyetemes, humán értékek minden társadalomban, minden társadalmi csoportban, kis közösségben és egyéni szinten is megtalálhatók (Horkai, 2002). Ezek sorrendje és egymásra épülése azonban eltérő lehet, ami a csoportok és egyének nagy sokféleséget mutató értékpreferenciáihoz

vezet. Az értékítélet megalkotásának folyamatait mérhetjük a Rokeach-teszt (1973) segítségével, amely az alapvető emberi értékekre és értékválasztásokra vonatkozik. A módszer főként szociológiai kutatások alapját képezi, amely az értékek mérését és rangsorolását segíti. Rokeach az értékeket viselkedésmódokra (instrumentális értékek) és végállapotokra (terminális értékek) vonatkozó preferenciáknak tekinti, amelyekből leírhatók az egyéni attitűdök. A válaszadóknak ebben a tesztben saját életvitelüket és értékpreferenciáikat az instrumentális és terminális értékek segítségével kell meghatározni.

Inglehart (1997) az értékekhez való viszonyulást pszichológiai szempontból vizsgálta és az értékek hierarchiájának felállítására helyezte a hangsúlyt. Kutatásaiban a materiális és posztmateriális értékeket elkülönítve rávilágít az értékrend meghatározásában a kultúrának, a hagyományoknak és a vallásnak a jelentőségére. Empirikus vizsgálataiban azokat az értékrendbeli változásokat elemzi, amelyeket a modernizáció generált a nyugati társadalmakban. Deth és Scarbrough (1995) tesztjeiben az adatközlők az értékeknek a mindennapi életükre gyakorolt hatásáról adnak választ a feltett kérdésekre.

A saját kutatásunkban is alkalmazott Schwartz-féle értéktesztek olyan univerzális értékeket vesznek alapul, amelyek nemcsak az értékítélet alapjául, hanem célkitűzésként is megjelennek az általunk vizsgált válaszadói csoportban. Rokeach-hez hasonlóan Schwartz is a – biológiai, társas és jóléti – szükségletek megjelenéséből indul ki. Schwartz elemezte az értékek működési mechanizmusát is, azaz bemutatta az értékképzet megjelenésétől az egyén cselekvésig vezető utat (Luksander – Mike – Csité, 2010).

Az értékek, amelyek a kívánt célok elérését szolgálják, már megfogalmazásuk pillanatában motiváló erőként hatnak. Ezek a motivációs értékek ugyanakkor egy magasabb rendű értékcsoporthoz köthetők. Mindehhez azonban szükséges a megfelelő reakciók kiválasztása. Az egyén reakcióinak hatására az értékek befolyásolják az érzékelést és az adott helyzet értelmezését. A helyzetfelismerést követi a cselekvés, azaz a kiválasztott értékeknek megfelelő cselekvési és viselkedési mód megvalósítása (Luksander – Mike – Csité, 2010). Fontos megjegyezni, hogy mindezekon kívül külső tényezők is befolyásolják az egyén tetteit.

A felvázolt értékmérő rendszerek közül a kutatásunkban (Garai Anna és Nádai Julianna közös kutatása) a Schwartz által létrehozott rendszert tartjuk legalkalmasabbnak, mivel olyan értékeket definiált, amelyek segítségével meghatározhatók a mindennapi reflexek, a viselkedés és leírható a vizsgált csoport tagjainak értékképzete a digitális információ hitelességéről.

A kutatásban Schwartz értéktesztjének alábbi egységeit vettük alapul:

- önállóság, *autonóm* gondolkodás és cselekvés, újat felfedezni, újat alkotni
- motiváció, *stimuláció*, izgalom, kihívás
- *hedonizmus*, öröm, kedvtelés
- *teljesítmény*, megfelelés az elvárásoknak
- *hatalom* gyakorlása, emberek és erőforrások felett, tekintély
- *biztonság*, harmónia az intézményi szinten és a magánéletben is
- *alkalmazkodás*, másokat sértő vagy másoknak ártó viselkedés kerülése, szabálykövetés
- *hagyományok* tisztelete, kulturális és vallási szokások elfogadása, ápolása
- jóindulat és *gondoskodás* a környezetünkben élők iránt

### Értéktesztek

A tanulmány fő célja, hogy bemutassa az értékmérő tesztek módszerét, ezért a kutatásban említett kérdőívek és interjúk kérdései nem jelennek meg a tanulmányban. A kérdőíves kutatás átfogó leírásával szemléltetem a Schwartz-féle értékteszt adaptálhatóságát egy általunk meghatározott, jól körülhatárolt kutatási területre, a digitális térből érkező információ hitelességének mérési lehetőségére vonatkoztatva.

Azokat az alapvető értékeket vizsgáltuk a 18 és 24 év közötti egyetemi hallgatók körében végzett felmérésben, amelyek a digitális információ hitelességének megítélését befolyásolják (Garai – Náday, 2014). A kutatásban az értékek kijelöléséhez Schwartz értéktesztjének kritériumait vettük alapul. Az értékrendet a kutatási tematikáknak megfelelően adaptáltunk, melynek során a mobil internet használatával kapcsolatos értékítéletekre fókuszáltunk. Attitűdöket, a mindennapi helyzetekben előforduló viselkedési normákat és reflexet is vizsgáltunk. Az alapvetésünk az volt, hogy a digitális térből érkező információ megítélése az egyén és csoport szintjén eltérő lehet, tehát egyedi értékképzetek mentén jön létre. Az értékképzetek Gergely (1990) meghatározása szerint olyan szubjektív ítéleti viszonyulások a valósághoz, amelyek cselekvések és döntések meghatározójává válnak. Az értékképzet tehát egyéni döntés által létrejövő döntések sorozatának eredménye, amikor az egyén megítéli, mi a helyes és mi a helytelen az adott élethelyzetében vagy általában. A döntési helyzeteket az előzőkből következően bináris és/vagy dichotomikus rendszerként értelmezzük (Hofstede, 2010).

A bemutatott univerzális értékek az általunk vizsgált 18-24 éves korosztály véleményében is megjelennek, azaz a digitális információról megfogalmazott nézeteikben. Az eredeti értékteszt adaptálása lehetővé tette, hogy az egyes elemeket összefüggésbe hozzuk a konkrét kutatási tematikával. A válaszadók a következő szempontok érvényességének mértékét határozták meg az egytől hatig megadott skála szerint: „egyáltalán nem hasonlít” – „teljes mértékben hasonlít rám” szélső értékekkel.

Miért szereti az ember a mobil internetet, mit ad az neki? Milyen mértékben hasonlítok arra az emberre, aki azt állítja magáról, hogy a mobil internet:

- *Önállóságot* biztosít számára, önállóbban gondolkodik és cselekszik.
- *Ösztönzi, aktivizálja*, izgalom, kihívás számára.
- *Örömezt* biztosít számára, remek szórakozásnak tartja.
- *Sok időt nyer* vele.
- *Egyetemesebbé vált a gondolkodása*, jobban megbecsüli az embert és óvja a természetet.
- Figyelmesebb és *gondoskodóbb* a környezetében élők iránt.
- *Jobb a teljesítménye*, jobban megfelel az elvárásoknak.
- *Jobban beilleszkedik*, jobban tud alkalmazkodni az együttélés szabályaihoz, nem különül el.
- *Ösztönzi, aktivizálja*, izgalom, kihívás számára.
- Népszerűbb, tekintélye van mások előtt, *domináns szerepre* tehet szert, ha az átlagnál jobb hozzájárása van.
- *Biztonságban érzi magát*, jobban boldogul ügyek intézése esetén és a magánéletben is.
- Jobban ismeri és *tiszteletli a hagyományokat*, szokásokat.

A kérdőíves kutatást interjúkkal egészítettük ki a kutatás kvalitatív jellege miatt. Az adatközlőknek így lehetőségük volt arra is, hogy saját véleményüket kifejtsek egy-egy értékkel kapcsolatban és így a kérdőív esetleges értelmezési nehézségeire is fény derült. Ezáltal árnyaltabb képet kaphattunk a válaszadók értékítéletéről és a kérdések relevanciájáról is. A kultúra bináris rendszer (Geertz, 2007), ezért fontosnak tartottuk azt is, hogy a pozitív kérdőívek negatív változatát is elkészítsük. Ezáltal kiszűrhetővé váltak az átgondolatlan, ellentmondásos válaszok is. A pozitív kérdőívvel megegyezően az adatszolgáltatóknak egy hatfokú skálán meg kellett ítélniük saját állásfoglalásukat a megadott értékleíráshoz való viszonyítás alapján. A kérdőív negatív változata a következő definíciókat tartalmazta:

Miért nem szereti az ember a mobil internetet, mitől fosztja az meg? Milyen mértékben hasonlítok arra az emberre, aki azt állítja magáról, hogy a mobil internet:

- *Korlátozza az önállóságomat*, kevésbé önállóan gondolkodom és cselekszem.
- *Közömbössé és passzívva tesz.*
- *Untat*, nem szórakoztat.
- *Sok időmet elrabolja.*
- *Közömbös* vagyok a hagyományok, szokások iránt, nem ápolom, inkább mellőzöm azokat.
- *Roszsabb a teljesítményem*, kevésbé tudok megfelelni az elvárásoknak.
- *Népszerűtlenebb vagyok*, nincs tekintélyem mások előtt, ha az átlagnál rosszabb hozzáféresem van.
- *Nem érzem magam biztonságban*, bizonytalanabb lettem a hivatalos dolgok intézésében és a magánéletben is, ha nem a neten intézem azokat.
- *Nehezebben illeszkedem be*, kevésbé tudok alkalmazkodni az együttélés szabályaihoz, elkülönülök.

A kérdőívet és az interjút egy 22 főből álló, képzettség és életkor alapján homogénnek tekinthető csoporton próbáltuk ki, hogy az esetleg szükséges módosításokat elvégezhesük, mielőtt a kérdőíveket nagyobb mintaszámon alkalmazzuk. A kipróbálás második fázisában 22 külföldi, elsősorban Európa országaiból hazánkba érkezett, Erasmus programban tanuló egyetemi hallgató is a kutatás alanyaivá vált. A kutatásban francia, lengyel és olasz hallgatókkal készítettünk interjút és töltöttük ki a kérdőíveket. Az interjú és a kérdőívek angol nyelven készültek. Az előzetes dimenzió alapú kultúrakutatások eredményei (Hofstede, 2010; Tompos, 2010; Hall, 2008) eltéréseket mutattak a modellekben megjelenő dimenziók tekintetében. Ezért váratlan volt nemzetközi hallgatókkal folytatott kutatásunk eredménye, amely a magyar hallgatók előzőekben bemutatott eredményeivel átfedést mutattak. A 18-24 éves korcsoportba tartozó külföldi egyetemi hallgatók értékpreferenciái azonosak a magyar hallgatókéval.

A kérdőívek kipróbálása és az előzetes interjúk alapján első megközelítésben megállapítható volt az értékítéletek hierarchiája:

1. *Önállóság*: önálló gondolkodás és cselekvés, alkotás, felfedezés
2. *Stimuláció*: izgalom, újdonság, kihívás az életben
3. *Hedonizmus*: öröm, kedvtelés
4. *Teljesítmény*: a társadalmi standardoknak megfelelő siker
5. *Hatalom*: társadalmi státusz és presztízs, emberek és erőforrások feletti kontroll
6. *Biztonság*: biztonság, harmónia, a kapcsolatok, az érdekkapcsolatok stabilitása

7. *Konformitás*: tartózkodás az olyan viselkedéstől, mely mások számára sertő vagy ártalmas lehet, illetve megsértheti a társadalmi normákat es elvárásokat
8. *Tradíció*: a tradicionális kultúrához illetve valláshoz köthető eszmék es szokások elfogadása es tisztelete
9. *Szolidaritás – közömbösség*
10. *Univerzalizmus*: megértés, megbecsülés, tolerancia

## Konklúzió

A digitális információforrásokkal kapcsolatos új attitűdök új kutatási szemléletmódok kialakítását igénylik. A digitális technológia eszközei által közvetített információk az értékítélet formálásában is jelentős szerepet játszanak a 21. században. A tanulmányban leírt értékmérő módszerek lehetővé teszik, hogy a bemutatott kutatásra is adaptálható, kvalitatív kutatási módszerekkel egy eddig kevésbé kutatott területet elemezzünk. A kutatásban a Schwartz-féle értékesztek alapján készült kérdőívek és interjúk segítségével kaptunk információt felsőoktatásban tanuló 18-24 éves korosztály értékképzetéről, amelyet a virtuális térből származó információk hitelességét minősíti. A kutatás alanyai hazai és külföldi egyetemisták, akik hasonló értékítéletet alkottak a digitális térből származó adathalmazról. Ezek alapján megállapítható, hogy a modern technológia és a digitalizálódás által kínált lehetőségek értékelése inkább generációs jellemzőket visel, és nem feltétlenül kulturálisan meghatározott. További kutatások témájaként meg kell vizsgálni, hogy a tanulási folyamatban milyen motiváló és gátló tényezőt jelenthet a digitális térből érkező információhalmaz és a kapcsolódó attitűdök.

## Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka, L. – Tompos, A. (2014): Culture-related Aspects of Business and Corporate Communication. In: Adamcova, L. (ed.) (2014): *Cudzíe jazyky v premenach casu IV. Recenzovany zborník prispevkov z mezdinarodnej vedeckejk onferencie*. Vydavatelstvo Ekonóm: Bratislava
- Ablonczyné Mihályka, L. (2007): Kulturális attitűdvizsgálat. In: Lőrincz, I. (szerk.) (2008): *XI. Apáczai Napok 2007 - Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmányok: Értékőrzés és értékteremtés*. NYME Apáczai Csere János Kar: Győr. 290-296
- Andorka, R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris kiadó: Budapest
- Deth, J. – Scarborough, E. (1995): The concept of values. In: Deth, J. – Scarborough, E. (eds) (1995): *The impact of values*. Oxford University Press: Oxford. 21-47
- Feather, N. T. (1992): *Values, valences, expectations and actions*. Journal of Social Issues, 1992/48. 109-124

- Füstös, L. (2011): Európa értékrendszere: Magyarország értéktere – Európa értéktere. In: Füstös, L. – Guba, L. (szerk): *A változó értékrendszer 2011/1*. Budapest: MTA PTI – MTA SZKI, 2011
- Garai, A. – Nádai, J. (2011): *Értékek közvetítése az Európai Unió dokumentumok fordításának tükrében. Az auktoritás elve és a dichotomikus kultúra-modellek*. [http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2011/kultura/Garai\\_Nadai.pdf](http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2011/kultura/Garai_Nadai.pdf)
- Garai, A. – Nádai, J. (2014): *Value assessment of digital information in academic studies*. [http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2014/Garai\\_Nadai.pdf](http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2014/Garai_Nadai.pdf)
- Geertz, C. (2007): *The interpretation of cultures*. Basic Books: New York
- Gergely, J. (1990): Érték és személyiség. In (1990): *Személyiségkoncepciók. Tanulmányok*. Akadémiai Kiadó: Budapest 29-64
- GörcsénéMuzsai, V. (2008): Kommunikációs készség és hatékony technikái. In: Lőrincz, I. (ed.) *XI. Apáczai Napok 2007 - Nemzetközi Tudományos Konferenciatanulmányok: Értékkörzés és értékteremtés*. NYME Apáczai Csere János Kar: Győr 296-306
- Hofstede, G. (2010): *Cultures and Organizations. Software of the mind*. The McGraw Hill Companies
- Horkai, A. (2002): Screenagerek. Kvalitatív kutatás középiskolások körében. *Educatio.Mérleg, 1990-2002*. 2002/1. 153-158
- Inglehardt, R. (1997): *Modernization and Postmodernization*. Princetown University Press: PrincetownNewYersey
- Luksander, A. – Mike, K. – Csite, A. (2015): *Maguk urai – a magyar vállalkozó lelkialkata. A magyarországi kisvállalkozók értékvilágának néhány jellemzője*
- Rokeach, M. (1973): *The Nature of Human Values*. The Free Press: New York
- Schulz von Thun, F (1998): *Miteinanderreden. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt: Reinbeckbei Hamburg. [http://ess.tk.mta.hu/wp-content/uploads/2013/04/TM67\\_Luksander\\_Mike\\_Csite.pdf](http://ess.tk.mta.hu/wp-content/uploads/2013/04/TM67_Luksander_Mike_Csite.pdf)
- Schwartz, S. (2001): *A Proposal for Measuring Value Orientation sacross Nations*. [https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core\\_ess\\_questionnaire/ESScore\\_questionnaire\\_human\\_values.pdf](https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESScore_questionnaire_human_values.pdf)
- Schwartz, S. (2006): Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In: *Measuring attitudes cross-nationally – lessons from the European Social Survey*. Sage: London

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK  
SAJÁTOSSÁGAI, DISKURZUSELEMZÉS

---



**Csapóné Horváth Andrea**  
Széchenyi István Egyetem  
Apáczai Csere János Kar  
Nemzetközi Tanulmányok és Kommunikáció Tanszék

## **Retorika a turisztikai reklámban**

*A reklámban használatos stíluseszközöknek hosszú története van; az ókori, antik retorikában eredeznek, de hatásuk és jelentőségük ma sem csökkent. Baumgart (1992) szerint a retorikai eszközökről és régi, még ma is hatásos szabályaikról egy apellatív nyelv sem mondhat le. A reklám alapvető ismertetőjegye, igazi erénye az eredeti, egyedi, feltűnő nyelvi eszközök alkalmazása, ennek megfelelően a szövegírók szívesen aknázzák ki az alakzatok érvelő, érzelmeket keltő, megjelenítő erőt képviselő, figyelemfelkeltő, meggyőző hatását. Tanulmányomban egy eddig lényegében elhanyagolt területet, a főcímet vizsgálom. Arra keresem a választ, hogy a befogadóra milyen nyelvi-stiláris elemek hatnak, azaz a szövegírók a kívánt hatás érdekében mely alakzatokat részesítik előnyben. A főcímekben előforduló legjellemzőbb alakzatokat ábécérendben mutatom be, kitérve szerepükre, funkcióikra. A vizsgált korpuszt az egyik vezető német turisztikai szakfolyóirat, a „Das Magazin für Touristik und Business Travel-fvw” 2013-2015 évfolyamai és egy osztrák turisztikai szaklap, a „TAI Tourist Austria International” 2013-2016 évfolyamai reklámanyaga alapján állítottam össze.*

Kulcsszavak: turisztikai reklám, főcím, retorika, érvelés, meggyőzés

### **Bevezetés**

Hars (1999) szerint három dolog van, amiről mindenki és mindenhol beszélgethet: ezek az időjárás, a futball és a reklám. A reklámok átszövik mindennapjainkat, a befogadókat és fogyasztókat nap mint nap nagy mennyiségű reklám éri. Fő típusai közül (politikai, vallási, kulturális, szociális és gazdasági reklám) egyre nagyobb jelentősége van napjainkban a szolgáltatások reklámozásának, amely egyenrangú a termékreklámokkal, és amely a gazdasági reklám egyik alfajaként értelmezendő. Ez magyarázható mind a szabadidő, mind a diszkrecionális jövedelem növekedésével, amely a fejlett ipari társadalmakra jellemző. A megnövekedett szabadidő hasznos és ugyanakkor szórakoztató eltöltésének egyik módja az utazás. Ebből következik, hogy a turisztikai reklám a legjelentősebb szolgáltatási reklámterület. Manapság mindenki potenciális turista, akit meg kell győzni. Ebben a meggyőzésben játszik kulcsszerepet a turisztikai reklám.

Tanulmányomban egy eddig lényegében elhanyagolt területet, a főcímet<sup>1</sup> vizsgálom. A reklámnyelvészeti kutatások nagyrészt a reklám

---

<sup>1</sup> A továbbiakban a *főcím* és *headline* lexémákat szinonimaként értelmezem és használom.

egy-egy részterületét ölelik fel. Alig akad olyan vizsgálat, amely a főcímek nyelvi megformálásával, annak a hirdetés egészébe történő integrálásával, abban betöltött szerepével foglalkozna (Schierl, 2001:150; Janich, 2003:46). Holott a headline – túlzás nélkül kijelenthetjük – a nyomtatott reklám domináns eleme, egy kitűnő lehetőség, „apropó” arra, hogy a figyelmet a továbbiakban a képi megformálásra, valamint a reklámszövegre irányítsa; nyelvi (és tipográfiai) blikkfang (Janich, 2003: 43). Arra keresem a választ, hogy a befogadóra milyen nyelvi-stiláris elemek hatnak, azaz a szövegírók a kívánt hatás érdekében mely alakzatokat részesítik előnyben. A vizsgált korpuszt (300 headline) az egyik vezető német turisztikai szakfolyóirat, a „*Das Magazin für Touristik und Business Travel-fvw*” 2013-2015 közötti évfolyamainak és egy osztrák turisztikai szaklap, a „*TAI Tourist Austria International*” 2013-2016 közötti évfolyamainak reklámnyelve alapján állítottam össze. Vizsgálatom tárgyát elsősorban a desztinációs reklámok főcímei képezik, de további turisztikai reklámok főcímei (közlekedési eszközök, utazásszervezők reklámjai) is szerepelnek az általam vizsgáltak főcímei között.

### **Retorika a reklámban**

A meggyőzésre való törekvés, a szónoklás feltehetőleg egyidős a nyelvvel. Jelentősége a homéroszi társadalomban már vetekszik a fegyverekével. A görögök kezdettől fogva tanították nyelvüket, azaz tudományosan foglalkoztak vele. Ez vezetett a szónoklattan, az *ars rhetorica* kialakulásához. Az antik retorika négy tárgykör kombinációjából építette fel rendszerét: a szónoki beszéd részeiből, a szónok feladataiból, a szónoki beszéd fajaiból és a perügyvitel jogi vonatkozásaiból (Adamik – Jászó – Aczél, 2005). A szónoki beszéd fajták közül a reklám szempontjából különösen a bemutató (*demonstrativum*) és a tanácsadó (*deliberativum*) érdekesek. A szónok feladatai, illetve céljai, köztük a tanítás (*docere*), a bizonyítás (*probare*), a hallgatóság megnyerése (*conciliare*), a megörvendtetés (*delectare*), az érzelmi ráhatás (*movere*) és az ösztönzés (*concitare*) olyan funkciók, amelyek különböző intenzitással a reklámban is megtalálhatók. A retorika tanítja, hogyan kell egy szöveget felépíteni; a szónoki beszéd részei a feltárás (*inventio*), elrendezés (*dispositio*), megfogalmazás, stílus (*elocutio*) és emlékezetbe vésés (*memoria*). A reklámszövegírók általában követik a retorikai útmutatást, különösen a *dispositio* és *elocutio* tekintetében. Megjegyzem, az *elocutio* szempontjából fontos retorikai erényeket – mint világosság, illőség, nyelvhelyesség, ékesség – a szövegírók nem mindig tartják szem előtt; sok esetben tudatosan megszegik őket. A *dispositio* alapvetően négy részből

áll: bevezetés (*exordium*) – elbeszélés (*narratio*) – érvelés (*argumentatio*) – befejezés (*peroratio*). A reklámhirdetésben az *exordium* funkcióját többnyire a főcím (sok esetben a képpel együtt) veszi át. A *narratio* gyakran összeolvad az *argumentatio*-val. A reklámban ezek akkor válnak szét, ha a szöveg vagy termékbemutatóra összpontosít, vagy érveket sorol fel a vásárlás mellett. Gyakran mégis előfordul, hogy leíró és érvelő szövegrészek váltakoznak, illetve hatásosan keverednek. A *peroratio* a reklámban leginkább a szlogennek felel meg (még akkor is, ha az nem a hirdetés tartalmi összefoglalója).

A klasszikus retorika valójában a meggyőzés tudománya, amelyen belül az *elocutio*-ról szóló rész tárgyalja a meggyőzés nyelvi-stilisztikai kellékeit. A retorikának ez a része tehát egyfajta stilisztika, mint ahogy az alakzatok tana is a retorika stilisztikai részébe tartozik. Az alakzatok az ornátus eszközei, amelyek átfogják szinte a teljes kommunikációt. Szathmári (2008:23) meghatározása szerint az alakzat „*olyan rögzített és hagyományozott nyelvi forma, fordulat, kifejezés mód, amelynek megszerkesztése és/vagy szövegbe szerkesztése, illetve hangoztatása révén hatásosabb, hatékonyabb lesz a közlés az információ lényegének hangsúlyozásával vagy az érzelmek felkeltésével.*” A reklám alapvető ismertetőjegye, igazi erénye az eredeti, egyedi, feltűnő nyelvi eszközök alkalmazása, ennek megfelelően a szövegírók szívesen aknázzák ki az alakzatok érvelő, érzelmeket keltő, megjelenítő erőt képviselő, figyelemfelkeltő, meggyőző hatását.

Az alakzatok rendszerezése, tipizálása még napjainkban is sok problémát, vitatható kérdést vet fel. Az antik retorika fenomenológiai szempontból írta le és rendszerezte az alakzatokat, a modern szemléletű retorika pedig funkcionális szempontból közeledik hozzájuk. A legvitatottabb, legproblematiszabbb kérdés az alakzatok nyelvi-grammatikai hovatartozásának megállapítása, azaz a nyelvi síkok szerinti rendszerezés. A valamelyik nyelvi szinthez történő erőltetett mechanikus besorolás ellentmond az alakzatok természetének. Az adott kontextusbeli használat dönti el, hogy milyen arányban van szó szintaktikai, szemantikai vagy pragmatikai alakzatról (Szathmári, 2008:24; vö. Adamik et al., 2005:99-100, 338-342).

A reklámot kutató nyelvészek különbözőképpen viszonyulnak az alakzatok osztályozásához: Römer (1973) nem csoportosítja az általa vizsgált 14 alakzatot, Baumgart (1992) és Sauer (1998) két csoportban elemzi őket (szóalakzatok és mondatalakzatok, illetve szöveghez tartozó és kontextuális játékok), Behrens (1996) négy csoportot hoz létre (lexikai, szintaktikai, szerkesztési alakzatok és ismétlések), Janich (2003, 2013) már hat alakzatsoporról beszél (szerkesztési alakzatok, ismétlések,

rövidítések, bővítések, apellatív alakzatok és trópusok), Hirner (2007) pedig ábécérendben mutatja be a jellemző stilisztikai eszközöket. A Szathmári (2008) szerkesztésében megjelent „*Alakzatlexikon*”, illetve a Szathmári (2010) által összeállított „*Stílus eszközök és alakzatok kislexikona*” sem vállalkozik az alakzatok nyelvi síkok szerinti besorolására, az alfabetikus sorrendet követi mindkettő.

Az elmondottaknak megfelelően és azokkal egyetértésben vizsgálatom során a főcímekben előforduló legjellemzőbb stílus eszközöket és alakzatokat ábécérendben mutatom be, kitérve azok szerepére, funkcióira. Terjedelmi korlátok miatt azokat a retorikai stílus eszközöket illusztrálom több példával és elemzem részletesebben, amelyek legalább öt százalékot meghaladó előfordulást mutatnak. Fontos megjegyezni, hogy a statisztikai adatok kizárólag az adott korpuszra vonatkoznak, és nem általánosíthatók a reklámra. A reklám nyelve nem írható le kötött, általános érvényű stílusként, mert „*ez ellentmondana a reklám állandó törekvésének, hogy eredeti és feltűnő legyen, és ellentmondana a reklám irányzatok ezzel összefüggő, az idők során végbemenő gyors változásának is*” (Janich, 2003:72).

## Retorikai alakzatok a főcímekben – a vizsgált korpusz elemzése

### *Alliteráció*

Példák a korpuszból:

- *LUXUS LIEGT IN UNSERER NATUR* (Törökország, Titani Hotels)
- *Costa Kreuzfahrten für Kurzentschlossene* (Costa hajótársaság)
- *Ein exklusives Luxusresort, in dem Sie sich wahrhaft königlich fühlen* (Abu Dhabi nyaralás)
- *HAMBURKARIBIK. Mittags: Moin. Abends: Arriba!* (Mexikó, Barbados nyaralás)
- *Jerseys Top Ten* (USA nyaralás)

Az alliteráció nagyon kedvelt a főcímekben; erősíti a mondanivaló hangulati hatását és segíti az üzenet emlékezetben tartását. A korpuszban mindkét alakváltozata (mind a mássalhangzós, mind a magánhangzós alliteráció) megfigyelhető, de a mássalhangzós alliteráció előfordulási gyakorisága jelentősen nagyobb: az alliteráció 65 főcímében (21,6%) lelhető fel. Jelenléte nem minden esetben a szövegírók szándékos szóhasználatának a következménye: a viszonylag gyakran előforduló „*Sie sich*” konstrukció, vagy a határozott névelős szerkezetek véletlenszerű

alliterációt hoznak létre, amelyeknek a figyelemfelkeltő hatása meglehetősen csekély.

### ***Antitézis***

Példák a korpuszból:

- *Die Emirate: für Hochsommer auch im tiefsten Winter.* (nyaralás az Egyesült Arab Emírségekben)
- *Österreich für Groß und Klein* (nyaralás Ausztriában)
- *Hier beflügeln die Spuren der Vergangenheit das Erbe der Zukunft.* (nyaralás Abu Dhabiban)
- *Große Reisegruppen? Kleine Gruppen. Kleine Preise. Marco Polo.* (Marco Polo utazásközvetítő)
- *Mit lästiger Schwester angereist. Mit bester Freundin abgereist.* (nyaralás Ausztriában)

Az antitézis lényege a dolgok, jelenségek szembeállítás; jellemzője többnyire a párhuzamos szerkezet. Stílushatását az adja, hogy tudatunknak gyorsan kell egyik végletből a másikba átváltania. Baumgart (1992:283) szerint az antitézis nem különösebben kedvelt alakzat a reklámkommunikációban, mert gyorsan átlátható és fekete-fehéren mutat mindent. Hirner (2007:268-270) vizsgálatai nem igazolták ezt az állítást; az általa vizsgált 400 főcímben az antitézis jelentős előfordulást (27,75%) mutat. Az általam vizsgált korpuszban 36 főcímben (12%) található meg. Hirner széles körben vizsgálta a reklámot, jelen kutatás a reklám egy szegmensét veszi nagyító alá. A statisztikai adatok viszonylag nagyfokú különbözőségére ez ad magyarázatot. A főcímekben a szövegíró az antitézis alakzatát hívja segítségül, hogy pozitívan érveljen egy adott termék/szolgáltatás mellett.

### ***Antonómázia***

Példák a korpuszból:

- *China Kulturhighlights und traumhafte Landschaften* (nyaralás Kínában)
- *GRIECHENLAND Inseln zum Träumen* (nyaralás Görögországban)
- *Troodos, das grüne Herz Zyperns* (nyaralás Cipruson)
- *Phuket – eine Insel der Kontraste* (nyaralás Thaiföldön)
- *Hongkong my Weltstadt* (nyaralás Hongkongban)

Az antonómázia stílusértéke a megjelölt desztináció tulajdonságának a kiemelésében és a mögötte megjelenő képben rejlik. A desztináció és annak jellemzői közé egyenlőségjel tehető, például

„*Hongkong = világváros*”. Az antonomázia nagy szuggesztív erővel rendelkezik; a recipiens tudatában úgy jön létre a tulajdonképpeni matematikai reláció ( $c=a+b$ ), hogy az nyelvileg explicit módon nem jelenik meg. A korpuszban 36 főcímben (12%) van jelen.

### **Aszindeton**

Példák a korpuszból:

- *Montag Dienstag Mittwoch Donnerstag Freitag Madrid Madrid* (nyaralás Spanyolországban)
- *Näher. Spannender. Familiärer. Natürlicher. Erholter. Persönlicher. TransOcean.* (TransOcean hajótársaság)
- *Zeit. Gemeinsam. Erleben. im besten Freizeitpark der Welt* (nyaralás Németországban)
- *Strand, Sightseeing, Shopping – den Stiefel zieh ich mir an!* (Just Travel nyaralás Olaszországban)
- *Entspannend, wohltuend, einmalig. Totes Meer.* (nyaralás Izraelben)

Az aszindeton a szavak, illetőleg mondatok közötti viszonyt egyértelműsítő kötőszavak elhagyását jelenti. A főcímekben egyrészt a tömörséget hivatott szolgálni, másrészt a kötőszó hiánya lehetővé teszi, hogy az üzenet a lényeges elemekre korlátozódjon (Baumgart, 1992:283). Egyes esetekben az írásjelek hiányoznak, de a főcímek nagyobb részében a lexémákat pont, illetve vessző választja el egymástól. Az aszindeton a korpuszban 30 főcímben (6% arányban) van jelen.

### **Asszonánc**

Példák a korpuszból:

- *Eine eigene ROBINSON Insel* (Robinson utazásközvetítő)
- *Rasant am Strand* (Jersey szigetek nyaralás)
- *Bringen Sie Ihre Kunden mit einer Fernost-Reise zum Lächeln* (nyaralás az Egyesült Arab Emírségekben)
- *Erst die Stille am See, dann das Glänzen in den Augen* (nyaralás Ausztriában)
- *Rauf auf die Berge, ran an die Küste* (nyaralás Cipruson)

Az asszonánc tágabb értelemben az alliterációhoz sorolható; a szavak összecsengése a mondanivaló hangulati hatását, illetve az üzenet gyorsabb megjegyezhetőségét könnyíti meg. Az asszonánc viszonylag gyakori jelenség a főcímekben: a vizsgált korpuszban 41 headline (13,6%) tartalmaz asszonáncot. Az esetek jelentős részében véletlenszerűen létrejött

alakzatról van szó, mint például „dann das”, „eine Reise“. Ezekben az esetekben az asszonánc nem, mint stilisztikai hatást növelő stíluseszköz jelenik meg; meglétére a grammatika ad magyarázatot. Kevesebb azoknak a főcímeknek a száma, amelyekben a jelen alakzat valóban figyelemébreztető és a könnyebb megjegyezhetőséget szolgálja.

### ***Ellipszis***

Példák a korpuszból:

- *Kroatien besuchen. Gemeinsam erleben.* (nyaralás Horvátországban)
- *DIE TSCHECHISCHE REPUBLIK EIN ERSTAUNLICH ANDERES ZIEL* (nyaralás Csehországban)
- *Im Trend: Badeurlaub in Oman* (nyaralás Ománban)
- *EIN PRIVILEGIERTER ORT, AN DEM IMMER DIE SONNE SCHEINT.* (nyaralás Spanyolországban)
- *FERNWEH NACH DEM MORGENLAND? JT TOURISTIK BRINGT SIE NACH ABU DHABI.* (nyaralás Abu Dhabiban)

Az ellipszis grammatikai szempontból hiányos mondat, jelen esetben azonban mint a stílus tömörre, kifejezővé tételének az eszköze szerepel. Gyakori jelenség a főcímekben, a korpuszban magas előfordulást mutat: 84 főcím (28%). A recipiens feladata a kihagyott szavak, mondatrészek kikövetkeztetése és a megnyilatkozás teljessé tétele. A főcímekben az ellipszis több fajtája figyelhető meg: sok esetben a kopula hiányzik, például „*DIE TSCHECHISCHE REPUBLIK [ist] EIN ERSTAUNLICH ANDERES ZIEL*”, másszor a desztináció megnevezése nincs explicit jelen, például „*[Spanien ist] EIN PRIVILEGIERTER ORT, AN DEM IMMER DIE SONNE SCHEINT*”. Ilyen esetekben segítséget jelenthet a vizuális kód. Az olyan főcímekben, mint például a „*Kroatien besuchen. Gemeinsam erleben.*” az ellipszis grammatikai okokra vezethető vissza, mivel főnévi igeneves szerkezetekben az ágens (valójában a potenciális turista, azaz maga az olvasó) nincs explicit módon megnevezve. A szövegírók szívesen alkalmazzák a főcímekben a tömörítés és dinamikai fokozás stíluseszközeként megnevezhető ellipszist.

### ***Hiperbola***

Példák a korpuszból:

- *Träumen Sie von einem Urlaub, in dem alle Ihre Wünsche in Erfüllung gehen?* (nyaralás Dubaiban)
- *Wir präsentieren Ihnen den besten Urlaub, den Sie je zu träumen wagen* (Lanzarote nyaralás)

- *A toll, so muss das Paradies sein!* (nyaralás a Maldív-szigetekre)
- *Kuba live! Entdecken Sie das unvergleichliche Havanna* (nyaralás Kubában)
- *Göttliche Golfplätze* (nyaralás Cipruson)

A hiperbola alkalmazása során a szövegíró a túlzás eszközével él, annak kifejező erejét használja fel a hatásvédelem érdekében. A két alapváltozata közül (auxézis és meiózis, illetve tapinózis) a vizsgált főcímekben csak a nagyításra, túlzásra találhatók példák. A hiperbola megfogalmazható egy-egy lexémával, például „*das Paradies*”, túlzást kifejező melléknévvel, például „*unvergleichlich*”, „*göttlich*” vagy akár felsőfokú melléknévvel, például „*den besten Urlaub*”. A főcímekben gyakran a „*jeder, aller/alles*” határozatlan névmás segítségével érhető el nagyítás, például „*alle Ihre Wünsche*”. A hiperbola az olvasóra való ráhatás, meggyőzés eszköze, a szövegírók mégis kellő óvatossággal viszonyulnak hozzá, ugyanis a túlzás a hihetőséget csorbít(hat)ja, a recipiens nem biztos, hogy a szövegíró szándékának megfelelően interpretálja az üzenetet. Ennek ellenére a korpuszban való előfordulás nem csekély: 43 főcímbe (14,3%) lelhető fel.

### **Interrogáció**

Példák a korpuszból:

- *Fernweh nach dem Morgenland? JT Touristik bringt Sie nach Abu Dhabi.* (nyaralás Abu Dhabiban)
- *Lust auf Sternschnuppen zählen unter dem Wüstenhimmel?* (nyaralás Abu Dhabiban)
- *Erst: „Muss ich mit?“*  
*Dann: „Können wir nochmal?“* (Robinson utazásközvetítő)
- *Glücks-MOMENTE? JA*
- *Wie sagt man URLAUB auf italienisch? [Costa]* (Costa hajótársaság)

Az interrogáció olyan kérdés, amelyben funkcióváltás megy végbe. A kérdésjelleg formális, a kérdés valójában az állítás, a felszólítás, a felkiáltás és az óhajtás szerepét tölti be, feleletet nem igényel. A sajátos kommunikatív szituációnak megfelelően a reklámfőcímekben a retorikai kérdés tágran értelmezendő. Ezek a kérdések nem valóságos kérdések, előrevetítik a reklámozó által szándékolt választ. Egyes esetekben a szövegíró ezt úgy egyértelműsíti, hogy meg is adja a választ a kérdésre: „*Fernweh nach dem Morgenland? JT Touristik bringt Sie nach Abu Dhabi.*” vagy „*Glücks-MOMENTE? JA*”. Az *Erst: „Muss ich mit?“* *Dann: „Können wir nochmal?“* főcím esetén a kép teszi egyértelművé a választ.

A retorikai kérdésben rejlő lehetőségek ellenére csekély a számuk a korpuszokban: 19 főcím (6,3%). Összegzésképpen kijelenthető, hogy a főcímekben a kérdő mondatok nem valóságos kérdések, retorikai jellegük kontextuális tényezőkön keresztül válik világossá: ilyenek a kép, vagy a kérdésre adott válasz. Ezek a kérdések egyrészt figyelemkeltők, bevonják az olvasót, másrészt meggyőző kérdésként azt „szuggerálják” az olvasónak, hogy az értsen egyet a szövegíró által implikált válasszal.

### ***Megszemélyesítés***

Példák a korpuszból:

- *Andalusien bietet Ihnen alles!* (nyaralás Spanyolországban)
- *Indien lädt Sie ein zu größeren Abenteuern* (nyaralás Indiában)
- *Marokko – erfüllt Kundenwünsche!* (nyaralás Marokkóban)
- *In diesem Moment küsst die Sonne Wiens Traumschloss wach. Wann sagen Sie Schönbrunn „Guten Morgen“?* (nyaralás Ausztriában)
- *Hier kommt Ihr Sommer* (nyaralás Törökországban)

A megszemélyesítés Römer (1973:200) megfogalmazásában „*az áru emberiesítése*”. Baumgart (1992:268) szerint a szövegírók szívesen alkalmazzák ezt a retorikai-stiliztikai gondolatalkalmazatot, mert az a népszerűsítendő terméket emberi tulajdonságokkal, illetve emberre jellemző cselekvéssel ruházza fel. Ezáltal az áru szinte mitikusvá válik, azaz „*jelke lesz*”. A megszemélyesítés a vártnál kisebb előfordulást mutat a korpuszban: 24 főcím (8%) figyelhető meg. A szövegíró szándéka szerint vonzóbbá és élettelibbé kívánja tenni az adott desztinációt. A korpuszban a megszemélyesítésre használt szó szófaja jellemzően az ige, a grammatikai felépítés szerint pedig a predikatív szerkezet.

### ***Megszólítás***

Példák a korpuszból:

- *Wow! Bringen Sie Ihre Kunden zum Staunen und steigern Sie kräftig Ihren Umsatz.* (Royal Caribbean hajótársaság)
- *Finde dein paradies in Ras Al Khaimah* (Ras Al Khaimah nyaralás)
- *Entdecken Sie den Reichthum Omans* (nyaralás Ománban)
- *Ei, Ei, Ei, wer kommt denn da? Mit Überraschungen müssen Sie rechnen.* (nyaralás Namíbiában)
- *Erlebe hier Deine Legende* (nyaralás Törökországban)

Az olvasó megszólítása az egyik legkedveltebb stíluseszköz; azaz minden ötödik főcím (15%) jelen van: 45 főcím (15%). Römer (1973:182)

szerint „a megszólítás az eladás során végbemenő személyes beszélgetést helyettesíti.”<sup>2</sup> Mivel a szövegíró és az olvasó között nincs személyes kapcsolat, a főcímekben többnyire az udvarias, kissé távolságtartó önöző forma („*Sie*”) dominál. A szorosabb kapcsolatot jelző tegező forma („*Du*”) ritkábban fordul elő. Megfigyelhető, hogy a címzettet a szövegíró egyénileg szólítja meg; a címzettnek azt kell éreznie, hogy az üzenet kizárólag neki szól. Baumgart (1992) szerint alapvetően minden egyes ember azt szeretné, ha elismernék és figyelnék rá. Ez a taktika ezt az igényt használja ki.

### **Metafora**

Példák a korpuszból:

- *Juwelen im ewigen Licht* (nyaralás az Égei-szigeteken)
- *Ein königlicher Ausflug* (nyaralás Csehországban)
- *MARRAKESCH Eine Energie, die Sie beflügelt* (nyaralás Marokkóban)
- *Urlaub in Gold* (nyaralás Egyiptomban)
- *Die Farben Indiens* (nyaralás Indiában)

A metafora az összes szóképek közül a legfontosabb (Szathmári, 2010), egyfelől szépsége és sokszínű volta, másfelől a nyelv, a gondolkodás és a megismerés szempontjából meghatározó jelentősége miatt. A főcímekben 12%-os (36 főcím) előfordulást mutat; képszerű ábrázolásával, szemléletességével figyelemfelhívó és viszonylag könnyen megjegyezhető. A kreatívak nem titkolt célja a metaforák segítségével az érzelmi ráhatás. A metaforikus főcímek dekódolásában kiemelt szerepe van a képnek, amely érzékelteti az átvitt és a literális jelentés közötti viszonyt és erősíti az illusztratív aspektust. A főcímekben általában egyszerű metaforák figyelhetők meg, teljes metaforák nem fordulnak elő. A metaforák stílushatása az azonosító szófajától függően változó: a főcímekben található példák igei metaforára „*Energie beflügelt*”, főnévi metaforára „*Farben Indiens*”, vagy „*Juwelen im Licht*”, valamint melléknévi metaforára is „*königlich*”. A headline-okban a hangulati és szemléleti elemek legtöbbször egybeolvadnak, ezzel is növelve a hatást.

### **Paralelizmus**

Példák a korpuszból:

- *Alle Wünsche, alles Extras. Alles inclusive.* (nyaralás a Karib-szigetekre)
- *Vormittag: Trekking-Tour in Tamerza*

---

<sup>2</sup> Saját fordítás – Cs.H.A.

*Abend: Spa und Wellness in Tozeur* (nyaralás Tunéziában)

- *Sonne am Himmel, Strand in Sicht. So sind Winterreisen mit AIDA.* (AIDA hajótársaság)
- *Urlaubsland gesucht. Liebe zur Türkei gefunden.* (nyaralás Törökországban)
- *From: Kleine Sandküste. To: Endlose Strände.* (nyaralás Görögországban)

Az egymás mellé rendelt rokon tartalmú, azonos vagy bizonyos fokig eltérő szószerkezetek vagy mondatok 55 főcímében (18,3%) figyelhetők meg. Szathmári (2008:441-442) szerint a párhuzamosság a legősibb stílus eszköz, amelynek egységes szempontú, valamennyi fajtát átfogó rendszerezése még várat magára. A vizsgált paralelizmusok döntő többsége hiányos mondat, illetve hiányos szószerkezet. Megfigyelhető, hogy a paralelizmusban más alakzatok is jelentkezhetnek: „*Alle Wünsche, alles Extras. Alles inclusive.*” egyúttal anafora, „*From: Kleine Sandküste. To: Endlose Strände.*” főcím pedig antitézis. A párhuzam az elemek közötti kapcsolatot jelzi és hangsúlyozza; a főcímekben szintaktikai indexként szolgál. Elősegíti a meggyőzést, amit más alakzatok egyidejű alkalmazása (ellentét, fokozás stb.) növel.

### Egyéb stílus eszközök

A 300 főcím vizsgálata során további alakzatok is nagyító alá kerültek: ilyen alakzatok az *anafora*, az *anasztrófé*, az *epifora*, a *kiazmus*, a *klímax*, és a *metonímia*. Ezek nem képezik részletes vizsgálat tárgyát, mivel számuk elhanyagolható.

Az *anafora* az ismétlés egyik válfaja, amely elsősorban hiányos szerkezetekben figyelhető meg. Kiemeli a tartalmilag fontos lexémákat, és egyben a párhuzamos szerkezetek ismertetőjegye is. A szövegíró az ismétlés segítségével kívánja elérni a jobb megjegyezhetőséget és emlékezetben tartást. Például: *So schön, so bunt, so nah* (nyaralás Törökországban). Az anafora a korpuszban csekély előfordulást mutat: mindössze 6 főcím (2%).

Az *anasztrófé* a korpuszban 6 főcímében (2%) fordul elő. A közönséges szórendtől való eltérés a kiemelést szolgálja, például *Indien lüdt Sie ein zu größeren Abenteuern.* (nyaralás Indiában)

Az *epifora* az anaforához hasonlóan a gondolat megformálásának eszköze. Az olvasóra gyakorolt benyomás érdekében ugyanazon szavak ismétlődnek az egymást követő mondatok végén; a szövegíró célja a kiemelés. Például: *Nichts ist besser als ein Urlaub bei Meliá ... ausser vielleicht noch ein weiterer Urlaub bei Meliá* (nyaralás Spanyolországban).

Az epifora a korpuszban 5 főcímben (1,6%) figyelhető meg. Egyetlen esetben az epifora anaforával társulva *szimplokét*, vegyes ismétlést alkot: *Mehr entdecken Mehr erleben Mehr Urlaub Malta ist mehr* (Málta nyaralás).

A *kiazmus* mindössze 2 főcímben (0,6%) jelenik meg, mindegyik esetben hipotaktikus szerkezetekben, a ragozott igealak kereszteződésében figyelhető meg. Például: *Wenn ich zu müde zum Laufen bin, fliege ich.* (nyaralás Spanyolországban). A kiazmus bonyolult alakzat; a reklámhatást növelő funkciója jelentéktelen, jelenléte az alárendelő mondatszerkesztéssel magyarázható.

A korpuszban a *klimax* viszonylag csekély előfordulást mutat: 9 főcím (3%). A klimax valójában felsorolás, amelynek egymás után következő alkotóelemei egyre nagyobb szemantikai intenzitást mutatnak; a legfontosabb és egyben legtöbb információt az utolsó alkotóelem hordozza. Például: *Beliebt. Beliebter. Condor.* vagy *Entspannend, wohltuend, einmalig. Totes Meer.* (nyaralás Izraelben). A főcímekben a klimax ez utóbbi sajátosságát használják ki a szövegírók: az üzenet szempontjából leglényegesebb utolsó elemet nyomatékosítják.

A *metonímia* kis számban fordul elő: 6 főcímben (2%) lelhető fel. Helyes interpretálásához nélkülözhetetlen a recipiens szellemi erőfeszítése; fel kell ismernie, hogy a két fogalom egymásra vonatkoztatható és térbeli, időbeli, anyagbeli érintkezés, vagy ok-okozati kapcsolat áll fenn köztük. Az üzenet dekódolásában sok esetben a kép nyújt segítséget. Például a *Route 66* főcímben a szövegíró az USA 8 államának és azok nevezetességeinek felsorolása helyett a 66-os amerikai országutat nevezi meg. A *Das ist nicht irgendeine Reise. Es ist eine MSC Kreuzfahrt.* headline arra példa, amikor egy forma és fogalom együtteséből megőrizve a fogalmat, a formát egy másfajta formával helyettesítjük, például az MSC formát használjuk ahelyett, hogy *Mediterranean Shipping Company*. Megállapítható, hogy a kreatívak nem szívesen alkalmazzák a metonímiát, mert ha az olvasó az összefüggéseket nem ismeri fel, illetve nem tudja értelmezni a főcímet, akkor elvész az üzenet.

## Összegzés

A társadalomtudományok területén is tért nyernek az objektivitást segítő módszerek, így a stilisztika is igénybe veszi a statisztikai-matematikai eljárásokat. Bár az egyes stilisztikák megkérdőjelezzik ennek létjogosultságát, kétségtelen, hogy a szubjektív becslésekkel szemben számszerű adatokkal pontosabban mutathatók ki a szövegek, adott esetben a főcímek nyelvi sajátosságai. Zsilka (1974) szerint ez azért lényeges, mert

„a szöveg stilisztikai hatóereje vagy az elemek elszaporodásában, vagy az egyes elemek nagyobb varietásában rejlik“ (idézi Szikszainé 1994:33).

Alfabetikus sorrendben vizsgáltam az alakzatokat, mivel azok csoportokba történő besorolását több tényező is megnehezíti. Az egyes stílusesszközök különböző arányban fordulnak elő és ugyanaz az alakzat több kategóriába is besorolható, ezen kívül a nyelvi síkokhoz tartozás sem minden esetben egyértelmű. A kiazmust és a paralelizmust például szintaktikai sajátosságok jellemzik, míg a megszólítás pragmatikai jellemzőket mutat. A csoportosítás azt a veszélyt is magában hordozza, hogy egy nagyobb csoportban szereplő alakzat esetleg nem kap kellő figyelmet, míg egy kisebb csoportban szereplő, ugyanakkor kevésbé jelentős alakzat hangsúlyosabbá válik.

A továbbiakban a főcímekben előforduló stílusesszközöket gyakoriságuk alapján rangsorolom és szemléltetem (1. ábra).

1. ábra. A főcímekben előforduló alakzatok százalékos megoszlása

#### KORPUSZ

ALAKZATOK	SZÁZALÉKOS MEGOSZLÁS	ALAKZATOK	SZÁZALÉKOS MEGOSZLÁS
1. Ellipszis	28% (84)	10. Metafora	12% (36)
2. Alliteráció	21,6% (65)	11. Megszemélyesítés	8% (24)
3. Paralelizmus	18,3% (55)	12. Interrogáció	6,3% (19)
4. Megszólítás	15,0% (45)	13. Klimax	3% (9)
5. Hiperbola	14,3% (43)	14. Metonímia	2,6% (8)
6. Asszonánc	13,6% (41)	15. Anasztrofé	2% (6)
7. Aszindeton	13,3% (40)	16. Anafora	2% (6)
8. Antonomázia	12,3% (37)	17. Epifora	1,6% (5)
9. Antitézis	12% (36)	18. Kiazmus	0,6% (2)

Megfigyelhető, hogy a főcímekben a lista elején inkább a figyelemfelkeltő, hangulati elemeket előtérbe helyező alakzatok dominálnak. Azok az alakzatok, amelyek jobban bevonják, elgondolkodtatják, szellemi munkára ösztönzik az olvasót, mint pl. a metafora vagy akár a metonímia, inkább a rangsor közepe, ill. vége felé helyezkedik el.

A vizsgálat eredményeként kimutatható, hogy mely nyelvi-stiláris elemek különösen hasznosak a figyelem felkeltése érdekében, melyek azok, amelyek növelik a reklámhatást. Ezen eredmények a magyar viszonyokra is adaptálhatók, és így beépülhetnek az ágazat marketing-kommunikációjába.

## Hivatkozások

- Adamik, T.– A. Jászó, A.– Aczél, P. (2005): *Retorika*. Osiris Kiadó: Budapest
- Baumgart, M. (1992): *Die Sprache der Anzeigenwerbung. Eine linguistische Analyse aktueller Werbeslogans*. Physica-Verlag: Heidelberg
- Behrens, G. (1996): *Werbung: Entscheidung – Erklärung – Gestaltung*. Vahlen: München
- Hars, W. (1999): *Lexikon der Werbesprüche*. Eichborn: Frankfurt am Main
- Hirner, R. (2007): *Linguistische Untersuchungen an Werbeheadlines von Anzeigen der FAZ, SZ und des Stern 2004*. Verlag Dr. Kovač: Hamburg
- Janich, N. (2003): *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. 3. Auflage. Gunter Narr: Tübingen
- Janich, N. (2013): *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. 6. Auflage. Gunter Narr: Tübingen
- Römer, R. (1973): *Die Sprache der Anzeigenwerbung*. 3. Auflage. Schwann: Düsseldorf
- Sauer, N. (1998): *Werbung – wenn Worte wirken*. Waxmann Verlag: Münster
- schierl, T. (2001): *Text und Bild in der Werbung. Bedingungen, Wirkungen und Anwendungen bei Anzeigen und Plakaten*: Herbert von Halem Verlag: Köln
- Szathmári, I. (2008): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Szathmári, I. (2010): *Stiluseszközök és alakzatok kislexikona*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Sziksainé Nagy, I. (1994): *Stilisztika*. Trezor Kiadó: Budapest
- Zsilka, T. (1974): *Stilisztika és statisztika*. Akadémiai Kiadó: Budapest

**Gyuró Monika**  
Pécsi Tudományegyetem  
Egészségtudományi Kar  
Egészségbiztosítási Intézet

## **Humor, Idioms and Metaphors Common to Physicians**

*This paper aims at investigating the association between figurative language and humor in the sphere of the medical context. First, we attempt to describe how speakers use metaphors for humorous purposes. Secondly, the study reveals the cognitive processes which are related to the development of humor in discourse. Third, the paper analyzes particular contexts in which metaphors may be humorous. Medical slang is a controversial issue for lay people, but plays an important role in professionals' daily life. The contribution attempts to answer these issues by examining examples taken from informal expressions often used in medicine. It also considers how linguistic humor (Attardo, 2006) and cognitive approaches of metaphors (Fauconnier – Turner, 1994) can effectively answer the question of research. We propose a cognitive model of metaphorical humor based on Semantic Script Based Theory by Attardo and Raskin (1991) and the Conceptual Blending Theory by Fauconnier and Turner (1994).*

Keywords: *figurative language, humor, medical context, cognitive approach, informal language*

### **Introduction**

The use of metaphors and humor has long been central issues of various inquiries dating back to the time of Greek philosophers. Aristotle differentiated four kinds of metaphors, among them, only analogy refers to the present demands of the concept.

In the twentieth century, Cognitive Linguistics (CL) within cognitive psychology demonstrated a new perspective to scholars in understanding how language is used. CL focuses on language in terms of concepts, and the underlying mechanisms of their evolution which may provide an explanation is reference to the essence of the metaphor. The paradigm change began in the literally research of Lakoff and Johnson (1980), who stated how we use metaphors in a broad sense in which meanings of single words can be tools which we use to conceptualize less clearly understood terms with the help of more clearly conceived ones. In the work entitled,

“*The Conceptual Mapping Theory (CMT)*”, Lakoff and Johnson (1980) suggest our understanding of words is based on finding connections between different domains of concepts. On the one hand, source domain is a conceptual domain which organizes the unknown in terms of the known.

On the other hand, however, target domain is a conceptual domain which is understood metaphorically in terms of the source domain. Tourangeau and Sternberg (1982) made a remarkable observation in which the constituents in metaphors must have a long distance between the domains and short distance in-domain positions.

A modern version of metaphor theory attempted to provide a more dynamic model of figurative language comprehension, which focused on the process of comprehension and inference of concepts in a four-space model. Fauconnier and Turner (1994) claim the basic unit in metaphor structure is not the domain, but the mental space speakers construct with regards to a situation in life. These spaces involve an ‘input’ and an ‘output’ space, corresponding with target and source domains in CMT, a ‘generic space’ which is a conceptual structure of both aforementioned spaces, and the ‘blend’ space in which attributes from input and output blend together. The latter space accounts for inference receiving information from the former spaces and develops a new, logically relevant structure based on but not available from the input and output. Consequently, in Cognitive Blending Theory, elements from diverse scenarios are blended which are inevitable to everyday knowledge and language use.

In comparing metaphors to humor, humor shares common features with metaphors such as the dual planes of meaning, a semantic contradiction, and the bisociativity between the two frames of reference (Krikman, 2009). In the investigation of the literature of humor in detail, with reference to Arthur Koestler’s tract (1964), as mentioned above, human thinking is determined by bisociativity which is a specific two-planed creative act. In humorous texts, this means an oscillation between two worlds of discourse. The notion of isotopy also became a central issue in the theory of linguistic humor. Isotopy is defined as having different interpretations of expressions and text considered as being ambiguous; therefore, we must find a process of disambiguation to reveal the true meaning of the discourse. This idea was elaborated further by Suls’ (1972) “Incongruity-Resolution Theory (IRT)” and Raskin and Attardo’s (1991) “Semantic Script Theory of Humor (SSTH)”. These approaches presented the knowledge structures of the listeners by which they can process humor in a form of a joke. Two opposing scripts are demonstrated by the text. The processor realizes the duality and the tension between the scenarios resulting in laughter.

In conclusion, both metaphors and humor apply split references when they concern two different but related images or scripts. Hillson and Martin (1994) combined the incongruity-resolution theory of humor with

the approach of between-and within-domain relationships developed by Tourangeau and Sternberg in support of metaphors. It was found in reference to the use of metaphors, the criterion of short within-domain distance (similarity) possessed relatively greater weight, however, when considering jokes the long between-domain distance (incongruity) outweighed short within-domain distances. In addition to the cognitive approach, it is worth mentioning yet another important theory in which the use of humor may explain the function of humorous texts. The Superiority Theory (ST) is a social approach which determines humor as an expression of misfortunes. In the framework of this theory, Plato (1989) determined humor as an attack on personal weakness, while Aristotle (2004) explained how laughter originates from humiliating the person through interaction.

The primary objective of our study is to demonstrate the similarities and differences of metaphors and humor comprehension in a single phrase borrowed from medical slang in order to demonstrate the underlying cognition in support of them. To date, this issue has not been researched extensively within cognitive linguistics.

### **1. Medical slang: origin, use, and forms**

Based on the definition of the Merriam–Webster Dictionary (2016), slang is “... an informal or non-standard vocabulary composed of coinages, arbitrarily changed words, and extravagant or forced figures in speech.” A special branch of slang is medical slang which is commonly prevalent among medical students. Medical slang involves a specific vocabulary which has not been formalized in any medical text, yet is almost understood by nearly all medical students and junior physicians. The sources of medical slang are often widespread and various. Most slang terms can be learned from seniors, but there are many other sources of terminology. Social media including television programs are another source for spreading medical slang. Medical slang is characterized by cynicism which targets mainly particular groups of patients whose health problems are often perceived to be controversial. Taking the lexical forms of various slang terms into consideration, we can trace Dirckx’s (1983) classification in which medical slang is characterized by a significantly large number of short words derived from longer phrases. Single words may have shortened versions, such as *consult(ation)*, *(in)flu(enza)*. A common form of abbreviating involves the use of acronyms in which the initial letters of the phrase is used instead of the entire expression, e.g, *DFO* means *drunk and fell over*. Metaphors and humor often occur in the same word or phrase, such as in *Red pipe* referring to a blood vessel.

Clearly, rich figurative language, short forms of original expressions, and cynical humor features medical slang used by junior physicians throughout healthcare environments.

## 2. Corpus and Methods

The language data of medical slang discussed in this study is taken from an internet-based website entitled, “Doctors’ Slang, Medical Slang and Medical Acronyms and Veterinary Acronyms and Vet Slang” (<http://messybeast.com/dragonqueen/medical-acronyms.htm>). The corpus amounts to 916 words, phrases, and acronyms derived from the practitioners in the US, UK, and Australia. Considering our investigation, 95 metaphors were found in the database from which we selected only two figures to be analyzed. The corpus of a doctor’s joke originates from a collection of medical jokes (Gyuró, 1994).

Regarding the method used for analyzing metaphors in the corpus, the Conceptual Blending Theory (CBT) developed by Fauconnier and Turner (1994), was applied. According to this theory, elements from diverse scenarios are combined into an integrated mental space which develops an emerging structure not available from other inputs. In consideration of the methods used in the analysis of jokes and humor, we first applied the Semantic Script-Based Theory of Humor (SSTH). SSTH as an incongruity-resolution theory (Attardo and Raskin, 1991) in which it is claimed a joke can be represented as a script with references to a real life situation. The script involves two possible interpretations which are opposed to one another. Additionally, we applied the Superiority Theory (Aristotle and Plato) to complement the findings of SSTH. The former theory claims the source of humor is the unexpected surprise. Surprise originates from an opposition between what is expected and what is actually realized. The latter theory demonstrates humor as a personal weakness or a pleasure to belittle someone.

The purpose of the present analysis is to demonstrate a cognitive approach to metaphorical humor in medical slang; therefore, a cognitive model is proposed which demonstrates the properties of both SSTH and CBT complemented by the Superiority Theory. Data was examined and processed manually in order to obtain qualitative results and interpreted with the help of the cognitive models above.

### 3. The Conceptual Blending Theory of the metaphor

According to CBT, the metaphor involves four planes of meaning including a semantic opposition between the input and output spaces, a generic space involving the analogies between the aforementioned two spaces, and an additional blend space which carries the inference based on the input and output. The output space refers to a literal meaning to be explained by the expression used metaphorically in the input space. The generic space forms the basis, as a third space for involving analogies between the input and output (Fauconnier and Turner, 1994).

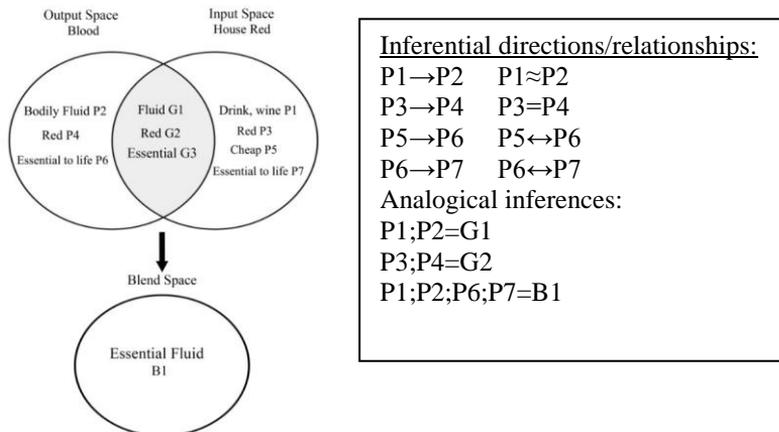
We attempted to illustrate a cognitive model of the metaphor through a medical slang expression, “*House red*” referring to blood in the medical context by using CBT (Fig.1). The Collins English Dictionary (2016) defines the medical slang term above as, “a red wine sold unnamed by a restaurant, at a lower price than wines specified on the list”. The model describes the output space (OS) on the left and the input space on the right (IS). The output and input sets contain the attributes of the above spaces. Blending is shown by the set-section in the generic space. We implemented a Venn diagram in order to illustrate the blending between the input, output, and generic spaces within CBT.

Figure 1. demonstrates the term “*Blood*” in the output space above the left set and the term “*House red*” in the input space above the right set. We may implicate the term “*House red*” based on our background knowledge and the obvious reference to wine. In European cultures, blood is often associated with wine; in liturgy, believers drink wine as a symbol of Christ’s blood in order to reunite with him. The properties of the output and input spaces are listed in the sets in each domain. The figure demonstrates how the generic space connects the elements in OS and IS in the form of analogies.

The starting point for the inferential process is the input space. P1 illustrates “*House red*” is a wine which is naturally a fluid. We must mention the term “*House red*” is a metaphor itself; therefore, some encyclopedic knowledge is necessary in its processing. P2 indicates how “*Blood*” is a fluid itself compared to the term “*House red*”. The generic space involves other analogical elements which links the two contrasting spaces. These are the consistency, color and the value of the concepts (G1, G2 and G3). Processing P1; P3 in OS and P2; P4 in IS is based on common knowledge. Selection of P5 requires special knowledge on wine, while its inference in P6 originates from basic biological knowledge. In the blend space, the overall inference can be found in the expression, “*essential fluid*

(B1)”. This property bears the common features of both the input and the output spaces.

Figure 1. P=Property G=Generic space B= Blend space



In summary, we claim in-domain properties of the concepts demonstrated short, yet between-domain or space properties of the concepts exhibited shorter distance than it was originally expected.

#### 4. The SSTH model to humor

As an introduction, we reviewed the “*Semantic Script-based Theory of Humor*” (SSTH) developed Attardo and Raskin (1991). This cognitive model clearly shows the major structure and evolution of humor used in language.

SSTH claims how a humorous utterance or text can be demonstrated by a script, which is a construed configuration of knowledge about a situation in life. A joke typically begins initially with an ambiguous initial part, which has two possible interpretations. One part is more dominant while the other is less obvious to the audience. Following the processing of the joke, the secondary interpretation becomes obvious. The major elements of SSTH involve two opposing interpretations. The opposing characteristics can be due to the following: actual/non actual, normal/abnormal, and possible/impossible.

Let us illustrate humor in the following example (Gyuró: 133) whose effect can be best explained by SSTH.

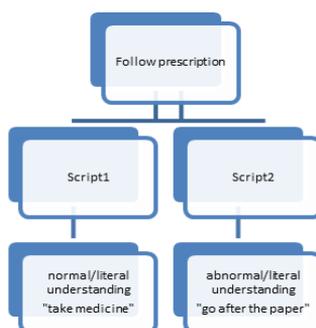
“*Did you follow my prescription?*”

“*No, if I had, I should have broken my neck, because the draught blew it out of the window.*”

The initial question has two possible interpretations in the example above. The first interpretation or script is based on the normal use of the phrase. The doctor's query targets the patient's compliance with respect to prescription medication and treatment. The second script is fairly impossible or abnormal. The patient literally understands the doctor's question. He conceives the word "follow" in its physical sense which means of course, "go after". If the wind blows the prescription out of the window, it seems to be difficult to go after it. In the joke, normal and abnormal interpretations of the participants are opposed to one another, resulting in humor.

Figure 2 demonstrates the two scripts as normal and abnormal interpretations of the situation. The contrast between the two different interpretations triggers incongruity in the audience which is the source of humor. The basis of incongruity between the two scripts can be found in the different use of literal and non-literal use of words and phrases in language. A variety of the non-literal use of words and phrases is referred to as idioms, and are expressions consisting of ordinary words with literal meanings, but if they are used in a phrase, the meaning of the utterance is more than the sum of the components (Traxler, 2012).

Figure 2. Normal/abnormal interpretations of scripts



In the next step of our analysis, we attempted to illustrate the characteristics of metaphorical humor, which demonstrates the differences and similarities in humor and metaphors with a joint model of CBT and SSTH.

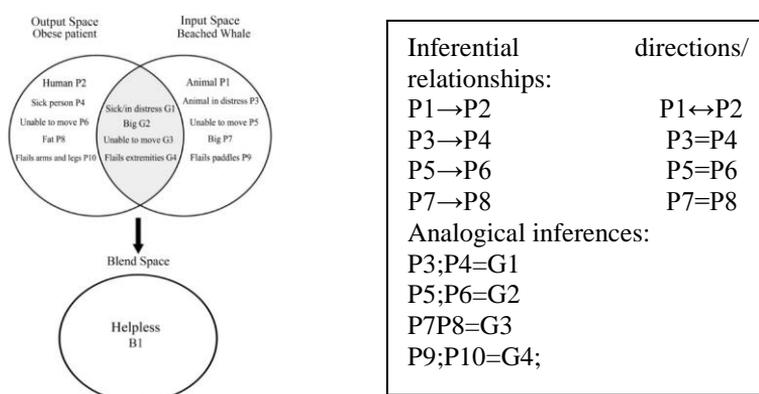
## 5. A cognitive model of metaphorical humor (CMMH)

Having investigated the CBT of the metaphor and the SSTH of humor separately, we attempt to provide a cognitive model which applies the

attributes of both CBT and SSTH complemented by the superiority theory. Thus, we can describe metaphorical humor showing the resemblance in the process of understanding metaphor and humor within a single phrase.

The proposed cognitive model of metaphorical humor (CMMH) consists of two opposite scripts or spaces and a common generic space connecting the two spaces. Regarding humor, the analogical properties provide illustrative associations between the two scripts. However, the opposing scripts feature a substantial distance between the concepts to be compared. The rule for CMMH can be formulated in this way: Analogies in the generic space should be as close as possible, but concepts in the input and output spaces require longer distance or more associative steps in their comprehension. A great number of implications are involved in the comprehension process of metaphorical humor. Understanding metaphorical humor requires associative and pragmatic efforts by the audience. Hence, we can conclude in which analogies create correlations between two conceptual spaces in the case of metaphorical humor. However, analogical thinking is deemed necessary but not a sufficient condition to process metaphors. In analyzing the case of humor in CBT, the immense distance between the input and output spaces and the many associative steps between the concepts often explain incongruity, surprise, and consequently, laughter, as inevitable elements within this genre. Additionally, the importance of the Superiority Theory plays an essential role in the spectrum of the humor found in medical slang. The medical slang phrase analyzed below suggests a sort of cynicism, which attempts to belittle its subject.

Figure 3. Metaphorical humor



In the example above, the slang metaphor, “*Beached whale*” refers to an obese patient who is unable to do anything for him or herself, except to lie there with flailing arms and legs (Doctor’s slang dict). Figure 3.

demonstrates how metaphorical humor is construed from three parts. The Output Space (OS) refers to the *obese patient* and the Input Space (IS) is related to the phrase, “*Beached whale*”. Analogies between the two spaces are found in the Generic Space. In this model, the oppositions between the spaces, concepts, their analogies and implications create both metaphorical and humorous thinking in a single phrase. “*Beached whale*” is the metaphor of an extremely overweight person who cannot move. The common properties in the generic space, such as fat, big, unable to move, flailing extremities, were obtained from the inferential processes during comparison of the two concepts. Analogies between OS and IS may allow us to consider the phrase merely as a metaphor. The source of humor lies in the distance between the input and output spaces and the speaker’s intention to exaggerate the patient’s disabilities. The distance is expressed by the different classification of the two participants: one of them is a sick human and the other one is an unfortunate animal. In the analysis and the issue of exaggeration, an obese patient is not as large as a whale, but to make the person appear ridiculous, the speaker must exaggerate the size of the patient in comparison to an extremely huge animal. Exaggeration is an important factor for the speaker to be able feel superior in the situation. The comparison between an obese patient and a whale is cynical from the point of view of the speaker. This attitude may generate laughter in the audience experiencing incongruity between the two concepts and superiority in the role of the speaker.

In conclusion, we can claim how contrast and analogies between concepts can be necessary conditions for construing a metaphor, however, these factors are not sufficient in developing humor within the core of language. Humor requires incongruity between the concepts and a sort of superiority from the role of the speaker to be able to attack personal weakness.

## **6. Discussion**

Our study aimed at detecting the similarities and differences in metaphor and humor processing used in examples of medical slang. We attempted to justify the hypothesis, in which despite the differences these entities possess, there are common features in their development of human thinking. This idea is supported by our sample, namely medical slang phrases, which demonstrate that metaphorical humor can exist in a single expression.

The analysis of our examples has demonstrated the similarities between metaphor and humor as Krikman (2009) listed, such as the dual

planes of meaning, the pragmatic contradictions, and the bisociativity between the two frames of reference. The differences between metaphor and humor in our examples supported the findings of Hillson and Martin (1994) who found short within-domain distance in metaphor and long between-domain distance in humor processing. Our findings demonstrate in which metaphorical humor can be found in a single expression showing an oscillation between analogy and incongruity of concepts. Our analysis described metaphorical humor in two conceptual spaces, through input and output with generic and blend spaces. OS and IS carried the properties of the two concepts and the generic space referred to the analogies between the two spaces. However, OS and IS exhibited a fundamental incongruity of the concepts as the source of humor. The claim of Hillson and Martin (1994) was justified in this way.

Limitations of the findings in the analysis should be kept in mind. The small size of examples should be extended in the future analyses and a more profound investigation is needed to demonstrate the similarities and differences in metaphor and humor processing in a single phrase.

## References

- Aristotle (2004) *Poetics*. Chapter 21. Translated by S. H. Butcher. eBooks@Adelaide
- Attardo, S. (2006) Cognitive linguistics and humor. *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 19-3, 341-362.
- Attardo, S. – Raskin, V. (1991) Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model. *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 4-3/4, 293–347.
- Dirckx, J. H. (1983) *The language of medicine*. Santa Barbara, Cal.: Praeger Publisher. Inc.
- Fauconnier, G. – Turner, M. (1994) *Conceptual Projection and Middle Spaces*. Department of Cognitive Science Technical Report 9401. San Diego: University of California, San Diego
- Gibbs, R. W., (1994) *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge University Press: Cambridge – New York – Melbourne
- Gyuró, M. (1994) *Readings on Nutrition for Learners of English*. POTE Egészségtudományi Kar, Pécs
- Hillson, T. R. – Martin, R. A. (1994) What's So Funny About That? The Domain-Interaction Approach as a Model of Incongruity and Resolution in Humor. *Motivation and Emotion*, 18-1, 1-29.
- Krikman, A. (2009) On the Similarity and Distinguishability of Humour and Figurative Speech. *TRAMES. Journal of Humanities and Social Sciences*. Vol.13. Issue 1. 14-40.
- Koestler, A. (1964) *The Act of Creation*. London: Hutchinson
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago University Press: Chicago–London

- Plato. Philbus. In: Hamilton, E. – Huntington, C. (eds) (1989) *The collected dialogues of Plato, Bollingen series*. Princeton: Princeton University Press, 575-844.
- Suls, J. M. (1972): A Two-Stage Model for the Appreciation of Jokes and Cartoons: An Information-Processing Analysis. In: *The Psychology of Humor: Theoretical Perspectives and Empirical Issues*. Ed. by Jeffrey H. Goldstein, Paul E. McGhee. Academic Press: New York–London. 81–100
- Tourangeau, R. – Sternberg, R. J. (1982) Understanding and appreciating metaphors. *Cognition*, 11-3. 203–244
- Traxler, M. J. (2011) *Introduction to psycholinguistics*. Wiley-Blackwell: New Jersey
- The Collins English Dictionary* (2016). HarperCollins: Glasgow

### **Internet resource**

- Doctors' Slang, Medical Slang and Medical Acronyms and Veterinary Acronyms and Vet Slang* (<http://messybeast.com/dragonqueen/medical-acronyms.htm>). 11. November 2015.



**Jakusné Harnos Éva**  
Nemzeti Közszolgálati Egyetem  
Nemzetközi és Európai Tanulmányok Kar  
Idegen Nyelvi és Szaknyelvi Központ

## Szaknyelv és stratégiai kommunikáció

*A szaknyelvek belső rétegződésének kutatása elengedhetetlen az életszerű és egymásra épülő tananyagok kialakításához. Ha megkíséreljük a katonai szaknyelv rétegeinek meghatározását, akkor a szakmai diskurzus fajtái a politikai nyelvhasználattól a szűk értelemben vett hadműveleti, harcászati műveletekben alkalmazott nyelvi közlésekig terjednek. A politika nyelvének sajátosságai miatt a politikai stratégiai kommunikáció termékei gyakran olyan nyelvi megfogalmazások, amelyek később a katonai szaknyelv részévé válnak. Vajon elkülöníthető-e a katonapolitikai szaknyelv a hadtudomány nyelvhasználatától és a szakzsargonától? A szaknyelvi tananyag megfelelő felépítéséhez szükséges a szakmai diskurzustípusoknak a megfelelő beszélőközösséghez, illetve vezetési szintekhez rendelése. Így összehangolható a szaknyelvi képzés szakmai és nyelvi tartalma a legalsó, harcászati szinttől, ahol a pályakezdő tisztek kezdik szolgálatukat, egészen a biztonság- és védelempolitikai szintig, amely a haderővel kapcsolatos stratégiai döntéseket hozza. A munkához a diskurzuselemzés, a műfajelemzés és a szakmai nyelvhasználatról szóló elméletek nyújthatnak elméleti hátteret.*

*Kulcsszavak: diskurzuselemzés, műfajelemzés, stratégiai kommunikáció, szaknyelvi rétegek, hadtudomány*

### **Bevezetés, problémafelvetés: a STANAG 2 szintű szóbeli nyelvvizsga vitatott feladata**

A STANAG 2 B2 szintű középfokú katonai szaknyelvi vizsga egyik szóbeli feladata egy aktuális katonapolitikai esemény megvitatása a vizsgáztató tanárral. Ez a feladat esetenként szakmai vitát idéz elő mind a vizsgáztató, mind a felkészítő tanárok között. Leggyakrabban egy fegyveres konfliktus, helyi háború vagy válságövezet témája szerepel, amelyhez a kérdések nincsenek standardizálva; inkább kötetlen beszélgetés jellegű. Az aktualitásból adódóan a felkészítéshez nincs egységesített tananyag; a túlterhelt nyelvtanárok többnyire az internetes híryanagból készítik fel a hallgatókat, és a vizsgáztatók szintén a médiából tájékozódnak. A sajtószövegek elbeszélő jellegüknél fogva mindig valamilyen nézőpontból mondják el az eseményeket, az összefüggéseket, tehát – mint a társadalom minden területe – ideológiai elemeket is tartalmaznak. Ráadásul a katonapolitikai vita nem tűnik túl hasznosnak a parancsokra és végrehajtásukra épülő, hierarchikus szervezetben, és az említett vizsgafeladatra való felkészülés aránytalanul sok időt vesz igénybe.

A fentiek miatt is szükségesnek látszik annak feltérképezése, milyen szaknyelvi rétegek alkotják a katonai szaknyelvet, ezekhez melyik szövegtípusok rendelhetők, és meghatározhatók-e az egyes rétegeket használó szakmai csoportok, pontosabban a vezetési és a szolgálati szintek. Ennek érdekében át kell tekinteni a szakmai nyelvhasználatban előforduló nyelvváltozatok főbb típusait, továbbá a kognitív értelemben vett keret (*frame*) és nézőpont (*perspectivizing*) kimutathatóságát, amelyek lényegében a befolyásolás, a stratégiai kommunikáció eszközeiként működnek.

### **A szaknyelvek rétegeinek vizsgálatához alkalmazható elméleti háttér**

A ma meghatározó kognitív és pragmatikai alapú stilisztikai elméletek az intertextualitás összefüggéseibe helyezik a nyelvi rétegek felismerésének képességét. Ezek szerint a nyelvhasználók az általuk megismert és a helyzetekhez, illetve a cselekvéstípusokhoz kötött megnyilatkozásokból, valamint szövegekből képesek elvonatkoztatni és sémákba rendezni azokat a nyelvi jellegzetességeket, amelyek alapján prototípusokat alakítanak ki a stílustípusokra vonatkozóan. Tolcsvai Nagy Gábor *A magyar nyelv stilisztikája* című műve nyomán Dobos Csilla vizsgálja a stílus szociokulturális rétegzettségét a jogi szakmai nyelvhasználat különféle területein (Dobos, 2011). Megállapítja, hogy a stílus, hasonlóan az általános köznyelvi szövegekhez, a szaknyelvi szövegekben is értelmi összetevő.

Heltai Pál 2011-ben írt tanulmánya összehasonlítja a nyelvi rétegződésnek a nyelvművelés, illetve a szociolingvisztika oldaláról való – Magyarországon hagyományosnak számító – megközelítést az angol regiszter elmélettel, amely pragmatikai szempontokat alkalmaz. Tanulmánya címére – *Csoportnyelv-e a szaknyelv?* – azt a választ adja: igen is, meg nem is. Halliday regiszter elmélete alapján megállapítja, hogy a nyelvváltozatok egy része nyelvhasználó-függő (*user-related*), különösen a nyelvhasználó céljaitól függő, míg más része nyelvhasználat-függő (*use-related*), tehát ezeket a nyelvhasználat társadalmi színtere határozza meg. Heltai ez utóbbihoz sorolja a szaknyelveket, szemben a nyelvhasználókat a középpontba állító csoportnyelvi besorolással (Heltai, 2011:142). Heltai ugyanezen írásában Kurtán Zsuzsát említi olyan szaknyelvi kutatóként, aki a regiszter elméletet figyelembe véve különbséget tesz a társadalmi nyelvváltozatok és a szaknyelvek között. Kurtán Zsuzsa hangsúlyozza, hogy a társadalmi nyelvváltozatok használói a szakmai nyelvhasználatban is érvényesítik a háttérükből adódó jellegzetességeket (például a tájnyelvi kiejtést). Szerinte a szaknyelveket az különbözteti meg a társadalmi

nyelvváltozatoktól, hogy a szaknyelveket nem állandó jelleggel használják (Kurtán, 2003:50), tehát azok funkcionális és tematikus szempontból specializáltak, így a használati körük korlátozott.

Az említett tanulmányban Heltai felsorolja a szaknyelvek néhány sajátosságát. A szaknyelvek célja a hétköznapi megismerésen túlmutató, alaposabb szakmai ismeretek kifejezése és közvetítése. Ám ennek a nyelvi eszközei és a mélysége egy szakmai közösségen belül is változó lehet, s ez a szaknyelvek belső rétegződésében nyilvánul meg. A szaknyelvi változatok Halliday nyomán a formalitás fokától (*tenor*) függően, valamint aszerint, hogy írott vagy szóbeli nyelvhasználatról van szó (*mode*), körülhatárolhatóak, és megkülönböztető nyelvi jegyekkel rendelkeznek. A szerző ugyanott megjegyzi: „A szaknyelvi terminusok nem fejeznek ki érzelmeket, nincsenek konnotációik.” (Heltai, 2011:146).

Jürgen Esser művében a diskurzus típusainak megállapításához és osztályozásához kialakított elméleteket ismerteti, ezeket veti össze és táblázatban is összefoglalja (Jürgen, 2014). Felhívja a figyelmet arra, hogy a diskurzusok tipológiájában a nyelvészek mind a nyelven belüli (például jellegzetes nyelvi szerkezetek, szövegfelépítés), mind a nyelven kívüli (például a közlés célja, beszédaktus-értéke) szempontokat alkalmaztak (Esser, 2014:459). Az elméleti háttér a jelelmélettől a szociolingvisztikai, szociokulturális alapú vizsgálaton át a kognitív nyelvészeti kutatásig terjedt, a nyelvtudomány fejlődésének megfelelően. A továbbiakban Esser műve és táblázataim (1., 2., 3.) alapján mutatok be három, a témához kapcsolódó felvetést, illetve véleményt.

Havrának az automatizációt tartja a munkanyelv használat legfontosabb jellemzőjének, amelytől a tudományos szakmai kommunikáció az intellektuális tartalom, vagy az elvontság magasabb fokában különbözik. Ez azonban nem magyarázza a szakmai közösség belső rétegzettségéhez és kommunikációs helyzetekhez, valamint funkciókhoz kötött nyelvhasználatot (lásd 1. számú táblázat).

Gregory regiszter dimenziói és szituációs kategóriái az általános nyelvhasználatra vonatkoznak, és a beszédhelyzetben különválasztják a tárgyat, a médiumot, valamint a hangvétel szempontjait. A hangvétel esetében a befogadóhoz fűződő viszony, valamint a beszédített funkció szerepel. Ezeket a szakmai nyelvhasználatban értelmezhetjük úgy, hogy a szervezeti kommunikációban meghatározó a szervezeti hierarchiában elfoglalt hely, továbbá a beszédített jellege, hiszen az működteti a szervezetet (lásd 2. számú táblázat).

Az általános köznyelvi szövegtipológiai elméleteknek a szakmai nyelvhasználatra való alkalmazását az is nehezíti, hogy a szakmai kommunikációt elősegítő szigorú szabályok ellenére keveredhetnek

különbéle kognitív folyamatokat kifejező szövegrészek a szövegtípusokon belül. Ez ismeretes a köznyelv használatának más színterein is. Például Werlich kategóriái nem teljes mértékben alkalmazhatóak a katonai szakmai kommunikációra, hiszen egy jelentésben váltakozhatnak az elbeszélő, leíró, érvelő és esetleg utasításokat adó elemek (lásd 3. számú táblázat).

### **A katonai szaknyelv rétegződésének modellje**

A fentiekben megállapítottam, hogy a szaknyelv rétegeinek meghatározásához tanulmányozni kell a különféle szövegtípusokat, illetve megnyilatkozás-típusokat, amit az angol nyelvű szakirodalom műfajlemzésként jelöl. Az ennek eredményeképpen azonosított stilisztikai jegyek alapján lehet meghatározni a szaknyelvi stílusrétegek kategóriáit. Mindehhez alapul vehető Gregory regiszter modellje, és Werlich kognitív folyamatokat és szövegtípusokat egymáshoz illesztő modellje.

A haderőknek a kívülállók számára nehezen átlátható felépítése és működése miatt a szakmai nyelvhasználatnak a beszédett jellegére helyezve a hangsúlyt, a vezetési és szolgálati területeket állítottam középpontba. A 4. táblázatban a regisztert a vezetési, illetve szolgálati szinttel jelöltem, mert a megfelelő szervezeti szinten dolgozó szakemberek ebben a keretben gondolkodnak és cselekednek. A szituációt a témával, pontosabban a szakterülettel neveztem meg, amelyen tevékenykednek. A szakterületek megnevezését egyszerűsítettem, eltekintve azok szerteágazó kapcsolataitól.

Károly Krisztina (2010:78) megállapítja, hogy műfajhoz sorolható minden olyan szövegfajta, amely bizonyos kommunikatív célok megvalósítására, adott diskurzusközösségben, meghatározott szerkezeti, stílári és tartalmi tulajdonságokkal, konkrét olvasóközönség számára jön létre. A műfaj jellegzetességeit ennek értelmében a közlemény tárgya határozza meg, de leírásukhoz komplex megközelítés szükséges: szövegtani, pragmatikai, szociokulturális stb. szempontok. A szaknyelvi rétegekre, illetve az ezekhez kapcsolódó szövegtípusokra vonatkozó ismeretek közősek az adott szakmai beszélőközönség tagjai számára, és ezeket a szakmai szocializáció folyamán sajátították el.

Kurtán Zsuzsa (2010:20) szerint a műfaj tevékenységhez kötött, szituációba ágyazott, dinamikus, azaz időben változó. A szakmai közösséghez tartozó, dinamikus kapcsolat van a műfajmodellek és a meglévő szakmai kontextusok között. A 4. táblázat alapján érthető, hogy a B2 szintű vizsgának megfelelő STANAG 2 katonai szaknyelvi vizsga problémás feladata nem illeszkedik a vizsgázók többségének szolgálati vagy vezetési szintjéhez, ezért a műfaj számukra (biztonságpolitikai,

katonapolitikai elemzés, a biztonságpolitikai helyzet megvitatása) nem ismert, mert a gyakorlatban az adott szakmai közösségekben nem léteznek. Ez lehet az egyik indoka annak, hogy ez a feladat nehézséget okoz a vizsgázóknak. A másik ok valószínűleg a stratégiai kommunikáció hatása, amely a sajtóban a politikai propaganda működését jelenti. A stratégiai kommunikáció azonban másként működik a haderőben.

### **A politikai stratégiai kommunikáció hatása a katonai szaknyelvben**

Nyilvánvaló, hogy a katonai szakmai nyelvhasználat több szempontból érintkezik a stratégiai kommunikációval. A döntéshozás legmagasabb szintjét átszövi a politikai propaganda, amelynek hatása érezhető a haderők szervezetének egészében, még a katonai szaknyelvben is. Napjainkban a vállalati és szervezeti kommunikációban szintén használják a „stratégiai” jelzőt, társítva a szervezeten belüli információáramlással összefonódó hatalomgyakorlást, valamint a szervezeten kívüli célirányos kommunikációt, amely az üzleti érdekeket és a megfelelő imázs kialakítását szolgálja. Mivel a *stratégiai kommunikáció* valószínűleg az angolból került tükörfordítással a magyarba, és a *stratégiai*, ill. *strategic* melléknevek a katonai szaknyelvben többféle értelemben használatosak, ezért kiindulási pontként az alábbiakban használjuk az angol melléknév szótári jelentéseit:

*strategic*: 1. done as part of a plan, especially in a military, business or political situation; 2. useful or right for a particular purpose; 3. used in fighting wars (Longman Dictionary of Contemporary English)

stratégiai: 1. egy terv részeként végrehajtott, főleg katonai, üzleti vagy politikai helyzetben; 2. hasznos vagy helyes egy bizonyos célra; 3. háborúk megvívásában használatos. (A szerző fordítása.)

Ezek lehetnek azok a jelentéselemek, amelyek összehatása alakítja a kérdéses szó, illetve szakkifejezés fogalmi tartalmát: célirányos, megtervezett, befolyásolásra törekvő, konkrét, esetleg háborús célokat szolgáló kommunikáció – régebbi nevén propaganda. Nem állítható azonban, hogy a stratégiai kommunikáció mindig politikai vagy gazdasági célú befolyásolási kísérlet. Egyik fontos szempontja a dolgok újrafogalmazása, amelynek például a tudományos kutatásban és problémafelvetésben van szerepe: egy új tudományos metafora új látásmódhoz és a probléma megoldásához vezethet. Hasonló a helyzet a politikai és a gazdasági élet területén.

A katonai szakmai nyelvhasználat fontos eleme az ellenfél, az ellenség megnevezése: ez adja meg a gondolkodási és értelmezési keretet,

azaz a nézőpontot a szakmai diskurzus minden típusához. A katonai jellegű stratégiai kommunikáció mindig három célkitűzéssel rendelkezik: 1. a saját erők támogatását megtartani; 2. az ellenség elszántságát csökkenteni, és 3. a kívülálló – harmadik – felet a saját erők mellé állítani, vagy legalább semlegesnek megtartani.

A szaknyelvi tananyagok kialakításakor a tanárnak tudatában kell lennie a meggyőzés eszközei jelenlétének, pontosabban a katonai szaknyelv rétegződésének ahhoz, hogy a különféle szolgálati, vezetési szintekhez rendelt nyelvtudás az oktatás hatékonysága érdekében elsősorban a szűkebb értelemben vett szakmai nyelvhasználatot foglalja magában. A szaknyelv rétegeit ennek érdekében kell feltérképezni.

### **A stratégiai kommunikáció megnyilvánulási példái a katonai szaknyelvben, szaknyelvhasználatban**

A korábbiakban említettem, hogy a katonai szakmai nyelvhasználat széles területet fog át, és nehezen körülhatárolható: az emelkedett stílusú, a politikai nyelvhasználat körébe tartozó szövetségi dokumentumoktól és politikai beszédektől a rajban szolgálók szakmai szlengjéig terjed.

A katonák többnyire a saját erők összetartását és elszántságát növelő stratégiai kommunikációnak „vannak kitéve”. Ezt a nézőpontot kell magukévá tenniük az eredményes működéshez. Például ismeretes alapvető nyelvi jelenség az, hogy erős vagy nemzeti jelképként ismert állatokról nevezik el egy ország harcjárműveit és hadseregének fegyverzetét, mint ezt a következő példákban láthatjuk: *Leopard* harckocsi, *Grizzly* páncélozott harcjármű (Kanada); *Eagle* felderítő harcjármű; *Puma* (Németország) *Piranha* (Brazília), *Warrior*, *Challenger* (Egyesült Királyság), *Cobra* (Irán), *Condor* (Uruguay) harcjárművek.

A továbbiakban – a bibliográfiában jelzett [www.businessinsider.com](http://www.businessinsider.com) linken található forrás alapján – a fenti témához, problémához kötődően, különböző szintű és jellegű nyelvi példákat mutatok be (*megjegyzés: a példák a szerző fordításában jelennek meg*):

a) A katonai szleng sok esetben a saját erők kiválóságát hivatott bizonyítani más fegyvernemek, haderőnemek tagjaival szemben, még a saját haderőn belül is. Például:

*Chair Force: An Air Force-specific term for personnel who never fly planes, but instead spend their time "flying a desk." Those in the Chair Force do office work. "Chair Force" is also used as a pejorative against the Air Force by the other services.*

*Székierő*: A Légierő sajátos kifejezése azokra, akik soha nem vezetnek repülőgépet, hanem az „íróasztallal repülve” töltik az idejüket. A Székierőben dolgozók irodai munkát végeznek. A „*Székierő*” más haderőnemek gúnynévként is használják a Légierővel szemben.

b) Az összetartás szlengjének másik humoros terméke, mely kifigurázza a politikailag korrekt nyelvhasználatot, az USA Tengerészgyalogságához kötődik:

*Dark green (US Marines): An African-American US Marine; as compared to a "light-green". Intended to promote a sense of oneness among Marines. "All Marines are green." Becoming an archaic term; sometimes perceived as offensive instead.*

*Sötétzöld (USA Tengerészgyalogság): Afrikai amerikai tengerészgyalogos, szemben a „világoszöldekkel”. Az egység képzetét hivatott elősegíteni a tengerészgyalogosok között a jelmondat szerint: „Minden tengerészgyalogos zöld.” Elavulóban van; néha inkább sértőnek érzik.*

c) A saját propagandisták elősegítik az önbizalom-építő szleng létrejöttét, mert a stratégiai kommunikáció a szervezeten belül ugyanolyan fontos, mint kívül:

*Devil Dog: US Marine. The term comes from a (possibly apocryphal) complimentary term Teufelhund, applied by German soldiers to Marines during World War I for fighting like shock troops.*

*Sátánkutya: USA Tengerészgyalogos. A kifejezés egy (valószínűleg kitalált) bókból származik, a Teufelhund-ból, amelyet a német katonák alkalmaztak az I. világháború alatt a tengerészgyalogosokra, amiért rohamcsapatként harcoltak.*

Tehát a saját propagandisták kitaláltak egy önbizalmat erősítő bókot, és elterjesztették, mintha az ellenségtől származna.

d) Humoros megnevezéseket találnak ki a rossz felszerelésre, amellyel tulajdonképpen elfogadhatóvá teszik:

*Birth-control glasses: Military-issued eyeglasses known for their lack of aesthetic appeal. "Birth-control glasses" are considered ugly enough to function as contraceptives.*

*Születésszabályozó szemüveg: Katonai gyártású szemüveg, mely az esztétikai fogyatékoságáról ismert. Elég taszítónak tartják ahhoz, hogy fogamzásgátlóként funkcionáljon.*

e) A valódi szaknyelvből vett kifejezést új értelemmel ruházzák fel, amelyet a kívülállók nem értenek:

*Check your six: An Air Force term for "watch out behind you" based on looking for enemy aircraft or missiles to the rear at the 6 o'clock position. "Check your six" is also used in bars or other crowded areas to discretely tell a friend to check out someone behind them.*

*Vigyázz hat óránál: A Légierő kifejezése arra, hogy „figyelj a hátad mögé”, amely azon alapul, hogy az ellenséges repülőgépeket és rakétákat hátul, a hat óra pozíciójánál kell figyelni. A „Vigyázz hat óránál” használatos a bárókban vagy más zsúfolt helyeken, hogy diszkréten figyelmeztessék a barátjukat, hogy figyeljen a háta mögé.*

Ebből a néhány példából is megállapítható, hogy a katonai szaknyelv bizonyos rétegei, illetve kifejezései nem érzelmentesek, hanem érzelmi-értékelő tartalmakat közvetítenek. Gondoljunk csak annak a lélektani jelentőségére, milyen megnevezésekkel illetik az ellenséget és a fegyvereit, vagy a saját csapatokat és fegyvereiket.

### **Összegzés: a konfliktuselemző szóbeli vizsgafeladat nehézségének magyarázata**

A katonai szakmai nyelvhasználat politikai és stratégiai szintje megszabja a keretet és a nézőpontot a szakmai kommunikációhoz: Milyen világban élünk? Ki barát? Ki ellenség? Ki ellen kell küzdeni? Ez a stratégiai kommunikáció körébe sorolható. Ezeket a szaknyelvi rétegeket az elvont, illetve az általános szakmai tartalmak jellemzik (lásd 5. táblázat).

A hadműveleti és a harcászati szint végrehajtja a katonai műveleteket. Itt a konkrét szaknyelvi kommunikáció valósul meg a saját szakmai közösségben. A katonák a szervezeti rendben nem kommunikálnak fölfelé, az említett két legfelső vezetési/szolgálati szinttel vitatkozva.

A problémás feladat nehézsége – az elméleti elemzéssel, illetve a szaknyelvi rétegek gyakorlati vizsgálatával – a következőképpen fogalmazható meg: túl elvont és általános; a téma, továbbá a hozzá rendelhető vezetési szint miatt részben politikai szaknyelvi jellegű. A valódi, konkrét, munkajellegű katonai szaknyelvi feladat volna megfelelő a hadműveleti és a harcászati szinten, ahol a STANAG 2 nyelvtudás elvárt és a gyakorlatban használatos.

## Hivatkozások

- Beaugrande, R. – Dressler, W. (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Corvina Kiadó: Budapest
- Dobos, Cs. (2011): A stílus szociokulturális rétegzettsége a jogi szakmai nyelvhasználat különböző területein. 2011. In: *Porta Lingua-2011*. SZOKOE, Center Print Nyomda: Debrecen. 109-118
- Ensink, T. – Sauer, Ch. (2003): Social-functional and cognitive approaches to discourse interpretation. In: Ensink, T. – Sauer, Ch. (eds): *Framing and Perspectivizing in Discourse*. John Benjamins Publishing Co.: Amsterdam. 1-21
- Ensink, T. (2003): Transformational frames. In: Ensink, T. – Sauer, Ch. (eds): *Framing and Perspectivizing in Discourse*. John Benjamins Publishing Co.: Amsterdam. 63-90
- Esser, J. (2014): Taxonomies of Discourse Types. In: Schneider, K. P. – Barron, A. (eds): *Pragmatics of Discourse*. De Gruyter Mouton: Berlin. 443-462
- Heltai, P. (2011): Csoportnyelv-e a szaknyelv? In: *Porta Lingua 2011*. SZOKOE, Center Print Nyomda: Debrecen. 139-150
- Károly, K. (2010): Szaknyelv és szövegnyelvészet. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Tinta Könyvkiadó: Miskolc – Budapest. 73-106
- Kurtán, Zs. (2010): Szaknyelv és szakmai kommunikáció. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Tinta Könyvkiadó: Miskolc – Budapest. 11-22
- A katonai szleng forrása: <http://www.businessinsider.com/phrases-only-people-in-the-military-know-2014-10>

## Mellékletek

### 1. számú táblázat

A Havránék szerinti funkciók, eszközök és funkcionális nyelvváltozatok Esser alapján (2014:449)

<b>Funkciók</b>	<b>Eszközök</b>	<b>Nyelvváltozatok</b>
kommunikatív	automatizáció	társalgási
munkajellegű szakmai	automatizáció	munkanyelvi
tudományos szakmai	automatizáció / intellektualizáció	tudományos
esztétikai	előtérbe helyezés	költői

### 2. számú táblázat

Gregory regiszter dimenziói és szituációs kategóriái Esser alapján (2014:451)

<b>Regiszter dimenziója</b>	<b>Szituáció kategóriája</b>
mező / terület	tárgy (téma)
mód	médium (szóbeli / írott)
hangvétel személyes	befogadóhoz fűződő viszony
funkcionális	beszédtett funkció

3. számú táblázat  
Werlich kognitív folyamat kategóriái és a megfelelő szövegtípusok Esser (2014:454) alapján

Kognitív folyamat	Szövegtípus
érezkelés térben	leírás
érezkelés időben	elbeszélés
megértés	magyarázat
megítélés	érvelés / argumentáció
tervezés	utasítás / instrukció

4. számú táblázat  
A katonai szaknyelv rétegei a regiszterelmélet alapján

Regiszter	Szituáció
Mező / terület:	Tárgy / téma:
1. politikai	biztonságpolitika, szövetségi rendszerek, védelmi tervezés, nemzetbiztonsági stratégia
2. stratégiai	katonai doktrína, haderőstruktúra, védelmi fejlesztések, beszerzések
3. hadműveleti	haderőnemi stratégiák, katonai kiképzés és -oktatás, műveleti tervezés (alakulatok), gyakorlatok

5. számú táblázat  
A katonai szaknyelv regisztereihez rendelhető vezetési/szolgálati szintek és elvárt nyelvtudás

Regiszter	Vezetési szint	Szaknyelvi jelleg	STANAG nyelvtudás szintje
1. politikai	minisztérium, szövetségi együttműködési törzs	elvont	STANAG 3-4
2. stratégiai	hadseregek, összhaderőnemi parancsnokság, vezérkar	általános	STANAG 3
3. hadműveleti	hadtest, hadosztály, dandár	konkrét	STANAG 2-3
4. harcászati	dandár, ezred, zászlóalj, század, szakasz, raj	konkrét	STANAG 1, 2, 3

**Kurtán Zsuzsa**  
Miskolci Egyetem  
Állam- és Jogtudományi Kar  
Jogelméleti és Jogszociológiai Tanszék  
OTKA Kutatócsoport

## **Értelmező magyarázatok nyelvhasználati jellemzői a jogban<sup>1</sup>**

*A kommunikációs zavarok és félreértések áthidalásához szükséges magyarázatok akkor sikeresek, ha nyelvhasználatuk megfelel az adott kontextus követelményeinek, amihez alapvető a nyelvhasználati jellemzők tudatosítása. A szaknyelvek feltárásához és leírásához nemcsak a köznyelvtől különítjük el a tudományterületek és szakmák regisztereit, hanem a rétegzettségnek megfelelő sajátosságok alapján is. Tanulmányomban mindezek háttéréből a jogi szövegekben jellemző magyarázatokat vizsgálom a következő kutatási kérdés középpontba helyezésével: milyen nyelvi minták mutathatók ki, amikor laikusok és jogi szakemberek szembesülnek értelmező magyarázatokkal? A jogi nyelv rétegzettségének megfelelő szövegtörzsek elemzésének példáival (jogszabályok, tankönyvek, jogi tájékoztatás) mutatom be a magyarázatok nyelvi jellemzőit, középpontba helyezve a magyarázó/következtető mellérendelésekre utaló kötőszavakat.*

*Kulcsszavak: jogi nyelvhasználat, jogi korpusz, korpuszelemzés, mellérendelés, kötőszavak*

### **Bevezetés**

A jogi nyelvhasználattal szembesülő laikusok szükségesnek tartják, hogy a sorsukról és részvételükről folyó kommunikáció teljes folyamata számukra érthető és követhető legyen. Ugyanakkor a jogászok – a jogi folyamatok sokféle beszédhelyzetében – a saját szerepüknek és beszédshándékaiknak megfelelő értelmezési pontokat keresnek, mivel nagyon kevés jogi kijelentés univerzális jellegű. A „mindenki számára érthetően, vagy csak a jogászok számára” döntési bizonytalansággal kapcsolatban általános jogászai vélemény, hogy „a jogszabály szövege, tehát a nyelvi értelmezés szükségképpen alapvető, de a törvények szövegétől való teljes elvonatkoztatás, a szöveg lerontása jogi nihilizmushoz vezet, és aligha szolgálja a hatékony jogalkalmazást” (Sárközy, 2016:109).

A laikusok és a jogi szakemberek szövegértelmezési nehézségeinek sora többféle kérdést is felvet. Lehetséges-e és vajon szükséges-e, hogy valamennyi beszélő számára egyformán érthető legyen valamennyi jogi

---

<sup>1</sup> A tanulmány az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok – OTKA, 112172 támogatásával készült.

üzenet? S vajon a közérthetőség biztosításához az egyszerűsítés-e a megfelelő megoldás? A beszédhelyzetekkel dinamikusan változó szaknyelvi regiszterek napjainkra már olyan mértékben rétegződtek, hogy a sikeres beszélők számos kontextusban folyamatos perspektívaváltásra kényszerülnek, ami a nyelvhasználati jellemzők tudatosítását és a regiszterváltás kompetenciáit követeli meg az értelmezési folyamatokban. Ezek a képességek azonban többnyire nem alakulnak ki automatikusan a nyelvhasználókban.

A nyelvhasználati problémákkal felmerülő kérdésekre mindenekelőtt a szaknyelvi regiszterek rétegzettségének megfelelő beszédhelyzetek valós nyelvi mintáinak tanulmányozásával, a szabályszerű jellemzők feltárása és értelmezése alapján válaszolhatunk.

A jog és nyelv, a jogtudomány és nyelvtudomány kapcsolataira irányuló és egymásra épülő kutatásokat az elmúlt másfél évtizedben a Miskolci Egyetem Állam- és Jogtudományi Karának Jogelméleti és Jogszociológiai Tanszéke koordinálja (Szabó, 2015). Jelen tanulmány szervesen illeszkedik a jogászok, nyelvészek és informatikusok közreműködésével 2014 óta folyó kutatási programhoz „*A tisztességes eljárás nyelvi aspektusai. A jogi nyelv hatása a joghoz való hozzáférés érvényesülésére*” címen. A kutatócsoport olyan magyar jogi szaknyelvi korpuszt épített, amely lehetővé teszi a jogi eljárások folyamatainak megfelelő sokrétű nyelvhasználat széleskörű vizsgálatát.

Ennek a tanulmánynak a célja – a tágabb kutatás folyamatából kiemelve – a jogi szövegek értelmezésére szolgáló magyarázatok korpuszalapú vizsgálata a mellérendelő magyarázó viszonyra utaló nyelvi minták alapján. Egybevetem a jogászok és a nyelvészek által végzett szövegértelmezés főbb módszereit, bemutatom a kutatócsoport által épített magyar jogi korpusz mintavételét, majd a regiszter rétegzettségnek megfelelő szövegtípusokon veszem górcső alá a magyarázatokra utaló kötőszavakat, a magyarázó/következtető mellérendelések nyelvi mintáit, főbb jellemzőit.

### **A jogászat és a nyelvészet szövegértelmezési módszerei**

A jogi szövegeket a jogászok és a nyelvészek eltérő megközelítéssel, ugyanakkor a nyelv közegében több ponton is érintkező módszerekkel értelmezik és magyarázzák.

A jogászok körében a jogértelmezés főbb módszerei – a szakirodalom alapján – magukban foglalják a szöveg nyelvtani, logikai és jogtudományi-jogirodalmi értelmezését, a kontextuális elemzést (MacCormick – Summers, 1991; Vinnai, 2014; Tóth, 2015). Bár az

alkalmazott módszerek megnevezése a nyelvészetben is hasonló, a jogászok által végzett „nyelvtani értelmezés” főleg szemantikai értelmezésre korlátozódik, amely a szavak, kifejezések jelentésének feltárására irányul. Emellett pedig olyan „szintaktikai (mondattani) értelmezés”, amelynek célja, hogy nyelvi-logikai kapcsolóelemek értelmezésével tárja fel a szavak közti kapcsolatokat. A módszer alkalmazását Vinnai Edina következő – a határátlépést szabályozó Btk. rendelkezés – példájával szemléltetjük. Az „*Aki a Magyar Népköztársaság államhatárát engedély nélkül vagy meg nem engedett módon fegyveresen lépi át, büntetett követ el és három évig terjedő szabadságvesztéssel büntetendő*” mondat nyelvtani értelmezéséből az következik, hogy aki engedély nélkül lépi át a határt, az minden esetben bűncselekményt valósít meg, mert a *fegyveresen* kitétel csak a második esetre, tehát a meg nem engedett módon való határátlépéshez kapcsolódik (Vinnai, 2014:35). A rendelkezést értelmező alkotmánybírósági döntésben kiemelt jelentőséget kapott – a magyar nyelv általános szabályai szerint – a  *vagy* kötőszó szerepe, különösen a vessző kitételének vagy hiányának mérlegelése, azaz annak megítélése, mire vonatkozik a *fegyveresen* kitétel. Ebben az értelmezésben „*a jogalkotó szándéka egyértelműen arra irányult, hogy mind az engedély nélküli, mind pedig a meg nem engedett módon történő határátlépés, csak akkor minősüljön bűncselekménynek, ha azt fegyveresen valósítják meg*”. (Vinnai, 2014:35). Ez a példa jól mutatja az akár jogi döntéseket is befolyásoló központosítás fontosságát. A jogászatban még nagy jelentősége van a logikai elemzésnek, amely több ponton egybeesik a nyelvészek azon vizsgálataival, amelyek a modalításokra, a nyelvi maximákra és nyelvi-szerkezeti mintákra irányulnak. Ugyancsak széleskörűen alkalmazott módszer a kontextuselemzés, amelyet a jogászatban különféle szinten és szándékkal végeznek, például egy adott jogszabályon belül, vagy jogszabályok közötti összevetésben. A jogászok arra törekednek, hogy értelmezéseiket a mindenkori kontextushoz, a jogalkalmazás és a felhasználás szituációjához igazítsák.

A nyelvészek a többdimenziós szövegértelmező elemzésekhez ma már többnyire korpusznyelvészeti (Szirmai, 2005; Prószycki et al, 2006; Vincze, 2015) módszereket alkalmaznak a szabályszerűségek kimutatására, a dinamikusan változó beszédhelyzetek valós szövegeinek/műfajainak megfelelően, figyelembe véve a regiszterek rétegzettségét is. A szöveg értelemszerkezetének feltárását segítheti például a retorikai struktúra elmélet (Mann – Thompson, 1986, 1988), amely a szöveg jelentésbeli összefüggéseinek feltárásához ad fogódzót (Károly, 2014). Ennek vizsgálatához nyújt alapot, hogyan érvényesülnek a szöveg felszíni elemei által közvetített kapcsolódási propozíciók (fogalmak, tények), továbbá

hogyan járul hozzá a szöveg értelemszerkezetéhez azok hierarchikus felépítése. A szintaktikai, szemantikai és pragmatikai megközelítésű módszerek közül kiemelve, a szöveggrammatikai elemzés például azt mutatja meg, hogyan valósul meg a szövegben a kapcsoltság (konnexitás), hogyan válik a szöveg összefüggővé a nyelvi jelek grammatikai összefűzésével a szöveg mikro-, mezo- vagy makroszintjén (Szikszainé, 1999; Tolcsvai Nagy, 2006). A mondattani funkció kognitív tényezőt tükröz, amelyek a mondatok fő egységeiben – a csoport, a tagmondat és a mondat szintjén – megragadható függőségi viszonyokban realizálódnak. A szaknyelvek – így a jogi szaknyelvi regiszterek – számos beszédhelyzetében fontos szintaktikai elemzési eljárások az utalások, valamint a kapcsolódások különféle módozatai, a mellé- és alárendelő viszonyokat kifejező kötődések vizsgálatai.

### **A magyar jogi korpusz: mintavétel**

A jogi korpusz építésénél kutatócsoportunk olyan szövegek kiválasztása mellett döntött, amelyek a jogi eljárás folyamatainak, vagyis a ténymegállapítás, a joghelyzet megállapítása, továbbá az ítélet és határozat cselekvéseinek folyamataihoz köthető beszédhelyzetekben jellemzőek. Figyelembe vettük például a jogi szaknyelvi regiszter rétegzettségét, a nyelvhasználat hierarchikus jellegét, az eltérő szociokulturális háttérrel és ismeretekkel rendelkező beszélőket, a nyelvi egyeztetések láncolatát, a jellemző aszimmetrikus helyzetek sorát, a tervezettség szintjét, az elvárt interakció mértékét.

A magyar jogi korpusz (1. táblázat) a következő szövegtípusokat tartalmazza: a kódexjog alapvető, jellemző szövegeit (például Polgári Törvénykönyv, Büntető Törvénykönyv, Polgári Perrendtartás), egyéb jogszabályokat: törvényeket, kormányrendeleteket, miniszteri rendeleteket; bírósági ítéleteket járásbírói, törvényszéki és ítéltáblai szintről; jogmagyarázó szövegeket: jogszabályok indokolásait és tankönyveket, valamint laikusok számára jogmagyarázó internetes fórum szövegeket. Az írott szövegeken kívül a táblázatban nem jelölt beszélt szövegeket is gyűjtött a kutatócsoport, ezt a korpuszt rendőrségi kihallgatások jegyzőkönyvei képviselik.

A folyamatban lévő közös korpuszfeldolgozás és nyelvi elemzés átfogó célja a magyar jogi nyelvtan leírása, melynek főbb területei az alanyi és az állítmányi szerkezetek, az alárendelések, a mellérendelések és a központosítás. Célunk minden területen a példaalapú szabályszerűségek leírása, továbbá az értelmezést befolyásolható nyelvi minták feltárása.

Jelen tanulmány rész céljaival, eredményeivel ehhez a munkához kíván hozzájárulni.

### A jogi magyarázatok korpuszalapú elemzésének célja és módszere

A magyarázatokban a jelentések összekötésére a kapcsolatok különféle változatai szolgálnak. E tanulmány fókuszba helyezett célja annak kimutatása, hogy milyen jellegzetes nyelvi minták tárhatók fel a jogi magyarázatokban; milyen arányban és hogyan fordulnak elő mellérendelő kapcsolatok a jogi szövegekben, elsősorban a magyarázó/következtető mellérendelő viszonyt jelző kötőszavak alapján.

A jogi korpuszon (1. táblázat) végzett automatizált morfológiai és szintaktikai szövegfeldolgozás első adatait (szavak száma, szófaji és szintaktikai viszonyok eloszlása) Vincze Veronika kutatótársunk osztotta meg velünk. A tanulmány céljainak megfelelően, ebből a mellérendeléseket (COORD) választottam ki, valamint a mellérendelő viszonyra utaló kötőszavakat (CONJ). A szófajok közül a főnevek és az igék kategóriáit tájékoztatásul szerepeltetem, a feltüntetett százalékos értékek saját számításaim.

A bemutatott írott jogi korpusz szavainak összege: 2.198.435. Ebből a szófaji megoszlás alapján legmagasabb az aránya a főneveknek (27,9%), az igék 7,8%-ot, míg a szintaktikai függőségi viszonyok alapján – jelen tanulmány témájának megfelelően – a mellérendelést jelző kötőszavak 3,6%-ot tesznek ki.

1. táblázat. Jogi korpusz. Automatizált szövegfeldolgozás adatai, fókuszban a szófajok és a szintaktikai viszonyok alapján mellérendelés (COORD) eloszlása

JOGI KORPUSZ	SZAVAK SZÁMA	Kötőszó (CONJ)	MELLÉ-RENDELÉS (COORD)	FŐNÉV (NOUN)	IGE (VERB)
Kódexjog	467903 21,3%	17984 22,6%	29183 21,7%	141271 23,0%	29184 17,0%
<b>Egyéb jogszabály (törvény/rendelet)</b>	353886 16,1%	5412 6,8%	25813 19,2%	107744 17,6%	22268 13,0%
Bírói ítélet	522197 23,8%	19415 24,4%	32183 24,0%	149153 24,3%	38063 22,1%
Jogszabály indokolás	168066 7,6%	6754 8,5%	9194 6,9 %	50687 8,3%	10623 6,2%
Tankönyvek	300842 13,7%	14047 17,6%	18160 13,5%	83891 13,7%	20550 12,0%
Internetes fórumok	385541 17,5%	16029 20,1%	19660 14,7%	80376 13, %	51021 29,7%
<b>Összesen</b>	<b>2.198.435</b> 100 %	79641 3,6%	134.193	613122 27,9%	171709 7,8 %

A tanulmány céljaival összhangban, a jogi korpusz (1. táblázat) – ezen belül pedig az egyéb jogszabály alkorpusz (2. táblázat) – valamennyi szövegtípusából véletlenszerűen kiválasztott 1000-1000 szavas szövegeket elemeztem. Ezek a részletesebben vizsgált szövegek a tanulmányban feltüntetett példák forrásai. A szövegszerveződés jogászi mintáit a nagyobb szövegtömbökön is tanulmányoztam, és a számítógépes szövegfeldolgozás adatait manuális elemzéseimmel, valamint – a kötőszavak megadásával, szövegkörnyezetben – konkordancia vizsgálataimmal egészítettem ki.

2. táblázat. Egyéb jogszabályok. Automatizált szövegfeldolgozás adatai, fókuszban a szintaktikai viszonyok eloszlása; mellérendelés (COORD)

EGYÉB JOGSZABÁLY	CONJ	COORD	NOUN	VERB
Törvény	37,3%	36,5%	41,7%	37,2%
Törvényszék	23,0%	26,1%	21,0%	26,4%
Járásbírói határozat	16,0%	15,3%	13,8%	17, %
Ítéletábra	7,3%	4,7%	5,5%	3,9%
Kormányrendelet	2,1%	4,7%	3,8%	2,4%
Jogegység határozat	4,1%	4,2%	4,5%	3,9%
Miniszeri rendelet	1,5%	3,2%	3,0%	2,1%
Kollégiumi vélemény	4,2%	2,9%	3,8%	3,6%
Bírói határozat	4,5%	2,4%	2,9%	2,6%
<b>Összesen</b>	159514 100%	273773 100 %	1290281 100 %	347988 100%

A példákban az összehasonlításhoz a köznyelvi magyarázó/következtető mellérendelést jelző kötőszavak az általános leíró magyar grammatika (Keszler, 1999) alapján szerepelnek.

## Eredmények és következtetések

A jogi korpusz a rétegzettség, az absztrakció három főbb szintjén csoportosítható: (1) a jogforrások szövegtípusai: a kódexjog, az egyéb jogszabályok szövegei; (2) a működési funkciót betöltő szövegtípusok: a bírói ítéletek; (3) magyarázó szövegtípusok: a jogot magyarázó indokolások, a leendő jogi szakembereknek szánt tankönyvek, valamint a szélesebb laikus közönség kommunikációját szolgáló internetes fórumok. Valamennyi rétegben kimutathatóak a jogi szövegek értelmezésének, magyarázatának nyelvi mintái, azonban megnyilvánulásaik eltérnek a műfaji sajátosságokban, a szövegszerkesztésben, a tagolásban, továbbá – mindezzel összefüggésben – a magyarázatok megformáltságában és kifejtettségében. A kódexjog és az egyéb jogszabályok normatív

értelmezésére szolgálhatnak például a szövegbe gyakran elkülönítetten szerkesztett rövid definíciók, értelmezések. Például: *1.§ E rendelet alkalmazásában foglalkoztatásra irányuló jogviszony: minden olyan jogviszony, amelyben a jogviszony tárgya ellenérték fejében végzett munka.* A jogszabályoktól erős eltérést mutatnak az internetes fórumok, ahol a közösségi oldalak – többnyire laikus – résztvevői cserélik ki a jogi magyarázatokat, értelmezéseket. Például: *Sziasztok! Szeretnék a nyári időszakban középiskolás diákot foglalkoztatni. Körültekintően szeretnék eljárni, nem akarom, hogy a későbbiekben hátránya származzon a foglalkoztatásából. Köszönöm a választ. Üdv. Ani*

Megállapíthatjuk, hogy a jogi korpusz valamennyi szövegtípusában előfordulnak kapcsolatos, ellentétes, választó, valamint magyarázó és következtető mellérendelések. A továbbiakban vizsgálatainkat a magyarázó és a következtető mellérendelésekre korlátozzuk. Ezek a viszonyok a szövegek következő szerkezeti szintjein mutathatók ki: (a) mikroszinten: két elemi nyelvi egység között; (b) mezoszinten: összetettebb szerkezetek (például mondatok) viszonyában; (c) makroszinten: az egész szövegre kiterjedő kapcsolatban.

A kötőszó a mellérendelő szerkezetben a logikai kapcsolat fajtájának jelölésére szolgál, mondatkezdő pozícióban vagy a nyelvi elemekhez kapcsolódóan. Ezek a kapcsolások nagyobb tömböket, több egységből álló szerkezeteket alkothatnak a szövegben, és nagyobb távolságot is átfoghatnak, azaz távolabbi szövegelemeket köthetnek össze a szövegösszetevők hatókörének függvényében. Ez a szerkesztésmód különösen jellemző a formális stílust nagyobb arányban mutató szövegekben. A formalitás eltérő szintjeinek jellemző mintázatait három példával szemléltetjük, a következtető utótagú mellérendelést jelző *ezért* kötőszó alapján. Az (1) példa: Ítélet szövegében a kötőszó – a megelőző tényleírás (az ok) magyarázataként – kezdő pozícióban áll, bevezeti az áttekinthetően szerkesztett, könnyített és rövid mondatokat tartalmazó, a következményt kifejtő hosszabb szövegrészt (az okozatot). A (2) példa: Indokolás szövegében a magyarázó mellérendelést jelző kötőszó a mellérendelő szerkezet második tagmondatát vezeti be a szövegbe ékelve, vessző után, gondolatjeles közbevetés előtt. A (3) példa: Fórum szövegében a kötőszó vessző után, illetve vessző nélkül szerepel a második tagmondat elején.

(1) Példa: *ezért* (Ítélet)

*E z é r t a bíróság*

*I.r. vádlottat – halmazati büntetésül – 5 (öt) évi börtönre és 5 (öt) évi közügyektől eltiltásra í t é l i .*

*A szabadságvesztés fele részének végrehajtását a bíróság 3 (három) évi próbaidőre felfüggeszti.*

*A vádlott 2 évi 6 hónapi végrehajtandó szabadságvesztésből feltételes szabadságra nem bocsátható.*

*A bíróság a szabadságvesztés büntetésbe a vádlott által előzetes fogvatartásban töltött időt beszámítja.*

(2) Példa: *ezért* (Indokolás)

*Tekintettel arra, hogy az Étv. szerint alapvetően a kerületi önkormányzatok rendelkeznek építési szabályzat megállapítási jogkörrel és a Duna-parti szabályozással érintett terület lehatárolása nem pontos, ezért – a fővárosi fejlesztésekhez szükséges – Duna-parti építési szabályzat elfogadásához a törvényben indokolt az érintett területeket pontosan lehatárolni.*

(3)

Példa: *ezért* (Fórum)

*(...) a próbaidő, az már 2011-ben letelt, ezért ettől még kaphat CSOK-ot.*

*(...) bűncselekmény kategóriába esett az ittas vezetés ezért bekerült az erkölcsi bizonyítványomba.*

A leíró magyar grammatikában „*a magyarázó utótagú mellérendelő viszonyban a második tagmondat, a magyarázó utótag az első tagmondatban foglaltak magyarázatát adja*” (Keszler, 1999:539). Ennek a viszonynak két alapvetően eltérő típusa van: az okadó magyarázó viszony és a kifejtő, helyreigazító viszony.

Az **okadó magyarázó viszony** (3. táblázat) tipikus köznyelvi kötőszavai: *hisz, hiszen, ugyanis, tudniillik, másképp, különben*; kötőszó nélkül. A jogi nyelv elemzett korpuszában ezek közül egyik sem szerepel a kódexjogban, és nem jellemző, csekély az előfordulása az egyéb jogszabályokban. A többi szövegtípusban a *hiszen* és az *ugyanis* kötőszavakra találtunk példát, a számok az előfordulás mennyiségét jelzik. Az *ugyanis* kötőszó megjelenik az ítélet, az indokolás, valamint nagyobb arányban a tankönyv és a fórum szövegtípusokban (4–8. példa). A *hiszen* kötőszó az értelmezésekre tipikusan kitérő indokolás és internetes fórum szövegekben mutatható ki (9–12. példa). Mondatkezdő pozícióban a *hiszen* kötőszó előfordulására nem találtunk példát, ellenben az *ugyanis* kötőszó mondat elején kezdő pozícióban is állhat. Ebben az esetben – a szövegekörnyezet vizsgálata alapján – hangsúlyt kap az előző nyelvi egységeket nagyobb távolságra átfogó magyarázó kapcsolat, amelyet a kötőszó után ugyancsak hosszabb szöveg követ.

3. táblázat. Az okadó magyarázó viszony kötőszavai konkordanciaelemzés alapján

AZ OKADÓ MAGYARÁZÓ VISZONY	<i>hiszen</i>	<i>ugyanis</i>
Kódexjog	0	0
Egyéb jogszabály	0	1
Ítélet	3	1
Indokolás	1	1
Tankönyv	7	15
Internetes fórumok	12	17

(4) Példa: *ugyanis* (Jogszabály)

*A bevétel befolyásának szünetelése ugyanis – ha az hatvan napot meg nem halad – nem jelenti szükségképpen magának a foglalkozás folytatásának szüneteltetését is, (...)*

(5) Példa: *ugyanis* (Ítélet)

*visszaélés vétsége megállapításának van helye. Ugyanis a Be. 118. § (2) bekezdése alapján a (...)*

(6) Példa: *ugyanis* (Indokolás)

*2003. évi LXXXIX. törvény indokolása a környezetterhelési díjról*

*Általános indokolás*

*(...) A környezet túlzott terhelése, esetleges szennyezése, illetve ezeknek költségei, mérséklésének, elhárításának anyagi terhe ugyanis többnyire nem az okozónál jelentkezik, hanem az egész társadalom számára jelent terhet. A tényleges használó, környezetterhelő valójában mentesül a csökkentés költségeinek viselésétől.*

(7) Példa: *ugyanis* (Tankönyv)

*Egyaránt központi jelentőségű a jogtudomány és a joggyakorlat számára a „Mi a jog?” kérdés megválaszolása. A jogtudomány számára a válasz ismeretelméleti jelentőséggel bír: ezzel tudja ugyanis meghatározni saját tárgyát.*

(8) Példa: *ugyanis* (Fórum)

*Ezt még nem teljesen tiszta számomra, ugyanis nem mindegy, hogy az érvényesíthetőség (...)*

(9) Példa: *hiszen* (Ítélet)

*(...) gyakorlat nem engedi meg, hogy csupán a vizsgált személy által elmondottak alapján szülessen véleményalkotás, hiszen ebben az esetben a vizsgált személy előre irányíthatná a róla alkotott vélemény tartalmát.*

(10) Példa: *hiszen* (Indokolás)

*A pályázattási eljárás szabályainak megfelelően a befolyt összegek nem tekinthetők egységesen bevételnek, hiszen a következő évre áthúzódó bírálatok miatt a visszautalások csak a következő évet érintik.*

(11) Példa: *hiszen* (Tankönyv)

*Ugyanakkor az írott és íratlan formára való utalás megtévesztő is, hiszen utóbb a szokásjogot is gyakran rögzítik írott formába.*

(12) Példa: *hiszen* (Fórum)

*ítélet határozza meg a büntethetőség elévülését, hiszen az egyből meg is szűnik ön maga (...)*

A kifejtő, helyreigazító mellérendelésben két nyelvi elem, például a két tagmondat közötti viszonyt az jellemzi, hogy a második tagmondat pontosabbá teszi, más szavakkal kifejti vagy helyreigazítja az előtagban foglaltakat.

A **kifejtő, helyreigazító magyarázó viszony** (4. táblázat) köznyelvi kötőszavai: *azaz, vagyis, illetve, illetőleg, mégpedig, éspedig, szóval*; kötőszó nélkül. A jogi nyelvben ezek közül feltűnően nagy arányban emelkedik ki az *illetve* kötőszó (13–16. példa) a kódexjogban és az egyéb jogszabály szövegekben, de figyelemre méltó arányban fordul elő internetes fórum szövegekben is.

4. táblázat. A kifejtő/helyreigazító magyarázó viszony kötőszavai konkordanciaelemzés alapján

A KIFEJTŐ, HELYREIGAZÍTÓ MAGYARÁZÓ VISZONY	<i>azaz</i>	<i>vagyis</i>	<i>illetve</i>	<i>illetőleg</i>	<i>mégpedig</i>	<i>éspedig</i>	<i>szóval</i>
Kódexjog	0	0	248	2	0	0	0
Egyéb jogszabály	0	8	249	79	1	5	0
Ítélet	1	2	21	0	0	0	0
Indokolás	0	0	9	1	0	0	0
Tankönyv	12	4	5	0	1	0	0
Internetes fórumok	40	1	47	5	0	0	0

(13) Példa: *illetve* (Kódexjog)

- (...) *jogkövetkezmények alól mindaddig nem mentesül, illetve nem mentesíthető, amíg a mellékbüntetés (...)*
- (...) *amely a felsoroltak valamelyikéből készült, illetve valamelyikéből származó összetevőt tartalmaz.*

(14) Példa: *illetve* (Jogszabály)

*(...) az elítélt a szabadságvesztést tölti, illetve amíg kivonja magát ...*

(15) Példa: *illetve* (Tankönyv)

*De járulhat ehhez egy naiv hit is abban, hogy a szerves fejlődés „megspórolható”, vagy lerövidíthető a „késztermék” átvételével; illetve, hogy a fejlettebb viszonyokra kialakult jogszabályok átvétele mintegy előidézi a neki megfelelő viszonyok kialakulását.*

(16) Példa: *illetve* (Fórum)

*Amennyiben 2013-ig nem évülhet el semmiképp a követelés a 8 éves határ miatt, akkor számíthat az valamit, hogy 2013 óta még nem telt el 5 év, azaz 2013-tól kell számítani az 5*

éves elévülést, vagy az eredeti gondolatmenet a jó? Illetve jelen ügytől függetlenül mit takar az Érvényesíthetőség fogalma?

Kifejtő mellérendelő szerkezetekben jelentős arányban szerepel jogszabályokban az *illetőleg* (17. példa), valamint tankönyvekben, jogszabályban, ítéletben és fórum szövegekben a *vagyis*, *éspedig*, *azaz* kötőszó (18–22. példa), ami arra utal, hogy a soron következő nyelvi elemek más szavakkal fejezik ki az előzőekben foglaltakat, illetve pontosabbá teszik azokat.

(17) Példa: *illetőleg* (Jogszabály)

- ... ahol a foglalkozását folytatja, illetőleg ahonnan a bevétele származik.
- (...) évére állapítottak meg, illetőleg írtak elő az adóközösség terhére.

A *vagyis* kötőszó állhat közbeékelésként gondolatjelekkel elválasztva, vessző előzheti meg, zárójelbe tett pontosítást vezethet be, és mondatkezdő pozícióban is előfordul, amikor összegző magyarázat követi.

(18) Példa: *vagyis* (Tankönyv)

- irányultságú, azt firtatva, hogy mi a jog – vagyis mit mond a jog – az adott esetben, amikor is (...)
- a jog „önmaga fölé hajlik vissza”, vagyis „a saját megalkotásának és érvényesítésének szociológiai folyamatát, a jogalkotást és jogalkalmazást célzó emberi cselekvéseket is szabályozza.”
- Vagyis magát a törvénykönyvet is ugyanúgy jogszabálynak nevezik, mint annak egyes konkrét rendelkezéseit, melyre helyesebb a jogszabályhely kifejezéssel utalni.

(19) Példa: *éspedig* (Jogszabály)

- csomagolási munkadíj címén - külön felszámított éspedig még abban az esetben is
- közösség vezetőségével egyességileg állapítja meg, éspedig naptári félévenként
- adó megállapítása négy részre tagozódik, éspedig a két - féléves - ideiglenes adómegállapítás (...)

A kifejtő kötőszóval (*azaz*) összekapcsolt magyarázat a megelőző szövegegység jelentéséhez képest rendszerint többletinformációt közöl az újraértelmezés, kiegészítés során.

(20) Példa: *azaz* (Ítélet)

mennyiség felső határát, annak 1049,9%-a (azaz 10,5-szerese), de nem éri el (...)

(21) Példa: *azaz* (Tankönyv)

Megjegyzendő végül, hogy a jogforrási rendszerek történelmi képződmények, azaz folytonos (mikor kisebb, mikor nagyobb) változásnak vannak kitéve.

(22) Példa: *azaz* (Fórum)

- 8 éves elévülési idővel számolt, azaz abból indult ki, hogy (...)
- A bírósági utat nem biztosítja hozzá. Azaz ha valaki az elévült követelést önkéntesen (...)

„A következtető utótagú mellérendelés zárt szerkezet, kéttagú mondatösszetétel. A második tagmondat, a következtető utótag az első tagmondatban foglaltak következményét fejezi ki. A két tagmondat között tehát ok-okozati viszony van: az első tartalmazza az okot a második az okozatot.” (Keszler, 1999:539). A **következtető utótagú mellérendelés** (5. táblázat) köznyelvi kötőszavai: *tehát, hát, így, ezért, ennélfogva, következésképpen, úgyhogy, ennek következtében*; kötőszó nélkül. Ezek a kötőszavak (az *ennélfogva* és a *következésképpen* kivételével) megtalálhatók – bár eltérő arányban – a jogi szövegekben is.

5. táblázat. Következtető mellérendelés kötőszavai konkordanciaelemzés alapján

KÖVETKEZTETŐ MELLÉRENDELÉS	<i>tehát</i>	<i>hát</i>	<i>így</i>	<i>ezért</i>	<i>úgyhogy</i>	<i>ennek következtében</i>
Kódexjog	0	0	0	0	0	0
Egyéb jogszabály	9	0	16	1	0	2
Ítélet	4	0	10	15	0	0
Indokolás	2	0	3	1	0	0
Tankönyv	5	0	0	5	0	0
Internetes fórumok	48	4	88	30	10	0

A konkordanciaelemzés eredményei azt mutatják, hogy a jogszabályokban és ítéletekben kiemelkedik a tagmondatokat és gyakran mondatokat összekapcsoló *így* kötőszó (23–25. példa), valamint az *ezért* (1–3. példa) következtető mellérendelő viszonyt jelző kötőszó, és jelentős arányban fordul elő a *tehát* kötőszó is (26–29. példa).

(23) Példa: *így* (Jogszabály)

(...) az adó megrövidítésére alkalmas. Így adócsalást követ el az, aki (...)

(24) Példa: *így* (Ítélet)

A bíróság álláspontja szerint a társadalom érdeke az, hogy dolgozó, családot nevelő emberekké váljanak a vádlottak. Így nem lehet cél az, hogy (...)

(25) Példa: *így* (Fórum)

(...) viszont akkor derül ki az eset mikor már munkaviszonnyal rendelkezik, így lehetőséget adva arra, hogy csorbuljon az intézmény tekintélye.

(26) Példa: *tehát* (Jogszabály)

(...) folytatják. A felsorolt vállalatok bevételei tehát nem esnek kereseti adó alá.

(27) Példa: *tehát* (Ítélet)

*r. vádlottal át is vette, tehát magatartása hozzájárult ahhoz, hogy ezen...*

(28) Példa: *tehát* (Tankönyv)

*A törvényhozás sajátossága ugyanakkor, hogy megfogalmazásában elvont és általános, tehát elvonatkoztat a társadalmi viszonyok egyedi sajátosságaitól.*

(29) Példa: *tehát* (Fórum)

*Írta korábban, hogy abban a polgári jogi igényt érdemben elbírálták, tehát végrehajtandó határozatot hoztak, így bár a (2) bekezdés alapján akkor újra kezdődött az (5 éves) elévülés, majd (...).*

## **Összegzés**

A tanulmányban felvetett kérdésekre válaszolva, a jogi kommunikáció beszédhelyzeteiben számos eltérő szövegtípus üzeneteinek értelmezési szükségletével szembesülnek a beszélők. A mindenkori beszédhelyzetekkel együtt változik a nyelvhasználat, így a rétegzettségnek megfelelő szövegeken, korpusznyelvészeti módszerekkel mutathatók ki az eltérő nyelvi jellemzők. Az együttesen alkalmazott összehasonlító statisztikai és kvalitatív elemzési módszerek nemcsak a köznyelv és a jogi szaknyelvi regiszter nyelvhasználati mintáinak elhatárolására alkalmazhatók, hanem a jogi regiszterjellemzők rétegzettség szerinti kimutatására is.

A korpuszba épített szövegek kötőszavai alapján lehetséges a logikai-tartalmi kapcsolatokat fókuszba helyezve vizsgálni. A jogi korpuszban feltárt magyarázó mellérendelő viszony elemzésének eredményei azt mutatják, hogy a magyarázatokban jellemzőek a kötőszavakkal megvalósuló kapcsolódások. A köznyelvi kötőszavakkal végzett összehasonlítás példái alapján megállapíthatjuk, hogy a jogi nyelvhasználat szövegeiben is kimutathatók olyan kötődések, amelyek az okadó magyarázó mellérendelő viszonyt és a kifejtő, helyreigazító mellérendelő viszonyt jelzik. A leíró magyar grammatika köznyelvi kötőszavai közül azonban nem mindegyik használatos a jogi szövegekben. Összefüggés mutatható ki a jogi korpusz szövegeinek rétegzettsége és a magyarázó viszonyt jelző kötőszavak nyelvi mintái, előfordulási gyakoriságuk és az általuk átfogott nyelvi elemek szövegbeli távolsága között.

Különbséget kell tennünk a szöveg egyszerűsítése és könnyítése között. Az egyszerűsítés a tartalom változtatását jelenti, a könnyítés azonban még magas absztrakciós szintű tartalom értelmezését is segítheti a szöveg formailag világosabbá tételével.

Végül a fentiek alapján azt összegezhetjük, hogy a jogi nyelvben az értelmző magyarázat nem csupán a jogi terminológia köznyelvre való „fordítását” jelenti.

## Hivatkozások

- Károly, K. (2014): A retorikai szerkezet újratemtése a magyar-angol sajtófordításban. *Magyar Nyelv* 110/2. 17-29
- Keszler, B. (1999): *Magyar Grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- MacCormick, N. D. – Summers, R. S. (eds) (1991): *Interpreting Statutes: A Comparative Study*. Dartmouth Publishing Company: Aldershot
- Mann, W. S. – Thompson, S. A. (1986): Relational propositions in discourse. *Discourse processes* 9/1. 57-90
- Mann, W. S. – Thompson, S. A. (1988): *Relational Structure Theory: A Theory of Text Organization*. University of Southern California, Information Sciences Institute: California
- Prószéky, G. – Olasz, G. – Váradi, T. (2006): Nyelvtechnológia. In: Kiefer, F. (főszerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 1038-1072
- Sárközy, T. (2016): Civiljogi kodifikáció és a nyelv. In: Bencze, L. (sorozatszerk.): *Jogalkotás érthetően – A pontos fogalmazás művészete*. Nyelvstratégiai Intézet: Budapest. 108-115
- Szabó, M. (szerk.) (2015): *A jog nyelvi dimenziója*. Bíbor: Miskolc
- Szikszainé, Nagy I. (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Osiris: Budapest
- Szirmai, M. (2005): *Bevezetés a korpusznyelvészetbe*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Tolcsvai Nagy, G. (2006): Szövegtan. In: Kiefer, F. (főszerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó: Budapest, 149-174
- Tóth, J. Z. (2015): A jogértelmezés 'elementáris' módszerei a magyar felsőbírósági gyakorlatban. In: Szabó, M. (szerk.) (2015): *A jog nyelvi dimenziója*. Bíbor: Miskolc, 93-116
- Vincze, V. (2015): A jogi szövegek nyelvi sajátosságai egy korpuszalapú vizsgálat tükrében. In: Szabó, M. (szerk.): *A jog nyelvi dimenziója*. Bíbor: Miskolc. 275-282
- Vinnai, E. (2014): A magyar jogi nyelv kutatása. *Glossa Iuridica* 1/1. 29-48

**Mátyás Judit**  
Pécsi Tudományegyetem  
Közgazdaságtudományi Kar  
Marketing és Turizmus Intézet

## **Storytelling: nyelvészeti megközelítésben**

*A storytelling napjainkban a menedzsment-tudományok és a marketing kulcsfogalma lett. A marketingkommunikáció egyik legmodernebb eszközének számít. Számos vállalat alkalmazza a történetmesélést a vállalati megjelenítés, a termékek ismertetésének hatékony eszközeként. A történetek hozzánk szólnak, érzelmeinkre hatnak, és így meggyőzőbben kommunikálhatóak a termékekkel kapcsolatos információk. A fogyasztók a nekik szóló történetek hatására „érintettebbé” válnak, nagyobb valószínűséggel fogják megvenni a vállalat termékeit, igénybe venni szolgáltatásait. A tanulmányban a storytelling jelenségét főképpen német nyelvű szakirodalomra, forrásokra támaszkodva szeretném bemutatni. Konkrét vállalati példák segítségével igyekszem rávilágítani a storytellingben rejlő lehetőségekre elsősorban a hatékony marketingkommunikáció tekintetében, de nyelvészként a storytelling nyelvi sajátosságait a „hagyományos” reklámyelv jellegzetességeinek tükrében is vizsgálom.*

Kulcsszavak: *storytelling, marketingkommunikáció, trendek, content marketing, storytelling-reklámfilmek*

### **Bevezetés**

A *storytelling* napjainkban a marketingkommunikációs eszközök egyik fontos, sikeres, modernnek számító és kiaknázandó lehetősége.

A történetek segítségével a fogyasztói „bevonódás” (involvement) fokozható, és így a vállalatok számára lehetővé válik a termékek, valamint szolgáltatások meggyőzőbb bemutatása, a vállalati marketingtevékenység hatékonyságának növelése.

A *storytelling* a content marketing (tartalommarketing) részeként a vállalati kommunikációs tevékenységbe ágyazottan jelenik meg, és támogatja a vállalaton belüli kapcsolatokat is, a „mi”, mint közösség-érzés erősödését, a saját termék, márka tudatos elfogadását, és ezzel hitelesebbé teszi a külső, piaci megjelenést, a termékről kialakított, történetek által közvetített, fogyasztóknak szánt üzenetet is.

### **Marketingkommunikáció napjainkban**

Napjaink fogyasztója egyre igényesebb. A kapcsolat a vállalatok és vevőik között mára komplexebb, összetettebb lett. Korábban elég volt egy jó termékkel és jó árral megjelenni a piacon, de ez most már nem elegendő.

Az elvárások nagyok, az ízlések erőteljesebben különböznek egymástól, a fogyasztói magatartás kiszámíthatatlanabbá vált, az értékek változnak, a preferenciák öntörvényűbbek, egymással nehezebben összehasonlíthatók és egyre ellentmondásosabbak lettek.

A vállalatok számára ezért sokkal nagyobb kihívás az üzeneteket a fogyasztókhöz hatékonyan eljuttatni. A fogyasztók egész egyszerűen telítődtek a reklámokkal, továbblapoznak az újságban, vagy televízió-reklámok esetében gyakran más programokra kapcsolnak (*zapping*) ([http://www.napkut.hu/naput\\_2008/2008\\_08/040.htm](http://www.napkut.hu/naput_2008/2008_08/040.htm)).

A vállalatoknak ezért még tudatosabban kell arra törekedni, hogy régi vevőiket megtartsák, az újakat pedig megnyerjék, termékeik fogyasztóivá tegyék. Sok vállalat problémája, hogy ugyan kitűnő termékei és vásárlói vannak, de valahogy mégsem jön össze a sikeres üzlet, ezért olyan új utakat keresnek, melyek megoldást nyújthatnak.

Az engedély-alapú (*permission*) marketing, vírusmarketing, one-to-one marketing, többcsatornás (*multi channel*) marketing és még sorolhatnánk, mind új lehetőséget jelentenek. A lényeg az, hogy a vásárlókat nem lehet sablonosan megközelíteni. Az ún. *Szenen-Marketing* és *etnomarketing* értelmében személyre szabottan, az egyes célcsoport kulturális sajátosságaira is koncentrálnak lehet a vásárlókat, a vállalat termékei iránt érdeklődőket megszólítani. Például Németországban a Daimler Chrysler (Chrysler LLC) nagyon sikeresen szól az etnikai kisebbségekhez (*ethnische Minderheiten*) tartozó vásárlóihoz, mert felismerte, hogy a nemzeti kisebbségek, etnikumok esetében a kultúrának különösen nagy jelentősége van, főképpen az anyanyelv és a metakommunikáció tekintetében. A Daimler Chrysler cég ennek értelmében a német-török ügyfelek számára török anyanyelvű eladókat alkalmaz, és a török kultúrához igazodó eladási koncepciót dolgozott ki. A vállalat ehhez tartja magát minden eladóhelyén (Ruhr-vidék, Berlin, Stuttgart). A német-török ügyfeleket – török szokásnak megfelelően – egy pohár teával fogadják, és barátságos légkörben, bizalomgerjesztő módon folyik a tárgyalás. Ezzel megnyerhetik, megszerezhetik maguknak, a későbbiekben pedig nagyobb valószínűséggel meg is tudják tartani idegen etnikumú vásárlóikat (<http://www.fk-un.de/UN-Nachrichten/UN-Ausgaben/2007/UN3-07/2007-03-3.htm#oben>, Mátyás, 2010).

Napjaink marketing trendjelenségei közé sorolhatjuk továbbá az ún. *lovemarks*, *high-tech & high-touch*, illetve *event marketinget*, az individualizáció felerősödését és fontosságát (Förster – Kreuz, 2003), a *content marketing-et* és a *storytelling-et* (<http://www.content-marketing.com/kategorie/storytelling/>, Vossen – Reinhardt, 2002).

## Content marketing, mint trendjelenség

A *content marketing*-nek számos definíciója létezik. Sokan a *social media marketing* (*search engine optimization, SEO*) értelmében úgy gondolják, hogy a content marketing a link-építés, -kialakítás egyik eszköze. Kopp (2013) felfogásában a content marketing a vállalati kommunikáció része, melynek központi eleme az inbound marketingstratégia (Kopp, 2013).

Az inbound marketing, ami a content marketing kiterjesztése, a következő, több dimenziójú feladatokat és kihívásokat jelenti a vállalatok számára: a vállalati filozófia megváltoztatása (médiá-irányultság); a komplexitás növelése; erőteljesebb alkalmazkodás a célcsoport individuális igényeihez; Big Data; kreativitás, elemzés és kommunikáció kombinációja; új struktúrák. A content marketing az inbound marketingstratégia központi eleme. A content marketingen belül elkülöníthetők operatív és stratégiai folyamatok. A stratégia a vállalat minden szintjén megjelenő, a tevékenységi köröket összefogó irányvonal. Az operatív feladatok a content-koncepciót, -tervezést, -létrehozást, -promóciót, a monitoringot valamint az optimalizálást ölelik fel (Kopp, 2013).

A content marketing többnyire költségmentesen kivitelezhető feladatokat jelent, mint például blogok, infografikák, software, játékok, tesztek, körkérdések, tanácsadás, tanulmányok ([www.sem-deutschland.de/inbound-marketing-content](http://www.sem-deutschland.de/inbound-marketing-content)).

A content marketing napjaink aktuális marketing-trendjében komoly irányvonalváltást jelent. Hosszú éveken keresztül terhelték az embereket a televízióban és a nyomtatott sajtóban megjelent reklámokkal, függetlenül attól, hogy ők ezt akarták-e vagy sem. Nyilvánvalóvá vált, hogy a marketingnek a pull-módszerrel kell működnie – ami vevőközpontú megközelítést jelent, melynek értelmében nem az azonnali értékesítésen van a hangsúly, hanem azon, hogy a vállalat felébressze az igényt a vevőben az adott termék vagy szolgáltatás iránt. A content marketing értelmében a reklámüzenet feladata az, hogy a fogyasztókat érzelmi alapon szólítsa meg. A *content* ebben az értelemben a PR, social media marketing, a SEO és az e-mail-marketing központi elemének tekintendő, mert mindegyik csak jól megformált tartalommal, üzenetekkel működik sikeresen. A mottó: Először lelkesíteni, azután értékesíteni! ([www.sem-deutschland.de/inbound-marketing-content](http://www.sem-deutschland.de/inbound-marketing-content)).

## Storytelling

A storytelling értelmében a story – a történetek, az élmények, benyomások és érzelmek, a mesék és mítoszok világa – gyakorol a befogadókra, vásárlókra, fogyasztókra, ügyfelekre igazán nagy hatást. Jó példaként

említhető a Minneapolisban található *Mall of America* bevásárlóközpont, de kalandok, egyedülálló élmények várják az embert Párizsban is a világ legnagyobb múzeumának meglátogatásakor a Louvre-ban, mely sajátos dramaturgiájával, hangulatával elvarázsolja a múzeum vendégeit (Mikunda, 2005).

Christian Mikunda értelmezésében a storytelling jelentősége abban keresendő, hogy segítségével megteremthető a hangulat, a történet, ami a marketing számára azért különösen nagy jelentőségű, mert ez jelenti a befogadó, a fogyasztó számára a vonzó üzenetet. A stratégiai dramaturgia a kognitív pszichológia eredményeinek hasznosításával hozzájárul az „élmények” optimalizálásához, létrejöttéhez. Olyan pozitív hatású élmények állnak a fókuszban – a storytelling értelmében –, melyek a múzeumokban, bevásárló központokban biztosítják és fenntartják a vásárlói érdeklődést (Mikunda, 2005).

A storytellingnek vállalati szinten, a vállalati kultúra tekintetében is nagy jelentősége van. A storytelling igazi értéke és tartalma az, hogy aki megérti a történetekben rejlő erőt, a tudást, akinek sikerül a vállalat egészéről, az ott dolgozó emberekről is átfogó képet kapnia, az válhat sikeressé a termékgyártásban, és kapcsolatápolásban is. Aki felismeri a történetekben lakozó erőt, annak sikerül az alapelveket (*maxime*), a célt elérni: „*Viselkedj úgy, hogy a kollegák és ügyfelek pozitív történeteket meséljenek a vállalatodról!*” A történetmesélés a kapcsolatok erősítésének, a kapcsolatok kialakításának aktusa, és mindez több szinten történik. A történet maga a hálózattá válás eszköze és segítője, mert aki történetet mesél, annak a történetben szereplő embereket, dolgokat, körülményeket egy értelmes rendszerbe kell ágyaznia, és mindez több, mint ezek összessége. A történetek a meglévő dolgokat mindig új látószögbe is helyezik, egy másik perspektívába, plusz elemek, meglepő fordulatok segítségével. A történetek kitágítják lehetőségeink terét. Segítségükkel beleéljük magunkat mások helyzetébe, bizonyos szituációkat más szemszögből értékelünk, olyan lehetőségeket ismerünk fel, melyek korábban eszünkbe sem jutottak, alternatívákat vehetünk észre, melyekre addig nem is gondoltunk. A történetek összekötik az ismerőst az ismeretlennel, a sajátot az idegennel, a megszokottat az újjal. Az emberek, akiknek közös történeteik vannak, egy közösséget (*community*) alkotnak. Aki elmesél egy történetet, újabb történeteket generál, melyek egymást kölcsönösen befolyásolják, erősítik, és értelmezik. A sok történetből lesz később egy nagyobb: *story*, *history* (Frenzel – Müller – Sottong, 2004; Dietrich – Schmidt-Bleeker, 2013).

A legnagyobb márkák, a legsikeresebb cégek, a leghatékonyabb üzletkötők mind történeteket mesélnek ügyfeleiknek, mert tudják, hogy a

történetek fedik fel legjobban az ötletekben rejlő lehetőségeket. Egy izgalmas „sztori” akár az üzleti siker kulcsa is lehet – ehhez azonban tudni kell, hogyan meséljük el. Gyakran előfordul az, hogy lankad a figyelem a tárgyaláson, a tenderprezentáción, vagy egy előadás során többen a mobiljukat nyomkodják, a résztvevők egy része pedig nyitott szemmel alszik. Lehetnek bármennyire nagyszerű ötleteink, ha nem tudunk velük másokat inspirálni, bevonni, akkor nem érjük el céljainkat. Az ötletek a 21. század valutái – a tudásalapú gazdaságban mindenki pont annyira értékes, mint a gondolatai. Éppen ezért az a képesség, hogy ötleteinket történetekbe ágyazva tudjuk átadni, ma fontosabb, mint valaha. Sokszor halljuk: hogyan magyarázhatnám el a projektemet, mutathatnám be a szolgáltatásomat vagy termékemet 5 percben? Hogyan győzzem meg a velem szemben ülőt, hogy legyen a partnerem, kössön velem üzletet mindössze ennyi idő alatt? A kulcs a történeteinkben rejlik, hiszen a legjobb beszélgetéseknek mindig egy történet a kiindulópontja. Egyetlen történet, ha jól mesélik, hatásosabb és emlékezetesebb a legátfogóbb prezentációnál, legrészletesebb beszámolónál. (<http://www.develor.hu/blog/2016/09/05/hvg-develor-szeminarium-storytelling-az-uzleti-eletben-2016/>).

A storytelling kérdése nagyon aktuális, számtalan konferencia témája is, például 2016 novemberében Budapesten rendezték meg a *Storytelling az üzleti életben. Hogyan győzzük meg a partnereinket és értékesítsük az ötleteinket?* című konferenciát (<http://konferencia.hvg.hu/storytelling-az-uzleti-eletben.>).

Számos képzés nyújt lehetőséget arra, hogy magyar vállalatok, üzletemberek is felismerjék a storytellingben rejlő alternatívákat.

### **Korábbi vizsgálódások: storytelling Magyarországon**

Korábbi vizsgálódásaim során kíváncsi voltam arra, hogy a legnagyobb magyarországi vállalatok esetében, azok online felületén, weboldalán találhatóak-e történetek, élnek-e a storytelling adta lehetőséggel. Internetes böngészéssel a következő cégeket, mint kiemelendő magyarországi vállalatokat találtam. A lista első három helyén multinacionális vállalatok: az Audi Hungária Kft, GE a Hungary Ipari és Kereskedelmi Zrt, a VODAFONE Magyarország Mobil Távközlési Zrt. végeztek, míg a legjobb reputációjú magyar vállalat a Richter Gedeon Vegyészeti Gyár Nyrt. szerepelt az ötödik helyen (<http://www.vg.hu/vallalatok/a-leghiresebb-magyarorszag-i-vallalatok-lista-284174>). Felkerestem az adott vállalatok honlapját, és bár a legtöbb nagyon vonzónak minősíthető, különösképpen az Audi Hungária Kft. és a Richter Gedeon Vegyészeti Gyár honlapjai, de egyik vállalat esetében sem találtam a storytelling értelmében olyan

kisfilmeket, melyek a fogyasztók érzelmeihez szólnak, személyes élményeken alapulnának. Egyedül a Richter Gedeon történetéről készült egy nagyon látványos, érdekes videó, de ez sem storytelling hatású és jellegű (<https://audi.hu/hu/a-vallalat/>; <https://www.emis.com/php/company-profile>; <https://www.richter.hu/> <http://www.vodafone.hu/vodafonerol>; [HU/rolunk/Pages/multunk.aspx](http://rolunk/Pages/multunk.aspx)).

Körülnéztem a turizmus szektorban is, megvizsgáltam több hotel honlapját is, keresve a storytelling jelenlétét. A következő szállodák honlapján jártam: Hotel Palatinus Pécs, 3 csillagos szálloda, (<http://www.danubiushotels.hu/>); Corso Hotel Pécs, 4 csillagos szálloda (<https://szallas.hu/corso-hotel>); a 4 csillagos Adele Boutique Hotel Pécs (<https://szallas.hu/adele-boutique-hotel-pecs>); a 4 csillagos Hotel Laterum Pécs (<https://szallas.hu/hotel-laterum-pecs?ref=list&adults2&provision=2>) és az ugyancsak 4 csillagos Hotel Makár Pécs (<http://hotelmakar.hu/>), és megállapíthattam, hogy egyik hotel sem él a storytelling módszerével. Vizsgálódásom eredményeképpen megállapíthattam, hogy a magyarországi vállalatok nem alkalmaznak honlapjaikon storytelling-filmeket.

Mivel az érzelmekre ható "sztorik", történetek meggyőző hatással bírnak, és számos sikeres és híres vállalat alkalmaz storytelling-filmeket, mint hatékony marketingkommunikációs eszközt, ezért érdemes és fontos lenne a jövőben a magyarországi vállalatoknak, a turizmus szektor résztvevőinek is ebben az irányban fejlesztéseket tenni, és kiaknázni a storytelling meggyőző erejét.

### **Storytelling nyelvészeti megközelítésben**

A storytelling, pontosabban storytelling-reklámfilmek vizsgálatakor arra voltam kíváncsi, hogy milyen nyelvészeti eszközökkel dolgoznak a film készítői.

A reklám nyelvészeti aspektusból a következő jellemzőkkel írható le: a reklámnyelv a köznyelvből merít, ugyanakkor bizonyos sajátos nyelvi eszközök nagyobb gyakorisággal fordulnak elő a reklámszövegekben. Ahhoz, hogy a megfelelő célcsoportot szólítsa meg, a reklámnyelv felhasznál más nyelvváltozatokat is, mint például a dialektusok, a szaknyelvek, vagy az ifjúsági nyelv. A reklámnyelv mind a szavak szintjén (elsősorban főnevek, felsőfokú melléknevek használata, viszonylag kevés ige, gyakorta neologizmusok, idegen szavak alkalmazása stb.), mind a mondat szintjén (felszólító mondatok, hiányos mondatok gyakori előfordulása), mind szövegszinten (perszvázió, nyelvtani szabályszerűségek „helytelen” használata) olyan nyelvi jellemzőket vonultat fel, amelyek tipikusak a reklámban. A reklámnyelv spontaneitásra

való törekvése és a köznyelvből történő kölcsönzései ellenére mesterséges nyelv, amelynek célja egy bizonyos hatás elérése. A reklámyelv befolyással van a köznyelvre, amennyiben új szavakkal és szólásokkal gazdagítja azt (Csapóné, 2011). A reklámokban gyakoriak a szójátékok is, így például: *Gut, besser, Gösser; Porcijó kutyatáp; Olsón tixtább; A borok királya, a királyok bora; Új életet LEHELhet konyhájába.*

Tíz világhírű, sikeres vállalat storytelling-reklámfilmjét vizsgáltam meg nyelvészeti aspektusból. Ezek a filmek a következő vállalatok marketingkampányának részei voltak: Redbull, WestJet, Budweiser, Telekom, Kia, Mercedes-Benz, Hornbach, Coca Cola, Nivea, Toyota (<https://www.marketinginstitut.biz/blog/storytelling-die-top-10-der-erfolgreichen-storytelling-kampagnen/>).

A filmek elemzésekor érdekes eredményre jutottam: a perszváció, az erőteljes meggyőzés jellemző mindegyik storytelling-filmre, de a reklámokra jellemző tipikus nyelvészeti karakterjegyek nélkül. A meggyőzés nem hagyományos értelemben, a reklámok igen gyakran „agresszív”, rámenős módján történik, hanem a storytelling értelmében a márka, a márkanév tudatos háttérbe helyezésével, a történeten, az érzelmeken van a hangsúly. A fogyasztói „érintettséget” (*involvement*) a filmek készítői olykor hétköznapi, egyszerű emberek történeteinek segítségével igyekeznek erősíteni.

Szójátékok és bizonyos, a márkához kapcsolható mondatok a történetek végén jelennek meg, pl.: a Telekom, Nivea, Toyota és a Hornbach esetében: *Besondere Geschichten verdienen das beste Netz; Nivea: Danke Mama; Corolla: Feels good inside; Toyota/ Believe; Hornbach: Es gibt immer was zu tun.* A színek, a zene központi szerephez jutnak. Ez mind a tíz filmben megfigyelhető, a Hornbach-cég kivételével, melyben egy idős ember történetmesélése adja a keretet. A Mercedes Benz esetében ugyanakkor csupán zene hallható a Teddy macijával eltévedt kisfiú történetének bemutatásakor (*The Journey*). A zene az érzelmi töltést emeli a Nivea-filmben is, melyben az anya-gyermek kapcsolat kiemelése szintén erőteljesen hat érzelmeinkre. A Toyota-filmben hallható francia nyelvű zenei szám még jobban feldobja a vidám történetet, melynek főszereplője egy folyamatosan bajba keveredő macska. Fontosnak tartom kiemelni a humor szerepét, mely kapcsolódik a szójátékok alkalmazásához is, hiszen ezek célja szintén az, hogy a játékosággal, a vidám szóösszetételekkel, szokatlan kifejezésekkel felhívják figyelmünket egy vállalati termékre. Az általam vizsgált filmekben a humor főképpen a Hornbach, valamint a Toyota cég esetében jelent meg.

Összességében megállapíthattam, hogy a vizsgált storytelling-filmekben az emocionális ingerek játszották a központi szerepet: zene,

színek, érzelmek (gyerekek, anya-gyerek kapcsolat) (Olbrich, 2010), és külön kiemelném a humor, valamint a szójátékok alkalmazását. A storytelling esetében tehát a meggyőzés nem a hagyományos reklám értelmében történik – a nyelvi vonatkozások tekintetében sem –, hanem az érzelmi hatások kiemelésével, dominanciájával.

## Összegzés

Korunkban nagyon sok pénzt áldoznak a vállalatok a reklámkiadásokra. Ugyanakkor a fogyasztók reklámokkal szemben mutatott érdektelensége is egyre erőteljesebb. Régóta nem csak a mennyiség a mérvadó, a hangsúly a minőségen van és a komplexitáson, a komplex, összetett jelentéseken. Ezeket a komplex jelentéseket, üzeneteket történetek segítségével lehet igazán sikeresen közvetíteni és átadni (Dietrich – Schmidt-Bleeker, 2013).

Manapság a márkákkal kapcsolatos legnagyobb kihívást és kérdést az jelenti, hogy a márka maga hogyan válhat jó történetté, azaz: *Dont'tell a story, be a story!* A márkák kulturális javakká váltak, melyek már nemcsak a vállalatok tulajdonát képezik, hanem a fogyasztókét is. A digitális korszak idején nem szabad arról sem megfeledkezni, hogy a médiát az emberek és emberi kapcsolatok formálják, és mindez úgy történik, ahogy azt ők akarják. A márkákat nem a pozicionálás erősíti, hanem mint történetek élnek és működnek (Dietrich – Schmidt-Bleeker, 2013).

A storytelling értelmében a történetek segítségével a fogyasztók érzelmeire hatva lehet leginkább sikeres a vállalati marketing-kommunikációs tevékenység.

A nyelvészek szerepe ugyanakkor a storytelling-reklámfilmek esetében is fontos, mert a történetek nyelvi megformálása, a humor, a találó szójátékok szintén lényeges elemei a storytelling-üzeneteknek, ezért a siker marketingszakemberek és nyelvészek együttműködésével valósítható meg.

## Hivatkozások

- Csapóné Horváth, A. (2011): Szaknyelv-e a reklámyelv? Ist die Werbesprache eine Fachsprache? *Kultúrák és nyelvek között – kompetensen. Zwischen Kulturen und Sprachen – kompetent.* Palatia Nyomda és Kiadó Kft.: Győr, 127-130
- Dietrich, F. O. – Schmidt-Bleeker, R. (2013): *Narrative Brand Planning, Wie Marken zu echten Helden werden.* Springer-Verlag: Berlin, Heidelberg
- Förster, A. – Kreuz, P. (2003): *Ideen und Konzepte für Ihren Markterfolg. Marketing Trends.* Gabler Verlag: Wiesbaden
- Frenzel, K. – Müller, M. – Sottong, H. (2004): *Storytelling. Das Harun-al-Raschid-Prinzip. Die Kraft des Erzählens fürs Unternehmensnutzen.* Hanser Verlag: München, Wien

- Mátyás, J. (2011): A német nyelvű online reklámok nyelvi sajátosságai. *Porta Lingua*. Debrecen. 151-158
- Mikunda, C. (2005): *Der verbotene Ort oder die inszenierte Verführung. Unwiderstehliches Marketing durch strategische Dramaturgie*. Redline Wirtschaft Verlag: Frankfurt
- Olbrich, R. (2010): *Grundlagen der Marketing*. FernUniversität in Hagen: Hagen
- Vossen, K. – Reinhardt, F. A. (2002): *Zukunftsmärkte. Was das Marketing über den Kunden der Zukunft wissen sollte*. Metropolitan: Düsseldorf, Berlin

## Internetes hivatkozások

- <https://audi.hu/hu/a-vallalat/>
- [http://www.danubiushotels.hu/szallodak-pecs/hotel-palatinus/ajanlatok?gclid=CNzcsXI-M8CFUwW0wodtecN\\_A](http://www.danubiushotels.hu/szallodak-pecs/hotel-palatinus/ajanlatok?gclid=CNzcsXI-M8CFUwW0wodtecN_A)
- <http://www.develor.hu/blog/2016/09/05/hvg-develor-szeminarium-storytelling-az-uzleti-eletben-2016/>
- [https://www.emis.com/php/company-profile/HU/Leax\\_Hungary\\_Zrt\\_hu\\_2417723.html](https://www.emis.com/php/company-profile/HU/Leax_Hungary_Zrt_hu_2417723.html)
- <http://www.fk-un.de/UN-Nachrichten/UN-Ausgaben/2007/UN3-07/2007-03-3.htm#oben>
- <http://www.content-marketing.com/kategorie/storytelling/>
- <http://hotelmakar.hu/>),
- [http://konferencia.hvg.hu/storytelling-az-uzleti-eletben.html#utm\\_source=hvg.hu\\_edm&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=16144&utm\\_content=gomb\\_jelentkezem](http://konferencia.hvg.hu/storytelling-az-uzleti-eletben.html#utm_source=hvg.hu_edm&utm_medium=email&utm_campaign=16144&utm_content=gomb_jelentkezem)
- <https://www.marketinginstitut.biz/blog/storytelling-die-top-10-der-erfolgreichen-storytelling-kampagnen/>
- <http://www.sem-deutschland.de/inbound-marketing-content/interview-olaf-kopp/>
- [http://www.napkut.hu/naput\\_2008/2008\\_08/040.htm](http://www.napkut.hu/naput_2008/2008_08/040.htm)
- <https://www.richter.hu/hu-HU/rolunk/Pages/multunk.aspx>
- <https://szallas.hu/adele-boutique-hotel->
- <https://szallas.hu/corso-hotel-pecs?ref=list&adults=2&provision=1>
- <https://szallas.hu/hotel-laterum-pecs?ref=list&adults=2&provision=2>
- <http://www.vg.hu/vallalatok/a-leghiresebb-magyarorszag-i-vallalatok-lista-284174>
- <http://www.vodafone.hu/vodafonerol>



**Sárkányé Lőrinc Anita – Rébék-Nagy Gábor – Hambuch Anikó –  
Kránicz Rita**

Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi Kommunikációs Intézet

## **Az egészségügyi intézményi kommunikáció változása és a párbeszédetek szekvenciális mintázata**

*A tanulmányban ismertetett kutatások az intézmény képviselője és a kliens közötti kommunikáció (paternalista vs. közös döntéshozatali modell) lehetséges változását vizsgálják a párbeszédetek szekvenciális szerkezetének tükrében. A korpuszt 28 orvos-beteg dialógus és 7 kórházi tanóra, FOLKER 2.1 program segítségével átírt változata alkotta. A kvantitatív vizsgálatok a szószámra, a dialógusok hosszára, a beszédlépések, valamint a szünetek számára és hosszára irányultak. A kvalitatív vizsgálatok a konverzációelemzés módszerét követték. Az intézmény képviselője és a kliens közötti beszédlépések eloszlása megközelítőleg egyenlő volt, ugyanakkor az orvos, illetve a kórházpedagógus beszédlépései hosszabbak voltak és terjedelmükben változatosabb képet mutattak. Szignifikáns eltérés mutatkozott a kliens részvételi aránya és a párbeszédetek beszédlépésszáma, valamint az orvos részvételi aránya és a párbeszédetek teljes hossza között. A beszédlépések több mint felét az orvos-beteg párbeszédetekben, illetve a kórházi tanórán átfedő megnyilatkozások jellemzik. A szekvenciális szerkezetre vonatkozó eredmények arra engednek következtetni, hogy az intézményi képviselő és a kliens részvétele a párbeszédetekben nem tükrözi egyértelműen a paternalista döntéshozatalra jellemző kommunikációs sémát, inkább a közös döntéshozatali modellre jellemző kommunikációs mintázatnak felel meg.*

*Kulcsszavak: egészségügyi kommunikáció, közös döntéshozatali modell, konverzációelemzés, szekvenciális mintázat, irányító szerep*

### **Bevezetés**

Magyarországon a '90-es évek elején lezajlott demokratikus változások hatással voltak a társadalom minden részére, így az egészségügyi rendszerre, az egészségügyi rendszer működtetőire, résztvevőire is. Az átalakuló keretfeltételek közvetve az egészségügyi intézmény képviselője és a kliens közötti kommunikációra is kihatottak.

A korábbi hierarchikus, aszimmetrikus kapcsolatot egyre inkább felváltja a kölcsönösségen alapuló kapcsolat az intézmény képviselője és a beteg között (Boronkai, 2014). Ez az átalakulóban levő kapcsolat abban mutatkozik meg leginkább, hogy az intézmény képviselője egyre nagyobb teret enged a betegnek, úgy a diagnosztikus, mint a terápiás interjúkban.

A korábban alkalmazott monologizáló információkövetítést egyre inkább a dialogizáló információcsere váltja fel. Az orvos nemcsak

rendelkezik a beteg felett, hanem javasol és alternatívákat kínál fel a betegnek. A felek autonómiájának megtartása mellett, kölcsönös bizalmon alapuló, a betegség és kezelése feletti közös kontroll alakul ki a két fél között (László, 2006; Pilling, 2008; Lázár – Túry, 2009).

A nemzetközi szakirodalomban már a '80-as évek közepétől kezdve jelen vannak azok az empirikus kutatások, amelyek az orvos-beteg kommunikációt a konverzációelemzés eszközeivel vizsgálják (Frankel, 1983; Frankel, 1985; Heath, 1982; Heath, 1986 in: Boronkai, 2014). A vonatkozó hazai szakirodalomban számos olyan vizsgálatot találunk, amely a konverzációelemzés valamely szempontját is alkalmazza egy komplex kutatás részeként. Napjainkban pedig egyre nő az olyan kutatások száma, amelyek a konverzációelemzést átfogó módszertani keretként alkalmazzák a családorvosi vagy kórházi kommunikáció kutatásában (Kuna – Kaló, 2014; Hambuch, 2013; Kránicz, 2015; Sárkányné 2015).

A tanulmány alapját képező három kutatás különböző kérdésfeltevésekből induló vizsgálatainak közös metszete az egészségügyi intézmény képviselője és kliensek között zajló interakciók dialógusainak szekvenciális szerkezetalapú vizsgálata volt. Az elemzések arra keresték a választ, hogy mennyire lehet az intézményi kommunikáció változását tetten érni a társalgások szerkezeti szintjén.

A szekvenciális mintázat elemzése a beszélőlépések sorrendjére, sorrendjük szabályszerűségeire és tipikus formáira irányul. Célja annak rekonstruálása, hogy a résztvevők milyen specifikus cselekvéseket végeznek el beszélőlépéseikkel és ezek összeillesztésével a beszélgetés során. Mivel az egyes lépések sorrendje és megvalósulása az interakcióban, ill. 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), valamint a szerepekhez kötött interaktív jogosultságok és kötelezettségek leírására is (Hámori, 2006:162; Deppermann, 2010:11; Iványi, 2001; Hambuch, 2013:20).

Jelen tanulmányban a kutatásainkat meghatározó szempontok közül három olyan szempontot választottunk ki és mutatunk be, amelyekkel kapcsolatos eredmények az egészségügy képviselője és a kliens közötti kommunikáció esetleges változását a legjobban szemléltethetik: a párbeszédet felépítő beszélőlépések jellemzőit, az együttbeszélések jelenlétét, illetve a beszélők részvételi arányát az interakciókban.

## Anyag és módszerek

A vizsgálat három tanulmány korpuszát ötvözi. A kutatási korpuszok különböző szempontok alapján szerveződtek. Két korpusz családorvos-beteg párbeszédet foglal magában. A betegek kiválasztási kritériuma betegségük jellege volt: akut betegek, illetve krónikus, hipertóniás betegek családorvosi konzultációit tartalmazzák a korpuszok. A harmadik korpuszban az intézmény képviselője a kórházpedagógus volt. A korpusz a kórházpedagógus – a kutatás adott időszakában ellátásra szoruló – akut és krónikus beteg gyerekekkel, kórházi tanórák keretében folytatott beszélgetéseit foglalja magában. A három korpust együttesen 28 orvos-beteg, illetve 7 kórházi tanóra alkotja. Az orvos-beteg párbeszédet egy Pécshez közeli faluban és egy peremvárosi körzetben 2009 és 2010 között, illetve 2013-ban, a kórházi tanórák a Pécsi Tudományegyetem Klinikai Központ Gyermekgyógyászati Klinika Onkológia osztályán 2009 és 2013 között kerültek felvételre.

A hangfelvételek rögzítéséről, annak céljáról, a betegek, illetve a beteg gyermekek szülei előzetesen tájékoztatást kaptak. Amennyiben a beteg, a beteg gyermek szülője és maga a beteg gyermek a rögzítéshez és az anonimizált felhasználáshoz hozzájárult, úgy a jogszabályi előírásoknak megfelelően, az Etikai Bizottság által engedélyezett nyilatkozatot töltötték ki erről.

A beszélgetéseket 2 női orvos és 1 férfi orvos vezette, 20 nőbeteg és 8 férfi beteg közreműködésével. A női betegek átlagéletkora 67,5, a férfiaké 57,1 év volt. A beszélgetésekben résztvevő betegek nagyobb arányban alacsony iskolai végzettségűek voltak. A kórházi tanórákon 1 tanárnő 2 lány és 1 fiúgyermeket tanított, a gyermekek átlagéletkora 13 év volt (1. táblázat).

1. táblázat. A vizsgált korpuszok dialógusai és résztvevők

	Orvos-krónikus beteg konzultáció (15)	Orvos-akut beteg konzultáció (13)	Kórházi tanóra (7)
Kliens	Nőbeteg: 12 Férfibeteg: 3	Nőbeteg: 8 Férfibeteg: 5	Lány: 2 Fiú: 1
Intézmény képviselője	Női orvos: 1 Férfi orvos: 1	Női orvos: 1	Kórházpedagógus: 1

A hanganyagok átírása EXMARaLDAPartitur-Editor 1.5 átíró-szoftver segítségével (Schmidt – Schütte, 2011).

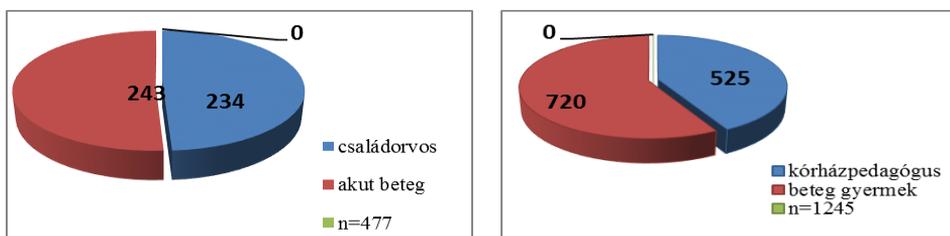
<http://www.exmaralda.org/downloads.html>), illetve a Folker 1.2. transzkripció program magyar abc-vel is alkalmazható verziójának segítségével (Schmidt – Schütte, 2011) történt. A transzkripció programokban a beszédlépések és szünetek számának és hosszának mérését, a szavak, illetve ki-, és belégzések számának meghatározását maga a program végzi, ezáltal a hibafaktor lényegesen kisebb, mint manuális számolás esetén.

A mért eredmények értékelése SPSS 19-es verziójával, statisztikai elemző módszerekkel (Spearman teszt, binomiális teszt) valósult meg.

## Eredmények

A számszerű adatok feldolgozása a beszédlépések számának és arányának meghatározásával kezdődött (1. ábra). Úgy az akut beteg-családorvos, mint a beteg gyermek-kórházpedagógus interakciókban a kliens élt több beszédléppel. Ha a beszédlépések arányát is vizsgáljuk, akkor a krónikus beteg-családorvos párbeszédekben hasonló eredményre jutottunk. A párbeszéd mikrodialógusainak vizsgálatakor azon dialógustömbök előfordulása a leggyakoribb, ahol a krónikus beteg és orvos beszédlépéseinek aránya 50-50%.

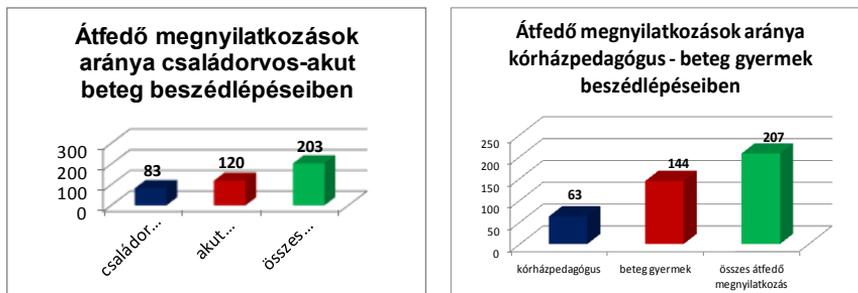
1. ábra. Intézmény képviselője-kliens beszédlépéseinek aránya



	orvos-krónikus beteg beszédlépéseinek aránya (%)						
	,33	,40	,43	,50	,57	,60	,66
mikrodialógusok száma N=310	34	38	18	145	8	4	5

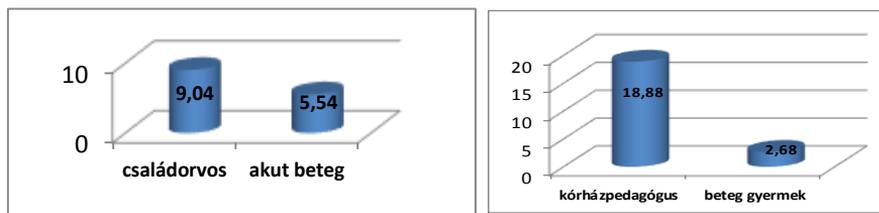
A vizsgálat következő lépéseként az átfedő megnyilatkozások előfordulási gyakoriságát figyeltük meg az akut beteg-családorvos, illetve beteg gyermek-kórházpedagógus interakciókban (2. ábra). Úgy a kórházi tanórán, mint a családorvosi rendelőben a klienshez rendelhető több átfedő megnyilatkozás, ez a krónikus beteg esetében a 203 átfedő megnyilatkozásból 120, azaz közel 60%, míg a beteg gyermeknél 207 átfedő megnyilatkozásból 144, azaz közel 70%.

2. ábra. Átfedő megnyilatkozások előfordulási aránya



A vizsgálat harmadik szempontja a résztvevők hozzájárulását és annak strukturális összefüggéseit vizsgálta az interakciókban, egyrészt a beszélgetések hosszával (3. ábra), másrészt a mikrodialógusok hosszának és beszélgetés-számának korrelációjával (2. táblázat). Az akut beteg és családorvos konzultációkban a családorvos beszélgetései közel kétszer hosszabbak a beteg beszélgetéseinél, míg a kórházi tanórán ez az arány közel kilencszeres, a kórházpedagógus beszélgetései közel kilencszer hosszabbak (18,88 s), mint a beteg gyermekei (2,68 s).

3. ábra. Intézmény képviselője - kliens beszélgetéseinek átlagos hossza (s)



2. táblázat. Intézmény képviselője – kliens részvétele az interakciókban

Mikrodialógusok		
	Mikrodialógusok hossza (s)	Mikrodialógusok beszélgetés-száma
Orvos részvételi aránya BL (%)	p=,007	p=,160
Beteg részvételi aránya BL (%)	p=,398	p=,000
		p≤ 0.05

Az orvos részvételi aránya összefüggést mutatott a mikrodialógusok időtartamával ( $p=0,007$ ), ugyanakkor nem mutatott összefüggést a mikrodialógusok beszédlépés-számával ( $p=0,160$ ).

A beteg részvételi aránya nem mutatott összefüggést a mikrodialógusok időtartamával ( $p=0,398$ ), szignifikáns összefüggést mutatott ugyanakkor azok beszédlépés-számával ( $p=,000$ ).

## Megbeszélés

Mindhárom kutatás arra az eredményre jutott, hogy az idő szabályozása az intézményi képviselő kezében van, ez az eredmény nem tér el a korábbi kutatások eredményeitől, ezzel párhuzamosan ugyanakkor a beszédlépések kiosztása mindhárom vizsgált korpuszban szimmetrikusnak mondható, közel 50-50% eloszlást mutatott. A mikrostruktúrában kimutatható volt, hogy nem az egy-egy témára fordított idő növelésével, hanem a beszédlépések számának növelésével nőhet a beteg részvételi aránya a társalgásban.

A változást alátámasztani látszik azon beszédlépések gyakori előfordulása, melyekben együttbeszélési kezdeményezések fordultak elő. Az intézményi kommunikációra nem jellemző az együttbeszélések jelenléte, jelen kutatásokban mégis sok együttbeszélési kezdeményezést találtunk. Ez a jelenség „*a fordulók normál rendszeréből eredeztethető, amikor kettő vagy több beszélő együtt beszél*” (Schegloff, 2000:3), akár a beszédjog megszerzésének eszközeként (Boronkai, 2009) is. Az együttbeszélés különböző mértékű lehet. Korlátozódhat egy szótagra vagy szóra, ami a befogadó együttműködésének a jele, de gyakran előfordul huzamosabb ideig tartó, teljes tagmondatot, mondatokat is felölelő átfedés (Sárkányiné, 2015; Kráncz, 2015). Az elemzett párbeszédok korábbiaknál informálisabb jellegére utal a kliens által kezdeményezett együttbeszélések relatív magas aránya.

Mivel a beszédlépések kiosztása az intézmény képviselőjének kezében van, illetve hozzárendelhetők az időben hosszabb beszédlépések, ezért az intézmény képviselője irányítja a beszélgetést. Ugyanakkor az intézmény képviselője nagyobb teret ad a kliensnek, ahogyan ez tetten érhető volt a beszédlépés-arányok és a hétköznapi társalgásokkal hasonló arányú együttbeszélések előfordulásában. Ez a jelenség az intézményi kommunikáció szabályainak megszegéséhez, az intézményi keret lazulásához vezetett.

## Konklúzió

A vizsgált szerkezeti szempontok alapján a társalgások szekvenciális szerkezete bizonyos pontokon már nem felelt meg az aszimmetrikus intézményi kommunikációt jellemző párbeszédnek korábbi kutatásokban feltárt szerkezetének. Az orvos-beteg kapcsolati modellek szempontjából ez azt jelentheti, hogy a paternalisztikus orvos-beteg kapcsolati modell a közös döntéshozatali modell irányába mozdult el.

Mindenképpen indokoltak a folyamat kutatására további vizsgálatok, a fókusz tágításával, más szempontok (pl. hibajavítások) bevonásával. Vizsgálendő továbbá, hogy a párbeszédnek további szintjein hogyan és milyen mértékben bizonyíthatók a kapcsolati modell változásai.

## Hivatkozások

- Boronkai, D. (2014): A konverzációelemzés alkalmazása az orvos beteg kommunikációban. In: *Porta Lingua 2014*. SZOKOE: Budapest. 17-34
- Boronkai, D. (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum: Budapest.
- Deppermann, A. (2001): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Qualitative Sozialforschung, Band 3., Leske + Budrich: Opladen. 75-76.
- 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
- Frankel, R. (1983): The laying on of hands: aspects of the organization of gaze, touch and hand talk in a medical encounter. In: Fisher S, Todd (eds.) (1983): *The Social Organization of Doctor-Patient Communication*. Center for Applied Linguistics: Washington, D.C.
- Frankel, R. (1985): From sentence to sequence: understanding the medical encounters through microinteraction analysis. *Discourse Processes*. 7, 135-70
- Hambuch, A. (2013). *Szubjektív betegség-elképzelések nyelvészeti elemzése hipertóniás beteg - háziorvos konzultációkban*. PhD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem. Egészségtudományi Doktori Iskola.  
[http://ltsp.etk.pte.hu/portal/wp/File/Doktoriiskola/Teziszfuzetek/ham\\_d.pdf](http://ltsp.etk.pte.hu/portal/wp/File/Doktoriiskola/Teziszfuzetek/ham_d.pdf)
- Hámori, Á. (2006): A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Nagy, G. (szerk.). *Szöveg és típus*. Tinta Kiadó: Budapest. 157-181
- Heath, C. (1982): Preserving the consultation: medical record cards and professional conduct. *Social Health Illness*. 4, 56-74
- Heath, C. (1986): *Body Movement and Speech in Medical Interaction*. Cambridge University Press: Cambridge
- Iványi, Zs. (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*, 125. 1., 74-93
- Kránicz, R. (2015): *Kórházpedagógus tanóráinak interakciós mintázata*. PhD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem. Egészségtudományi Doktori Iskola.  
[http://ltsp.etk.pte.hu/portal/wp/File/Doktoriiskola/Teziszfuzetek/kranicz\\_dissz.pdf](http://ltsp.etk.pte.hu/portal/wp/File/Doktoriiskola/Teziszfuzetek/kranicz_dissz.pdf)
- Kuna, Á. – Kaló, Zs. (2014): Az orvos-beteg kommunikáció a családorvosi gyakorlatban. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus*,

- terminológia. A tudományok, szakmák nyelve.* Éghajlat Könyvkiadó: Budapest. 117-130
- László, K. (2006). Az orvos-beteg kapcsolat szociológiai megközelítése. In: Szántó, Zs. – Susánszky, É. (szerk.). *Orvosi szociológia.* Semmelweis Kiadó: Budapest. 117-127
- Lázár, I. – Túry, F. (2009). Az orvos-beteg kapcsolat. In: Kopp, M. – Berghammer R. (szerk.): *Orvosi pszichológia.* Medicina: Budapest. 254-275
- Pilling, J. (2008): *Orvosi kommunikáció.* Medicina: Budapest
- Sárányiné Lőrinc, A. (2015). *A családorvos – akut beteg kommunikáció nyelvészeti vonatkozásai.* PhD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem. Egészségtudományi Doktori Iskola.  
[http://ltsp.etk.pte.hu/portal/wp/File/Doktoriiskola/Teziszfuzetek/LorinczAnita\\_dissz.pdf](http://ltsp.etk.pte.hu/portal/wp/File/Doktoriiskola/Teziszfuzetek/LorinczAnita_dissz.pdf)
- Schegloff, E. A. (2000): Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society.* Issue 01. Volume 29. 1-63
- Schmidt, Th. – Schütte, W. (2011). *Folker, Transkriptionseditor für das „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch“ (FOLK).* Transkriptionshandbuch.  
<http://agd.idsmannheim.de/download/FOLKER-Transkriptionshandbuch.pdf>

**Sturcz Zoltán**

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

## **Nyelvek, szaknyelvek, nyelvhasználat – magyar szemmel – az első világháborúban**

*Az első világháborúban a hadi események során viszonylag korán kiderült, hogy a háború nemcsak veszélyes üzem, hanem nyelvigenyes üzem is. Bár meg kell állapítani, hogy a háború első hónapjaiban az ellenség, illetve az ellenségek nyelvével kapcsolatban inkább a negatív érzelmek, az indulatok elszabadulásáról beszélhetünk, de a tapasztalatok hamar meggyőzték a feleket, hogy a nyelvek körüli kérdésekben inkább a racionalizmusnak kell működnie. Ha magyar szemmel vizsgáljuk ezt a kérdéskört, akkor a nyelvi ügyeket tágabb körbe, az Osztrák-Magyar Monarchia teljes kommunikációs világába is bele kell helyezni. Mind a Monarchia egészéről, mind pedig a Magyar Királyságról egyértelműen elmondható az a tömör jellemzés, hogy: soknemzetiségű, sokkultúrájú, soknyelvű alakulat. A Monarchia mindkét felében legalább tíz nyelvet kell számba venni. Ez önmagában is, de egy háborús helyzetben pedig különösen felvet kommunikációs kérdéseket, és nemcsak köznyelvi, hanem szaknyelvi problémákat is. További problémakörökként vizsgálhatjuk a nyelvtudás elvárható szintjeit, illetve annak különböző nyelvhasználati területeit. A háború a maga menetével és tapasztalataival átstrukturálta nemcsak az idegen nyelvekkel kapcsolatos felvetéseket és a nyelvpolitikát, hanem sok tekintetben az anyanyelvi kommunikációt és nyelvhasználatot is: leginkább érintve a stílus és a szókincs világát.*

*Kulcsszavak: világháború, soknyelvűség, nyelvhasználati változások, szaknyelvhasználat, nyelvpolitika*

### **Nyelvhasználati, nyelvészeti bonyodalmak egy történelmi terminus technicus körül**

2014 folyamán Európa-szerte számtalan konferencia, megemlékezés zajlott le, amelynek tárgya és témája az 1914-1918 között lezajló I. világháború volt. Ezeket centenáriumi megemlékezéseknek – néha súlyos nyelvi tévedéssel – ünnepségeknek titulálták a szervezők, ezek az utóbbi minősítések mind a civilek, mind pedig a történészek között erős ellenérzést váltottak ki. Ezzel a bevezető gondolatsorral el is érkeztünk témánk első érdemleges nyelvi kérdéséhez: hogyan fogalmazhatunk egy olyan „történelmi drámára” való visszatekintés esetében, amelyben 60 millió mozgósított katona és 38 állam vett részt, és amelynek 15 millió áldozata volt. Ezek után mindjárt egy terminológiai kérdést, pontosabban annak történelmi aspektusait is felvethetjük, mégpedig azt, hogy mikor és milyen fogalmat használunk erre a történelmi eseményre.

A háború első évében a hadviselők, a politikusok, a stratégák, a sajtóorgánumok szimplán csak „háborúról” beszéltek, majd a hadi események fokozatos kiszélesedésével a német használatban megjelent, innen továbbterjedt a sorszám nélküli „világháború” fogalom. Az európai nyelvek, illetve a volt hadviselő felek körében már a háború éveiben, de főként a húszas-harmincas években – főleg a népi történelmi emlékezetben – egyszerűen a „Nagy Háború” fogalom volt használatban, még a katonai emlékművekre is többnyire ez a felirat került. A háború kezdetekor egy meghatározhatatlan eredetű és egyben minősítő szólást, mondhatni vándormotívumot is ráakasztottak az eseményre, miszerint: „*A háború, amely megszüntet minden háborút*”. Hát ez súlyos tévedésnek bizonyult, mert ez a háború és annak a sajátos békeszerződésekkel való lezárása magában hordta a következő, a korábnál iszonyatosabb háború, a II. világháború lehetőségét. Ezzel, illetve a II. világháború kitörésével, illetve befejezésével a terminológiának, illetve a történészeknek megkülönböztető jelzést, megnevezést, besorolást – pontosabban sorszámozást – kellett létrehozni. Úgy tűnik, hogy a történelmi esemény, illetve a hozzá tartozó fogalom értelmezése még mindig nem jutott nyugvópontra. A centenárium alkalmából a magyar emlékkiállítások egyike „*Európai testvérháború*” címszóval illeti az I. világháborút. (EVCE, 2014)

De felvethetünk egy másik és egyben kimondottan csak magyar aspektusú nyelvészeti kérdést vagy inkább fordítási példát. II. Vilmos császár elhíresült mondását, amely így szólt: „*Mire a falevelek lehullnak, győztes katonáink itthon lesznek!*” Az idézett szólást 14 magyar nyelvű fordítási variánsként találtam meg részben a korabeli sajtóban, részben a későbbi nyelvhasználatban, tanulmányokban, művekben. Aprónak tűnő különbségek: egyes szám/többes szám, birtokos megjelölés használata, szórend-változtatás stb. az alapjelentést megőrizve, de a hangsúlyokat kicsit változtatva más-más értelmezést adtak a mondatnak.

A fenti bevezető gondolataink nyelvhasználati, lexikai, fordítási példákat hoztak az I. világháború nyelvhasználati kérdéseivel kapcsolatban. Az olvasó számára úgy tűnhet, hogy ezek egyedi vagy esetleges példák. Joggal vetheti fel a kérdést, miért is érintené – érintette volna – a háború a nyelvek, a nyelvhasználat egészét, beleértve mind az anyanyelvek, mind pedig az idegen nyelvek világát. Erre a kérdésre keressük a választ a továbbiakban. A címben megjelöltük, hogy magyar szemmel, a magyar nyelvhasználat szemszögéből vetünk fel olyan nyelvi, szaknyelvi kérdéseket, amelyeket a világháború hívott elő, de leszögezhetjük, hogy az itt felmerülő kérdések – a háború által előhozott, párhuzamos jelenségként – megjelentek minden hadviselő fél anyanyelvi és idegen nyelvi nyelvhasználatában. A kifejtés szempontjából és a háború

aspektusából vizsgálva a következő témaköröket kell érintenünk: attitűdök, motivációk változása; kommunikációs alapproblémák; nyelvek, nyelvi szintek; szaknyelvhasználat; nyelvtudásfejlesztés; stílus- és szókincs-váltás.

### **A nyelvi attitűdök és motivációk változása a háború hatására**

A háború első napjaiban, sőt hónapjaiban minden történelmi tapasztalat és elemzés szerint elszabadultak az indulatok. Az ellenség „fekete színbe”, minden tekintetben negatív megvilágításba került. Ez az adott ország nyelvével kapcsolatos attitűdökre is igaz, nemcsak az ellenséget, hanem nyelvét, kultúráját is gyűlöljük, negligáljuk, és persze ellenpontként a szövetségeseinkét dicsérjük. Schöpflin Aladár joggal írja a Nyugat 1914. október 16-i számában:

*„A háború nemcsak a harctereken folyik, hanem a lelkekben is. [...] Minden tömegpszichológiának egyik alapvető törvénye az, hogy a tömeg impresszionista, nem meg gondolások, hanem benyomások és indulatok vezetik és hogy tömegben az ember alacsonyabb szellemi színvonalú, mint egyenként. Ez a tömeg-impresszionizmus mutatkozott és mutatkozik valamennyiünkön ezekben a napokban és magával ragadja a legerősebb elméket is.” (Schöpflin, 1914:362)*

Az indulatok erejét jól példázza az a háború elején megjelenő egyik röpcédula, melynek szövege a következőket hirdeti: „*Éljen a Monarchia! / Vesszen Szerbia! / Éljen Vilmos császár! / Pusztuljon a Muszka!*”. Hasonló indulatokkal telített a „*Megállj, megállj kutya Szerbia, majd megtanít a Monarchia*” címsorú hadi nóta. Ezekben a szövegtani és énektani példákon túl hozhatunk az indulatokat „kimondottan nyelvészeti szinten” kimutató, de egyéb természetű „nyelvhasználati” példákat is. Így például némely lap az úri közönségnek, főleg a kisasszonyoknak a francia nyelv használatának mellőzését, az uraknak pedig a francia nevű és márkájú konyakok magyar vagy német nevű és márkájú italokkal való kiváltását javasolta. De néhol a cégtáblák is megváltoztak, így például „*angol úri és női szabó*” esetében törölték az angol jelzöt. Itália neve pedig az olasz hadüzenet után a sajtóban, a képeslapokon és a népnyelvben *Utália* névre változott, az olasz katonákat „*makarónin nőtt hősöknek*” titulálták, az olasz hadba lépést egyértelműen csak „*áruhásként, becstelenségként*” minősítették. A tárgyilagosság kedvéért meg kell állapítani, hogy a magyar propaganda, a sajtó és az általános nyelvhasználat hangneme viszonyítva a német, de még inkább az igen durva angol „viszonyokhoz” képest visszafogottabb volt. Erre a legjellemzőbb adat az lehet, ami a könyvkereskedők beszámolóiból derült ki, hogy a háború alatt az idegenből fordított – „ellenséges nyelvű” – művek forgalma a vártnál jóval kisebb mértékben esett vissza.

A háború köztudottan veszélyes üzem. Ez hamarosan kiderült a veszteségekből, a jelentésekből. A Magyar Királyság a honvédség és a k. und k. (a *kaiserlich und königlich*, azaz a közös hadsereg) keretében 3,8 millió magyar állampolgárságú személyt mozgósított, ebből az állományból 2,138 millió vált valamilyen módon áldozattá: 661 ezret halottként, 743 ezret sebesültként, 734 ezret hadifogolyként tartanak számon a statisztikák. (Adatok közzlése a Magyar Nemzeti Múzeum „*Magyarország története II. rész*” című állandó kiállítás alapján.) A háború egyik felfedezése és korai tanulsága volt, hogy az nemcsak veszélyes üzem, hanem nyelvigényes üzem is. A nyelvtudás, a nyelvismeret szükségessége új, más és meglepően széles dimenziókban jelent meg a hadszíntereken, a fogolytáborokban, az internálásokban, a hírszerzésben, a háború alatti kommunikáció minden szintjén. Rá kellett jönni, hogy a nyelvek szükséges segédeszközei a hadviselésnek, ráadásul az úgynevezett nyelvi paletta, az ismert és a használt nyelvek köre is kibővült a háború világméretűvé válásával. Sőt a háborús nyelvi szükségletek mind anyanyelvi, mind pedig idegen nyelvi viszonylatban megváltoztak: mást, másként, más kontextusban, más stílusban kellett használni: egyszerűen azt mondhatjuk, hogy átstrukturálódott, erősen megváltozott az anyanyelvi és ez idegen nyelvi nyelvhasználat minden szintje és formája.

### **Nyelvek a honvédségben és a közös hadseregben**

Az I. világháború során a 21 millió lakosú Magyar Királyság területéről 3,8 millió hadbavonulttal számolhatunk, ami az akkori lakosság 18%-a. Ennek a tömegnek kellett egyrészt a haderő szaknyelvén, másrészt eltérő nyelveken kommunikálnia. Ne felejtjük el, hogy mind az Osztrák-Magyar Monarchia egésze, mind pedig annak részeként a Magyar Királyság multinacionális, multikulturális, multilingvis közeg. A sorozóívek, a törzskönyvek tanúsága szerint tíz nyelvvel, illetve egy egyéb nyelvi rovattal kellett számolni a haderőben. Ezek a nyelvek az ún. „*hazai nyelvek körében*” a következők voltak: magyar; német; cseh, lengyel, rutén, szerb-horvát, szlovák, szlovén; olasz, román; egyéb nyelvek, ez utóbbiak például: bolgár, bosnyák, bunyevác, cigány, jiddis, örmény stb. Az ívek a nyelvre és nem a nemzetiségre kérdeztek rá. A rubrikákban: a „*milyen nyelven beszél*” és a „*milyen nyelven ír*” kategória szerepelt. Ismerve a nemzetiségi arányokat ez a fenti nyelvi felsorolás bizonyos értelemben eleve magával hozta a kommunikációs káoszt már a kiképzés során. Erről a helyzetről írja – különösen a k. und k. állományra hivatkozva az egyik elemző:

*„A közös hadsereg multinacionális és multikulturális jellegére jellemző, hogy a háború előtti években nemegyszer fordult elő, hogy a bécsi kaszárnyákban az újoncok 10 nyelven és 7 felekezet tábori lelkészeinek jelenlétében tették le katonaszküdjüket.” (Szabóné, 2004:29)*

Tegyük hozzá, hogy ez a jelenség másutt, más városokban sem volt szokatlan esemény. Ennek a nyelvi sokszínűségnek a részleges ellensúlyozását szolgálta az ún. területi elv, miszerint nyelvileg minél egységesebb, azonos nyelvi területről származó egyedekkel kellett feltölteni az ezredeket. Ennek ellenére sem sikerült egynyelvű ezredeket összehozni. Négy jellemző példa a nemzetiségi és egyben a nyelvi összetételre:

- 1.) budapesti 1. honvéd gyalogezred: 90% magyar, 10% szlovák;
- 2.) soproni 18. honvéd gyalogezred: 45% magyar, 45% német, 10% szerb horvát; SOPRONI ALÁ KELLENE TENNI
- 3.) munkácsi 11. honvéd gyalogezred: 75% magyar, 25% rutén;
- 4.) újvidéki 6. k. und k. gyalogezred: 32% magyar, szlovák, román, 27% szerb-horvát, 41% német.

Mindezt kiegészíthetjük még a következő statisztikai adatsorral, miszerint a Monarchia teljes hadereje 42%-ban magyar vagy német; 48%-ban szláv; 10%-ban egyéb anyanyelvű volt.)

A további elemzések előtt tisztázni kell, hogy a „nyelvi lét” a haderőben sajátos kettős funkcionális megosztásban működött: egyrészt volt a vezényleti nyelv, azaz a harc nyelve; másrészt volt az ezrednyelv, többnyire inkább az ezrednyelvek, azaz a közvetlen kommunikáció nyelve, nyelvei. A honvédség esetében a vezényleti nyelv a magyar nyelv, a közös hadsereg egységeiben a német nyelv volt. A honvédségben próbáltak magyar nyelvi nevelést, ún. „nyelvi ismeretbővítést” végezni, a közös hadseregben pedig a harci működést biztosító legalább 80 német katonai szakszó kötelező elemként szerepelt.

Mindehhez hozzá kell tenni, hogy a hivatásos tisztikart a szolgálati szabályzat kötelezte az adott ezred nyelveinek az ismeretére, elvileg vizsgákat is kellett tenni, de gyakorlatilag ezek értéke és hatékonysága megkérdőjelezhető.

### **Nyelvtudási szintek, nyelvi színterek**

A háború eseményei előhozták a nyelvtudási és a kommunikációs problémákat. A harcok hevében nem lehet várni, kimagyarázkodni,

tisztázni a kommunikációs problémákat, bármilyen egyszerű feladatról is van szó. Az értésen, a megértésen életek múlnak. A hivatásos tiszt állománynak szakmájából, beosztásából fakadóan – elvileg – hoznia kellett magával az ezrednyelve(ke)t. De az oktatásból – akár a civil, akár a hadi intézményből – hozott nyelvtudás hiányos volt, és még inkább az volt a tartalékos tiszték körében. Még a német nyelvtudással is gondok voltak, pláne akkor, ha a legénység „nyelvjárási szintű” német nyelvtudással rendelkezett. Erre a tényre és az iskolai nyelvoktatás irodalmi szempontú „hasznosságára és gyakorlatiasságára” hivatkozva írta az egyik tartalékos tiszt egy tábori képeslap rövid beszámolójában, amit az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlönyben közzé is tett: „*Goethe versekkel nem lehet vezényelni!*”.

A magyarországi területekről besorozott ezredek legénységének némi könnyebbséget hozott az ún. népi bilingvizmus megléte, ami megkönnyítette a mindennapi harctéri életet. Az adatok tükrében elmondhatjuk, hogy a XX. század elején a magyar anyanyelvűek közül 2,4 millió fő, a hazai nemzetiségek közül 1,75 millió fő – összességében 4,15 millió fő – valamilyen szinten „kétnyelvű” volt. A besorozottak ezt a nyelvi értéket vitték magukkal, és a háború mindennapjaiban – a bajtársiasság szintjén – jól ki tudták használni. (Sturcz, 1991)

A háborúban kiterjedtek a nyelvi színterek, megnöttek a nyelvhasználati igények. Ez azt jelentette, hogy nagy szükség volt a saját, az ún. „hazai nyelvek”(ez a korabeli hivatalos szóhasználatban a nemzetiségi nyelveket jelentette) ismeretére, továbbá pedig az ellenség nyelvére, nyelveire, a „valóságos idegen nyelvekre”. Ez utóbbiak nyelvhasználati színterei a következő három körbe sorolhatók: a.) harctéri, katonapolitikai, katonadiplomáciai feladatok, kérdések, ügyek; b.) sajtó, propaganda; c.) fogság. A katonapolitikai, katonadiplomáciai kérdésekben, ügyekben meg kellett tanulni a „másként beszélést”. A propaganda (mind a szóbeli, mind az írásbeli változat) esetében eleget kellett tenni a cenzúra és a hadi törvények szabta elvárásoknak. Az eufemizmusok használata kötelezővé vált, a „hatodik hatalom”, a sajtó tekintetében a „hetedik hatalom”, a cenzúra is működött, sőt az ellenség műveire és nyelvére vonatkozó „fordítási tilalom” is érvényben volt.

A fogság nyelvi világa külön és több szempontból eltérő területként kezelhető. A világháború során a 60 milliós mozgósított haderőből a becslések szerint 8-9 millió került hadifogságba, azaz témánk szempontjából és eufemisztikusan fogalmazva a „nyelvi másság” világába. Ebből a jelenlegi adataink szerint 734 ezer volt a magyarországi hadifoglyok létszáma. (Egyes adatok és becslések szerint ez a szám talán inkább az 1 millióhoz közelít.) Bárhová jutott is a hadifogoly, egy biztos

volt: a nyelvismeret kapcsolati-, bizalmi-, sőt üzleti tőkeként működött, és sok esetben a túlélést jelentette. A gond az volt, hogy ismeretlen, sőt meglepő „nyelvi területeket” kellett meghódítani. A szerbiai hadjárat kezdetén több tízezer magyar került hadifogságba, akik Szerbia, Albánia, Olaszország útvonalon kerültek részben olasz, részben francia hadifogolytáborokba. Az orosz fogságba került katonákat a cári birodalom hatalmas területén, mintegy kétszáz táborban helyezték el: Közép-Oroszország, Szibéria, Sarkvidék, Közép-Ázsia, Távols-Kelet, Amur-vidék, Kaukázus egyaránt fenntartott táborokat. Így az elvárható nyelvi paletta vagy nyelvi kínálat elképesztően kitágult. Egy Amur-vidéken működő táborban a helyszínen összeszedett orosz és kínai „szócsokor” életmentő funkciót tölthetett be, de az összes orosz táborban némi angoltudás, de még inkább némi felszedett svéd vagy dán nyelvtudás ugyanezt a szerepet töltötte be, mivel ezek a táborok – jórészt a svéd és a dán vöröskereszt jelenlétével, helyi működésével – e szervezetek támogatását, illetve segélyezését élvezték. Arról eddig még nem is szóltunk, hogy maguk a táborok is soknyelvűek voltak a fentebb már leírt, a hadseregben már meglévő multilingvis közeg okán. Egy megjegyzés kínálkozik még mindehhez, hogy a táborok tiszti és legénységi világa között sok tekintetben (elhelyezés, étkezés, anyagiak stb.) nagy különbségek voltak, ezek között tarthatjuk számon azt is, hogy a tisztek a képzésüknek köszönhetően hozott bármilyen szintű nyelvtudásukkal helyzeti előnyben voltak.

Igen jellemző, amit Markovits Rodionnak, a fogságbeli életről szóló kiváló regényéből, *A szibériai garnizon* című művéből idézhetünk. Íme két fogolytábori – nyelvi – hirdetemény:

*„Aki egy fűrész és hozzávaló reszelőt hajlandó adni hatszáz oldalas kínai ábécéért és magyar-orosz nyelvtanért, esetleg egy logaritmuskönyvért, jelentkezzen este kilenckor Biringernél, ötödik pavilon, második emelet, jobbra huszonhárom.” [...]*  
*„Német, francia, svéd nyelveket tanítok, garancia mellett, nyelvtan vagy Berlitz módszerrel, Ürményi.” (Markovits, 1965:396)*

## A szaknyelvek kérdésköre

A szaknyelvek megközelítése mind a haderő, mind pedig a háború felől nézve bonyolult kérdés. Ha azt mondjuk, hogy a terület és téma szaknyelve a katonai szaknyelv, akkor mérhetetlen egyszerűsítéssel élünk. Valóban egy szakma, egy szakterület nyelvéről beszélhetünk, de mindjárt hozzá kell tenni, hogy ez egy összetett és differenciált halmaz, amiről igazában csak többes számban lehet beszélni: katonai szaknyelvekről.

Az első megközelítésünk az lehet, hogy ezeket a szaknyelveket ráhelyezzük először egy függőleges tengelyre, a nyelvhasználati szintek tengelyére, ahol legfelül van a törzs, a legfelsőbb hadvezetés szabványos nyelve és legalul a szakzsargonnak mondható, a legegyszerűbb, a mindennapi bakanyelv. A kettő között azért számtalan átmenetként megjelenő nyelvhasználati változatot, szintet találunk (kiképzési, szolgálati, tisztai stb. nyelv).

A vízszintes tengelyre pedig a szakterületi halmaz tartalmilag elkülöníthető részeit helyezhetjük fel. Legelőször a direkt módon és tisztán a katonai szaknyelvek világába tartozó haderőnemek részben egymáshoz közelítő, részben eltérő szaknyelveit sorolhatjuk fel: a gyalogság, lovasság, tüzérség, várvédelem, utász, trén, haditengerészet, légügy, szállítás, hadiposta, élelmezés, egészségügy stb. nyelveit. Most ha ezeket a függőleges tengely oldaláról is vizsgáljuk, pontosabban tagoljuk, akkor egy igen bonyolult szint-funkció variációsor áll össze, ami leképezi a nyelvhasználati valóságot és annak sokszínűségét.

Ha tovább haladunk a vízszintes tengelyen, akkor további, mondhatni érintkező szaknyelvhasználati rétegeket vonhatunk be a katonai nyelvek világába. Az első terület a műszaki nyelvek világa, amely együtt is él és benne is él a katonai szaknyelv egészében. Talán nincs is olyan területe a haderőnek, ahol a műszaki nyelv ne jelenne meg, de egyértelmű, hogy például a tüzérségben vagy a haditengerészetben a „technikai, főleg gépészeti alkalmazás” miatt inkább műszaki tartalmú és jellegű a nyelv, mintsem csak katonai. Nem véletlen, hogy a már említett sorozóívek „nyelv” és „ír” rubrikái fontos szempontként jelentek meg a sorozásnál, illetve azon belül a haderőnemi besorolásnál. Egy német nyelven is beszélő és író – ezáltal feltehetően olvasni is tudó – újonc egyértelműen a tüzérség vagy a haditengerészet gépészeti szolgálatában találhatta magát, annak is többnyire a k. und k. egységeiben.

A következő szaknyelvi elem a vízszintes tengelyen a diplomáciai szaknyelv, pontosabban a katonadiplomácia, a katonapolitika nyelve, amelyre az ideiglenes fegyverszünetek, fogolycserék, megadás, fogságba esés, dokumentumkezelés stb. alkalmával volt szükség. Ennek problematikáját nemcsak maga a nyelvtudás, hanem a háború miatt megváltozott tónus, stílus – a „másként kell használni a nyelvet” hivatalos parancsa – adta.

A hírszerzés, a kriptonyelvek, a titkos nyelvek, de inkább nyelvezet világa is feltehető a vízszintes tengelyre, részben az élő nyelvi igénye, de még inkább a mesterséges nyelvi világa miatt. Ez minden tekintetben – főleg a műnyelvi rendszerek miatt – igen speciális nyelvi területnek számít.

Végül a hadisajtó, a hadi propaganda nyelve sem hagyható ki a katonai szaknyelvek világából, annál is inkább, mert egyrészt ez volt az a terület, ami leginkább érintkezett a civil világgal (újságírás, közönség), másrészt pedig ez lett az a terület, ami a háború során leginkább stílust és eszköztárat váltott. Ez volt „*fegyverek nélküli hadviselés tömeges alkalmazása*” ahogyan a téma egyik elemzője fogalmaz. (Klestenitz, 2015:1) Az „augusztusi láz, a szent háború, a legszebb és legnemesebb hadjárat” fogalmi kört, mellette az „ellenség rémképét” végig fenn kellett tartani, de mindezt hol eufemizmusokon, hol kerülő kifejezéseken, hol nyelvi túlzásokon vagy éppen hamisításokon keresztül.

Megjegyezhető, hogy ebből a szempontból – mármint a vízszintes és a függőleges tagolhatóság bonyolultsága szempontjából – a XXI. század elején sem változott a katonai szaknyelv, sőt még összetettebbé vált a feladatok bővülésével és az újabb tudományágakkal való találkozással. Erről tanúskodik Jakusné Harnos Éva előadása a SZOKOE 2016. évi konferenciáján (Jakusné, 2016).

A fenti szaknyelvi megközelítésünk alapvetően csak problémafeltáró jellegű. A felsorolt szaknyelvhasználati szinterek és szintek mind nyelvtörténeti, mind pedig terminológia-történeti szempontból – akár külön-külön is – további mélyebb feltáró vizsgálatok tárgyát képezhetik. A szakirodalom és a szépirodalom talán a „legjátékosabb és egyben leglátványosabb” nyelvvvel, az ún. bakanyelvvvel, illetve ennek szintjével, kérdéseivel foglalkozott legtöbbet. Talán ez azért is van így, mert ez minden hadsereg „tömegnyelve”. Igaz ennek sajátosságára Tömörkény István már a XIX. század végén, egy 1893-as katonai témájú novellájában – némi iróniával – hívja fel a nyelvészek figyelmét. Megítélése és véleménye szerint: „*Valóságos külön nyelv ez, amelyre külön lingvistákat küldhetne az Akadémia. Van olyan közel hozzánk ez is, mint az osztjások és egyéb messzi népek.*” (Tömörkény, 1989:140)

A bakanyelv esetében leíró nyelvészeti értelemben felmerül a kérdés, hogy egyszerűen csoportnyelvként vagy szlengként kezeljük. Erről a problémáról, illetve témaköréről és a XX.-XXI. század fordulójának bakanyelvről összevont tanulmánykötet és szótár jelent meg (Kis, 2008). Ha a bakanyelvet történeti szempontból – és visszatérve témánkhoz – a világháború nyelvhasználata szempontjából vizsgáljuk, akkor két aspektusból közelíthetjük azt meg. A honvédség nyelvében a magyar vezényleti nyelv miatt az anyanyelvi bakanyelvűség, sőt a népnyelvi, tájnyelvi jelleg dominált. Erről a jelenségről szintén Tömörkény írt már 1900-ban tanulmány jellegű beszámolót, mondhatni nyelvi leltárt. Ennek a

sajátos fogalomhasználatnak és nyelvhasználatnak egy – gyakorlatilag és nyelviileg a világháborúban is élő – részletét idézzük:

*„Hogyne, mikor az ő neve, mikor már a harmadik évét szolgálja: vén szentség. Ezen felül vén csont, öreg csatár, hős atya és dicső atya. Aki a második évét szolgálja, az fiatal katoná. Aki az első évét szolgálja, az ő előtte nem megy számításba. Az csak suba, reguta, ribanc. Továbbá a buszmája (a tudatlanja) tanyai, s mind az egész összevéve piros csizmával fogott, erdőbűl szalajtott vadállat. A borjú tudvalevőleg bornyú, mert hiszen annak a bőréből készült. A bornyúnak van körme, aminél fogva elől a derékszíjba akasztják, s lába, amely a hónaljkapcsokhoz szolgál. Ha a bornyú mögnyalta a gazdája hátát, az erős nyári marsot jelentett, mikor a baka háta megizzadt a bornyú terhe alatt. [...] Aki be van csukva, az mindig és tisztán csak azért van becsukva, mert nem akarta röggel meginni a kávé. [...] Végezetül pedig lúni annyit jelent, mint bort inni („lúni a kántinban”), fogni pedig lopni. Elfogta, annyi, mint ellopta.” (Tömörkény, 1989:8-11)*

A közös hadseregben a német vezényleti nyelv miatt a magyar anyanyelvű besorozottak nyelvében erősen működött a népi etimológia, főleg hangtani tekintetben. Erre példát a *„Bakanyelv – a magyar katonai zsargon a Monarchia idejében”* című internetes forrásból idézhetünk:

*„Tömörkény, egyik katonaeletről merített elbeszélésében leírja, hogyan oktatta káplár Suba – mert német mintára a rang megelőzi a vezetéknévet! – fegyverforgatásra az öreg póttartalékost: Ha azt kommandírozom, hogy indiblanc, akkor ajncra a rekte arm mögfogja fölül a geverszíjat. Cvájra fölemeli a sultertul, és a linke arm középütt kapja a gevert. Drájra pedig indiblancba gyün a gevert, és nyomi a rekte arm kisujja közepén, úgy, hogy a mündung a sulterung irányában hóh lögyön.” (Bakanyelv, 2017)*

A parancsszöveg „magyar fordításban” így hangzik:

*Ha azt parancsolom, hogy: „Fegyvert lábhoz!”, akkor egyre a jobb kéz megfogja felül a fegyverszíjat. Kettőre elemeli a válltól, és a bal kéz közepén fogja a fegyvert. Háromra pedig lábhoz áll a fegyver, és a jobb kéz kisujja nyomja, hogy a cső a váll irányában fölfelé legyen.*

A fenti idézet arra is példa, hogy a két bakanyelvi világ – a honvédségi és a közös hadseregbeli – nem egymástól elszigetelten élt, hanem kölcsönösen átjárta egymást.

### **Nyelvfejlődési tendenciák és nyelvtudás-fejlesztési törekvések a háború menetében**

Már egy korábbi állításunkban leszögeztük, hogy a háború nyelvigenyes üzem is, ráadásul – amint ezt a tapasztalatok mutatták – bonyolult nyelvi

elvárásokat és helyzeteket is képes produkálni, továbbá egyaránt érinti az anyanyelv és az idegen nyelvek nyelvhasználati világát. A következő két fejezetünk erre a kettősségre, illetve ezekre a problémákra reagál.

### ***Változások, fejlődések az anyanyelvhasználatban a háború hatására***

Az anyanyelvek világában két tendenciáról beszélhetünk, mivel egyrészt kialakult a másként beszélés, a megváltozott stílus világa; másrészt az anyanyelvekben végbement egy erőteljes lexikai fejlődés, mondhatni lexikai robbanás. Mindkét folyamatot a háború több mint négy éves kényszere okozta.

A „megnevezési kényszer” hozta „lexikai robbanás” a neologizmusokon, a szükségkifejezéseken, az eufemizmusokon, a sajátos szó szerkezeteken és a meglepő jelzős szerkezeteken keresztül a magyar nyelvben is jól megragadható részben a mai napig továbbélő, részben eltűnt példák. A következőkben a háborús évek különböző nyelvhasználati területeiről hozunk néhány szemléltető példát:

- a) Hadiipar, hadsereg, hadviselés: *állóháború, lövészárk-hadviselés, lángszóró, gázfegyver, gázálarc, géppuska, gyorstüzelő ágyú, páncélaútó, páncélvonat, tank, ipari és háborús ócska fém, fémközpont, légjáró csapatok (=ez a légielő, a fogalom Jókainak a Jövő század regénye című művéből átvéve), szükségsturony (=helyben és kézilég készült szűrőfegyver), húszas (=szöges lövészárk-buzogány), sapkajelvény (egyéni megkülönböztető jelzés), frontviselet.*
- b) Hátország: *elpusztult belsőség (az ellenség által elfoglalt magyar terület), Hadifogoly Gyámolító és Tudósító Hivatal, hadikölcsön, hadikávés (=kávésjegy), hadirokkant, hadiözvegy, katonamenetjegy, cédula (=élelmiszerjegy), mozgókonyha, hadegészségügy, Rokkantuji Hivatal, tábori-lap, téliruha-mozgalom.*
- c) Sajtó, propaganda, kiadványok: *sajtó-hadiszállítás, haditudósító, hadisajtó, hadifestő, sajtórendészeti-példány; anyagcsata, rugalmas csapatmozgás; Hatnyelvű segélynyújtó kézikönyv, Bakanóták zsebkönyve, Lelki fegyver, A háborús idők imakönyve, Imák hadbavonult katonák számára.*
- d) Fogolyvilág: *hadifogoly-táborpénz, svédnyugta, türelemmunka (=hadifoglyok által készített emléktárgyak), nyírfakéreg-levelezőlap, táborszínház, táborújság.*

- e) Tudomány, hadtudomány: *háborús-pedagógia, háborús-iskolaügy, háborús-filozófia, háborús-lélektan (mind így, ezzel a sajátos jelzővel használva), fronttérkép, repfelvétel (=légifelvétel), kémfelvétel.*

### ***Nyelvtudás-fejlesztési törekvések a háború éveit alatt***

Az idegen nyelvek felől nézve a nyelvi ügyeket meg kell említeni, hogy a magyar szakmai közéletben a világháború éveit alatt is tovább folyt az a jelentős vita, amely még az 1910-es évek legelején kezdődött, és amit „élő nyelvek kontra holt nyelvek” nyelvpedagógiai reformvitaként tartunk számon. Ennek hullámai és bizonyos elemei a parlamentig is eljutottak azzal a szándékkal, hogy az élő nyelvek oktatását megerősítsék, sőt a „hazai nyelvek”, a nemzetiségi nyelvek oktatása is napirendre került. Ez utóbbit, a nemzetiségi nyelvek oktatási kérdését – és vele együtt a nyelvpolitikai előterjesztés többi elemét is – éppen a háború eseményei, történetesen az 1916-os román hadüzenet és betörés által kiváltott indulatok vették le a parlament napirendjéről (Sturcz, 1991).

A kormányzat szükségmegoldásokban is gondolkodott különösen a „német nyelvismeret” fejlesztésén fáradozott, hiszen ennek mind a k. und k. haderőben való részvétel, mind pedig a német fegyverbarátság szempontjából kiemelt fontossága volt. A honvédségben tervezték egy ún. „tiszti német nyelvvizsga” bevezetését. Meglepő módona tisztikar részéről a „nemzeti érzületre” hivatkozva nem volt túl nagy és támogató jellegű a felvetésvégrehajtása.

A politika más, ún. „gesztus” jellegű intézkedésekkel, illetve a szövetségesekhez kapcsolható szimpátia-megoldásokkal is kísérletezett. Ezekben is a háború nyelvigényes volta tükröződött vissza akkor, amikor szövetségesei nyelvét kívánta erősíteni. Ennek megfelelően így idehaza a német, de a török és a bolgár nyelv tanítását is szorgalmazta, továbbá a háború éveiben felállította a magyar lektorátusokat, intézeteket: Bécsben, Berlinben, Szófiában, Konstantinápolyban. (Sturcz, 1996, 1997)

A soknyelvű haderő vezényletésében az ún. „nyelvi szükségmegoldásoknak a kényszere és gyakorlata” speciális és egyben félhivatalos megjelenési forma volt: a belső kommunikációban, illetve a nyelvhasználatban. Ennek tudható be az ún. „keveréknyelvek” vagy „zagyvanyelvek” megjelenése, használata. (Deák, 1993) Ezek már korábban, a háborút megelőzően is a Monarchia teljes területén és teljes hadállományában működtek. Már korábban jeleztem, hogy a haderő állományának egészét tekintve – más nyelvekhez viszonyítva – 48%-os volt a szláv nyelvi túlsúly, ráadásul ebbe a túlsúlyba hat eltérő – bár rokon – szláv nyelv tartozott. Ebből a helyzetből született meg a hivatásos tiszték

körében a „zagyvaszláv”, az „*Armee Slawisch*”, illetve az egész multilingvis helyzetre való tekintettel a „*Kauderwelsch*” (szó szerint a „zagyvabeszéd”) fogalma és valósága. Ez minden esetben egy kevert és redukált, de a közvetlen irányításhoz éppen elégséges nyelvhasználatot takart. A német nyelv tekintetében is lejátszódott egy hasonló „egyszerűsítő” folyamat. Ezzel a német nyelvi jelenséggel kapcsolatban így fogalmaz az egyik hosszabb tanulmány: „*Ugyanakkor az évtizedek során a német nyelv, mint vezényleti nyelv és különböző nyelvek egymás mellett élése következtében megszületett a német nyelvnek az „Armeedeutsche” nyelvjárása.*” (Szabóné, 2004:105). Ezeknek a szükségnyelveknek a sajátossága, hogy használati körük döntően a szóbeliség világa volt.

A katonai képzéssel és nyelvi előkészítéssel nem vagy kevésbé rendelkező tartalékos tisztek körében ennél nehezebb volt a helyzet. Katonai oldalról nézve Hajdú Tibor a tartalékos tisztek helytállásáról a következőképpen ír:

*„...a hivatásos tisztikar vesztesége, különösen az első évben, oly nagy volt, hogy a tartalékos tisztek parancsnoki alkalmazása nélkül a háború nem lett volna folytatható, s azok megfelelő irányítással általában megállták a helyüket.” (Hajdú, 2003:4)*

Nyelvi felkészültségükre utalva – éppen a legénységi állomány soknyelvűsége miatt – viszont joggal fogalmaz az egyik elemző a következő módon: „*Az első világháború tartalékos tisztje meg tudott halni a Monarchiáért, de gyakran süketnémaként élt katonái között.*” (Deák, 1993:133)

Tán meglepőnek tűnhet, hogy a háború a nyelvviskolák és a nyelvi gyorstalpalók „virágkorát” – főleg a budapestiekét – is elhozta. Természetesen ebbe azért belejátszott a fentebb említett „élő nyelvek kontra holt nyelvek” pedagógiai vita is, ami nyilvánosan is zajlott. Nyilvánvaló, hogy a háború diktálta praktikus szempontokból és józan racionalizmusból is a nyelvviskolákban egyaránt a német nyelvoktatásé volt a főszerep, hozzátevé, hogy a nyelvviskolák, a szervezők ezeken a kurzusokon igyekeztek modern, a kommunikatív módszerekhez közelítő megoldásokat bevetni.

## **Összegzés, zárszó**

A tanulmány célja annak bemutatása volt, hogy az első világháború – de igazából minden háború – erős hatással van a nyelvhasználatra. A háborús események, az átalakult diplomácia, a hadigazdaság, az átrendeződött

hátországi életmód számtalan okból átírja a korábbi nyelvi kommunikáció jellegét, stílusát, lexikai világát. A háború okozta változások – amint ezt elemzésünk is mutatta – mind az anyanyelvek, mind pedig az idegen nyelvek sorsát, alakulását befolyásolják: kialakul a korábbtól eltérő nyelvi, nyelvhasználati másság. Az első világháború okozta nagy kommunikációs változások az élet minden területén vizsgálhatók: kutatási területként kezelhetők. A hangsúly az előző mondatunkban a *minden* szóra esik. Ezzel jelezni kívánjuk, hogy ez a korszak gazdag, sokszínű, soktémájú kutatási lehetőséget kínál. Ráadásul a kutató egy olyan viszonylag „szűz” területen dolgozhat, amelyben számos felfedező jellegű és sikerélményt nyújtó munkát végezhet: akár a köznyelv, akár a szaknyelv, akár a szépirodalom nyelvi körében vizsgálódik.

## Hivatkozások

- Deák, I. (1993): *Volt egyszer egy tisztikar. (A Habsburg-monarchia katonatisztjeinek társadalmi és politikai története 1848 – 1918)*. Gondolat: Budapest
- EVCE (2014): *Újvilágszületett: Európai testvérháború 1914 – 1918*. Első Világháborús Centenárium Emlékbizottság kiadványa, illetve kiállítása. (Budapest, Várkert Bazár)
- Hajdú, T. (2003): A hadkötelezettség és a haza védelmének eszménye a soknemzetiségű monarchiában. *Hadtörténeti Közlemények*. 2003/1. Interneten is elérhető formátum: <http://epa.oszk.hu>
- Jakusné Harnos, É. (2016): Szaknyelv és stratégiai kommunikáció. (Előadás a SZOKOE 2016. évi szaknyelvi konferenciáján.)
- Kemény, F. (1916): A háború és a nyelvek. *MagyarPaedagógia*. XXV. évf. 227-246., 343-353
- Kis, T. (2008): *A magyar katonai szleng*. Kossuth Egyetemi Kiadó: Debrecen
- Klestenitz, T. (2015): A nagy háború propagandája és a magyar sajtó. *In Medias Res*. 2015/2. <http://media-tudomany.hu/laparchivum> (letöltés: 2017.01.02.)
- Markovits, R. (1965): *Szibériai garnizon*. Irodalmi Könyvkiadó: Bukarest
- Propaganda az I. világháborúban*. (2016). Országos Széchenyi Könyvtár kiadványa és kiállítása: Budapest. 372
- Sárányiné Szabó, O. (2004): *Az idegennyelvi képzés és kommunikáció helyzete a Magyar Királyi Honvédségben 1868-1914*. Doktori (PhD) értekezés. [http://uni-nke.hu/downloads/konyvtar/digitgy/phd/2005/szabo\\_olga.pdf](http://uni-nke.hu/downloads/konyvtar/digitgy/phd/2005/szabo_olga.pdf)
- Schöpflin, A. (1914): A szavak háborúja. *Nyugat*. 20. szám. 362-365
- Sturcz, Z. (1991): *Nyelvoktatási viták, irányok, tervezetek Magyarországon 1910 – 1920. (Nyelvoktatásunk első reformévtizede.)* Kandidátusi disszertáció. MTA Könyvtár: Budapest
- Sturcz, Z. (1996): Kisért a múlt: viták a nemzetiségi nyelvek oktatásáról Magyarországon az 1910-es években. In: Cs. Jónás, E. – Székely, G. (szerk.): *Nyelvek és nyelvoktatás a Kárpát-medencében*. Bessenyei György Könyvkiadó: Nyíregyháza. 605-610

- Sturcz, Z. (1997): Nyelvek és kultúrák közép-európai találkozása: nyelvpolitikai kérdések az Osztrák-Magyar Monarchiában a századfordulón. In: Polyák, I. (szerk.): *Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, I. kötet*. Budapest. 214-215
- Sturcz, Z (2016): A „nagy háború” hatásai a magyar nyelvpolitikára és nyelvpedagógiára. In: Reményi, A. – Sárdi, Cs. – Tóth, Zs. (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 593-601
- Tömörkény, I. (1989): *Katona a kötélén*. Szépirodalmi Könyvkiadó: Budapest

### **Internetes forrás**

- Bakanyelv – a magyar katonai zsargon a Monarchia haderejében.  
<http://nemfelejtjuk.blog.hu/2009/01/24/bakanyelv>(Letöltve: 2017.01.13.)



**Zrínyi Andrea**  
Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi és Nyelvi Kommunikációs Intézet

## **Interakciók a fogorvos-beteg kommunikációban**

*A tanulmány a fogorvos-beteg kommunikáció kutatási eredményeit foglalja össze fogorvosi rendelőben végzett hangfelvételek elemzése alapján. A kutatás fő iránya egy kvantitatív vizsgálat, amely a beszélőlépések és beszélőváltások analizálására irányul. A kutatás szempontjai főképpen a párbeszéd belüli időzítésre vonatkoznak, például arra, hogy az elemzett fogorvos-beteg diskurzusokban milyen arányban követik egymást a beszélőváltások, a fogorvos vagy a beteg beszél többet, hányszor van átfedő megnyilatkozás, milyen gyakran és milyen nyelvi eszközökkel ragadják magukhoz a beszélők a szót, és hogyan történik az átmenet. Arra az aspektusra is irányul a vizsgálat, hogy milyen esetekben hallgat mindkét beszélő, és melyik beszédaktusnál törik meg a csendet. Hipotézisünk szerint a fogorvos hosszabban beszél, és többször ragadja magához a szót, és nem gyakori az együttbeszélés. Az eredmények a hipotéziseket nem minden szempontból igazolták, a beszélőváltást például sok esetben a beteg kezdeményezte.*

*Kulcsszavak: fogorvos-beteg kommunikáció, kvantitatív elemzés, transzkripció, beszélőváltás, beszélőlépések*

### **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 fogorvosi beavatkozásoktól 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 kezelések, felhasznált anyagok, implantátum, korona stb. előnyeit és hátrányait. Az eddigi kutatások kimutatták, hogy az orvosok beszélnek többet, ők kezdik és fejezik be a beszélgetést, többször félbeszakítják a beteget még akkor is, ha nem akarnak konkrét tartalmat közölni. Általában eldöntendő kérdéseket tesznek fel, ahol nincs is alkalma a betegnek kifejtteni 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).

### *A kutatás célja*

A jelen tanulmány a fenti megállapítások helytállóságát kívánta kimutatni az elemzett beszélt nyelvi korpuszon, abból a hipotézisből kiindulva, hogy a fogorvos-beteg párbeszédekben több a kommunikáció, mint az egyéb orvosi területeken, mivel ezen a területen részletesen kell tájékoztatni a beteget a kezelési lehetőségek előnyeiről és hátrányairól és emiatt a betegnek is több lehetősége van kérdezni és véleményt nyilvánítani. Mindez a beszélőváltások gyakoriságán követhető nyomon, és azon, hogy milyen gyakran ragadja magához a szót a beteg. A kutatás még kezdeti stádiumban van, ezért egyelőre a kiválasztott korpusz is egy kisebb merítés, tehát az eredmények még inkább a kutatási területben rejlő lehetőségeket hivatottak felmutatni és nem tekinthetők reprezentatívnak.

A vizsgálat egyrészt kvantitatív, amely a megvizsgált fogorvos-beteg dialógusokban öt szempontra irányult:

1. Mennyi a beszédlépések száma az elemzett dialógusokban?
2. Mennyi a fogorvosi kérdések száma az elemzett dialógusokban?
3. A fogorvos hányszor szakítja meg a társalgást?
4. A beteg hányszor szakítja meg a társalgást?
5. Milyen az együtt beszélések gyakorisága?

A másik kutatási szempont kvalitatív módon arra irányult, hogy kimutassuk, milyen diskurzusjelölőket, illetve, jelen esetben modális partikulákat használtak a beszélők, mivel a modális partikulák elősegítik a bizalmi viszony megteremtését, mert oldottabbá teszik a beszélgetést.

### *Korpusz*

A jelen tanulmányban elemzett 3 párbeszéd egy 9 dialógusból álló korpuszból került kiválasztásra, amelyek Bonyhádon egy háziorvosi fogászati rendelőben lettek felvéve 2014-ben a PTE ÁOK Etikai Bizottságának engedélyével. A három párbeszéd eltér témájában: az első egy foghúzás (552 szó), a második egy tályog (412 szó), a harmadik (868 szó) egy hosszabb anamnézist követően fogpótlási alternatívák megbeszélése. A dialógusok témájának heterogenitása miatt sem tekinthető reprezentatívnak a vizsgálat, a cél a fogorvos-beteg dialógusokon keresztül a beszélőváltások működésének bemutatása volt.

*Módszer*

A kutatás első lépése a felvételek diktafonon való rögzítése, majd transzkribálása volt. A transzkripciókat öt szempont alapján elemeztem mind a három párbeszéd esetében: (1) beszédlépések, (2) beszélőváltások száma, (3) hányszor kérdez a fogorvos, (4) hány esetben szakítja meg a fogorvos a beteget és (5) a beteg a fogorvost. A fenti számadatokat %-os formában is kiértékeltem, majd két táblázatban összefoglaltam az eredményeket.

*A beszélőváltások rendezőelve*

*„A társalgások legkisebb egysége a beszédlépés, azt az egységet jelenti, amelyet a beszélő a szó átadásáig mond, illetve a szó átadásáig fejezi be a mondandóját.”*(Sacks. et al.,1974:706. In: Dér Csilla, 2012). A beszélőváltásokra a megnyilatkozások cserélődése jellemző: egyszerre egy személy beszél általában, a fordulóváltás nem előre megtervezett (sem a helye, sem az ideje), a váltás a beszélő jelzései alapján is történhet, vagy amikor éppen szünet van a beszéd folyamatában. Jelezhetnek a modális partikulák és egyéb kötőelemek is, és természetesen a testtartás, szemkontaktus és intonáció is utalhatnak arra, hogy a beszélő lezárja a gondolatmenetet, és a beszédet átveheti a beszédpartner (Boronkai, 2009).

*A beszélőváltás mechanizmusai*

*„A szervezettség eszközei: együttműködési készség, sorrendiség, interakció (akkor is, ha épp nem beszél).”*(Hutchby – Wooffitt, 2006. In: Boronkai, 2009).*„A társalgások legkisebb egysége a beszédlépés azt az egységet jelenti, amelyet a beszélő a szó átadásáig mond, illetve a szó átadásáig fejezi be a mondandóját.”*(Sacks. et al., 1974:706. In: Dér Csilla, 2012). A beszédpartnerek a beszélgetés során visszajeleznek egymásnak, hogy értették az elhangzottakat és követik a beszédpartner által mondottakat. Ez a fogorvos-beteg párbeszéd esetében is különös jelentőséggel bír, mivel a fogorvosnak is visszajelzést kell adnia a beteg felé, hogy követi a panaszait. Itt nem annak van jelentősége, hogy a két beszélő arra vár, mikor ragadhatja magához a szót, mint egy spontán beszélgetésnél. A beszélők váltakozása nem feltétlenül jelenti a beszédlépés-váltást, mivel együtt beszélések is előfordulnak.

*Megbeszélés*

Leggyakrabban kérdések hatására történik a beszélőváltás, ami az orvos-beteg kommunikációra kifejezetten jellemző, mivel az orvos az anamnézisfelvétel közben kikérdezi a beteget, ő pedig válaszol, illetve időnként a beteg is kérdez. Ezeknek a megállapításoknak a jelenlétét figyelhetjük meg például az elemzett és a következőkben idézett fogorvos-beteg diskurzusban, amelyben a beteg foghúzásra érkezett.

O: - *Na, meséljen, mi a helyzet?*

B: - *Hát az a helyzet, hogy én most (.) húzásra jöttem.*

O: - *Na. (...)*

B: - *Ez a leghátsó alsó annyira elkezdett mozogni, hogy ... teljesen (...)/A fogorvos beleszólt, nincs befejezve a mondat./*

O: - *Mikor volt itt legutóbb?*

B: - *(Hm...) Májusban, fél éve.*

O: - *Fél éve, aha.*

B: - *Előbb is akartam, jönni, de hát a munkahelyem, sőt a múltkor is egyszer kértem időpontot, de kénytelen voltam lemondani, mert egyszerűen a munkám sok.*

O: - *Ez előfordul. Emlékszem arra, hogy nagyon mozogtak a fogai.*

B: - *Igen.*

O: - *Azt a múltkori kezelést, amit mondtam, ...Corsodilt, Propolist, ezeket végigcsinálta?*

B: - *Igen, igen, és jelenleg is parodontoxszal mosom a fogam. Propolist nem használok, mert elfogyott, de igyekszem szerezni. /Közbevág a fogorvos./*

O: - *Aha. És mi a tapasztalat?*

A fenti dialógusrészletben látható, hogy a fogorvos kérdésére történt a beszélőváltás, amikor a beteg elkezdett magyarázkodni, miért nem jött korábban. Ekkor megszakította a fogorvos és a lényegre tért, majd kérdezte a beteget az ajánlott kezelés hatékonyságáról, és meg akart győződni arról, hogy a beteg betartotta-e az általa javasolt terápiát. Ez az együttműködés (*compliance*) elengedhetetlen a gyógyuláshoz és ehhez feltétlen szükséges a beteggel való kommunikáció, mert ezáltal tudja elnyerni a fogorvos a beteg bizalmát, ami elősegíti az együttműködést. Jelen esetben, a fogorvosi kommunikációban a szájhigiéncia javítása és a kezeléseket utáni előírások betartása a cél.

A fogorvos 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 viselkednének a fogorvosok, hiszen az bizalmat kelt a betegben, és a terápia során együttműködőbb lenne a beteg. A fogorvos-beteg diskurzus során, a már korábban említett okok (félelem, anyagi,

esztétikai tényezők) miatt, nemcsak az anamnéziszfelvételnél és a „rossz hírek” közlésénél van szükség több empátiára és hatékony kommunikációra, hanem a további lépéseknél, magyarázatoknál, és a felmerülő esetleges aggályok eloszlatásánál is.

*„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 beszél. Egyrészt az életével kapcsolatos komplex összefüggésekből, abból, amit csinál, ami vele történik, és ami foglalkoztatja őt, ki kell választania azt, amit nyelviileg 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, ismerttet és mesél, el kell tekintenie az elmondott tényekkel és eseményekkel kapcsolatos érzelmi dimenziótól.” (Fiehler, 2005 In: Hambuch, 2013).*

Alapvetően azt mutatták ki a kutatások (Deppermann, 2010; Redder – Wiese, 1994), hogy az orvos beszél többet és gyakrabban ragadja magához a szót. Az alábbi táblázatban látható, hogy miképpen alakultak a beszélőváltások az elemzett dialógusokban.

1. táblázat. Beszélőváltások

	1. beteg: foghúzás	2. beteg: tályog	3. beteg: tömés, korona
Beszédlépések száma	62	17	65
Beszélőváltás	31	8	32
Fogorvos kérdez	8= 12 %	2= 11%	17= 26%
Fogorvos megszakítja a beteget	2 = 3%	0	1
Beteg megszakítja a fogorvost	3=4,8 %	0	0

A három diskurzus között az a különbség, hogy a 2. beteg, aki tályog miatt jelent meg a rendelőben, minimálisan kommunikált. A fogorvos elmondta a teendőket, a kezelést és az otthoni teendőket a gyógyulás érdekében, a beteg pedig egyszerűen elfogadta, és minél előbb szeretett volna megszabadulni a fájdalomtól. A másik két esetben viszont a betegek is megszakították a fogorvost, amikor szükségesnek érezték. A fogorvos kérdései után beszélőváltás 11, 12, valamint 26%-ban történt, láthatjuk, hogy a beteg is közbeszólt és mindig találtunk visszacsatolást az előzményekre a fogorvos részéről. A mellékletben nyomon követhető egy hosszabb dialógusrészletben a fogorvos részletes tájékoztatása és a beszélőváltások alakulása.

Az alábbi táblázat a szószámokra vonatkozó összehasonlítást mutatja be.

2. táblázat. Szószámok összehasonlítása

Összes szószám	1. 532	2. 500	3. 866
Beteg szószám	192 = 36%	17 = 4,3	242 = 27,9 %
Fogorvos szószám	340 = 64 %	393 = 95,8%	620 = 71,5 %

## Konklúzió

Összegzésként kiemelendő, hogy bár a korpuszként elemzett három dialógus nem reprezentatív, azt láthatjuk, hogy ezekben a párbeszédekben nem a fogorvos szakítja meg mindig a beszélgetést, mint ahogyan azt sokszor feltételezzük és számos kutatás alátámasztja. Természetesen ez személyfüggő is, vagyis a beteg és a fogorvos habitusa meghatározhatja és a panasz szintén befolyásolhatja a beszélőváltások alakulását. Ha a fogorvos megfelelő empátiával és nyitottsággal fordul a beteghez, könnyebben jöhet létre a bizalom és az együttműködés (*compliance*), ami a kommunikáció célja.

Ezen kutatást további felvételek kiértékelésével történő bővítésével szeretném azt megmutatni, hogy milyen nyelvi eszközök segíthetik a fogorvost abban, hogy elérje a beteg együttműködését a szájhygiéiában, a kezeléseket közötti és utáni fogápolásra vonatkozóan.

## Hivatkozások

- Boronkai, D. (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum Kiadó: Budapest
- Deppermann, A. et al. (2010): *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Narr Verlag: Berlin
- Dér, Cs. (2012): Beszélőváltások során használt diskurzusjelölők a magyar spontán beszédben. In: *Beszéd kutatás*. 2012 (1). 132-143.  
[http://real.mtak.hu/26150/1/Beszedkutatás\\_2012.pdf](http://real.mtak.hu/26150/1/Beszedkutatás_2012.pdf)
- Fiehler, R. (1990): Erleben und Emotionalität als Problem der Arzt-Patienteninteraktion. In: Ehlich, K. – Koerfer, A. – Redder, A. – Weingarten, R. (Hrsg.). *Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen*. WestdeutscherVerlag: Opladen
- Hambuch, A. (2013): *Szubjektív betegség elképzelések nyelvészeti elemzése hipertóniás beteg háziorvos konzultációkban*, PhD értekezés, Pécs
- Lalouschek, J. – Nowak, P. (1989): Insider – Outsider: die Kommunikationsbarrieren der medizinischen Fachsprache. In: Dressler, W. U. – Wodak, R. (Hrsg.): *Fachsprache und Kommunikation*. Österreichischer Bundesverlag: Wien. 6-18
- Redder, A. – Wiese, I. (1994): *Medizinische Kommunikation*. Westdeutscher Verlag: Opladen

## Melléklet

### 3. beteg (dialógusrészlet):

F: Ez az érzékenység pontosan hol van? Mutassa meg pontosan.

B: Itt.

F: Jó, megnézzük akkor hideg sprayvel, hogy reagál.

B: Itt a legérzékenyebb.

F: Az első kérdésem, hogy Önnek van-e valami elképzelése, hogy mit szeretne?

B: Hát, nem tudom,

F: Vagy javasoljak én valamit?

B: Igen, inkább a szakemberre rábízna az ember.

F: Igen, a helyzet a következő. A fogai nincsenek rossz állapotban, de lenne tennivaló. Na, most mutatom sorban, jó? Ez a felső hátsó foga be van tömve, van benne egy amalgámtömés, egy szürke tömés, de ez a tömés le van törve, meg van repedve, nem zár, alá van szuvasodva. Utána, van itt egy körhídja, amire mondtam, hogy hat éve került fel, ami ahogy látom, jól működik, de több helyen, itt és itt és itt nem zár. Alá is van szuvasodva. Nem szokott fájni itt a felső fogak alatt? Abszolút nem?

B: Nem, abszolút nem.

F: Jó. Ezek az alsó fogak, amik mozognak, ezeken tudok segíteni. Kevésbé mozogni már nem fog, de az előrehaladást lehet lassítani, kicsit fogok elvenni belőlük. Lecsiszoljuk és ez működni fog. Két oldalon, ahol érzékeny is a fog, itt ki vannak pattogva a fogak, kirobban a fog, mindezt teszi azért, mert fölül porcelán körhíd van és sokkal keményebb. mint a saját foga. Egyszerűen túl van terhelve, tipikus jele, gyakorlatilag kirobban oldalról a fog. Na, most amit én erre tudok javasolni, az két dolog. Az egyik, hogy egy töméssel helyreállítjuk a fogat, tehát a szétrobbant fogat betömjük. Ennek egyetlen szépséghibája van, hogy nem tartós, mert a porcelánfog van vele szemben, ami keményebb és egy idő után az erő hatására ki fog esni, sajnos ez a szomorú tapasztalat. Ez az egyik, nem mondom, hogy rossz megoldás, de ideiglenesen javaslom. A tömésnek darabja négyezer forint, itt négy darabról van szó, az négyszer négy, de ez nem tartós, amint mondtam. Másik megoldás, hogy ugyanúgy, mint fölül porcelánkoronával veszem körbe a fogat. Ezt körbecsiszolom szépen és ugyanolyan porcelánkoronát lehet rá rakni, mint fölül. A koronának darabja 15 ezer forint, de arra garancia is van, a tömésre és a koronára is, és esztétikában is sokkal több, illetve a fognak az egyéb részeit, ahol le van törve, le van pattanva, alá van szuvasodva, azt mind koronával egyszerre lehet pótolni. Tehát egy drágább megoldás, de sokkal minőségibb munka.

B: És hol vannak ezek, hány darab?

F: Mutatom. Itt kettő fogról van szó ezen az oldalon. Itt ami ki van törve a jobb oldalon pedig kettő ki van törve és ha szeretné ide tudok rakni egy harmadikat. Ez azt jelenti, hogy öt. És akkor ez a hiány is pótolva van, egy hosszú távú megoldás van a szájában. És látszik, hogy fölül is jól működik ez a dolog.

B: És az a fölső?

F: Az a fölső, az egy sima tömészsere. (pár másodperc után a beteg válaszolt)

B: Maradjunk a második megoldásnál.

F: Nézze, nem kell most döntenie. Van idő, ha szeretné.



**Zsubrinszky Zsuzsanna**  
 Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar  
 Nemzetközi Gazdálkodás Szaknyelvi Tanszék  
 Angol Tanszéki Osztály

## Nyelvi kifejezőeszközök a diplomácia szaknyelvben

*Az angol a nemzetközi diplomácia és a nemzetközi gazdasági kapcsolatok világszerte elterjedt és használt kommunikációs nyelve, jóllehet a tárgyalófelek számára az angol igen gyakran nem anyanyelv, hanem pusztán egy magas szinten elsajátított idegen nyelv. Ugyanakkor a diplomácia területén dolgozók abban mind egyetértenek, hogy az emberi méltóság megőrzéséhez a kommunikációban résztvevőknek törekedniük kell arra, hogy beszédük békés, mindenki számára elfogadható megállapodásokhoz vezessen. A dolgozat a szemináriumokon használt változatos feladatokat, valamint gyakorlatokat mutatja be, melyek segítségével a hallgatók a diplomáciában használatos nyelvi készségekre (pl., udvariasság, békés, szoros társadalmi kapcsolatok kialakítása, asszertivitás, empátia, nyelvváltás, és tárgyalási készségek stb.) könnyedén tehetnek szert. A kommunikációs szituációk valamennyi nyelvi szinten alkalmazhatóak a kezdőtől a felsőfokú szintig, így mindenki talál benne a nyelvi szintjének megfelelő fordulatot az egyszerűbb nyelvi aspektusoktól az elvontabb jelentésbeli finomságokig. Reményem szerint mind a diplomácia területén dolgozók, mind az oda készülő jelöltek nagy hasznát veszik majd az itt bemutatott nyelvi készségfejlesztő ötleteknek.*

Kulcsszavak: diplomácia, tárgyalás, empátia, udvariasság, kapcsolatépítés

### Bevezetés

Statisztikák szerint a Föld lakosságához képest az angol anyanyelvet beszélők száma százalékosan csökken, viszont 2-3 milliárd közé teszik azok számát, akik akár második nyelvként, akár csak néhány szó erejéig napi szinten használják a nyelvet. Ennek következtében igen sokféle akcentussal, pragmatikai-stilisztikai-kulturális változatokkal, nem-verbális kommunikációs eszközökkel kísért angolt beszélnek világszerte (Kachru – Nelson, 2001). A nyitottság és elfogadás az eltérő nyelvhasználattal szemben azonban lehetőséget teremt arra, hogy felfedezzük a nyelv dinamikáját, észrevegyük milyen is valójában és ne arra koncentráljunk, hogy milyennek kellene lennie.

Goffman (1967) szerint az arc (*face*) olyan énkép, amelyet társadalmilag jóváhagyott tulajdonságok körvonalaznak és ennek megőrzése azért fontos, hogy a kommunikáció során a résztvevők összhangban maradjanak az általuk mutatott arccal. Brown és Levinson (1987) az udvariasságot is arcvédő tevékenységnek tartják és kétféle benyomáskeltési stratégiát különböztetnek meg: az általános

kommunikációs célú benyomáskeltést és az udvariasságot biztosító benyomáskeltést. Ezekből a kommunikációt kísérő tényezőkből is jól láthatjuk, napjainkban az angol nyelvtanítás már messze nemcsak a társalgási nyelvtanításából, írásból, olvasásból és hallás utáni értésből áll, hanem a megváltozott nyelvi igényeket is igyekszik kielégíteni, legyen szó üzleti nyelvről, diplomáciai vagy egyéb szaknyelvről. Bár a könyvkiadók is lépést tartanak ezzel a trenddel, a diplomáciai szaknyelvet elsajátítani vágyó nyelvtanulók számára igen gyér a kínálat. Ezt a hiányt szeretné betölteni ez a dolgozat.

### **Elméleti háttér: a diplomáciai szaknyelv**

A diplomáciában az udvariasság, a békés hangulat fenntartása elengedhetetlenül fontos és ez a nyelvhasználatban is megnyilvánul (Galtung, 1964). Nem véletlen, hogy a diplomaták rendkívül sok energiát fektetnek abba, hogy helyrehozzák a félresiklott helyzeteket. Gomas de Matos (2001) szerint a diplomáciában elfogadott kommunikációs alapelvek a következők: (1) a dehonesztáló nyelvhasználat elkerülése; (2) a különbségek konstruktív kezelése; (3) a békés kommunikáció előnyben részesítése a célratörő kommunikációval szemben; (4) a konszenzusra való törekvés a vita helyett; (5) a fellengzős beszédmód elkerülése. Ezen felül Gomas de Matos hangsúlyozza, hogy a diplomáciában nem csupán a *win-win* (nyerő-nyerő) szituáció elérése a cél, hanem egy olyan megértő, békére törekvő hozzáállás, ami hosszú távon előnyös a felek számára.

A diplomácia nyelve, Richelieu bíborosnak köszönhetően, a XVI. századtól kezdődően a francia volt, s csak később váltotta fel az angol, mely napjainkban is a diplomácia első számú nyelve. A XX. század utolsó évtizedeitől kezdődően egyre inkább nyilvánvalóvá vált, hogy az angol – a többi élő nyelvhez hasonlóan – nem egy statikus nyelv, hanem a környezeti viszonyok, kultúrák hatására állandóan változó, megújuló nyelv, melyet előszeretettel többes számban „*World Englishes*” néven kezdtek el használni (Kachru – Nelson, 2001). Kachru (1983) az angol nyelv elterjedését három koncentrikus körrel modellálja. A belső körbe tartozó országokban az angol hagyományosan elsődleges nyelvként van jelen (ilyenek például Nagy-Britannia vagy Ausztrália). A külső körbe azok az országok tartoznak, amelyekben többnyelvű környezetben az angol fontos másodlagos szerepet játszik (mint például India, Szingapúr, illetve a hivatalosan kétnyelvű területek, mint Wales vagy Gibraltár); míg a legkülső, az ún. „növekvő kör” országaiban csupán felismerik az angol nyelv

nemzetközi fontosságát és azt idegen nyelvként tanítják, de nem rendelkezik semmiféle hivatalos státusszal (Crystal, 2003:60).

Napjainkban, bár egyre többen felismerik az idegennyelv-tudás szükségességét, mégis a globalizáció térnyerésével, a különböző kultúrák találkozásával érezhetően megnőtt a konfliktusok száma világszerte, ezért a nemzeti érdekek védelme egyre nagyobb jelentőséggel bír. A bizalom, a nyitottság, a különböző nézőpontok elfogadása és a tolerancia a kapcsolatépítés sarokköveivé váltak. A tárgyaló felek igyekeznek megteremteni az egyensúlyt a direkt/indirekt, asszertív/empatikus, illetve a meggyőző/kompromisszumra hajló szándékaik kifejezése között. Nehéz egy indulatos helyzetben hideg fejjel megválasztani a szavainkat (Cunningham, 2009; Gill et al., 2009; Rosenberg, 2005). Marshall B. Rosenberg (1999) több évtizede terjeszti az erőszakmentes kommunikációt (EMK), amelynek célja, hogy az emberek (mind a magán, mind az üzleti életben) nagyobb együttérzéssel és világosabban, kevesebb félreértéssel tudjanak kommunikálni egymással. Az EMK-nak két fókusza van: az egyik az empátia, vagyis a másakra való együttérző odafigyelés, a másik, az őszinte önkifejezés oly módon, hogy az a másikat lehetőleg együttérző odafigyelésre indítsa. Az EMK-nak négy fő alkotóeleme van: (1) a megfigyelés, (2) az érzés, (3) a szükséglet és (4) a kérés.

A kapcsolatfelvétel és kapcsolatépítés a diplomáciai tárgyalások során olyan, mint „*a termőföld előkészítése mielőtt elvetjük a magot*” (Runion – Windingland, 2012). Moore és Woodrow (2010:54) felhívja a figyelmet arra, hogy a jó kapcsolatépítés elengedhetetlen feltétele az, hogy tisztában legyünk a tárgyalófél kommunikációs stratégiájával (direkt/indirekt, explicit/implicit), illetve azzal, hogy alacsony vagy magas kontextusú kultúrából jön a másik fél és mennyire megengedett számára az érzelmek kifejezése.

### **A kurzus résztvevői**

A BGE Külkereskedelmi Karán a *Nemzetközi Gazdasági Kapcsolatok Szaknyelve* című tantárgy 2010-ben indult először a Nemzetközi Kapcsolatok mesterképzésen. Az elmúlt hét év során a tananyag évről-évre bővült, aktualizálódott a világban végbemenő gazdaságpolitikai változásoknak megfelelően. A 2016/2017-es tanévben első ízben volt a csoport valóban nemzetközi, 11 külföldi (ecuadori, koreai, tunéziai, szerb és mongol) és négy magyar hallgató részvételével, mely a diplomácia szaknyelv elsajátítása mellett kiváló lehetőséget nyújtott az interkulturális különbségek megfigyelésére is.

## Az elméleti háttéren alapuló tananyag

### *Békés társadalmi kapcsolatok kialakítása*

Az első feladatban Gomas de Matos (2001) taxonómiáját (ld: 1-5.pont) alkalmaztuk a *Diplomata Magazin*-ban megjelent Aleksandar Dragičevićsel készült interjúbán.

Feladat: *Húzza alá a Gomas de Matos által meghatározott békés kommunikáció öt pillérének példáit az őexcellenciájával, Aleksandar Dragičevićsel, Bosznia-Hercegovina magyarországi nagykövetével készült interjúbán! A következő megoldások születtek.*

- (1) a dehonesztáló nyelvhasználat elkerülése:  
*„Engedje meg, hogy azt mondjam, egy ország, ahol jó képességű, keményen dolgozó emberek élnek, akiknek jó, kreatív és merész ötleteik vannak, nem nevezhető „kicsinek”.*
- (2) a különbségek konstruktív kezelése:  
*„Bár a rendszer meglehetősen összetett, ez az egyetlen lehetséges módja annak, hogy biztosítsuk a megbékélést és az együttélést, miközben egymás mellett élünk az után, hogy túléltük a közelmúlt nehéz örökségét”.*
- (3) a békés kommunikáció előnyben részesítése a célratörő kommunikációval szemben:  
*„Most pedig az a megtiszteltetés ért, hogy a baráti Magyarországon képviselhetem hazámat, egy varázslatos országban, ahol becsületes, büszke és jó emberek élnek”.*
- (4) a konszenzusra való törekvés a vita helyett:  
*„A legfontosabb kérdés mindkét oldal számára, hogy egyességre jussunk az európai integrációval és Bosznia-Hercegovina EU-tagjelöltnek való jelentkezésével kapcsolatban”.*
- (5) a fellengzős beszédmód elkerülése:  
*„Országunk általános prioritása az európai út, a gazdasági növekedés és a jogállamiság”.*

Házi feladat: *Keressen saját hazájának államfőjével vagy egy fontos pozíciót betöltő diplomatával készült interjúkban nyelvi példákat a békés kommunikációra (Gomas de Matos, 2001).*

## Nyelvváltás

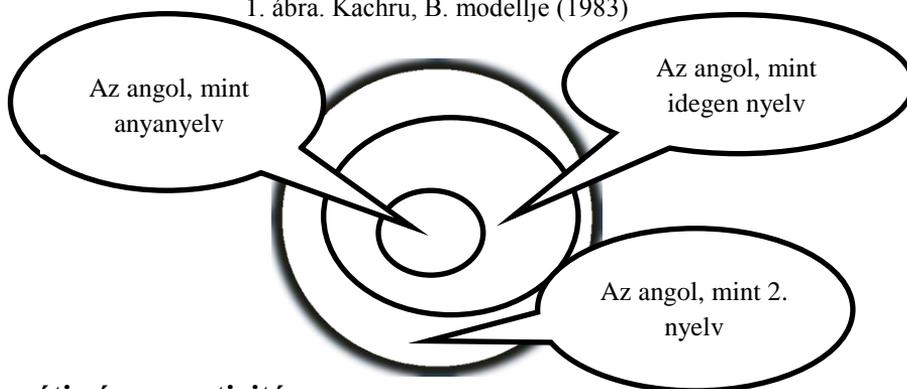
A történelem során a földrajzi elkülönülésnek köszönhetően az angol nyelvnek helyi változatai alakultak ki, melyek mind szókészletükben, nyelvi struktúrájukban valamelyest eltérnek a standard nyelvhasználattól.

Feladat: *Helyezze el a következő országokat a három koncentrikus körben úgy, hogy a belső körbe írja azokat az országokat, ahol az angolt első nyelvként használják, a középsőbe, ahol második nyelvként, a harmadikba, ahol idegen nyelvként tanítják. Az országok: Malajzia, Brazília, Argentína, Franciaország, Új-Zéland, Fülöp-szigetek, Dél-Korea, Japán, Egyesült Államok, Anglia, Szingapúr, India, Kína, Jamaica.*

A belső körbe kerül Új-Zéland, az Egyesült Államok és Anglia, a középsőbe India, Malajzia, Fülöp-szigetek, Szingapúr és Jamaica, és végül a külsőbe Brazília, Argentína, Franciaország, Dél-Korea, Japán és Kína.

Házi feladat: *Keressen érdekes szófordulatokat, nyelvtani szerkezeteket, melyeket olyan országokban használnak, ahol az angol első vagy második nyelvként használatos!*

1. ábra. Kachru, B. modellje (1983)



## Empátia és asszertivitás

Az empátia és asszertivitás együttesen leginkább az erőszakmentes kommunikáció során valósul meg, melynek lényeges aspektusa, hogy alkalmazásának nem feltétele, hogy a kommunikációs partner is tudjon és/vagy akarjon erőszakmentesen kommunikálni. A figyelem tudatosságában felszínre kerülhetnek és oldódhatnak a sérelmek, illetve

az érzelmi konfliktusban az egyén úgy képes érvényesíteni a szükségleteit, hogy közben a másik fél szükségleteit is tiszteletben tartja. Az asszertív egyén az őt érzelmileg alaposan érintő szituációban is képes empátiával, heves indulatok nélkül reagálni, azt mondja, amit gondol, képes nemet mondani, véleménynyilvánításában konstruktív, figyel mások gondolataira, kérdéseket tesz fel. Az asszertív viselkedésű ember környezetével összhangban igyekszik elérni céljait, erőt semmiképp sem alkalmaz, hanem együttműködést tanúsít. Ahhoz, hogy az őszinte, közvetlen, másokra tekintettel lévő, szociálisan elfogadható magatartást felismerjük, először is különbséget kell tennünk a megfigyelés és a hozzá kapcsolódó értékelés között.

Feladat: *Tegyen különbséget a megfigyelés (a szituáció leírása) és a hozzá kapcsolódó értékelés között. A megfigyelés megadásával alkosson értékelő mondatokat, illetve fordítva, az értékelést tartalmazó észrevételeket alakítsa át megfigyeléssé!*

Megfigyelés	Értékelés
„A múlt pénteken nem adtam be időre a feladatot.”	„Borzasztóan felületes vagyok a határidők betartásakor.”
„A múlt heti megbeszélésekről mindhárom alkalommal elkéstem.”	„Mindig, mindenholnan elkések.”
„Mikor tegnap beszélgettem vele, próbáltam kétszer-háromszor félbeszakítani, de csak folytatta.”	„Ő nem figyel rám, és rengeteget beszél.”
„Ha Maryvel találkozom, meg szokott hívni egy kávéra, nem úgy, mint John.”	„Mary sokkal kedvesebb, mint John. Ha találkozunk, mindig meghív egy kávéra.”

Minden nyelvtanuló számára nehézséget okoz a jó/rossz jelzők helyett a változatosabb melléknévek használata. Ugyanakkor a nyelvi akadályon túl sokan úgy vélik, érzelmeiket kimutatni a gyengeségük jele, vagy, hogy untat, zavar másokat. Azonban nem árt tisztában lennünk azzal, hogy a leplezni kívánt indulati közlések mindenképp megtörténnek, csak épp áttekinthetetlen, kiszámíthatatlan, s a befogadót megzavaró módon kerülnek felszínre. Az érzelmi közlések a tényekhez és a tényekből levont következtetéseinkhez való viszonyunkat fejezik ki. Az EMK során az érzelmek gazdag tárházának feltárása során lehetőségünk adódik szókincs bővítésre is.

Feladat: *A táblázat fejlécében található érzések (pozitív/negatív) kifejezésére gyűjtsön jelzőket!*

Pozitív érzelmek

Békés	Szerető	Örömteli	Játékos	Nyitott
csendes elégedett nyugodt higgadt összeszedett felszabadult	gyengéd barátságos érzékeny, nyílt hálás együtt érző	vidám boldog feldobott bizakodó optimista magabiztos	jókedvű energiával telt izgatott lelkes buzgó vicces, humoros	érdeklődő kíváncsi odaadó rajongó tettre kész csodálkozó

Negatív érzelmek

Zavarodottság	Szomorúság	Félelem	Fájdalom	Veszteség
tehetetlen haszontalan ügyefogyott elvesztett tanácstalan	magányos túlterhelt távolságtartó levert boldogtalan	félénk rémült ideges aggódó bizonytalan	türelmetlen feszült pesszimista haragos dühös	üres erőtlen sebezhető védtelen fáradt

Minden ember tettének, megnyilvánulásának a fő oka, hogy a legfeltűnőbb, legfontosabb szükségletét kielégítse. Ezek irányulhatnak a jólét, egészség, méltóság, biztonság, függetlenség, önazonosság, összetartozás, kaland és még egy sor egyéb igény kielégítésére. Az, hogy egy adott közléssel mi magunk mit szeretnénk elérni, az kizárólag rajtunk múlik. A változás iránti igényünket, váromlásunkat ezért érdemes konkrétan megfogalmaznunk.

Feladat: *Az illegális bevándorlás kérdése meglehetősen megosztja a magyar állampolgárokat és igen heves érzelmeket vált ki az emberekből. Az EMK négy lépésből álló modellje segítségével három - négyfős kis csoportokban vitassa meg a kérdést! Gyűjtse össze azokat a kifejezéseket, melyek segítségével konstruktívan tudja kifejezni érzéseit, szükségleteit és kéréseit.*

Első lépés: megfigyelés – minősítés nélkül	Második lépés: érzés – értelmezés nélkül
<i>Tömegek indulnak útnak nap mint nap Afrikából. Gumicsónakkal érkeznek az emberek Európába.</i>	<i>Megrendülten nézem a híreket. Tanácstalan vagyok, mit kéne tenni. Ellentmondásosan élem meg ezt a kialakult helyzetet.</i>

<p><i>A gumicsónakokkal utazók balesetet szenvednek. A parti őrség embereket ment ki a tengerből. Országszerte megnőtt a kreolbőrű emberek száma. Színes bőrű emberek kis csoportokban ülnek a parkokban. Buszokkal szállítják az embereket a befogadó központokba.</i></p>	<p><i>Sajnálom a földönfutóvá vált embereket. Nem érzem biztonságban magam. Tartok az idegen emberektől. Nem merek a Keleti pályaudvaron átszállni a metróra. Igen feszült vagyok. Félek és dühös vagyok.</i></p>
<p><b>Harmadik lépés: Szükségletek-haditervek helyett</b></p>	<p><b>Negyedik lépés: Kérés-követelés helyett</b></p>
<p><i>Jó lenne, ha pontosan érteném, mi folyik itt, miért pont most jött ide ilyen sok afrikai ember. Felelősen szeretnék cselekedni. Szeretnék továbbra is békében élni a hazámban. Szeretnék bízni abban, hogy mindenki számára elfogadható módon oldódik meg a helyzet.</i></p>	<p><i>Azok, akik átlátják a kialakult helyzetet, nyújtsanak a magyar embereknek előítélet-mentes, pontos információt. Azok, akik megtehetik, gondolják át, hogy milyen hathatós segítséget lehetne adni a rászorulóknak, hogy ne kelljen elhagyniuk szülőhelyüket.</i></p>

## Tárgyalási készségek

A diplomáciai tárgyalások általában három fázisból állnak: (1) a tárgyalást megelőző kapcsolatfelvétel (e-mail vagy telefon útján), (2) maga a tárgyalás és végül (3) a megállapodás. Az első fázis leginkább a követségek és közvetítők levelezése (vagy telefonhívás) útján zajlik, melynek célja, hogy a felek hozzájárulásukat adják a közös tárgyalás lefolytatásához. A második fázisban szemtől-szemben találkoznak a diplomaták és lefektetik az alapelveket, kereteket a további megbeszélésekhez. Ezt főként nyitott kérdések formájában teszik, hogy a válaszokból minél inkább feltérképezhessék egymás elvárásait. És végül a harmadikban a megállapodáshoz vezető úton a részletek

*Feladat: A tárgyalási pozíciók kifejezése: a baloldali direkt kifejezéseket alakítsa át indirekt kifejezésekké!*

kidolgozása történik meg, mint például pontos számok, teendők, határidők meghatározása, amikor is rendkívül fontos a meggyőzés ereje a kommunikációban. Ebben a dolgozatban az utóbbi két fázisra mutatok be gyakorlatokat.

Pozíció	direkt	indirekt
<b>Szükségletek</b>	<i>Azt várjuk, hogy... Nekünk kell egy... Szükségünk van egy...</i>	<i>Fontos számunkra, hogy... Nagyon szeretnék egy... Reméljük, hogy lesz lehetőségünk egy...</i>
<b>Elutasítás/nemleges válasz</b>	<i>Ezt nem tudjuk... Ez nem elfogadható... Nem fogunk... Nem tudunk...</i>	<i>Attól tartunk ez nem lehetséges. Nehéz lesz nekünk... Nem vagyunk biztosak abban, hogy... Nem könnyű számunkra ezt elfogadni...</i>

A tárgyalások során a választékosan megfogalmazott kérdésekkel többféle célt is elérhetünk, pl. megerősítést kaphatunk egy témával kapcsolatban, illetve megbizonyosodhatunk afelől, hogy nincs félreértés közöttünk.

Feladat: *Az egyszerű, nyílt kommunikáció elősegítéséhez írjon kérdéseket (1) az elhangzott információ ellenőrzésére, (2) további információk kérésére, (3) tisztázásra, (4) nyitott kérdéseket információgyűjtésre (5) tényszerű kérdésekre.*

1. Az elhangzott információ ellenőrzése	<i>Érti, amit mondtam? Tud még követni? Van ennek értelme? Ez így érthető?</i>
2. További információ kérése	<i>Egy picit részletesebben kifejtené? Tudna erről egy kicsit többet mondani? Mondana rá példát?</i>
3. Tisztázás	<i>Ha jól értem azt mondja, hogy... Nem biztos, hogy jól értem. Azt mondja, hogy...? Nem igazán tudom követni Önt. Miért gondolja, hogy ez fontos?</i>
4. Nyitott kérdések információgyűjtésre	<i>Mi...? Hogyan...?Miért...?</i>
5. Tényszerű kérdések	<i>Mikor kezdjük...? Meddig tart...? Hol lesz...? Ki vezeti a csapatot?</i>

*A kérdések felhasználásával egy tárgyalás keretén belül fejtsse ki a következő témák egyikét:*

- *Magyarország Afrikához fűződő gazdasági kapcsolatainak fejlesztése,*
- *Guatemalai ösztöndíjasok magyarországi fogadása,*

- *A közép-európai energiabiztonság megvalósítása elsősorban olyan beruházások létesítésének szorgalmazásával, mint például a magyar-horvát és a magyar-román "konnektorok".*

## **Eredmények**

Az Aleksandar Dragičevićcel, Bosznia-Hercegovina magyarországi nagykövetével készült interjúban a békés kommunikációhoz szükséges eszközök valamennyi fajtája előfordult. Az interjúból kiderül, hogy Magyarország és Bosznia-Hercegovina együttműködése sok éven keresztül érthetetlenül alacsony intenzitású volt, azonban most, hogy Magyarország egyik legfontosabb regionális biztonságpolitikai érdeke az, hogy a szomszédságában, a Nyugat-Balkánon béke, biztonság és stabilitás legyen, kölcsönös érdeke a két országnak, hogy kimozdítsák kapcsolataikat a jelenlegi alacsony szintről. Magyarország elkötelezetten támogatja Bosznia-Hercegovina euroatlanti és európai uniós integrációját.

Nemzetközi csoportról lévén szó, a házi feladatként elkészített interjúk elemzése rendkívül változatos volt. Az egyik hallgató Kambodzsa koreai nagykövetével, Kim Won-Jinnel a két ország közötti kapcsolatokról szóló interjúból gyűjtött kifejezéseket, melyben a nagykövet négy fő területet vázolt föl, ahol a szoros együttműködés igen jól megmutatkozott. Ezek a következők: mezőgazdaság és vidékfejlesztés, egészségügy, közlekedés és megújuló energiafelhasználás, illetve a humán erőforrás fejlesztése.

Egy másik hallgató a 2013-2015 között hivatalban lévő moldáv miniszterelnökkel, Iurie Leancăval készült interjút választotta forrásul, aki az interjúban arról beszél, hogy miért fontos az ország számára az EU-társulási megállapodás, a szabadkereskedelmi megállapodás, valamint a moldovai állampolgárokkal szembeni EU-s vízumkényszer megszüntetése. A békés kommunikáció megnyilvánulására kiváló lehetőséget nyújtott a tunéziai miniszterelnök, Beji Caid Essebsi amerikai látogatásáról készült interjú. Ez az elemzés azért is volt értékes, mert a tunéziai hallgató a francia interjút fordította le angolra. Mint láthatjuk, a nyelvi elemzésen túl a különböző kulturális háttérből jövő hallgatók olyan ismereteket is át tudnak adni egymásnak, melyek a tanulmányaik szempontjából felbecsülhetetlenek.

Az angol nyelv változatait vizsgálva azt a következtetést vonhatjuk le, hogy ahelyett, hogy pontos szabályokat fektetnék le arra vonatkozólag, hogy az angol nyelvnek milyennek kellene lennie, a *World Englishes* terminussal éppen a nyelv társadalmi és történelmi

sokszínűségét, kontextus-függő mivoltát hangsúlyozzuk ki. Az angol nyelvváltozatok közül az új-zélandi és ausztrál angol jellegzetes szókincsbeli különbségeit gyűjtötte össze a koreai hallgató. Például, a szabadtéri pihenésre szolgáló, általában füves területet Új-Zélandon *domain*-nek vagy *field*-nek hívják, míg Ausztráliában *ovel*-nek, *paddock*-nak, míg a zsákutcát az előbbiben, *no exit*-nek, az utóbbiban *no through road*-nak.

A dél-amerikai hallgató a Karib-tengeren található Jamaicában használt angol nyelv néhány különleges aspektusát ismertette. A többes számot Jamaicában a *dem* (ők) szóval képzik, pl. *gun dem* (gusfegyverek). A *many*, *much* és az *a lot of* helyett a *nuff* szót használják. pl. *Wi haf nuff time.* (*We have a lot of time.* – Sok időnk van). Továbbá sok szót másképp írnak és másképp is ejtenek, mint az angolban, pl. *can* = *cyan*, *cya* (tud); *girl* = *gal*, *gyal* (lány); *where*, *what*, *which* = *weh* (hol, mi, melyik-többféle kérdőszó).

Az erőszakmentes kommunikációs feladatban az érzelmek kifejezésekor a kulturális különbségek jól kiütköztek. Ha olyan környezetből jött egy hallgató, ahol az érzelmeket minimálisra korlátozták (pl. a mongol hallgató), gyengeségnek tekintették, fölöslegesnek tartották (pl. *a sírás nem old meg semmit*), vagy akár meg is büntették érte, akkor nehezebben tudta kifejezni az érzelmeit a bevándorlással kapcsolatban is. A koreai hallgató ezzel szemben igen elfogadónak, együttérzőnek mutatkozott a téma kapcsán, mondván, minden embernek joga van a jobb élethez függetlenül attól, honnan származik.

A tárgyalások során a direkt/indirekt kifejezések gyakorisága nagyban függ a beszélő kulturális háttérétől. A magas kultúrájú tárgyalófelek (pl. japán, koreai, kínai, vietnami, néhány arab és afrikai) finomabb tónust, kissé homályos kifejezéseket használnak, míg az alacsony kultúrából jövő felek (svájci, német, skandináv, amerikai, francia) asszertívebb, direktebb stílusban tárgyalnak. Számukra fontos, hogy minden világosan legyen megfogalmazva, semmiféle félreértés ne következhesse be. A német kultúrában, ha valaki ellentmond, azt a legőszintébb megnyilvánulási formának tartják. Az amerikaiak, franciák és a finnek is meglehetősen őszinték és udvariasan adják a másik fél tudtára egyet nem értésüket. Ezzel szemben a kelet-ázsiai kultúrákban, például a kínaiaknál mindenáron igyekeznek kerülni a nyílt konfrontációt, egyet nem értés esetén sem kelnek vitára. A britek is ez utóbbi hozzáállást preferálják és minden lehetőséget megragadnak, hogy finomítsák ellenkezésüket egy-egy szituációban.

Azonban bármilyen tárgyalás vagy hivatalos megbeszélés során érdemes elkerülni az olyan helyzeteket, amikor úgy teszünk, mintha mindent értettünk volna, hiszen ezzel nem csak növeljük az esetleges felmerülő problémák számát, hanem egyben akadályozzuk is a tárgyalási folyamatot. Ezért kérdezzünk nyugodtan, ha a tárgyalópartner túl gyorsan beszél, számunkra ismeretlen terminust használ, vagy nem fogalmaz egyértelműen.

## Összegzés

A dolgozat célja az volt, hogy átfogó képet nyújtson a diplomáciai szaknyelv oktatása során alkalmazott kommunikációs technikák (udvariasság, békés, szoros társadalmi kapcsolatok kialakítása, asszertivitás, empátia, nyelvváltás, és tárgyalási készségek) elsajátításának lehetőségeiről, melyek hozzájárulnak a szakterületen dolgozók kommunikációjának tudatosabbá tételéhez. A diplomáciában elhelyezkedni kívánó újoncoknak kiindulópontként hasznosak lehetnek a dolgozatban említett kommunikációs feladatok, azonban el kell ismernünk, hogy többségük a diplomáciai testületekben eltöltött hosszú évek alatt sajátítja el a munka csínját-bínját. Ahhoz azonban, hogy a világban tapasztalható vitás kérdések, konfliktusok békés úton rendeződjenek, a nyelvi kifejező eszközök kiválasztása elengedhetetlenül fontos.

## Hivatkozások

- Brown, P. – Levinson, S. C. (1987): *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge University Press: Cambridge
- Crystal, D. (2003): *English as a Global Language*. Cambridge University Press: Cambridge
- Cunningham, J. (2009): *Compassionate Communication: Empathy's Awakening*. Booklet presented at the Nonviolent Communication in Education workshop, Seoul, South Korea
- Galtung, J. (1954): A structural theory of aggression. *Journal of Peace Research*.1/2. 95-119
- Gill, R. – Leu, L. – Morin, J. (2009): *NVC Toolkit for Facilitators*. Freedom Project: Lexington, Kentucky
- Goffman, E. (1967): *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. Pantheon: New York
- Gomas de Matos, F. (2001): Applying the pedagogy of positiveness to diplomatic communication. In: Kurbalija, J. – Slavik, H. (eds): *Language and Diplomacy*. DiploProjects: Msida
- Kachru, B. (1983). *The Indianization of English: The English Language in India*. Oxford University Press: Oxford

- Kachru, B. – Nelson, C. (2001): *World Englishes*. In: Burns, A. – Coffin, C. (eds): *Analysing English in a Global Context*. Routledge: London
- Moore, C. – Woodrow, P. (2010): *Handbook of Global and Multicultural Negotiation*. Sage Publications: San Francisco, CA
- Rosenberg, M.B. (1999): *A szavak ablakok vagy falak. Erőszakmentes kommunikáció*. IMI Print Kft.: Nyiregyháza
- Rosenberg, M.B. (2005): *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Puddle Dancer Press: Encinitas, CA
- Runion, M. – Windingland, D. (2012): *Perfect Phrases for Icebreakers*. McGraw-Hill Companies: New York

### **Internetes hivatkozások:**

- [http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/5pkjval\\_9-11.pdf](http://www.diplomatamagazin.hu/ftp/5pkjval_9-11.pdf) [letöltés: 2016-11-05]
- <http://www.phnompenhpost.com/post-plus/qa-ambassador-kim-won-jin-relationship-between-cambodia-and-south-korea>[letöltés: 2016-11-02]
- <http://www.dw.com/en/moldovan-pm-eu-accession-would-benefit-citizens/a-17119760>[letöltés: 2016-11-05]
- <http://www.businessnews.com.tn/interview-de-beji-caid-essebsi---nest-pas-president-qui-veut-,519,62634,3> [letöltés: 2016-11-05]



## ABSTRACTS

---



Réka Asztalos– Alexandra Szénich  
**How to Develop Self-Regulated Learning in Higher Education. Good Practices of European Institutions**

Students' preparation for independent learning has long been acknowledged as an important goal of language teaching in secondary and higher education. Independent learning includes the capability of maintaining their language knowledge, improving it according to the expectations of their actual social and work situation, as well as the ability to learn a new language. To what extent students are prepared for self-regulated learning may be diverse depending on their previous language learning experiences and their personal characteristics. This diversity must also be taken into consideration in language teaching at higher educational institutions. Our research focuses on the good practices of foreign higher educational institutions concerning self-regulated language learning. Practices of European higher educational institutions are considered, which boast a long tradition of language teaching and research in the field of language pedagogy, based on empirical studies and information on language centers' homepages.

Tünde Bajzát  
**Intercultural Communication for Engineers**

Today, the number of intercultural interactions has significantly increased. During intercultural communication, the interlocutors who speak different mother tongues and have different cultural backgrounds face several cultural challenges and difficulties. "Intercultural communication occurs whenever a message that must be understood is produced by a member of one culture for consumption by a member of another culture. This circumstance can be problematic, since culture forges and shapes the individual communicator," (Porter – Samovar, 1997:21). The interlocutors of intercultural communication face several differences, which might lead to misunderstandings, problems or conflicts. If someone cannot behave properly in another culture, it can be a stressful experience both physically and mentally and can result in disappointment. Therefore, the aim of the study is to present the importance, usefulness and motivational effects of intercultural communication from the viewpoint of engineers and engineering students, based on the results of empirical studies carried out at multinational organizations and at a higher educational institutions.

Mátyás Bánhegyi – Judit Nagy

**Developing Korean Students' Oral Fluency in English: Considerations and Methods**

In the scope of the Hungarian educational context, this study focuses on Korean students' oral fluency of English. The paper features a literature review with respect to the definition of oral fluency and discusses Korean students' lack of oral fluency and related problems. Additionally, it presents a qualitative case study involving nine Korean participants designed for the purpose of initial data collection. This is followed by the introduction and discussion of the findings of the case study. The findings were suggestive of methodological approaches which are expected to effectively address the challenges associated with the improvement of Korean students' oral fluency. The study concludes with a short description of a set of methods implemented for this purpose.

Andrea Barta – Éva Katalin Varga

**New Methods in Teaching Pharmaceutical Latin at the Semmelweis University**

At the Semmelweis University, Pharmacy students are obliged to study pharmaceutical Latin for two semesters. Up until this year, E. Belák's textbook *Lingua Latina medicinalis* was used, which is outdated in many respects, does not meet either of the 21st century professional needs, nor the students' expectations. The single textbook for medical, dentistry and pharmacy students contains the grammar-focused, edited readings. Most of the exercises were not built upon authentic pharmaceutical terminology. In particular, it is criticizable that the prescriptions in lessons and examples are outdated. In our paper, we are going to present the long-awaited new pilot manual, which was distributed to students this past September. Pharmacy students will encounter subjects demanding Latin knowledge (anatomy and pharmacognosy), however, only in the second semester, therefore, we cannot rely on direct feedback. Regarding the declension system, we broke up the traditional grammar teaching of Latin. Based on our experience in consideration of the textbook written for medical students, we acquired the vocabulary material as our starting-point, and the layout of grammar knowledge is limited to lexical items.

The first four lessons explain qualificative and possessive constructions, based on herbs' taxonomic names and herbal drugs. Afterwards, students will get to know prepositional phrases based on

authentic prescriptions and formulas from FoNo (Standardized Prescriptions) and Pharmacopoeia. By the end of the semester, students will be introduced to the basics of pharmaceutical terminology and possess certain, yet basic Latin.

Beáta Czéreová – Helena Mazurová

### **Assessment as an Integral Part of Teaching Business English**

Assessment is a vital element of the educational process and is used to determine students' level of acquired knowledge and skills, effectively providing feedback to both students and teachers. Additionally, tests are aimed to verify whether the teaching objectives have been successfully achieved. Assessing knowledge by various testing techniques provides students relevant information with respect to their progress. Teachers are provided feedback on the effectiveness of the teaching process. Assessment can also act as a motivating factor in acquiring and developing learners' skills, of which, interestingly, offers its own specific benefits in academics throughout universities. Students are required to take entrance, progress and final tests. The authors, in drafting their paper, focused on assessing language skills of the students at the Faculty of Economics, Technical University of Košice, featuring an emphasis on objectives and the specification of tests used. Lastly, the paper attempts to explore the possibilities of improving the methods in assessing students of economics.

Andrea Csapóné Horváth

### **Rhetoric in Tourism Advertisements**

Stylistic elements used in advertisements have a long history; they have their ancestry in the antique rhetoric, but their effect and importance have not diminished until recently. According to Baumgart (1992), an appellative language should not give up the rhetorical devices and their old, yet still effective rules. The basic characteristic and real virtue of advertisements is the use of original, unique, sensational linguistic tools, accordingly the copy writers exploit the argumentative, emotive, energizing, catch-the-eye and persuasive effect of the formations. In my paper, I examine headlines, which has practically been a neglected area, thus far. I want to determine which linguistic-stylistic elements the recipient is influenced by, that is, which forms the copywriters give preference to in order to achieve the desired effect. I present the most

typical stylistic devices and formations appearing in the headlines in alphabetical order, and I also mention both their roles and functions. The corpus of the research consists of headlines taken from the 2013-2015 copies of the German tourism journal "Das Magazin für Touristik und Business Travel-fvw" and from the 2013-2016 copies of the Austrian tourism magazine, "TAI Tourist · Austria · International".

Ágnes Einhorn

**Community of Practice in Higher Education?  
The First Phase of an Experimental Pedagogical Development  
Program**

From 2016, the BME Foreign Language Center is the subject of our experimental development program which aims to improve the quality of pedagogical performance. We applied the network learning model established in public education to the higher education environment, so the adaptation of the principles from one system to another made our attempt experimental. The developmental progress moved on through different forms of work and as part of this, a group of teachers began to work as a community of practice. I present the experiences and conclusions of this experimental effort in this paper. The participants worked in two groups upon different pedagogical problems, their source of improvement was multiple: reflection on their own practices, getting to know their colleague's practices and independent research. This process was assisted by regular knowledge sharing and the support of one another. The results of the first term are positive, the participants claim they teach in a more conscious way, feel better in their position and the support of a professional community helped them to overcome everyday difficulties.

Ágnes Élthes

**Railway Vocabulary in Literary Register in Zola's Novel: La Bête  
Humaine**

One of the basic features in Zola's naturalism is the use, within fiction, of an extended specific terminology corresponding to different subdomains, based on his profound, scientific documentations. And thus, it has been created as a sort of simultaneous linguistic register, which also may be exploited in teaching languages for specific purposes.

In the novel, “La Bête Humaine,” the technical terms linked with the railway network and its subdomains, such as, for example, railway station, locomotives, signals and security systems, professions, telegraph, etc. show us a historical period of the railway serving as a motor to move the industrial development in the XIXth century in France forward, and also, as a state of its terminology. The specific terms occurring in the entire novel can be arranged in the form of glossary. At the same time, their occasional apparitions during several phases of the psychological drama give a sort of emotional, connotative coloration to the denotative terms. The humanization of technique and technology evolves into a symbolic role in the figure of the locomotive, “La Lison”. The multiple ways of interpretation of the specific terms dynamically incorporated into the literary register through stylistic devices makes it possible to use some extracts of this novel with the aim of teaching French culture in the frame of the course entitled, “French Technical Language.” The architectural and spatial presentation of the railway station, Saint-Lazare, and the description of Lisons’s mechanism reveal some interdisciplinary aspects. A marginal yet perhaps interesting axe of research work may be the observation of specific translation incorporated into literary translation.

Katalin Fogarasi

### **Main Characteristics of the Terminology of Autopsy Reports and Challenges of the 21st Century**

The current study aims to investigate the genre of the clinical autopsy report and the terms typical of the different structural units this genre comprises. The analysis was carried out on a corpus of 15 authentic autopsy reports, dating from 2016, and provided by the Department of Pathology of the University of Pécs. Terms were detected using concordance, manual and statistical analysis. The genre can be considered very complex as it includes, in addition to the medical history, the external description of the corpse and the smallest alterations in certain organs. Specifically, pathological findings are characterized by a diverse use of terms: alterations are depicted using comparisons, which are often inspired by the gastronomic vocabulary.

The autopsy report is the only genre prescribing a summary of findings written in Latin. However, writing a review on the chain of causes leading to death requires a much higher Latin language competence than an average user of medical terminology might typically possess. Within the frame of the subject Medical Terminology, there is no possibility to teach

Latin language skills at such a high level; furthermore, fewer and fewer medical students acquire Latin language background knowledge. Thus, it is necessary to ask how this generic norm can persist in the future.

Monika Gyuró

**Humor, Idioms and Metaphors Common to Physicians**

This paper aims at investigating the association between figurative language and humor in the sphere of the medical context. First, we attempt to describe how speakers use metaphors for humorous purposes. Secondly, the study reveals the cognitive processes which are related to the development of humor in discourse. Third, the paper analyzes particular contexts in which metaphors may be humorous. Medical slang is a controversial issue for lay people, but plays an important role in professionals' daily life. The contribution attempts to answer these issues by examining examples taken from informal expressions often used in medicine. It also considers how linguistic humor (Attardo, 2006) and cognitive approaches of metaphors (Fauconnier and Turner, 1994) can effectively answer the question of research. We propose a cognitive model of metaphorical humor based on Semantic Script Based Theory, by Attardo and Raskin (1991), and the Conceptual Blending Theory, by Fauconnier and Turner(1994).

Anita Hegedűs

**The Main Aspects of Healthcare Translations Based on a Typology of Mistakes**

Experts involved in the instruction or evaluation of translation could have lengthy debates about what can be considered a good translation and what cannot. It is generally believed, mainly by lay people, if the meaning of the source language text corresponds to that of the target language text, the translation is of a proper quality. However, the situation is significantly different in the case of the evaluation of technical translations. It is a prerequisite in which the meanings of the two texts should be the same, however, in the evaluation of technical translations other factors must be considered including genre, register, terminology and the receiver of the target language text. Practical examples acquired from technical translations from English into Hungarian and also from Hungarian into

English demonstrate how infringing on one of these factors results in the worsening of the quality of the translation to a varying extent. The study also discusses the often neglected role of spelling in the evaluation of translations. The study aims to explore the most common types of mistakes committed in healthcare translations and to make suggestions how these mistakes can be avoided based on the conclusion drawn from the discussion of the mistakes. The sample for the study consists of 40 translations submitted by healthcare translator candidates.

Éva Jakusné Harnos

### **Special Language and Strategic Communication**

Research into the interior layers of special languages is essential for developing lifelike and modular teaching materials. If one attempts to determine the strata of military special language, the types of professional discourse will range from political special language to communication in tactical operations. Owing to the peculiarities of the language of politics, some linguistic forms which are integrated into military special language later are often the products of strategic communication. Is it possible to delimit military political special language from that of military science in the narrow sense, and from professional jargon? In order to structure teaching material appropriately, the types of professional discourse should be matched to the specific speech community, as well as to the specific level of leadership. Thus, the professional and the linguistic content of special language training can be harmonized from the lowest, tactical level, where newly commissioned officers begin their service, to the security and defence political level, where strategic decisions on military force are made. Discourse analysis, genre analysis and special language studies offer a theoretical background to this work.

Emőke Jámbor

### **Idiomatic expressions involving nationalities in Spanish**

In Spanish there are usually much more commonly used idioms, proverbs, idiomatic expressions than in Hungarian. The Spaniards are extremely proud of these expressions which enrich their language. Those expressions are not exclusively used in a formal register, you can also encounter them in an everyday conversation. Whether it's in a film or in episodes of a series, we can discover many of these expressions. There are several terms

that are related to nationalities such as the Hungarian expressions „angolosan távozik” or „cigányútra megy”. Some collocations can cover the same nationalities as their Hungarian equivalents, but there are also a number of differences due to historical and cultural influences, depending on geographic proximity. Within the Spanish territory the use of these terms is even more diversified, for example in the South, where more expressions related to Arabs have survived. I would like to highlight the differences between the lexicon of Hungarian and Spanish phrases' in my paper.

Karolína Jarná –Katarína Szabová

**E-learning at the Department of Languages, TUKE**

E-learning method has become a fundamental part of foreign language teaching. Since 1998, the Department of Languages of TUKE has actively participated in ten EU projects. The main output of these was an online course. EWC (Effective Writers and Communicators) project began in October 2013 and finished in September 2015. Taking into account the extensive hands-on experience of the Department of Languages of TUKE in e-learning course development, the Departmental staff were asked to spearhead the development of the two key learning materials, a training handbook and an e-learning course. The main goal of the project was to improve English writing skills of young SME employees and entrepreneurs in partnering countries.

László Kárpáti

**The Role of Communication Strategies in Foreign Language Teaching**

The focus of the current paper is the following everyday linguistic phenomena: a non-native speaker of a foreign language wishes to engage in verbal intercourse with another non-native speaker of a foreign language or a native speaker of the same language. At a certain point of the conversation, the non-native speaker arrives upon what is called, “communication breakdown” in communicational studies: he/she cannot maintain the dialogue any further. Why did this situation occur to the speaker? In the following, we seek to demonstrate this issue and its possible “cure”, often referred to as, communication strategies. In order to do so, we are examining the relevant literature of mainly international studies. Furthermore, the types of such strategies will be presented in

practice with examples acquired from real classroom situations for language students and teachers to apply within and without the language classroom.

Zoltán Kiszely

### **Differential Item Functioning and Classical Test Theory**

The study deals with a statistical property defined as differential item functioning (DIF), and briefly discusses its relationship with classical test theory. A test item exhibits DIF when two groups of examinees whose proficiency level is otherwise similar, significantly differ on a certain item. To put it differently, an item such as this is biased towards a certain group of test takers and measures a construct-irrelevant feature apart from what it originally intended. This article examines whether DIF is exhibited in terms of age and gender in the 30-item reading paper of a well-known international language examination administered to 1336 examinees. First, the item statistical indices based upon classical test theory are discussed. Second, the DIF analysis is performed and possible interpretations are considered to account for DIF. The twofold aim of the presentation is to demonstrate a DIF analysis in the framework of classical test theory, which is rarely performed in the Hungarian language testing practice, and to present the difficulties of detecting the reasons for DIF.

Andrea Koltai

### **Empirical Research in ESP: Research Methods and Workplace-Specific Needs Analysis Studies in an International Context**

Today a number of needs analysis studies located in geographically diverse and highly specific learning situations are concerned with the examination of learners' perceived and objective English language needs. This study selects several examples of such studies, and aims to provide a review of research methods applied in needs analysis in particular, to show how specific needs are relative to the subject areas, what methods are used in needs analysis and how studies investigate both the present and the target situation to be able to highlight in which present and target situation analysis play a crucial role in identifying specific needs which are of central importance in ESP. Moreover, the article shows how qualitative methods applied to collect empirical data for needs analysis are in the

focus of recent needs analysis studies conducted with an increasing interest in analyzing needs for workplace communicative needs.

Henrieta Kožaríková

### **New Trends and Working Methods in Modern Terminology**

Terminology, as a discipline concerned with the pursuit of specified terms, is not a new field of study, yet, recently it has been systematically developed considering its principles and methodology. It first began to appear in the 1930's, however, systematization of terminology and its scientific status are recent developments. The main objective of this paper is to concentrate on the evolution of modern terminology, and to identify and describe several basic periods in its development, including the search for the reason of this significant change in linguistic approach. Terminology has gradually begun to be understood as an interdisciplinary, yet autonomous subject, in which all the service of scientific and technical disciplines and its autonomy in relation to linguistics (more directly, in relation to lexicology) is fully justified. Terminology is also affected by social changes, which have had a major affect on linguistic needs and influences its scientific and social aspects. Additionally, the article focuses on the operational functionality of working methods in Slovak terminology and demonstrates the importance of a discourse in a new approach of modern linguistics.

Zsuzsa Kurtán

### **Interpreting Explanations in Law: Language Use Characteristics**

In order to overcome misunderstanding in communication, the language of explanations needs to be suited to the given speech situation, which requires full awareness of speakers in reference to characteristics of context-based language use. The exploration and description of LSP registers are based on grasping the differences between the given registers and everyday language, in addition to making distinctions among LSP registers themselves. In this background, the study aims to describe language patterns realizing explanations in law which laypersons and professionals are faced with when interpreting messages of the specific texts in legal processes. The study introduces the legal corpus compiled, considering the stratification of legal language use. The examples of the

corpus-based analysis of coordinated structures are demonstrated focusing on conjunctions signaling interpreting explanations.

Olga Lešková

### **Preparation of ESP Materials – Challenges in Efficient Language Teaching**

One of the most distinctive characteristics of ESP teaching is the need to design course materials which both attract and benefit students. Preparation of customized ESP course materials is fundamental for effective and task-based teaching and learning. It reflects particular students' needs and reasons for learning while fostering relations between ESP courses and learners' professional field of study. This paper presents several aspects of ESP methodology crucial for the needs analysis and material design. It provides examples of effective and efficient interactive teaching/learning activities most likely to benefit ESP teachers in designing efficient course materials and developing skills which their students can implement into their future professional practice. The described activities have been used with the students of the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> year of study at the Faculty of Economics at the Technical University in Košice. The paper concludes with a presentation of the questionnaire results designed to acquire students' feedback on these materials.

Ágnes Loch

### **Intercultural Competence – the Perspectives of Higher Education and the Labour Market**

In today's globalized world, no one doubts that efficient communication and successful collaboration between partners are highly dependent on discovering and accepting the cultural embeddedness of individuals, as well as communities, and on the ability to establish cultural interfaces for mutually beneficial communication. Having recognized this, higher education programs, especially in the field of economics, business and management, have all introduced subjects and courses on interculturality into their curricula. What is intercultural competence? What are its components or subskills? Is it possible to develop these skills and if it is, in what way? These are the questions to be investigated from the points of view of higher education and the labor market. The answers are expected to enable the future generations to prepare more efficiently for the

challenges of inter- and multicultural working contexts. The paper presents the results of an interview survey carried out in the framework of an international project of teaching material development called Intercultural Communicative Competence – A Comparative Advantage for Global Employability (ICCAGE).

Nyina Mágocsi

### **Compressive Word Formation in Banking Terminology**

The following article presents examples of special purpose banking language items which illustrate word-formation processes in contemporary Russian used in banking, “compressing meaning”, i. e., univertation as well as abbreviation. As a rule, these particular phenomena are considered to be some of the manifestations of the linguistic economy principle. The orientation towards linguistic economy provides a stimulus for multiplying the number of new lexical items in banking language, which can be related to technical terms and professional slang. The productivity of word-formation processes “comprising meaning” can also be linked to the needs of adjusting written and oral communication in Russian banking to world standards.

Dániel Mány

### **Translation Problems of Morphological False Friends in English, French and Hungarian Medical Texts**

False friends in medical texts are analyzed in my presentation. If the usual analogical process is unsuccessful while searching the equivalent of a term, multilingual speakers may use their knowledge incorrectly and choose a non-equivalent term or create one which does not exist in the target language. This is the definition of false friends. I propose a classification, some translation methods and the reduction of the risk of such an error.

In addition to my own medical translations, interpretations and experiences, I compared source and target language texts (onomasiological approach). I analyzed translated texts and interpreters’ or interpreting students’ speech production considering the source language text. I created a glossary of the most widely used medical false friends and I classified them (e.g.: etymological, lexical and syntagmatic, cultural and grammatical) from the point of view of translation. I suppose that these

results can reduce the risk of this error in translation. The further research plan is to classify more sub-groups and to create a terminological database.

Judit Mátyás

### **Storytelling: A Linguistic Approach**

Today, Storytelling is a key-concept of the management and marketing-sciences. It belongs to the most modern tools of marketing communication. Many corporate entities are applying Storytelling as an effective presentation of their products on the market. Stories are about us, they influence us, customers in the market place, and in the retail environment. The involvement-level will be higher and as a result, consumers will often purchase more of the products or services of a preferred corporation.

Primarily, I will be presenting Storytelling, with assistance from German sources. The opportunities of Storytelling will be demonstrated by concrete corporate examples, and Additionally, Storytelling will be investigated with regards to the characteristics of the “traditional” advertising language.

Julianna Nádain

### **Establishing International Relations Reflected in Communication Strategies**

It has been a key issue throughout the ages, in which principles, rules, traditions and practices influence the way of human communication. To gain a deeper insight into these issues, it is beneficial and useful to understand, interpret and apply language policy measurements. In my presentation, I am focusing on the aspects of making university students aware of the importance and necessity of language policies and communication strategies. Also, I try to answer the question of how best to affect the establishment of international relations. The students of International Relations at the Széchenyi István University, (Győr), are offered a special course on the main tendencies of language policies, both in national and international context, and thus, they are able to analyze potential solutions of critical cases emerging from language and cultural differences in discourses. In my presentation, I highlight the most important issues and tendencies which, are necessary for students to consider in the 21st century who will likely be confronted with international relationships following graduation.

Julianna Nádai

**Cultural aspects of value assessment**

Beside social and economic changes we must experience an extremely fast improvement of technology. Due to digitalisation of information speed and character of communication has dramatically changed. Thus, we have to select authentic and precious information every day by using devices offered by the new media. In my presentation I will highlight some results of a survey research into the attitudes of Hungarian and foreign (European) Erasmus students studying at Széchenyi István University, Győr, and their reflections to everyday situations they find right or wrong. In the research we tried to answer the question about potential differences in assessing values from digital media by students from different nations. We analysed results with value tests by Schwartz and this way we could have an insight into value judgement system of the generation of university students. I will also present methods applied in social sciences for studying value assessment on digital information and their differences in international environment.

Károly Polcz

**English-Hungarian Correspondences in the Terminology of Online Marketing in Specialized Dictionaries and Online Glossaries**

The occurrence of English terms can be frequently observed in Hungarian professional communication in the domain of online marketing. One of the reasons for this phenomenon may likely be the currently available terminological sources do not contain adequate target language terms. This paper sets out to investigate the different types of correspondences and translation procedures observed in English-Hungarian dictionaries and online glossaries. Drawing on the models and taxonomies of contact linguistics and translation studies, a taxonomy has been set up to categorize the different types of correspondences between English and Hungarian online marketing terms. The database is comprised of 906 occurrences of terms extracted from two English-Hungarian dictionaries and eight online glossaries. Findings indicate terminological sources frequently rely on direct and partial borrowing, whereas, sense-centered term creation independent of the elements of the source language is less typical.

Eszter Sándor

**Group Dynamical Processes in the Cooperative Business English Classroom – Results of a Pilot Study**

It has been widely accepted there are several benefits of group effort experienced in language learning. A number of studies have been conducted in Hungary, which investigated the role of groups in language classes. However, most of these focused on language learning in secondary schools and to a lesser extent, in language schools. Therefore, very little is known about what factors determine university students' attitude to group effort. This paper reports on the results of a small scale (N=52) questionnaire study conducted in the spring of 2016 at a Hungarian university. The results demonstrate how students appreciate group work, if they can align their personal goals with those of the group, if they can build good relationships with group members and if they feel successful at group effort. Interestingly, group cohesion was less important, while giving and receiving feedback from group members had a negative effect on their attitude to group work.

Anita Sárkányiné Lőrinc – Gábor Rébék-Nagy – Anikó Hambuch – Rita Kránicz

**Changes in the Communication Model in Client - Health Care Provider Interaction**

The focus of the investigation shifted to increasing the relative weight of clients' involvement in diagnostic and therapeutic encounters. The authors undertake to identify sequential patterns considered worth using when introducing changes from the paternal to shared decision making (SDM) in client - health care provider interaction. Twenty-eight physician-patient interviews and seven hospital teacher-hospitalized oncological child patients' lessons were performed. FOLKER 2.1 transcribing software was used to carry out the quantification of the audio-recorded interactions including word count, length of dialogues, and the number and length of turns and pauses. Qualitative investigations using categories of conversation analysis were also performed. Turns were nearly equally distributed between the two parties. While caregivers' turns tended to be longer and showed significantly greater variability than those of clients, the distribution of turns between the parties was about 50% each in most of the dialogues. Significant correlation was found between clients' participation and the turns in the dialogues. Overlapping turns were in more than 50%

represented in all of the encounters. The findings appear to support the idea in which SDM means allowing clients more freedom of initiating turns while caregivers' regulating role may be preserved by increasing the length and variety of their turns.

Zoltán Sturcz

**Languages, Languages for Special Purposes and Language Usage in World War I – A Hungarian Perspective**

During the course of World War I, it turned out rather quickly in which, apart from being dangerous, wars compel people to use foreign languages. Although it is true in which, during the initial months of the war, there were mostly negative feelings with regards to the language of the enemy, experience soon convinced the participants that rationalism should be given priority in relation to language usage. If we peer into this matter from the Hungarian perspective, it can be claimed in which language issues should be treated on a broader scale, i.e., they should be integrated into the overall communication field of the Austro-Hungarian Empire. Both the whole Austro-Hungarian Empire and the Kingdom of Hungary can be described as multinational, multicultural and multilingual. We should count with at least ten languages in both parts of the Empire. This naturally raises communication problems not only in everyday usage, but also in LSP, which is even more so in the event of war. Additionally, we can examine the reasonably expected levels of language knowledge and the different fields of language usage. In reviewing the events and experiences, the impact of World War I not only restructured the policy and assumptions related to foreign languages, but influenced communication and usage in the native language as well, mostly in the fields of style and vocabulary.

Alexandra Szántóné Csongor – Csilla Krisár – Anikó Hambuch – Tímea Németh

**Comparative Analysis of Teaching Hungarian for Medical Purposes in Norway and Hungary**

This longitudinal, follow-up to a Norwegian–Hungarian comparative study aims to scrutinize the teaching of Hungarian for medical purposes, from the perspective of Norwegian, German and English students, as intermediary languages. The online survey focuses on students' socio-

demographic, linguistic, motivational and intercultural background, as well as the development of their skills and competences. The joint research is complemented by structured interviews and focus group discussions. The survey involved 158 students who began their studies in September, 2016, at the Bjorknes College of Oslo, Norway, and at the Medical School of the University of Pécs, Hungary (UPMS). The research is currently in its preliminary stage; therefore, the goal of the present paper is to display the results to date.

Zsuzsanna Takáts

### **The Process of Education in Medical Terminology at the University of Pécs, Medical School**

Notably, the course entitled, “Medical Terminology,” is uniquely offered by the Department of Languages for Specific Purposes at the Faculty of Medicine of the University of Pécs, and , to date, is the only course of its kind throughout the entire country. The course content is delivered in one 14 week long semester including one lecture per week. The objective of this paper is to illustrate the process of teaching this widely popular and invaluable subject. It is considered a superb opportunity to obtain genuine feedback, with respect to describing the beneficial impact, both seminars and lectures, have on the attendees. A survey was conducted to determine, precisely how effective this essential course is, towards offering medical students in their pursuit of Medical Anatomy, a topnotch professional delivery.

The paper intends to answer the following questions: Does the Medical Terminology textbook, which has been written specifically for this purpose, meet or exceed student expectations? Characteristically, what are the behavioral attitudes of Hungarian students towards studying anatomical nomenclature and basic Latin grammar? What opportunities currently exist in motivating and elevating student attendance towards participating in terminology courses? The presentation concludes with outlining the strategic plans for further developing and increasing the effectiveness of the course.

Dušan Tellinger

### **Cultural Elements in Professional Translation**

The aim of this article is to review the role of realia in the teaching of professional translation. The purpose of involving realia into translation

teaching is to raise intercultural awareness of students and enable them to gain intercultural communicative competencies. The paper is focused on identifying cross-cultural elements (above all realia) in professional translations, since they are so important for developing cross-cultural communication skills. The role of intercultural competencies in identifying of cultural elements in professional translations is in the forefront of language and cultural education. Developments in recent decades highlight the importance, not only of translator's language knowledge but also their cultural knowledge. Interestingly, it is not only the precise accuracy of the scientific information in technical translation a single, deciding factor of successful work. The role of culture is included in successful translation since it provides additional information in reference to the source culture. Professional and predominantly a technical translation, must account for linguistic, cultural, political, ideological, economic, sociological and historical factors. Translation and communication competence, and a sum of other competencies, enable the translator to implement the operations necessary to successfully complete the translation and communication process.

Enikő Terestyényi

**Synonymy in the Hungarian language use for tourism**

When there is communication, there is always a need for expressing ourselves in different ways, one of the tools may be in the use of synonyms. A synonym is a word or phrase meaning exactly or nearly the same as another word or phrase in the same language. Synonyms with exact interchangeability share a seme or denotational sememe, those with similar meanings share a broader denotational or connotational sememe and hence, overlap within a semantic field. (Lyons, 1995) Examples can be found not only in every day speech, but also in the language for different profession. After a short introduction to synonymy, the relationship between synonymy and language for specific use will be shown. The assumption was that in the use of professional language depending on the abstract level of the language use, synonyms are also used. The research was carried out on two types of trade publications. The first one was the *Turizmus Bulletin*, the Hungarian trade journal, as the most scientific publication amongst the trades. Additionally, information leaflets, published by Hungarian Tourism, Co., were also examined. The present paper reveals the different types of synonyms in Hungarian for Specific

Purposes and discusses whether they are real synonym or rather subordinate expression in the terminology.

Katalin Vargáné Kiss

**Potential Meanings of the Hungarian Term *forrás* in English Economic Texts**

Economic and financial texts comprise a significant part of specialized translations. In many cases, choosing the right term may pose a challenge for translators. Finding the appropriate term is based on placing the concept denoted by the term in the relevant conceptual system(s). By focusing on the phenomena of polysemy and synonymy and the importance of the context together with examples, the paper presents what methods may be of help for the translator in support of terminological efforts. This will be demonstrated by examining the Hungarian term, *forrás*, in different conceptual systems, and elucidating its potential lexicological/ lexicographical meanings in English and Hungarian.

Klára Veresné Valentinyi

**How to Select the Relevant Definition and Context to Define a Term**

If no technical glossary is available in support of the technical translator, one may spend one third of their translation time towards identifying and translating the terms of the professional text. The choice of the proper term is based on its definition. However, in search of the appropriate definition is not always easy, but time-consuming, partly due to the lack of the proper definition of the term. This presentation offers guidance towards discovering the appropriate definition when facilitating the translation of a term.

Andrea Zrínyi

**Interaction Patterns in the Dentist–Patient Communication**

The study summarizes the results of dentist–patient communication research on the basis of audio materials recorded during dental surgery. This is a quantitative study which investigates turn-taking and turns. The research questions examine the timing within the discourse, for example, how often turn-taking is made in the dentist–patient dialogues analyzed,

and, if, and when is it the dentist or the patient who speaks more, how many times overlapping turn-taking occurs, how often the participants take turns, and what linguistic strategies they use to do so, and how exactly turn-taking happens? The study also investigates when both of the participants remain silent, and if and when, they eventually break the silence.

The hypothesis suggests the doctor speaks longer, and overlapping turns do not occur frequently, and, strikingly, were not effectively proven. Although the patients' turns are longer, they more often take turns to react to the dentist's statements.

Zsuzsanna Zsubrinszky

### **The Linguistic Aspects of English for Diplomatic Purposes**

English is the global lingua franca of international diplomacy and international business relations all over the world, although very often, rarely are the interlocutors native speakers of English, but have acquired it as a second language. At the same time, respect for human communication and dignity is paramount for the negotiators to reach a mutual agreement. This paper provides varied activities used in the classroom to improve students' language skills (e.g., politeness, peaceful interaction, building strong social institutions, assertiveness and empathy, code-switch, negotiating, etc.) in diplomacy. The activities can be used at any language level, from elementary to advanced; therefore, everyone can find useful aspects of language from elementary to more abstract nuances of meaning and connotation. I sincerely hope the ideas presented in this paper will prove beneficial for those employed and studying in the area of diplomacy.

