2022. 1. szám

Porta Lingua

cikkek, tanulmányok
a hazai szaknyelvoktatásról és
-kutatásról

SZOKOE
Szaknyelvoktatók és -Kutatók
Országos Egyesülete

Főszerkesztő:
Bocz Zsuzsanna

Szerkesztő:
Besznyák Rita

Lektorok:
Bánhegyi Mátyás, Bocz Zsuzsanna, Demeter Éva, Einhorn Ágnes, Fischer Márta, Keresztes Csilla, Kiszely Zoltán, Kovátsné Loch Ágnes, Kurtán Zsuzsa, Muráth Judit, Rébék-Nagy Gábor, Sárvári Judit, Seidl-Péch Olívia, Sturcz Zoltán, Szabó Csilla

Idegen nyelvi lektor:
Nicholas Palmer

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

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

ISSN 2064-3381 (Online)

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Budapest
2022

Tartalomjegyzék

SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA 5

FISCHER MÁRTA: *Horizontal and vertical terminology work in the context of EU translations* 7
SERMANN ESZTER – SEIDL-PÉCH OLÍVIA – KÓBOR MÁRTA: *Mivel foglalkozik a terminológus? Egy terminuskivonatolási együttműködési projekt tapasztalatairól* 17
SÓLYOM RÉKA: *Uniós piac, gazdasági szereplő, harmonizált szabvány: magyar nyelvű európai uniós irányelvek fogalmi metaforái* 25

SZAKFORDÍTÁS, SZAKFORDÍTÓKÉPZÉS 33

ÉLTHES ÁGNES: *A fordítói „bőbeszédűség" – kognitív-emocionális háttér* 35
KOVÁCS TÍMEA: *Human and machine translation: a comparative analysis of neural machine- and human-translated EN-HU and HU-EN legal texts* 49
LAKATOS-BÁLDY ZSUZSANNA: *Tud-e a gép filmet fordítani? Mesterséges intelligencia és filmfordítás* 59
VERESNÉ VALENTINYI KLÁRA: *A gépi fordítás kihívásai a szakfordítóképzésben* 69

TOLMÁCSOLÁS, TOLMÁCSKÉPZÉS 81

BESZNYÁK RITA: *Vezérfonal a tolmácsvizsgák optimalizálásához* 83
BETÁK PATRÍCIA: *A Tolmács esete a Szóval, avagy „x nyelve van, mégis megbotlik"* 95
SZABÓ CSILLA: *Tolmácsok konszekutív jegyzetelési preferenciái egy kismintás felmérés tükrében* 101

SZAKNYELVOKTATÁS, NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE 113

ADORJÁN MÁRIA: *Self-assessment of academic writing in an online learning environment* 115
FAJT BALÁZS – BÁNHEGYI MÁTYÁS – VÉKÁSI ADÉL – CSEPPENTŐ KRISZTINA: *Nyelvtanári és -oktatói vélemények a nyelvvizsga-moratóriumról: egy pilot kutatás bemutatása* 123
FAJT BALÁZS –VÉKÁSI ADÉL: *Videójátékok és nyelvtanulás: véletlenszerű (szak)szókincs-elsajátítás videójátékokon keresztül* 131
SÁNDOR ESZTER: *Az angol lingua franca kommunikáció kutatási eredményei és az üzleti angol oktatásának elmélete és gyakorlata* 139

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI 149
MÁTYÁS JUDIT: *Nyelvhasználat és kommunikáció a COVID-19 idején* 151
SZEKRÉNYESNÉ RÁDI ÉVA: *Az interkulturális gazdasági kommunikáció kihívásai a 21. század elején* 159
ZSUBRINSZKY ZSUZSA: *A nyelv, ami öltöztet- a divatiparág nyelvi kifejezőeszközei* 169

ABSTRACTS 177

SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA

Márta Fischer

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

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.1

Horizontal and vertical terminology work in the context of EU translations

The aim of this paper is to analyse the decisions the translator has to take while translating terminology in EU texts. Starting with the theoretical aspects, the interrelation of terminology and translation will be explored – leading to the reinterpretation of some key terms in both disciplines: the notion of term in a translation-oriented perspective, and the notion of translation in a terminology-oriented perspective. Second, turning to the EU context, a short overview will be given of the peculiarities of the EU's language regime and its impact on the role of translators as terminologists. Third, it will be revealed how the interconnection of conceptual systems and languages at EU level makes terminology work a multi-layered activity, with a number of decisions to be taken by the translator. Two terms, horizontal and vertical terminology work, will be introduced to label these activities. Special attention will be paid to the notion of EU term. It will be argued that the emergence of a special EU-language and terminology and the limits of corpus planning at national level make the involvement of Member States especially relevant in this context.

Key terms: *EU terminology, EU translation, terminology in translation, horizontal and vertical terminology work, the notion of term*

Introduction

It is often established in the literature of both terminology theory and translation studies that translators are not only end-users of terminology products but also take over the role of terminologists – either during the translation process, while retaining their 'status' as translators or working as terminologists, thus formally occupying such positions. The European Union provides an excellent context for a deeper examination of this phenomenon. First, the creation and translation of EU terms offers a study field worthy of examination for both translation studies and terminology theory. Second, given the vital role translation plays in upholding the EU's institutional multilingualism, this context offers an opportunity for integrating the results of both disciplines. Finally, due to the lack of an underlying consistent theoretical framework for analysing terminology issues in EU translations, a systematic analysis can have great relevance for both theory and practice (including the training of EU translators). This is also justified by the fact that, after accession, Member States can only participate in language and terminology planning through their translators – as all translation activities are transferred to the EU institutions.

Terminology and translation – in theory and practice

Any research making an attempt to explore terminology in translation or vica versa is made difficult by the fact that the current state of both disciplines is characterised by the existence of multiple approaches and a rich, multilingual literature (see also Fischer, 2018; Fóris, 2020; Klaudy 2007, 2020). Furthermore, for a long time, terminology theory was not concerned with translation issues, and translation studies did not show any interest in terminology issues. The main reason for this phenomenon was that Eugen Wüster's *General Theory of Terminology*, which provided the theoretical framework for approaching translation issues within terminology, did not assign great significance to translation issues. However, the first translator training programmes in the 1970s and 1980s revealed that the principles of Wüster's General

Theory of Terminology needed updating. In other words, experience arising in the course of translation played an important role in shaping the theoretical approaches to terminology. The intersection of the two disciplines is, by now, evident (see also Thelen, 2015; Fischer, 2014).

In my previous works, I gave an extensive analysis of the key terms of terminology theory in a translation-oriented approach, and showed how terminology theory may contribute to translation studies (Fischer, 2014; 2018; 2019). In the following, I will focus on two aspects, the notion of term and the notion of translation.

The notion of 'term' in a translation-oriented perspective

The notion of term has a narrower and a broader approach. The narrower approach may be traced back to the beginnings of terminology theory. The second half of the 19th century, the time of industrial development, was characterised by an unusual amount of new concepts and terms that appeared mostly in engineering sciences. Synonymy and polysemy soon made communication in expert communities hard and rather chaotic, and the need for conscious language planning emerged so as to achieve optimal technical communication. This led to the launch of the first harmonisation attempts and the establishment of a new theory, a concept-oriented approach, developed by Eugen Wüster (1974). In this theory, the term was rather considered as the "final product" of a prescriptive, standardising process.

Later on, the critiques of Wüster's basic principles (like the priority of the system level and the prescriptive approach) called for the modification of his theory and also for changing the definition of 'term' (cf. Cabré, 2000; Gerzymisch-Arbogast, 1996; Heltai, 1981; Muráth, 2002; Pearson, 1998; Temmermann, 2000). It was shown that a number of factors, such as context, synonymy, regional differences, actual language use ought to be taken into consideration. This need was justified by the experiences of translator training institutions in the 1970s ans 1980s that showed that translators not only face terms that comply with the requirements of the narrow approach. In other words, a wider interpretation of the notion of term was necessitated. This broad approach led to the emergence of a number of new theories and schools within terminology (for an overview see l'Homme, 2005 and Temmerman, 2000).

The analysis of translation issues within terminology requires the broader approach of the notion of term. Here, the underlying question is whether the translator's freedom is restricted or not. As Thelen (2007) puts it, when translators come across terminology, they do not have as much freedom as in the case of translating general language. In this broad, translation-oriented approach, any lexical unit that describes a concept and restricts the freedom of translator may be considered as a term. This is the reason why phrases and whole sentences may find their way, as terms, into translation-oriented databases. As a consequence, if we interpret the notion of term too narrowly, we may end up excluding important terms from our database (Smith – Ceusters – Temmerman, 2005). Taking the translator's freedom as the basis for identifying terms, becomes especially relevant when general words only 'act' as terms in a specific context or even text (for examples see Fischer, 2019).

To conclude, the notion of term may be interpreted in different ways according to the actual project or translation assignment (L'Homme, 2005:1130). As translation provides the framework for terminology work in the EU context, the broader, translation-oriented approach needs to be followed also in the EU context.

The notion of translation in a terminology-oriented perspective

In this section, an attempt will be made to show how terminology theory may give a new dimension for analysing translation-related issues. By analysing the interconnection of languages and conceptual systems, it will be shown that translation may be defined not only in the dimension of languages but, equally importantly, in the dimension of conceptual systems.

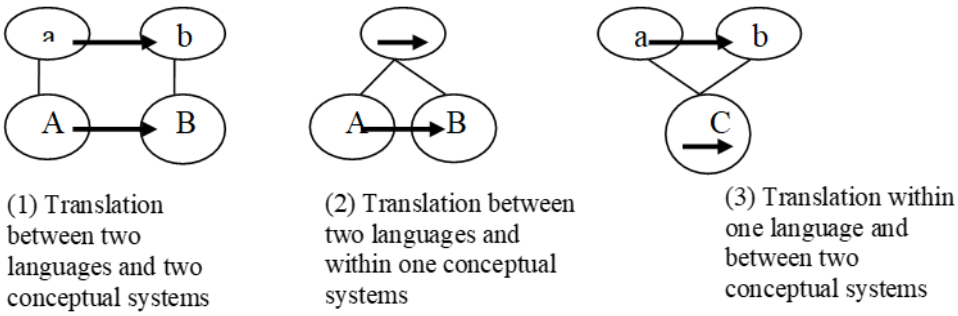
Given the number of official languages and legal systems interacting at EU level, this double perspective will play a crucial role in understanding terminology work in the EU context.

Relying on Sandrini's model (Sandrini, 2004) on transnational interlingual communication, I will present in what combinations language(s) may relate to conceptual system(s). To make a clear delimitation possible, conceptual system is understood as legal system and language is considered as the official language within a state. Three categories may be differentiated.

The first category can be described as a one-to-one relationship, where one language enjoys official status in one state, and it only describes the conceptual system of that specific state (Hungarian – Hungary). The second category represents a more-to-one relationship, which is typical in states where more languages have official status and, hence, more languages belong to one and the same conceptual system (Maltese, English – Malta). Finally, a one-to-more relationship is, when one language belongs to more conceptual systems, that is, the language is officially recognised in several states (German – Austria, Germany, Luxemburg, Belgium). Due to its (partly) supranational nature, the EU also developed its own conceptual (autonomous legal) system, which may be compared to the second category: one conceptual system described, at present, by twenty-four official languages.

Taking into account both the language and conceptual level, it becomes quite clear that translation may be interpreted not only between two languages – as is usually the case. As it is shown in Graph 1, translation may be carried out between *two languages and two conceptual systems* (when translating a Hungarian contract into UK English), *between two languages and within one conceptual system* (when translating EU terms from English into Hungarian) and, quite rarely, *within one language and between two conceptual systems* (when translating an Austrian contract into German).

Graph 1. Translation in the dimension of languages and conceptual systems



Integrating the conceptual dimension, i.e. the terminology-oriented perspective into translation plays an important role due to several reasons. If translation is carried out between two languages and within one conceptual system – case (2) – this challenges the notion of translation as *inter*cultural transfer. Speaking about translation, we automatically conclude that two languages also involve two different cultures, as well. This approach, especially since the cultural turn in translation studies, has been quite common in the literature of translation studies. However, the very fact that one conceptual system, and therefore one culture, may be described by more languages, questions this theory. As a number of researchers point out, international cooperation (and integration) also lead to the homogenisation of cultures and conceptual systems (cf. Koskinen, 2000; Sandrini, 2010a; Vermes, 2003). According to Kjaer (2015) even the interdependency of legal language and legal system becomes questionable. This is also true for the EU context, where 24 languages have to describe the same reality, i.e. the EU conceptual system. This means that the translation of EU is carried out *within one conceptual system*.

With this in mind, we can also refine the notion of term creation (Fischer, 2010). Sager (1990) makes a distinction between primary and secondary term creation – the former being a monolingual activity while the latter involving translation. Based on the conceptual dimension of translation above, Sager's secondary term creation my be divided into two cases, depending on whether translation is carried out within one conceptual system – case (3) – or between two conceptual systems – cases (1) and (2). To conclude, terminology can add a new dimension to the interpretation of translation (e.g. translation within one conceptual system and between two conceptual systems). This distinction is of utmost importance when analysing multilingual term creation and translation within the EU-conceptual system.

Terminology and translation – in the EU context

The European Union is not a classical international organisation, such as the Council of Europe or the United Nations, nor is it a federal state. It combines both intergovernmental and supranational elements. Due to the direct applicability of some legal acts (i.e. regulations) and the direct effect of EU legislation, the number of official languages is, compared to other international organisations, unprecedented.

The provisions for institutional multilingualism were laid down by the Council in its very first Regulation in 1958. Although a distinction is often drawn between official and working languages, it is important to emphasise that the Regulation does not differentiate between these two categories. Naturally though, communication in the EU institutions would become impossible if all the official languages had to be used as working languages, as well. The institutions can lay down in their rules of procedure, which languages – in practice mostly English or French – they will use in their internal procedures. Consequently, translation is inherent in EU institutional munltilingualism. Documents are drafted mainly in English (or in the European Court of Justice in French), and translated into the other official languages. Most official languages may thus well be considered as having a "target language" status (Fischer 2008: 384).

The official status also entails that every official language has to establish its „EU function", i.e. create its EU terminology. Sager's primary term creation process is in theory a simultaneous, multilingual activity but in practice, for most languages, this means a secondary (translation) activity. In other words, translation provides the framework for terminology, which shows the importance of translators in this context. This role is enhanced by the fact that, after the accession of Member States, translation activity and terminology work are transferred to the EU institutions. In terms of language planning, this means the following: in status planning, the involvement of Member States is secured by their veto right in laying down the number of EU official languages while in corpus planning (in creating EU terminology), the direct involvement of Member States is rather limited.

The notion of term in the EU context

Similarly to the definition of 'term', in general, there is no coherent definition for EU terms to be found in terminology literature. When analysing EU-rooted phenomena at lexical level within the framework of the *Eurolect Observatory* project, Mori and Szmrecsanyi (2020) analyse the occurrence of 'semantic Europeisms', i.e. semantic calques used with an additional, EU-specific meaning (such as *approximation* or *harmonise*), and 'EU words' (such as *comitology* and *subsidiarity*). Also, EU-related terminology is often referred to as *Eurospeak*, *Euish*, *Eurofog* or *Eurojargon*. However, these designations rather carry a negative connotation, and only express concerns that EU citizens may not understand EU texts – mainly because of the specific (EU) terms used in these texts.

The *euro-* prefix is also problematic as it may describe languages spoken, generally, in Europe, outside the EU context, and which are affected by other languages, mainly English (cf. Muhr – Kettermann 2004). Although *Euro-English* is often used in the context of EU institutions, it may also refer to continental English spoken by non-native speakers in Europe. Furthermore, in my doctoral dissertation, the interviews conducted with EU terminologists also revealed that translators do not have a single label when referring to EU terms, either. Labels such as *"EU coloured terms"* or *"European constructions"* were used when wanting to emphasise that the term in question relates to an EU concept. Furthermore, questions such as *"how to demonstrate that the designation is something different"* or *"why do we need a different designation"* reflect the difficulty of translating in an EU context. As a result, a significant part of terminological problems result from the difficulty of recognising EU terms (Fischer, 2010).

In the following, I will rely on the definition of Rádai-Kovács (2009), who considers legal (e.g. *regulation, directive, opinion,* etc.), administrative (e.g. *rapporteur, ordinary legislative procedure, preliminary ruling*) and other, domain-specific terms that describe EU concepts as *euroterminology*, regardless of the text type they appear in. In other words, contrary to common misbeliefs, EU terms also cover a number of domain-specific terms, such as *inclusive growth (*economy*), irregular migration* (social policy), *skills mismatch* (education plicy). These terms describe EU concepts, and have an EU-specific definition.

The interaction of languages and conceptual systems in the EU context

As we could see in the previous section, the European integration process brings about a number of new concepts. They relate either to EU legislation covering various subject fields or to the everyday functioning of the European Union. As a result of this phenomenon, an autonomous EU conceptual (legal) system has been developed and is expanding constantly (Biel 2014, Somssich 2011). However, this system can not be considered separately or completely cut off from the national conceptual (legal) systems (Kjaer, 2007:79). The EU conceptual system is also in close interaction with the conceptual systems of Member States.

Since there is no common, neutral 'EU language' that could describe the EU conceptual system exclusively, this task has to be carried out by the 24 official EU languages. As Sosoni (2018:182) points out, EU (legal) concepts *"need linguistic clothing"*. As a result, the EU conceptual system with its 24 languages can be referred to as a *one conceptual system–more languages* relationship, e.g. case (2) of the terminology-oriented approach of translation. It is, however, important to point out that the EU official languages are also the official languages of the Member States. As a consequence, EU official languages have to fulfil a double role: they have to describe both the EU conceptual system and the conceptual systems of the Member States, making terminology work in the EU context a complex activity. This leads to the multiplication of relationships between conceptual systems and languages in the EU context: all three cases (language – conceptual system combinations) may be present while translating EU-texts.

Translating terminology in the EU context: horizontal and vertical terminology work

The difficulty of translating EU texts lies in the fact that texts may contain both EU terms (terms belonging to the EU conceptual system) and non-EU terms (terms belonging to Member State or universal conceptual systems). The translation of these different term types requires different types of terminology work. While the translation of (Member State specific) non-EU terms is carried out *between different conceptual systems*, the translation of EU terms is carried out *within one conceptual system*. Therefore, it is crucial for the translator to recognise whether the

term in question is an EU or non-EU term. In other words, it is highly revelant to distinguish between EU and non-EU terms.

Starting with EU terms, it is important to distinguish between already established EU terms and EU terms that still need to be created. If the EU term is already established and equivalents are available in all the official languages in the IATE terminology database (e.g. the names of the EU legal acts), the translator's only task is to find the official equivalent in the target language and match the source language EU term to the target language EU term (e.g. *regulation – rendelet, directive – irányelv*). At concept level, it is not a difficult task, rather a *'matching exercise'* as a single concept is described in 24 languages.

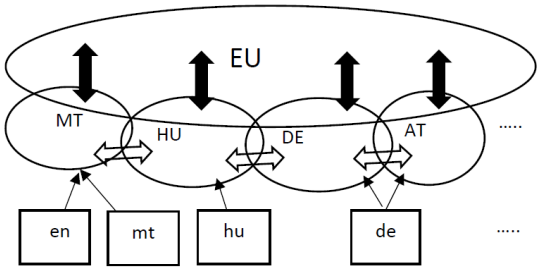
To the contrary, if a new EU term needs to be coined, the task is more difficult. In theory, the official status of EU languages would presuppose that EU terms are being created paralelly, in the 24 official language of the EU. In reality, the creation of terms is carried out in two steps: terms are first created in the dominating languages (mainly in English) and then translated into all the other official languages. This means that, in most languages, target terms (secondary terms) are created on the basis of a source term (primary term), through translation. Evidently, translators depart from a primary term which inevitably influences their choice for the TL equivalent – leading to a peculiar 'EU layer' in the official languages that often sounds foreign to speakers of that language.

Furthermore, in this case, the translator also needs to check whether the proposed term for the new EU concept is already 'taken' at national level. In other words, the translator needs to move between the EU and the MS conceptual system so as to see if the proposed term in the TL already designates another national concept. Without this move, it may occur that one and the same term describes both an EU and a national concept, which may lead to much confusion, i.e. the conceptual variability of one and the same term. As Sandrini (2010b:147) points out, linguistic tools are limited, it is inevitable that one term describes both an EU and a national concept. An example is *entrepreneurship* which originally relates to the act of setting up or running a business (UK concept) but now also relates to the ability of carrying out this activity, i.e. a key EU competence (EU concept). A similar example is *value added tax (VAT)*. In Hungarian, however, the deliberate choice was made to diffierentate between the EU (*hozzáadottérték-adó*) and the HU concept (*általános forgalmi adó*). Given the EU – MS relation of this exercise, I labelled this type of terminology work as *'vertical terminology work'*, which means comparative terminology work between two systems but within one language.

However, EU texts may also contain non-EU terms, i.e. terms relating to Member State conceptual systems. Here also, a comparison is needed: between Member State conceptual systems. Given the MS – MS relation of this exercise, I labelled this type of terminology work as '*horizontal terminology work'* in the EU context. This type of work is especially relevant when the conceptual (legal, economic, education, etc.) systems are different – when translating school or company types from English into Hungarian.

The two types of terminology work are shown in Graph 2. As Sandrini (2005:155) points out, the graphical presentation of conceptual (legal) systems necessarily entails simplification – but it is also a useful tool to illustrate complexity.

Graph 2. Translation and terminology work in the EU context



In both cases (vertical and horizontal terminology work), the comparison of the two conceptual systems (either EU – MS or MS – MS) may result in two translation choices: domesticating or foreignising. If translators want to emphasise similarity between the two conceptual systems, then they match the SL with the TL term (domesticating). In this case, the two concepts are not identical but similar enough to match the two terms. The TL term is then called a functional equivalent. In the EU – MS relation, the EU term *personal data breach* provides an example (Somssich 2021). In this case, an already available Hungarian national term (*adatvédelmi incidens*) was taken as the HU equivalent of the EU term – which, interestingly, has a history of foreignising, originally being a calque of the US term (*privacy incident*). In the MS – MS relation, a classic example is the company type *private company limited by shares* (*ltd*) translated as *korlátolt felelősségű társaság* (*kft*) or, as a better match, *zártkörű részvénytársaság* (*zrt*) into Hungarian.

If, however, translators want to highlight the difference between two conceptual systems, they need to use a translation equivalent – a TL term that only describes the SL concept and does not relate to any national concept (foreignising). The translation equivalent is created by calque/borrowing, paraphrasing or a new term. Following the previous example, the translation equivalent of *ltd* would be a simple takeover or paraphrase of the English term. Furthermore, the Hungarian term *hozzáadottérték-adó* (the equivalent of the EU terms *value added tax*) is also a translation equivalent as it only describes the EU concept and does not relate to any national concept.

This dilemma (foreignising vs. domesticating) also appears in translation studies. The skopos theory placed great emphasis on domesticating. According to this strategy, functional equivalents should be given priority. However, if the SL and TL conceptual systems are different, the use of functional equivalents may be misleading for the target audience. Therefore, both strategies, both decisions, may be justified. It is especially relevant in a field, like legal translations, where the emphasis of differences may play a significant role (Biel, 2008). From the point of view of the translator this may be also relevant since, quite often, dictionaries do not make any distinction between functional and translation equivalents.

Conclusion

The European Union developed its own conceptual (legal) system. As there is no neutral language that excusively describes the EU concepts, the official language(s) of Member States fulfil a double function: they describe both the EU and the Member State systems. Furthermore, while some languages function as drafting languages, other languages are rather confined to a "target language" status – i.e. EU texts are translated from *de facto* working languages, mainly English, into the other official EU languages. Consequently, the EU context is characterised by the interaction of a number of conceptual systems and languages – making the translator's (terminology) work multidirectional.

The translation of EU terms requires, in my understanding, *vertical terminology work*, a comparison between the EU and MS conceptual system so as to check whether the proposed term is free to be taken to describe the EU concept. Once EU terms are established in the official languages, translation turns into a 'matching exercise', i.e. the established official TL equivalent needs to be followed. The translation of non-EU terms takes an other direction: it requires *horizontal terminology work*, a comparison between MS conceptual systems. The more different the systems are, the more difficult the translator's task becomes. In both cases, the key decision is whether to follow a foreignising strategy (by using/creating a translation equivalent) or domesticating strategy (by using a functional equivalent). As EU texts are peppered with both EU and non-EU terms, both types of terminology work are relevant in the EU context – and it is crucial for the translator to distinguish between EU and non-EU terms.

A further consequence is that EU translators and terminologists have a catalyst role in forming the terminology of a number of domains. Their solutions can have wide ranging impact, through EU legislation, influential documents and the IATE database. Their key role is further enhanced by the fact that, after accession, EU institutions are in charge of translation, and Member States can only participate in this process (i.e. in corpus planning) through their translators.

According to Kinga Klaudy (2004:36), the immense translation activity required to maintain the multilingual institutions of the EU provides translation studies with a real opportunity to become the discipline of European integration. As it was shown, this is only conceivable, if translation studies incorporate the findings of terminology theory, and terminology theory incorporates the findings of translation studies.

References

Biel, Ł. (2008): Legal terminology in translation practice: dictionaries, googling or discussion forums? *Skase Journal of Translation and Interpretation* 3/1. 22-39

Biel, Ł. (2014): *Lost in the Eurofog: the textual fit of translated law*. Peter Lang

Cabré, M. T. (2000): Elements for a theory of terminology: Towards an alternative paradigm. *Terminology* 6/1. 35-57

Fischer, M. (2008): Az európai uniós fordítás és terminusalkotás magyar vonatkozásai. *Magyar Nyelvőr* 132/4. 385-402

Fischer, M. (2010): Translation(policy) and terminology in the European Union. In: Thelen, M. – Steurs, F. (eds.): *Terminology on everyday life. (Terminology and Lexicography Research and Practice 13)*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. 21-34

Fischer, M. (2014): Terminology in support of LSP lexicography. In: Muráth, J. (ed.): *LSP Lexicography (Hungarian Lexicography III)*. 93-121

Fischer, M. (2018): *Terminológia és Fordítás. Válogatott terminológiaelméleti és fordítástudományi tanulmányok*. Pécs: Institutio.

Fischer, M. (2019): Developing terminology competence, with special focus on recognising terms. In: Besznyák, R. – Fischer, M. – Szabó, Cs. (eds.): *Fit for Market Translator Training in a Digital Age*. Wilmington-Malaga: Vernon Press. 65-83

Fóris, Á. (2020): *Fordítás és terminológia. Elmélet és gyakorlat*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattann Kiadó

Gerzymisch-Arbogast, H. (1996): *Termini im Kontext. Verfahren zur Erschließung und Übersetzung der textspezifischen Bedeutung von fachlichen Ausdrücken*. Tübingen: Günter Narr Verlag.

Heltai, P. (1981): Poliszémia a terminológiában. *Magyar Nyelvőr* 105/4. 451-463

Kjaer, A. L. (2007): Legal translation in the European Union: a research field in need on a new approach. In: Kredens, K. – Goźdź-Roszkowski, S. (Hrsg.): *Language and the law: international outlooks.* Frankfurt am Main, New York: Peter Lang. 69-95

Kjaer, A. L. (2015): Theoretical Aspects of Legal Translation. The Paradoxical Relationship between Language, Translation and the Autonomy of EU Law. In: Šarčević, S. (ed.): *Language and Culture in EU Law. Multidisciplinary Perspectives. Law, Language and Communication series*. Farnham/Burlington: Ashgate Publishing Limited. 91-109

Klaudy, K. (2004): A kommunikatív szakaszhatárok eltűnése a magyarra fordított európai uniós szövegekben. *Magyar Nyelvőr* 128/4. 389-407

Klaudy, K. (2007): *Nyelv és fordítás*. *Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Tinta Kiadó.

Klaudy, K. (2020): *Tézisek a fordítástudományról. Új fordítástudományi tanulmányok.* Budapest: Tinta Kiadó.

Koskinen, K. (2000): Beyond Ambivalence. Postmodernity and the Ethics of Translation. Academic Dissertation. Tampere: University of Tampere

L'Homme, M.-C. (2005): Sur la notion de terme. *Meta* 50/4. 1110-1132

Mori, L. – Szmrecsanyi, B. (2020): Mapping Eurolects. An aggregate perspective on similarities between legislative varieties. *Languages in Contrast* 21/2. 1-31

Muhr, R. – B. Kettermann (Hrsg.) (2004): *Eurospeak. Der Einfluss des Englischen auf europäische Sprachen zur Jahrtausendwende. Oesterreichisches Deutsch Sprache des Gegenwart, Band 1.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Muráth, J. (2002): *Zweisprachige Fachlexikographie.* (Pécser Beiträge zur Sprachwisenschaft). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Pearson, J. (1998). *Terms in Context.* Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins

Rádai-Kovács, É. (2009): *Az euroterminus, avagy az európai uniós terminológia jellemzői, különös tekintettel az újlatin nyelvekben megjelenő sajátosságokra*. Doktori (PhD) disszertáció. Budapest: ELTE.

Sager, J. C. (1990): *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Sandrini, P. (2004): Transnationale interlinguale Rechtskommunikation: Translation als Wissenstransfer, In: Burr, I. – Christensen, R. – Müller, F. (Hrsg.): *Rechtssprache Europas. Reflexion der Praxis von Sprache und Mehrsprachigkeit im supranationalen Recht. (Schriften zur Rechtstheorie, Heft 224).* Berlin: Duncker & Humblot. 139-156

Sandrini, P. (2005): Debatte aktueller Themen: Rechtsterminologie – Revisited. Rezension zu Eva Wiesmannn. 2004. Rechtsübersetzung und Hilfsmittel zur Translation. Tübingen: Günter Narr Verlag. *Moderne Sprachen* 49/1. 147-162

Sandrini, P. (2010a): Fachliche Translation. In: Maliszewski, J. (Hrsg.): *Diskurs und Terminologie beim Fachübersetzen und Dolmetschen. Discourse and Terminology in Specialist Translation and Interpreting*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 31-51

Sandrini, P. (2010b): Rechtsübersetzen in der EU: Translatio Legis Pluribus. In: Zybatow, L. (Hrsg.): *Translationswissenschaft – Stand und Perspektiven. (Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft VI.).* Frankfurt a.M.: Peter Lang. 143-157

Smith, B. – Ceusters, W. – Temmerman, R. (2005): Wüsteria. In: Engelbrecht, R. et al. (eds.): *Connecting medical informatics and bio-informatics medical informatics Europe 2005.* Amsterdam: IOS Press. 647-652

Somssich, R. (2011): *Az európai jog fogalmai*. Budapest: ELTE ÁJTK.

Sosoni, V. (2018): Language and Translation in EU Competition Law: Insights from English, Greek, Italian and Spanish Versions of Legislative Texts. In: Marino, S. – Biel, Ł. – Bajčić, M. – Sosoni, V. (eds.): *Language and Law: The Role of Language and Translation in EU Competition Law*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90905-9_11

Temmerman, R. (2000): *Towards New Ways of Terminology Description – The Sociocognitive-Approach.* Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins

Thelen, M. (2007): Is there such a thing as terminology competence? In: Thelen, M. – Lewandowska-Tomaszczyk, B. (eds.): *Translation and Meaning. 4th, International Maastricht–Lodz duo colloquium, 2005.* Maastricht: Zuyd University of Applied Sciences, Maastricht School of International Communication, Department of Translation and Interpreting. 129-139

Thelen, M. (2015): The Interaction between Terminology and Translation – Or Where Terminology and Translation Meet. *Trans-kom* 8/2. 347-381

Vermes, A. (2003): Translation: Intercultural Communication or Interlinguistic Transfer? In: Komlósi, L. – Houtlosser, P. – Leezenberg, M. (eds.): *Communication and Culture. Argumentative, Cognitive and Linguistic Perspectives*. Amsterdam: Sic Sat. 53-60

Wüster, E. (1974): Die Allgemeine Terminologielehre – ein Grenzgebiet zwischen Sprachwissenschaft, Logik, Ontologie, Informatik und Sachwissenschaften. *Linguistics.* 119. 61-106

Sermann Eszter[1] – Seidl-Péch Olívia[2] – Kóbor Márta[3]

[1]Szegedi Tudományegyetem, BTK, Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék
[2]Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ, Tolmács- és Fordítóképző Központ
[3]Pécsi Tudományegyetem, BTK, Romanisztika Intézet, Francia Tanszék

A fordító terminológiai feladatkörben
Egy terminuskivonatolási együttműködési projekt tapasztalatairól

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.2

A 2020/21-es tanévben bevezetett hibrid oktatási forma az egyetemi kurzusok szervezése szempontjából az oktatókat rendkívül nehéz feladat elé állította. Az olyan együttműködési projektek, melyek a résztvevők közötti távolság miatt a koronavírus-válságot megelőző időszakban is részben vagy egészben online térben valósultak meg, módszertani ötletekkel szolgálhatnak az online, illetve a hibrid kurzusok tervezéséhez. A terminusok kezelésének, a terminológiai adatok megfelelő rögzítésének elsajátítása fontos szerepet játszik a nyelvi közvetítők képzésében; a terminológiai kompetencia fejlesztése egyebek mellett a célnyelvi megfelelők felkutatására vonatkozó elveknek és a terminológiakezelő fordításmagató szoftverek használatának megismertetését foglalhatja magában. A tanulmányban olyan együttműködési projekt lépéseit ismertetjük, melynek során a BME és az SZTE fordítóképzős hallgatóinak lehetősége nyílt betekinteni az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága Magyar Nyelvi Osztályán zajló terminológiai munkába. A projekt egyik fontos tanulsága, hogy a valós, azaz nem az oktató által szimulált egyetemi projekteknek a tanmenetbe való beépítése közvetlen gyakorlati haszonnal jár és motiváló erejű a hallgatók számára. A tanulmányban bemutatjuk a projekt előzményeit, lépéseit, a projekt eredményeképpen létrehozott terminológiai adatbázis adatkategóriáit, valamint az ön- és társértékelés eredményeit. Kitérünk arra is, hogy a projekt hogyan helyezhető át teljes egészében az online térbe.

Kulcsszavak: *terminológia-menedzsment, terminológiai adatbázis, terminuskivonatolás, projektmunka, ön- és társ értékelés*

Bevezetés

A szakfordító-képzésben a fordítói kompetencia részterületeinek fejlesztése mellett a hallgatók számára jelentős haszonnal járhat a terminusok kezeléséhez és fordításához kapcsolódó elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátítása. A gyakorlatban a fordítóknak egyes esetekben terminológiai munkát is végezniük kell (a fordító terminológiai feladatairól lásd részletesebben pl. Fischer, 2015 és Tamás, 2015). A terminológiai kompetencia fejlesztésének két fő területe egyrészt a terminusok kezelése és a célnyelvi megfelelők felkutatása, másrészt a terminológiakezelő szoftverek használata lehet. A képzés során a fordítási és tolmácsolási feladatokat a hallgatók legtöbbször egyénileg végzik, ugyanakkor az autonóm tanulás, az egyéni tanulási útvonalak támogatása mellett, a fordítóipar elvárásaihoz igazodva, elengedhetetlenül fontos a csapatmunka, a kooperatív tanulás elősegítése is projektmunkák megvalósításával (Balogh – Lesznyák, 2017; Nord, 1997; Kelly, 2005; Kóbor, 2017; Seidl-Péch, 2017). A jelen tanulmányban egy olyan terminuskivonatolási együttműködési projekt megvalósításának lépéseit ismertetjük, amelynek céljaként a fordítóképzős hallgatók terminológiai kompetenciájának fejlesztésén túl a kooperatív tanulás elősegítését határoztuk meg.

A projekt előzményei

A tanulmány fókuszában lévő projekt előzményeként a 2018/2019-es tanévben a hallgatók terminológiai kompetenciájának fejlesztése céljából egyetemközi projektet valósítottunk meg

három oktató – Seidl-Péch Olívia (BME), Kóbor Márta (PTE) és Sermann Eszter (SZTE) – közreműködésével. A projekt elméleti megalapozása különböző kurzusokon történt a hallgatók elméleti ismereteinek bővítésével. Az együttműködés célja egyrészt az egyéni munka mellett a csoportmunka gyakorlása, másrészt pedig a terminusok és a terminológiai adatbázisok kezelésének gyakorlati megközelítése, a terminológiai munkáról való közvetlen gyakorlat megszerzése volt. A projekt keretében a hallgatók egy valós megbízás szimulációjaként azt a feladatot kapták, hogy fordításra készítsenek elő egy olasz/francia/német forrásnyelvű párhuzamos szöveget olyan módon, hogy kézi terminuskivonatolás útján nyerjék ki a szövegből a terminusokat egyéb releváns terminológiai adatok (pl. definíció, kontextus) rögzítése mellett, és rendeljenek hozzájuk magyar nyelvű ekvivalens terminusokat. A forrásnyelvi szövegek, a *LinkedIn* üzleti közösségi hálózat adatvédelmi szabályzatának különböző nyelvű változatai – magyar fordítás nélkül – az interneten szabadon elérhetőek voltak, a terminológiai munkához pedig kellő számú terminust tartalmaztak. A hallgatók közös online felületen, Google-táblázatban dolgoztak, a felmerülő problémák megvitatására pedig Facebook-csoportot hoztak létre. A terminuskivonatolás manuálisan valósult meg, az alábbi adatkategóriák feltöltésével: domén/aldomén, terminus, grammatikai információk, definíció, a definíció forrása, kontextus, a kontextus forrása.

A projektnek köszönhetően a résztvevő hallgatók gyakorlati tapasztalatot szerezhettek a terminológiai munkáról, fejlesztették terminológiai kompetenciájukat, amely hasznukra válhat a munkaerőpiacon. Munkájukkal olyan terminológiai adatbázist hoztak létre, amely bővíthető további nyelvekkel és adatkategóriákkal és terminológiakezelő szoftverekbe importálható (az előzményprojekt részleteit lásd: Seidl-Péch – Kóbor – Sermann, 2020 és Sermann, 2019b). A jelen tanulmányban bemutatott projekt előnye a korábban bemutatott projekthez képest, hogy míg korábban a hallgatók szimulált projektben vettek részt az oktatók irányításával, valamint az oktatók által meghatározott adatkategóriákkal töltötték fel az adatbázist, addig a jelen esetben valós projekt részesei lehettek, és a megrendelő által megfogalmazott irányelvek mentén dolgoztak oktatóik segítségével. E második projekt teljes mértékben megfelelt a mindenkori piaci elvárásoknak, ahol a fordító terminuskivonatolási munkája a megrendelő korábban validált párhuzamos dokumentumai alapján zajlott a megrendelői adatbázis bővítése érdekében. E feladatot a fordítóirodáknál sokszor gyakornokok végzik, így kiválóan alkalmas a fordítóképzésben részt vevő hallgatók terminológia kivonatolási tapasztalatainak bővítésére is.

A terminuskivonatolási együttműködési projekt lépései

A bevezetőben ismertetett előzményprojekt sikeres megvalósítását követően a 2019/2020-as tanévben a tanulmány szerzői keresték a lehetőséget arra, hogy a szimulált projekt után az oktatók és a hallgatók valós körülmények között is kipróbálhassák magukat. Ezúttal az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatóságának Magyar Nyelvi Osztálya (a továbbiakban DGT) adott lehetőséget egy együttműködési projekt keretében a BME és az SZTE fordítóképzős hallgatóinak, hogy betekintsenek a DGT-nél zajló terminológiai munkába és a fordítói segédeszközként jól ismert IATE adatbázis háttérmunkálataiba. Az együttműködési megállapodásban leírtak szerint a projekt célja az volt, hogy a fordítóképzős hallgatók „első kézből” szerezzenek tapasztalatot az Európai Bizottságnál folyó terminológiai munkáról azáltal, hogy az egyetem terminológiai kurzusain az IATE adatbázis bővítésén dolgoznak.

A megállapodás értelmében a hallgatók azt a feladatot kapták, hogy a DGT által előkészített Excel-táblázatba gyűjtsék össze a számukra kijelölt referenciaszöveg terminusait a hozzájuk tartozó releváns terminológiai adatokkal együtt. A DGT részéről az oktatók és a hallgatók munkáját Berencsi Katalin (terminológus) és Kóbor Márta (fordító) segítette, akik visszajelzést küldtek az elvégzett munkáról, szükség esetén útmutatásokkal szolgáltak. A

megállapodás rögzítette a kísérleti projekt tervezett időtartamát, valamint azt a kikötést, hogy a projektet mind a hallgatók, mind pedig az oktatók ellenszolgáltatás nélkül végzik. A DGT a projekthez *A Bizottság 923/2012/EU végrehajtási rendeletét (2012. szeptember 26.) a közös repülési szabályok és a léginavigációs szolgáltatásokra és eljárásokra vonatkozó működési rendelkezések* című dokumentum angol és magyar nyelvű változatát jelölte ki, valamint meghatározta az Excel-táblázat kitöltendő adatkategóriáit is. A két intézmény, a BME és az SZTE nem együttműködésben, hanem egymástól függetlenül végezte a munkát a DGT-vel való közvetlen kapcsolattartás útján a 2020/21 tanév őszi, illetve tavaszi szemeszterében.

A DGT, ebben az esetben mint megrendelő által az intézmények rendelkezésére bocsátott táblázatkitöltési útmutató tartalmazta a projektre vonatkozó instrukciókat, a hallgatók ezt tekintették elsődleges támpontnak. A hallgatók feladata egyrészt a repülésbiztonság tárgykörében az IATE adatbázisban már szereplő bejegyzések ellenőrzése, javítása, másrészt pedig új bejegyzésekre vonatkozó javaslatok elkészítése volt. Fontos kiemelni, hogy jelen esetben az ellenőrzés és a javítás nem a meglévő bejegyzések tartalmának szakmai, repülésbiztonsági szempontú vizsgálatára vonatkozott, hiszen a hallgatók nem voltak birtokában az ehhez szükséges szaktudásnak. (A terminusok szakmai ellenőrzésére nem is volt szükség a dokumentumok jellege miatt, hiszen a kapott párhuzamos szövegek a bizottsági joganyagból származtak, amelyek elfogadásuk előtt többkörös belső ellenőrzésen estek át). A számukra kijelölt dokumentumban fellelhető terminusok egy része korábban – szakmai ellenőrzés után – már bekerült az IATE-ba, de a hozzájuk kapcsolódó adatok időközben elavultak, frissítésre szorultak.

Az angol és magyar nyelvű szövegeken a terminuskivonatoláshoz a manuális módszer látszott alkalmasnak. A szoftveres kivonatoláshoz nem állt rendelkezésünkre megfelelő szoftver, valamint a terminusok megfelelő szűrésének érdekében szoftveres kivonatolás esetében is feltétlenül szükség lett volna manuális ellenőrzésre, így célszerűbbnek találtuk, ha kizárólag manuális kivonatolással dolgozunk. Az IATE adatbázisban minden fogalomhoz nyelvfüggetlen fogalmi azonosítót rendelnek a szerkesztők (az adatbázis szerkezeti és tartalmi jellemzőinek részletes bemutatását lásd Lesznyák, 2010). Amennyiben az adott terminus már szerepelt az IATE-ban, a beazonosíthatóság érdekében fel kellett tüntetni az azonosítóját. A terminusokhoz olyan egyéb adatkategóriák kapcsolódtak, mint a terminus referenciája, a terminus típusa és a szófaja, kontextusa. A megfelelő kontextus felkutatása nehéz feladat elé állította a hallgatókat, hiszen olyan mondatot kellett találniuk, amely önmagában is megállja a helyét, nem cím vagy felsorolás része, nem tartalmaz utalásokat a szöveg egyéb részeire. Az útmutatóban a DGT felhívta a hallgatók figyelmét arra, hogy kontextus vagy definíció minden esetben szükséges a terminusokhoz.

A terminológiai adatbázisok elengedhetetlenül fontos, központi kategóriája a definíció, amely megjeleníti a fogalmat, valamint világossá teszi a fogalom tartalmát. A terminológia gyakorlatában számos definíciótípus létezik (extenzionális, osztenzív, lexikai, stipulatív stb.), a terminológiai definíció sem forma, sem pedig tartalom szempontjából nem egyezik meg a szótárakban szereplő jelentésmegadással. A terminológia gyakorlata szempontjából a legalkalmasabb definíciófajta az intenzionális definíció, amely leírja a fogalom megkülönböztető jegyeit, és elhelyezi a fogalmat a fogalmi rendszeren belül (Sermann, 2019a). A hallgatóknak lehetőség szerint a definíció mezőt is ki kellett tölteniük, azonban kizárólag a rendelet szövegében, az IATE-ban vagy az EUR-Lexben kereshettek definíciót, szakkönyvek tanulmányozása, szakértők bevonása – kapacitás, illetve anyagi források hiányában, illetve a szemeszter alatt elsajátítandó más ismeretek időigénye miatt – nem volt a projekt része. A definíciók megfogalmazása kapcsán a hallgatók feladata legfeljebb arra terjedt ki, hogy a szövegben fellelt definíciót – amennyiben az nem tükrözte az intenzionális definícióformát –, alakítsák át, hogy a definíciók egységes formában szerepeljenek az anyagban.

A projekt menete az SZTE fordító és tolmács mesterképzési szakján

A 2019/2020-as tanév őszi félévében a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Karán a fordító és tolmács mesterképzési szakon 11 hallgató vett részt a projektben a *Terminológiai alapismeretek* című kurzus keretében. A bevezető órákon a hallgatók megismerkedtek a terminusok kezelésének, fordításának alapjaival, valamint az adatbázisok típusaival, a használatukra, értékelésükre vonatkozó alapelvekkel, majd a táblázatkitöltési útmutató, valamint az oktatói magyarázat útján tanulmányozták a projekt részleteit. A hallgatók a projektre szánt nyolc hét során heti feladatokat kaptak, amelyet házi feladat formájában, valamint órai munka keretében végeztek el. A problémák megvitatására a CooSpace kurzusfórumán került sor. A hallgatók közös Google-táblázatban dolgoztak, így lehetővé vált számukra egymás munkájának követése, ellenőrzése, valamint a duplumok elkerülése. A projekt korai fázisában a hallgatók közösen dolgoztak a teljes szövegen, a későbbi fázisban pedig felosztottuk a szöveget, és mindenki saját szövegrészen dolgozott. Ez a munkamódszer jóval hatékonyabbnak bizonyult, mivel ezáltal mindenki alaposan elmélyülhetett a szövegben. A projekt végső fázisában társértékelésre került sor, melynek során a hallgatók párokban, illetve hármas csoportban ellenőrizték és megvitatták egymás munkáját. A projekt hallgatói feladatainak teljesítése után a következő lépés az elkészült anyag oktató általi ellenőrzése volt, majd a táblázatot elküldtük a DGT-nek, ahonnan részletes visszajelzést kaptunk a munkánkról.

Ön- és társértékelés az SZTE-n

A projekt ön- és társértékelésre vonatkozó kérdőívvel zárult, amely részletes visszajelzésként szolgált mind az oktató, mind pedig a DGT számára. A kérdőívre adott válaszok megmutatták, hogy az SZTE-projektben hallgatónként 40–102 bejegyzés született, és 25–93 bejegyzés ellenőrzése valósult meg. A nehézségekre vonatkozó kérdésre néhány hallgató a munka monotonitását emelte ki, illetve egyes esetekben bizonytalanok voltak abban, hogy „mi számít terminusnak”, mit kell feltétlenül rögzíteni a táblázatban és mi hagyható ki. Több hallgató is megemlítette, hogy a projekt kezdeti fázisában nehézségeik akadtak az IATE-ban való kereséssel, így a projekt hasznának tekinthető, hogy ebben is rutint szerezhettek. A hallgatók visszajelzései alapján a projekt készítői és az oktatók az esetleges jövőbeni projektek előkészítéséhez is hasznos tanácsokat kaptak: célszerű a szöveget már a munka kezdeti fázisában felosztani a hallgatók között; pontos instrukciókra van szükség arra vonatkozóan, hogy mi a teendő, ha a dokumentumban és az IATE-ban ugyanarra a fogalomra több angol és magyar terminus létezik, ha az IATE-ban csak angol megfelelő létezik; illetve hogyan kell eljárni abban az esetben, ha a dokumentumban nem található a megbeszélt szempontoknak megfelelő kontextus.

Összességében elmondható, hogy a hallgatók több szempontból is hasznosnak érezték a projektben való részvételt, ismereteket szereztek az adatbázisokról mint fordítói segédeszközökről, elsajátították az IATE hatékony használatának módozatait, az egyéni feladatok után megtapasztalták a csoportmunka előnyeit és nehézségeit, gyakorlatot szereztek az Excel-táblázatok kezelésében. A projekt DGT általi ellenőrzését követően a hallgatók névre szóló igazolást kaptak a projektben való részvételről, amely alapján a tapasztalatot szakmai önéletrajzukban feltüntetve is igazolni tudják. Az 1. ábrán az SZTE kérdőív alapján hallgatói visszajelzések olvashatók arról, hogy milyen szempontból találták hasznosnak a projektben való részvételt.

1. ábra. *Hallgatói visszajelzések az SZTE-n*

„Hasznosnak éreztem, mert jobban megtanultam kezelni az IATE adatbázist, illetve a Google Drive dokumentumokat, valamint csoportban dolgozni.”
„A kezdeti nehézségek ellenére szembesültem vele, hogy a rutinnal fel lehet gyorsítani a munkafolyamatot, de még ehhez sokat kell gyakorolnom.”
„Hasznosnak éreztem, mert sok új funkciót tanultam meg kezelni az Excelben és eddig még nem használtam ilyen rendszerességgel az IATE adatbázist. Sok új terminust is megtanultam.”
„Igen, mindenképpen hasznosnak éreztem több szempontból is. Egyrészt azért, mert jobban megismerkedtem a különböző oldalak használatával, mind technikai, mind szakmai szempontból. Másrészt pedig úgy érzem, hogy a szakmai tudásom és szókincsem is fejlődött a terminusok kigyűjtése során.”

A projekt menete a BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központjában

A terminológia-menedzsmentet, illetve az információ-keresési és a technológiai kompetenciát (vö. Seidl-Péch, 2017) a BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központjának hallgatói a választott nyelvek (angol, német, francia, olasz, spanyol, orosz) szerinti csoportbontásban a fordítástechnológia órák keretében sajátítják el. A képzés második félévében az SDL Trados programcsalád használatának megismerése és gyakorlása mellett, az SDL MultiTerm szoftver segítségével, a nemzetközi standardokhoz igazodó terminológiai adatbázis létrehozása, illetve import/export funkcióinak megismerése is a tananyag részét képezi. Ehhez kapcsolódva a kimeneti követelmények között (Seidl-Péch – Besznyák, 2019) megjelenik az idegen nyelvről-magyar nyelvre történő vizsgafordítások esetében a húsz forrásnyelvi terminus alapján összeállított terminológiai adatbázis leadása. A mostani *pro bono* együttműködéssel, akárcsak a megelőző évek terminológiai projektjeivel a legfontosabb célkitűzésünk az volt, hogy a hallgatókat valós projektek segítségével készítsük fel a kimeneti követelmények, illetve a későbbi piaci elvárások teljesítésére.

A BME TFK hallgatói a forrás- és célnyelvi terminusok kivonatolását szintén osztott Google dokumentumok segítségével végezték, a saját munkanyelvüknek megfelelő nyelvi csoportban. Az osztott Excel-táblázatban mind a forrásnyelvi, mind a célnyelvi terminusok esetében rögzítették a terminusok pontos kontextusát is, amelyet később bemásoltak az adatbázis megfelelő celláiba. Az orosz munkanyelvű hallgatók esetében kellett egyedül más eljárást alkalmaznunk, mivel a feldolgozott uniós joganyag esetében nem állt rendelkezésünkre hatályos orosz fordítás.[1]

A közösen kivonatolt terminuspárokat véletlenszerű kiválasztással osztottuk fel nyelvi csoportonként a hallgatók között, majd megkértünk minden hallgatót egy-egy neki kiosztott terminus esetében az összes mező kidolgozására a projekttáblán. A terminus kidolgozását követő tanulságokat csoportonként, illetve projektszinten összegeztük és minden hallgató számára elérhetővé tettük. Erre azért volt nagy szükség, hogy a DGT adatbázis előállítására vonatkozó leírást minden hallgató egységesen értelmezze. Különös hangsúlyt kellett fektetni a források kiválasztását meghatározó szempontok betartására, mivel a források hivatottak a terminus használatát igazolni. Ezért a források esetében irányadó szempont a hitelesség, a

[1] Az orosz munkanyelvre fordító hallgatók ezért a magyar szöveg alapján dolgoztak, amelynek terminusait kontextussal együtt gyűjtötték ki, majd megkeresték a magyar terminusok orosz megfelelőit, illetve rögzítették az orosz terminus kontextusát. Az ő munkáik alapvetően nem képezték a DGT-vel kötött megállapodás részét, csak a félév sikeres teljesítéséhez volt szükségük az adatbázis összeállítására.

visszakereshetőség, illetve autentikus célnyelvi dokumentumok alkalmazása a használatot illusztráló szövegrészletek kiválasztása esetén.

A projekt menedzselésére – mivel ez alapvetően az online térben zajlott – a szakfordítóképzés más tárgyai esetében is alkalmazott Moodle-platformon hoztunk létre egy önálló kurzust, ahova az összes nyelvet érintő információt összegyűjtöttük. Ide tölthették fel a hallgatók is elkészült adatbázisaikat, illetve a későbbiekben az ön- és társértékelés során keletkezett dokumentumaikat. A félév teljesítésének értékelésébe beszámítottuk az adatbázis elkészítésének minőségét, illetve a társértékelés során a hallgatótársuk adatbázisának tartalmi és formai lektorálását. A társértékelés során a hallgatók egymás adatbázisainak értékelését a diploma-adatbázisok értékelési szempontjaihoz igazodva végzik, így referálnak a szócikkek tartalmi és formai minősége, a források megbízhatóságára, valamint a megvalósítás következetességére. A társértékelést követően személyre szabott tanári értékelést kaptak a hallgatók, amely tartalmazta a saját adatbázissal, illetve a társértékeléssel kapcsolatos észrevételeket.

Konklúzió

Az együttműködési projektnek köszönhetően a résztvevő hallgatók közvetlen, gyakorlati tapasztalatot szerezhettek a terminológiai munkáról, valamint fejlesztették terminológiai kompetenciájukat. A projekt eredményei, hasznosíthatósága szempontjából fontos továbbá kiemelni, hogy a hallgatók megtapasztalták a csapatmunka előnyeit és hátrányait, elősegítve ezáltal a kooperatív tanulást. A 2020/2021-es tanév a koronavírus-válság miatt az egyetemek valamennyi oktatója és hallgatója számára eddig ismeretlen, új helyzetet teremtett. Az intézmények javarészt hibrid oktatásra rendezkedtek be, ám ha bizonyos kurzusok esetében mégis lehetségesnek bizonyult a jelenléti oktatás, fel kellett készülni arra, hogy esetlegesen egyik hétről a másikra online oktatási formára kell átállni. A projekt a jelen tanulmány megírásának időpontjában éppen az online térben folytatódik mind az SZTE-n, mind pedig a BME-n, eredmények és értékelés a későbbiekben várható.

Hivatkozások

Balogh, D. – Lesznyák, M. (2017): Intézményközi együttműködés keretei között végzett projektmunka a fordítóképzésben. In: Kóbor, M. – Csikai, Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt: Pécs. Elérhető online: http://www.iranytuportal.hu/sites/default/files/miirtuk/iranytu_2017.pdf

Fischer, M. (2015): A fordító mint terminológus – a fordítás folyamatában. In: Bocz, Zs. (szerk.): *Porta Lingua – A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák.* Budapest: SZOKOE Elérhető online: http://inyk.bme.hu/kutatas/Fischer_Terminologia_es_Forditas.pdf

Kelly, D. (2005): *Handbook for Translator Trainers*. Routledge: London and New York

Kóbor, M. (2017): A kompetenciafejlesztés fókuszai a „találatok korában". In: Kóbor, M. – Csikai, Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt: Pécs. Elérhető online: http://www.iranytuportal.hu/sites/default/files/miirtuk/iranytu_2017.pdf

Lesznyák, Á. (2010): Az európai uniós intézmények terminológiai adatbázisa: a IATE. *Magyar Terminológia* 3/2. 161–181. DOI: https://doi.org/10.1556/MaTerm.3.2010.2.3

Nord, Ch. (1997): *Translating as a Purposeful Activity*. St. Jerome Publishing: Manchester

Seidl-Péch, O. (2017): Elvárások és versenyelőny: a technológiai kompetencia fejlesztése. In: Kóbor, M. – Csikai, Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt: Pécs. Elérhető online: http://www.iranytuportal.hu/sites/default/files/miirtuk/iranytu_2017.pdf

Seidl-Péch, O. – Kóbor, M. – Sermann, E. (2020): A terminológiai kompetencia a fordítóképzésben. Egy intézményközi projekt tanulságai. In: Fóris, Á. – Bölcskei, A. (főszerk.): *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben I. Terminológia, lexikográfia, fordítás. (A MANYE Kongresszusok előadásai 12/1.)* Budapest: Akadémiai Kiadó. ISSN 2732-0685, ISBN 978 963 454 5354, DOI 9789634545354. Elérhető online: https://mersz.hu/a-manye-kongresszusok-eloadasai

Seidl-Péch, O., Besznyák, R. (2019): *Earning your passport to the world of professional translators: Final requirements of the Training for Specialised Translators at the Budapest University of Technology and Economics.* Poszterprezentáció a *Translation and Terminology: BRIDGES between Market and Training* konferencián. – UniWien/Bécs, 2019. 07. 12.

Sermann, E. (2019a): A terminológiai munkafolyamatok és a fordítás szempontjából releváns ISO-szabványok. In: Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *A szabványosítás fordítási és terminológiai vonatkozásai.* Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó: Budapest

Sermann, E. (2019b): Lo sviluppo della competenza terminologica nell'ambito della formazione di traduttori ed interpreti. In: Nyakas, J. (szerk.): *Lingua. Corvinus Nyelvi Napok. A megrendezett CORVINUS NYELVI NAPOK „Szaknyelvoktatás és vizsgáztatás perspektívái – interkulturális kihívások a nyelvoktatásban" című tudományos ülésszak előadóinak tanulmányai.* Budapesti Corvinus Egyetem: Budapest Elérhető online: http://old.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/tanszekek/tarsadalomtudomanyi/iok/files/konferencia_koetet_2018.pdf

Tamás, D. M. (2014): *Gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdéseiről*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék: Budapest

Internetes hivatkozások

IATE: iate.europa.eu (Utolsó megtekintés: 2021.01.11.)

Soluzioni marketing di LinkedIn e Regolamento generale sulla protezione di dati (GDPR): www.linkedin.com/help/linkedin/answer/87107/linkedin-sales-solutions-e-regolamento-generale-in-materia-di-protezione-dei-dati-gdpr-?lang=it (Utolsó megtekintés: 2021.01.11.)

LinkedIn Sales Solutions et le Règlement général sur la protection des données (RGPD): www.linkedin.com/help/linkedin/answer/87107/linkedin-sales-solutions-e-regolamento-generale-in-materia-di-protezione-dei-dati-gdpr-?lang=fr (Utolsó megtekintés: 2021.01.11.)

LinkedIn Sales Solutions und die Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO): www.linkedin.com/help/linkedin/answer/87107/linkedin-sales-solutions-e-regolamento-generale-in-materia-di-protezione-dei-dati-gdpr-?lang=de (Utolsó megtekintés: 2021.01.11.)

Sólyom Réka

Károli Gáspár Református Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Magyar Nyelv-, Irodalom és Kultúratudományi Intézet, Magyar Nyelvtudományi Tanszék

Uniós piac, gazdasági szereplő, harmonizált szabvány: magyar nyelvű európai uniós irányelvek fogalmi metaforái[1]

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.3

A tanulmány magyar nyelvű európai uniós irányelvek fogalom-meghatározásaiban megjelenő prototipikus fogalmi metaforák és metaforikus kifejezések szemantikai jellemzőit elemzi funkcionális kognitív keretben. Az elemzés korpuszául három olyan irányelv vonatkozó fejezetei szolgálnak, amelyeket az Európai Parlament és a Tanács ad ki különféle termékekkel kapcsolatban. A vizsgált szakszövegek egyszerű nyomástartó edényekhez, felvonókhoz és felvonókhoz készült biztonsági berendezésekhez, valamint meghatározott feszültséghatáron belüli használatra tervezett elektromos berendezésekhez kapcsolódó irányelvek. A tanulmány hipotézise, hogy az elemzendő szakszövegek fogalom-meghatározásaiban gyakran előfordulnak olyan, a köznyelvből jól ismert fogalmi metaforák, mint például A FORGALMAZÁS UTAZÁS vagy A TERMÉK ÉLETE EMBERI ÉLET. *Az elemzések ezeket a metaforákat mutatják be fogalmi tartományok szerinti csoportosításban.*

Kulcsszavak: *EU-irányelvek, fogalom-meghatározások, metafora, szakszöveg, szemantika*

Bevezetés

A tanulmány magyar nyelvű szaknyelvi szövegek – európai uniós irányelvek – fogalom-meghatározásainak fogalmi metaforáit, illetve a hozzájuk kapcsolódó metaforikus kifejezések megjelenését elemzi funkcionális kognitív szemantikai keretben. Az elemzések tehát szaknyelvi szemantikai kutatásokhoz kapcsolódnak, és céljuk annak bemutatása, hogy a metaforikusság, a „klasszikus" fogalmimetafora-elméletben bemutatott fogalmi metaforák típusai gyakran megjelennek nemcsak a hétköznapi vagy a művészi nyelvhasználatban, hanem az elemzett irányelvek fogalom-meghatározásainak szemantikai felépítésében is.

A megfigyelt metaforikus jelentésszervező elvek, kognitív sémák az elemzett szövegekben lehetővé tehetik a jobb, gyorsabb megértést, valamint azt, hogy az egyes szakterületekhez tartozó terminusok szemantikailag koherens, egymással összefüggő hálózatba rendeződhessenek.

Az elemzések az Európai Parlament és Tanács három, 2014-ben kiadott, magyar nyelvű EU-irányelvének fogalom-meghatározásokat tartalmazó fejezeteit vizsgálják. A három irányelv az alábbi szakterületekkel foglalkozik: az egyszerű nyomástartó edények forgalmazására vonatkozó tagállami jogszabályok harmonizációja; a felvonókra és a felvonókhoz készült biztonsági berendezésekre vonatkozó tagállami jogszabályok harmonizációja; a meghatározott feszültséghatáron belüli használatra tervezett elektromos berendezések forgalmazására vonatkozó tagállami jogszabályok harmonizációja.[2]

[1] A tanulmány megjelenését a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kara *„A magyar nyelv és a szakmai kultúra. Magyar nyelvészeti kutatások a tartalomfejlesztés és a dokumentáció területén"* című kutatási pályázata támogatta.

[2] A szövegek forrása: https://ec.europa.eu/growth/single-market/ce-marking/manufacturers_en, letöltve: 2020. szeptember 8.

Kutatási előzmények és hipotézis

Jelen elemzés szervesen kapcsolódik a szerzőnek az előállítási és értékesítési folyamatok magyar nyelvű szakszövegeit vizsgáló kutatásaihoz. Ezen szemantikai vizsgálódások során sor került többek között egy magyar–angol terminusokat közlő minőségügyi értelmező szótár (Balogh – Földesi, 2003; Sólyom, 2019a), magyar nyelvű minőségügyi szabványok (MSZ EN ISO 9001:2009, MSZ EN ISO 9001:2015, MSZ EN ISO 13485:2016, MSZ EN ISO 14001:2015; Sólyom, 2019b; Sólyom, 2020), valamint több, európai uniós szintű, magyar nyelvű szabályozás fogalom-meghatározásának szemantikai elemzésére (Sólyom, 2020).

Az említett elemzések során nyilvánvalóvá vált, hogy a fogalmi metaforák és a hozzájuk kapcsolódó metaforikus kifejezések – hasonlóan a fogalmi metonímiákhoz, illetve esetenként a fogalmi integrációhoz – az előállítási és értékesítési folyamatokhoz kötődő szaknyelvi szövegekben is meghatározó szerepet töltenek be.

Jelen elemzés kifejezetten a fogalmi metaforák és a hozzájuk kapcsolódó metaforikus kifejezések megjelenését vizsgálja a kiválasztott szövegekben. A kutatás feltételezi, hogy a három szakszöveg fogalom-meghatározásaiban gyakran tűnnek fel jelentéskonstruáló, illetve a megértést segítő, pontosító szerepben metaforák.

Metaforák a szaknyelvekben

Ma már köztudott, hogy hétköznapi, „normális” gondolkodásunk, fogalmi rendszerünk alapvetően metaforikus (Lakoff – Johnson, 1980:6, 56), metaforákat tehát nemcsak a „tehetséges” költők vagy írók használnak, hanem a hétköznapi nyelvhasználatnak is szerves része ez a kognitív séma. A szaknyelvi szemantikai kutatások tekintetében is fontos ugyanakkor kiemelni, hogy a metafora *„(...) nemcsak a költői nyelv sajátja, hanem a nyelvhasználat alapeleme, tehát a köznyelvben, a tudományos nyelvben is megtalálható. Nem dísz, hanem szükségképpen része az emberi gondolkodásnak”* (Kabán, 2001:126). Kegyesné a fentiekhez hozzáteszi még: a szaknyelvi nyelvhasználatban

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

A szaknyelvi metaforák használatával kapcsolatban ugyanakkor Tolcsvai Nagy egy korábbi írását idézve az alábbit említi:

> *„Tolcsvai Nagy a következőképpen vélekedik a kérdésről: »Mit is jelent mindez közelebbről? Elsősorban azt, hogy a szaknyelvi metaforában a szaknyelvi jelleg hangsúlyozódik, e szavak úgy viselkednek, mint a többi, nem metaforikus szakszó.« (Tolcsvai Nagy, 1989:73). S éppen ez a tulajdonságuk ad okot a számtalan vitára, hogy akkor tulajdonképpen metaforának tekintsük őket, avagy sem. Sokak szerint igen, sokak szerint nem.” (Kegyesné, 2001:135)*

Másfelől hozzáteszi:

> *„De az minden kétséget kizáró tény, hogy szükség van ezekre a sajátos szaknyelvi alakzatokra, mivel olyan, másképpen csak körülírással és lényegesebben hosszabban kifejezhető fogalmakat jelölnek meg egy szóval vagy egy szókapcsolattal, amelyek nélkül elképzelhetetlen lenne egy-egy szakma, tudományág fogalomtára.” (Kegyesné, 2001:135)*

A témakörhöz kapcsolódik a terminológia és a jelentésvizsgálat kapcsolatának elemzése, amit Fóris Ágota a következőképpen összegez:

„A terminológiai vizsgálatok abból a kommunikációs szükségletből indulnak ki, hogy a nyelv alkalmas a világi környezetből származó ismeretek pontos megfogalmazására, rendszerezett tárolására és továbbítására, vagyis a nyelv mint kommunikációs rendszer alkalmas a fogalmakban absztrahált ismeretek közvetítésére. Ezért a terminológiai munkában a fogalmat, valamint a fogalom és a jelölő viszonyát, a jelentést állítják a kérdéskör középpontjába." (Fóris, 2014:27)

A fentiekből kitűnik: a szemantikai vizsgálódásoknak helye és relevanciája van a terminológiai kutatásokban, a terminusalkotások és -használat terén.

Rita Temmerman a fentieken túl még kiemeli: a metafora- és metonímiahasználat a szaknyelvi kommunikációban is elősegítheti a megértési folyamatokat (Temmerman, 2002:211). A metaforának a szaknyelvi kommunikációban betöltött szerepével ugyanakkor kevesebb kutatás foglalkozik, mint például a hétköznapi nyelvhasználat metaforáival. Ilyen kutatások például Kabán Annamária szakszótárakon végzett elemzései (Kabán, 2001) vagy Ureña, Faber és Buendía kutatása a fogalmi integráció keretében a tengerbiológia szaknyelvének terminusai körében (Ureña – Faber – Buendía, 2013).

A pontosságon, a lényegretörő megfogalmazási lehetőség biztosításán túl van még egy aspektusa a szaknyelvimetafora-használatnak: Rita Temmerman és Marc Van Campenhoudt hangsúlyozza a nyelvi kreativitás fontosságát is a terminológiai vizsgálódások motivációiban:

„A kogníció dinamikája és a nyelv kreatív potenciálja iránti megújult érdeklődés a terminológiai kutatásokat a szaknyelvi neologizmusok létrehozása, a monoszémia vs. poliszémia vita, a kétértelműség, a szinonímia, a metafora, a frazeológia stb. irányába mozdította el." (Temmerman – Van Campenhoudt 2014:1)[3]

A jelen témakörben a szerző által korábban végzett kutatások – például magyar nyelvű ISO-szabványok terminusainak szemantikai elemzése – során több metaforatípus megjelenése volt megfigyelhető a szakszövegekben. Ezek – kisebb módosításokkal – az alábbi módon csoportosíthatók a speciális szakszókincsnek Dobos 2010-féle felosztása szerint (Dobos, 2010:269; zárójelben néhány példa Sólyom, 2020 elemzéseiből):

1) Speciális (minőségirányítási) jelentéssel felruházott, de közismert terminusok, amelyek megértése általában nem okoz gondot a laikusok számára sem (pl.: *felső vezetés*).
2) Közismert (köznyelvből átvett) terminusok, amelyeket azonban speciális (szűkebb vagy módosult) jelentésben használ a szöveg (pl.: *élettartam*).
3) A köznyelvben nem használt metaforikus terminusok (pl.: *sterilgátrendszer*).

Fogalmi metaforák és metaforikus kifejezések az elemzett szakszövegekben

A tanulmány a fentebb említett vizsgálódásokat terjeszti ki az alábbi magyar nyelvű EU-irányelvek fogalom-meghatározásainak szemantikai elemzésére:

- *Az Európai Parlament és a Tanács 2014/29/EU irányelve (2014. február 26.) az egyszerű nyomástartó edények forgalmazására vonatkozó tagállami jogszabályok harmonizációjáról;*
- *Az Európai Parlament és a Tanács 2014/33/EU irányelve (2014. február 26.) a felvonókra és a felvonókhoz készült biztonsági berendezésekre vonatkozó tagállami jogszabályok harmonizációjáról;*

[3] *"Renewed interest in both the dynamics of cognition and the creative potential of language has shifted the perspectives of terminology studies to the creation of neologisms in special languages, the monosemy versus polysemy debate, research concerning ambiguity, synonymy, metaphor, phraseology, etc."* (a szerző fordítása)

- *Az Európai Parlament és a Tanács 2014/35/EU irányelve (2014. február 26.) a meghatározott feszültséghatáron belüli használatra tervezett elektromos berendezések forgalmazására vonatkozó tagállami jogszabályok harmonizációjáról.*

A kiválasztás okai a következők voltak: egyfelől mindhárom irányelv valamilyen fizikához kapcsolódó elven működő használati eszköz (egyszerű nyomástartó edény, felvonók és biztonsági berendezések, elektromos berendezések) forgalmazásához kapcsolódik. Ez feltételezhetően lehetőséget ad arra, hogy hasonló témakörhöz tartozó fogalmi metaforákat és metaforikus kifejezéseket találjunk a kutatás során a fogalom-meghatározásokban, és megvizsgáljuk, hogy ezek prototipikusan milyen metaforatípusokhoz tartoznak. A kiválasztás másik oka az elemzett szövegek keletkezési ideje: mint a címekből is látható, az Európai Parlament és a Tanács ugyanazzal a dátummal (2014. február 26.) adta ki a három rendeletet, így azonos időben keletkezett szakszövegek elemzésére nyílik lehetőség.

A kutatás jelentős mértékben támaszkodik a szerzőnek a témakörben végzett megalapozó vizsgálódásaira, amelyek során több más jelentéskiterjesztési mód mellett fogalmi metaforák és metaforikus kifejezések elemzésére is sor került (Sólyom, 2020). Jelen elemzések esetében a fogalmi metaforákhoz tartozó kifejezések gyűjtése manuálisan, elemző áttekintéssel történt. Tény, hogy mindhárom irányelv esetében fordított szövegekről van szó: az irányelvek az őket tartalmazó honlapon megtalálhatók az Európai Unió hivatalos nyelvein. Annak összehasonlító vizsgálata, hogy a magyar szakszövegek, különösen pedig a bennük található fogalmimetafora-típusok és metaforikus kifejezések milyen arányban jelennek meg az angol eredetiben, illetve feleltethetők meg egymásnak szóról szóra (tehát például tükörfordítás útján keletkező kifejezések), vagy más, a fentebb idézett Dobos (2010) által említett speciálisszakszókincs-típusba tartoznak, további feladatokat jelöl ki a témakörben, amelyeknek a kifejtő elemzése szétfeszítené jelen tanulmány terjedelmi kereteit. A tanulmány célkitűzése tehát kimondottan a magyar nyelvű fogalom-meghatározásokban megjelenő és érvényesülő fogalmi metaforák és ezek körébe tartozó metaforikus kifejezések szemantikai elemzése.

Az elemzések a funkcionális kognitív szemantika fogalmimetafora-elméletére támaszkodnak. A szakszövegekben feltárt fogalmi metaforák és metaforikus kifejezések értelmezését, csoportosítását és elemzését elsősorban a Lakoff és Johnson-féle „klasszikus" meghatározás (Lakoff – Johnson, 1980), valamint a Kövecses Zoltán fogalmimetafora-elmélete (Kövecses, 2005; 2010; Kövecses – Benczes, 2010) alapján végeztem el.

A szövegekben lévő prototipikus fogalmimetafora-típusokat a tanulmány a hozzájuk tartozó metaforikus kifejezésekkel együtt közli, a három szakszöveg fogalom-meghatározásaiban történő előfordulásuk szerint, csökkenő sorrendben bemutatva az egyes metaforatípusok esetében a kategóriába sorolható kifejezéseket. Jelen tanulmányban azoknak a fogalmi metaforáknak és a hozzájuk tartozó metaforikus kifejezéseknek a bemutatására kerül sor, amelyek a három elemzett szakszöveg fogalom-meghatározásaiban tűntek fel (felsorolásukat és részletezésüket ld. alább). További EU-s szakszövegek metaforáinak bemutatására ld. Sólyom (2020) elemzéseit.

A FORGALMAZÁS UTAZÁS[4]

Ennek a fogalmi metaforának a forrástartománya az *utazás*, vagyis az ehhez a fogalomhoz tartozó szavak, kifejezések segítségével történik meg a céltartományban, a *forgalmazás*ban található elemeknek a megközelítése, magyarázata. Összesen 14 előfordulás figyelhető meg erre a típusra az elemzett szakszövegek fogalom-meghatározásaiban: a nyomástartó edényekről szóló és az elektromos berendezések forgalmára vonatkozó irányelvek szövegében öt-öt, míg a

[4] A tanulmány a kognitív nyelvészeti hagyománynak megfelelően kiskapitális betűtípussal jelöli a fogalmi metaforákat.

felvonókról és a felvonókhoz készült biztonsági berendezésekre vonatkozó szakszövegben négy esetben jelennek meg olyan metaforikus kifejezések, amelyek A FORGALMAZÁS UTAZÁS fogalmi metaforán alapulnak. Ezek a kifejezések a következők (a mindhárom szövegben ugyanolyan formában ismétlődő kifejezések felsorolására csak egy alkalommal kerül sor): *forgalomba hoz, forgalomba hozatal, forgalomból történő kivonás, végfelhasználó, visszahívás.*

Mint látható, ezek a kifejezések egy-egy termék vagy szolgáltatás életútját – a forgalmazás kezdetét és végét, az esetlegesen felmerülő problémák kezelését –, valamint a termék vagy szolgáltatás használóját vonják be a fogalmi metaforához tartozó metaforikus kifejezések körébe.

A JOGI RENDEZETTSÉG ZENEI RENDEZETTSÉG

Ehhez a fogalmi metaforához összesen 11 előfordulás tartozik a vizsgált szövegekben: a nyomástartó edényekről szóló fogalom-meghatározásokban három, a másik két irányelv meghatározásaiban négy-négy esetben fordulnak elő olyan metaforikus kifejezések, amelyek ide sorolhatók. A kifejezésekben prototipikusan a *harmonizáció, harmonizáltság* fogalma jelenik meg mint forrástartomány, és ennek a zenei terminusnak a segítségével történik meg a jogi állapot jellemzőinek a kidolgozása. A vonatkozó kifejezések a következők: *harmonizált szabvány, harmonizáló uniós jogszabály,* valamint *uniós harmonizációs jogszabály.*

Megjegyzendő, hogy már maga a *harmonizáció* jogi terminus is metaforikus, hiszen az Magyar Értelmező Kéziszótár (ÉKsz.[2]) és az Idegen Szavak Szótára (ISz.) és az meghatározásai alapján a *harmonizál* ige „összeillik, összefér, összhangban van" jelentése alapján zajlik le a jelentéskonstruálás folyamata ennek a terminusnak az esetében.

AZ ÉRTÉKESÍTÉSI FOLYAMAT LÉPÉSEI LÁNCSZEMEK

Ez a fogalmi metafora hat esetben biztosít alapot a szövegekben megjelenő metaforikus kifejezések számára. Mindhárom irányelv fogalom-meghatározásai között két-két esetben fordulnak elő idetartozó metaforikus kifejezések: a nyomástartó edényekről szóló szakszöveg esetében az *értékesítési lánc* jelenik meg két alkalommal, míg a másik két irányelv szövegében az *ellátási lánc* terminus szerepel szintén két-két előfordulással.

Látható, hogy ennek a fogalmi metaforának az esetében a szakmai folyamatok egyes lépései reprezentálódnak *láncokként*.

A KERESKEDELEM SZÍNTERE PIAC

A *piac* a kereskedelem színterének forrástartományaként összesen öt esetben jelent meg az elemzett irányelvek fogalom-meghatározásaiban. Mindhárom szöveg esetében az *uniós piac* metaforikus kifejezés olvasható a fogalom-meghatározásokban.

A SZERVEZET EMBER (MEGSZEMÉLYESÍTÉSEK)

Szintén öt esetben jelentek meg A SZERVEZET EMBER fogalmi metaforához köthető metaforikus kifejezések az elemzett szakszövegekben. Mindhárom irányelv szövegében olvasható a *gazdasági szereplő* kifejezés, a nyomástartó edényekről és a felvonók üzemeltetéséről szóló szövegek fogalommagyarázatában pedig e mellett a terminus mellett megjelent még a *megfelelőségértékelő szervezet* kifejezés is. *Gazdasági szereplő*n az üzembe helyezőt és/vagy a gyártót, a meghatalmazott képviselőt, az importőrt és a forgalmazót értik az irányelvek. Ezek a szervezetek – amelyek ugyan embercsoportokat vagy személyeket egyesíthetnek, de általában

cégként jelennek meg a piacon – új forrástartományként, *szereplő*ként jelennek meg, úgy, mintha például egy film szereplői lennének.

Ezek a kifejezések tehát azon túl, hogy metaforikusak, egyben megszemélyesítésnek is számítanak: a *szereplő* szó főnévi, míg a *megfelelőségértékelő* igenévi szófajként vesz részt a jelentéskonstruálás folyamatában.

A BERENDEZÉS EMBER (MEGSZEMÉLYESÍTÉSEK)

Egy másik fogalmi metaforán, A BERENDEZÉS EMBER megfelelésen alapulnak négy esetben megszemélyesítések az elemzett szövegrészletekben. Ezek mindhárom szakszöveg esetében a *teljesít* igéhez kapcsolódnak: az első szöveg vonatkozó részletében *az edény által teljesítendő műszaki követelmények*ről van szó, a másodikban a felvonók azon tulajdonságáról írnak, amelyek alapján megállapítható, hogy milyen módon *teljesítik* az előírt követelményeket, illetve egy biztonsági berendezés által *teljesítendő* műszaki követelményekről tájékoztatja az olvasót a szöveg. Ez az utóbbi, igenevet tartalmazó kifejezés jelenik meg a harmadik elemzett irányelvben is.

TARTÁLY IKM SEGÍTSÉGÉVEL KONSTRUÁLÓDÓ ORIENTÁCIÓS METAFORÁK

Három esetben – mindhárom irányelv vonatkozó szövegének esetében egyszer – jelent meg egy olyan metaforikus kifejezés, amely a TARTÁLY IKM-et (idealizált kognitív modellt) tartalmazó fogalmi metaforára vezethető vissza. Mindhárom esetben a *gyártó* fogalmának magyarázatakor olvasható a vizsgált szövegekben, hogy a gyártó a saját *neve vagy védjegye alatt* forgalmazza az irányelv által bemutatott terméket.

Mivel az *alatt* névutó elsődleges jelentésében térbeli irányra vonatkozik, az idézett kifejezés térbeli tartályként megjelenő metafora értelemben értelmezhető, amelynek a segítségével a szakszövegek kifejezik azt, hogy meddig terjed a gyártó jogköre egy adott termék forgalmazása esetében.

A KIELÉGÍTŐ MŰKÖDÉS KIELÉGÍTŐ VERBÁLIS CSELEKEDET

Ezt a fogalmi metaforát három esetben képviseli a *megfelel* (elsődleges jelentésében: ’feleletet ad’) terminus az egyes dokumentumokban. Mindhárom esetben azt a jelenséget írja le a fogalommagyarázat, amikor az ismertetett termék *megfelel* a vonatkozó uniós harmonizációs jogszabályokban rögzített alkalmazandó követelményeknek.

A DOKUMENTUM EMBER (MEGSZEMÉLYESÍTÉSEK)

Ennek a metaforának, egyben megszemélyesítésnek az esetében is mindhárom irányelv szövegében hasonló szövegkörnyezetben jelenik meg egy-egy esetben a kiemelt terminus: a (valamit) *ismertető* igenév olyan dokumentumra vonatkozik, amely műszaki követelményeket ismertet.

AZ ELJÁRÁS EMBER (MEGSZEMÉLYESÍTÉSEK)

Ezt a megszemélyesítést a felvonókról és az elektromos berendezésekről szóló rendelkezés szövegében képviseli egy-egy esetben a *bizonyít* ige: a *megfelelőségértékelés*t olyan eljárásként definiálják a szövegek, amely *bizonyít* valamit, így arra láthat az olvasó példát, hogy emberi cselekedet véghezvitelére képesként mutat be egy műszaki folyamatot mindkét szakszöveg.

Magyar–angol ekvivalensek az elemzett irányelvek metaforikus kifejezéseiben

Az elemzett irányelvek metaforikus kifejezéseinek vizsgálatakor figyelembe kell venni, hogy fordított szövegekről van szó. Logikus kérdésként merül fel az elemzésekkel kapcsolatban: mennyiben tér el a fentebb bemutatott magyar terminusok metaforikussága az eredeti angol ekvivalensekéitől? Fentebb már szó esett róla, hogy e kérdés részletes vizsgálata szétfeszítené jelen tanulmány terjedelmét, arra viszont van lehetőség, hogy röviden áttekintsük, mely esetekben jelenik meg az angolhoz hasonló módon a metaforikusság a magyar ekvivalensek szemantikájában, és vannak-e olyan szavak és kifejezések az elemzettek között, amelyek esetében a magyar megfelelő metaforikus, de az angol nem. (Természetesen ennek az ellenkezőjére is akadhatnak példák a szövegekben, de mivel jelen tanulmány a magyar nyelvű korpuszok fogalommeghatározásait leíró szövegek szemantikájával foglalkozik, most a magyar ekvivalensek felől történik a megközelítés.)

A gyűjtött fogalmakat áttekintve három nagy, szemantikai szempontból különböző fordítású csoport körvonalazódik. Az alábbiakban ezek rövid bemutatása következik a vonatkozó magyar–angol példákkal.

1) Tükörfordítások, például: *harmonizált szabvány: harmonised standard; uniós piac: Union market; neve vagy védjegye alatt: under his name or trade mark*.
2) A magyar ekvivalens másképpen: más szófajjal, más nyelvtani szerkezettel vagy egy szinonimával írja körül az angol jelentést, például: *végfelhasználó: preventing [the product] from being made available on the market; [a termék] megfelel: [the equipment] is in conformity*.
3) „Átmeneti” csoport: a magyar ekvivalens részben tartalmazza az angol eredeti szó szerinti fordítását, de a magyar ekvivalensben ezen kívül szinonimák is megjelennek (azonban nem tér el olyan mértékben a fordítás, mint a 2) csoport esetében), például: *forgalomba hozatal: placing on the market; értékesítési lánc: supply chain* (és ugyanez a terminus jelzi a magyar *ellátási lánc* megfelelőjét is az angol nyelvű szövegben).

Konklúzió

A tanulmány a szerző korábbi kutatásai eredményeire alapozva azt feltételezte, hogy magyar nyelvű, más-más termékekre és forgalmazásukra vonatkozó európai uniós irányelvek fogalommagyarázatainak szövegében megtalálhatók olyan, a kognitív nyelvészeti megközelítés értelmében prototipikusnak tekinthető metaforák és metaforikus kifejezések, amelyek szerepet játszhatnak abban, hogy segítsék az olvasót az ismertetett fogalmak jellemzésének, feladatának, részeinek megértésében.

A hipotézis az elemzések során bizonyítást nyert: a három elemzett szakszöveg fogalommagyarázatainak mindegyikében kimutathatóak voltak olyan fogalmi metaforák, illetve hozzájuk kapcsolódó metaforikus kifejezések, valamint megszemélyesítések, amelyek segítségével képszerűbbé, érthetőbbé, és hosszabb körülírások, magyarázatok helyett plauzibilis módon megmagyarázhatóvá válhattak az egyes szakterületekhez kapcsolódó terminusok, kulcsfogalmak.

A feltárt szemantikai jelenségek jól kategorizálhatónak bizonyultak a kognitív nyelvészet által meghatározott metaforakategóriák alapján: sok esetben jelentek meg olyan jól ismert forrástartományok a szövegek metaforáiban, mint az *utazás,* a *piac* vagy a *tartály*. Világossá vált, hogy ezek közül sok az irányelvek eredeti angol szövegében is megjelenik, akadtak viszont olyan példák is a magyar szakszövegekben, amelyek az elemzés tárgyát képező magyar irányelvekben metaforikusak voltak, az angol nyelvű szövegekben viszont nem. A feltárt jelenségek példaként szolgálnak arra, hogy a jelentéskonstruálás folyamatát elősegítő

metaforizációnak nemcsak a szépirodalmi és a köznyelvben, hanem a szakszövegek megalkotási és megértési folyamataiban is kulcsfontosságú szerepe és funkciója van.

Hivatkozások

Balogh, A. – Földesi, T. (2003): *A minőségügy nemzetközi értelmező szótára.* EOQ Magyar Nemzeti Bizottság: Budapest

Dobos, Cs. (2010): Jogi szaknyelv és szakmai kommunikáció. In: Dobos, Cs. (ed.) (2010): *Szaknyelvi kommunikáció.* Miskolci Egyetem – Tinta Könyvkiadó: Miskolc – Budapest

ÉKsz.[2] = Pusztai F. (főszerk.) (2003): *Magyar értelmező kéziszótár.* Akadémiai Kiadó: Budapest

Fóris, Á. (2014): A szaknyelvek terminológiai szempontú megközelítése. In: Veszelszki, Á. – Lengyel, K. (eds.) (2014): *Tudomány, technolektus, terminológia – a tudományok, szakmák nyelve.* Éghajlat Kiadó: Miskolc – Budapest

ISz. = Tolcsvai Nagy G. (szerk.) (2007): *Idegen szavak szótára*. Osiris Kiadó: Budapest

Kabán, A. (2001): Metaforák a tudományos nyelvben. In: Kemény, G. (ed.) (2001): *A metafora grammatikája és stilisztikája*. Tinta Könyvkiadó: Budapest

Kegyesné Szekeres, E. (2001): Metaforahasználat a szaknyelvekben. In: Kemény, G. (ed.) (2001): *A metafora grammatikája és stilisztikája*. Tinta Könyvkiadó: Budapest

Kövecses, Z. (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe.* Typotex Kiadó: Budapest

Kövecses, Z. (2010): *Metaphor. A Practical Introduction* (Second Edition). Oxford University Press: New York

Kövecses, Z. – Benczes, R. (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó: Budapest

Lakoff, G. – Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press: Chicago and London

Sólyom, R. (2019a): Semantics of a technical language in Hungarian: Metaphors and metonymies in the terms of quality assurance. In: Cigan, V. – Krakić, A.-M. – Omrčen, D. (eds.) (2019): *IV. International Conference From Theory To Practice In Language For Specific Purposes. Conference Proceedings.* Association of LSP Teachers at Higher Education Institutions: Zagreb

Sólyom, R. (2019b): Fogalmi metaforák és metonímiák egy minőségirányítási rendszerekkel foglalkozó szakszövegben. In: Fóris, Á. – Bölcskei, A. (eds.) (2019): *Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás.* Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó: Budapest

Sólyom, R. (2020): *Szaknyelvi szemantika. Funkcionális kognitív elemzések*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó: Budapest

Temmerman, R. (2002): Metaphorical Models and the Translation of Scientific Texts. *Linguistica Antverpiensia.* 2002/1. 211-226. DOI: https://doi.org/10.52034/lanstts.v1i.16

Temmerman, R. – Van Campenhoudt, M. (2004): Introduction. In: Temmerman, R. – Van Campenhoudt, M. (eds.) (2004): *Dynamics and Terminology. An Interdisciplinary Perspective on Monolingual and Multilingual Culture-Bound Communication*. John Benjamins: Amsterdam – Philadelphia

Tolcsvai Nagy, G. (1989): Kemény és puha, avagy metafora a szaknyelvben. In: Bíró, Á. (ed.) (1989): *Szaknyelvi divatok*. Gondolat Kiadó: Budapest

Ureña, J. M. – Faber, P. – Buendía, M. (2013): Frame Blending in Specialized Language: Harmful Algal Bloom. *Terminology.* 19/2. 175-201. DOI: https://doi.org/10.1075/term.19.2.02gom

Források

https://ec.europa.eu/growth/single-market/ce-marking/manufacturers_en (letöltve: 2020. szeptember 8.)

AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS 2014/29/EU IRÁNYELVE (2014. február 26.) az egyszerű nyomástartó edények forgalmazására vonatkozó tagállami jogszabályok harmonizációjáról: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014L0029&from=EN (letöltve: 2020. szeptember 8.)

AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS 2014/33/EU irányelve (2014. február 26.) a felvonókra és a felvonókhoz készült biztonsági berendezésekre vonatkozó tagállami jogszabályok harmonizációjáról: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014L0033&from=EN (letöltve: 2020. szeptember 8.)

AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS 2014/35/EU IRÁNYELVE (2014. február 26.) a meghatározott feszültséghatáron belüli használatra tervezett elektromos berendezések forgalmazására vonatkozó tagállami jogszabályok harmonizációjáról: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014L0035&from=EN (letöltve: 2020. szeptember 8.)

SZAKFORDÍTÁS, SZAKFORDÍTÓKÉPZÉS

Élthes Ágnes

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

A fordítói „bőbeszédűség” - kognitív-emocionális háttér

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.4

Különösen a fordítóképzés kezdeti szakaszában, de a későbbi szakfordításokban, sőt a diplomafordításokban is megfigyelhető, hogy a lefordított szövegekben indokolatlan betoldások fordulnak elő, függetlenül a fordítandó szöveg témájától vagy a végproduktum minőségétől. Érthetőségi problémát nem okoznak, a forrásnyelvi szöveggel összehasonlítás során azonban feltűnőek. Esetenként pusztán „ártalmatlan,” érzelmi megnyilvánulások, de okozhatnak információ-torzulást is. A szövegen túli fordítói szubjektivitás kutatásához bátorítást ad a fordítási folyamat mellett magára a fordítóra, a fordítói személyiségre, érzelmi intelligenciára, az emóciókra is kiterjedő figyelem a fordítástudományi szakirodalomban. Példákon keresztül röviden kitérek a fordító hallgatói kommentárokból kiemelhető, a fordítás folyamata során megnyilvánuló kognitív-emocionális mozzanatokra, majd megpróbálom definiálni és tipológiába állítani az indokolatlan, szubjektív betoldásokat. Az eddigi eredmények felhasználhatók a fordítástanári visszajelzésekben a szubjektív betoldások kikerülésének tudatosítására a minőség javítása céljából, valamint a többi fordítói kompetencia fejlesztése mellett beilleszthetők a BME GTK TFK keretein belül folyó módszertani kezdeményezésekbe is.

Kulcsszavak: *fordítás, emóciók, szubjektivitás, indokolatlan betoldás, fordítói kompetencia*

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben a fordítók emocionális intelligenciája, a fordítói személyiség, az emóciók és a lefordított szöveg mint végtermék minősége közti kapcsolat kutatása új színnel gazdagította a kognitív pszichológiai megközelítések irányában nyitott, fordítási folyamat központú fordítástudományi kutatásokat. Mindez elméleti megerősítést adott abban, hogy a fordítás oktatásában is fontos szerepet kaphat a fordítások láthatatlan, kognitív-emocionális hátterének és a szövegekben megjelenő lehetséges „nyomainak” kutatása.

Hipotézisem szerint a fordító láthatatlan személyisége két síkon is megjelenik a fordítás tanítása során. Az egyik, várhatóan a hallgatói kommentárok írásbeli közléseiből bontakozik ki, amelyek személyre szabottan adják tudtul a fordítási folyamatból kiemelt kognitív elemek (mint például a szöveg figyelmes, értelmező olvasása, megértése, célnyelvi megfogalmazása, a fordítás önellenőrzése, az időfaktor kezelése) nehézségeit adott hallgató számára. Ezen hipotézis értelmében konstans tényezőként rögzíthetjük, hogy a hallgatók által beadott fordítások hátterében emóciókkal átszőtt kognitív folyamat áll. Személyiségük határozza meg, hogy adott fordítás elkészítésekor milyen nehézségi sorrendi, érzelmi változatok a jellemzőek. A hipotézis szerint a fordítói személyiség, az emóciók másik, sokkal nehezebben kimutatható szintje magukban a fordított szövegekben is nyomot kell hagyjon.

A fordítástudományban az utóbbi évtizedekben került néhány kutató figyelmének középpontjába a fordítói személyiség- és emóciókutatás. A kognitív pszichológiától kölcsönzött módszerek egyes kutatókat a fordítói személyiség elméleti modelljének megalkotásához vezették, kísérletek zajlottak a személyiség, az emóciók és a fordítási teljesítmény közti összefüggések kimutatására. Ugyanakkor, a fordítási hibák egyéb kategóriáihoz képest csak kis százalékban megjelenő indokolatlan betoldások jelenségét mindössze említés szintjén tartja számon az általam eddig megismert szakirodalom. Súlyozás, tipológia, fordításokból kiemelt nyelvi példák nélkül. A hallgatóknak visszaküldött korrektúráimban „kerülendő szubjektív betoldásokként” jelzett hibatípust igyekszem

árnyaltabbá tenni a kevésbé súlyostól a súlyosabb információtorzulást okozó betoldásokra adott fordítási példákkal, a tendenciák érzékeltetése céljából. A szubjektív eredetű felesleges betoldások az én meglátásom szerint a „láthatatlan" emóciókra, az egyénenként más és más fordítói személyiség háttérjelenlétére vezethetők vissza. Nem azonosíthatók a forrásnyelvi információ ekvivalens közvetítése érdekében beiktatott szótöbblettel.

Francia-magyar nyelvpárban vizsgáltam a – francia terminussal élve – *ajout injustifié* (indokolatlan betoldás) előfordulásait. Jelen dolgozatban arra teszek kísérletet, hogy ezt a különböző hibatipológiákban jelen lévő hibatípust súlyozás szerinti altípusokba soroljam. Általam relevánsnak tartott, konkrét nyelvi példákból merítek hipotézisem megválaszolására.

Miért (volt) érdemes felfigyelni a fordítás órákon a kognitív-emocionális szempontra? A konklúziómban megkísérlem a választ.

Elméleti háttér

A fordítástudományi kutatások látószögébe 1980-tól kerül a kognitív pszichológia, mint a fordítás didaktikájának társtudománya, a párizsi ESIT Créteilben, a *La compréhension du langage* címen megrendezett konferenciájától kezdődően. A kognitív tudományok paramétereinek átemelése a fordítás didaktikájába az interpretatív fordítási modellben, amint erre Michel Politis rámutat (Politis, 2007), abban érhető tetten, hogy kognitív egységként kezeli a fordítót, illetve a tolmácsot, akinek feladata a kommunikáció könnyebbé tétele. A fordítástudományi kutatásokban fontos helyet kapott a fordítási folyamat kognitív jellegének tudatosítása, a fordító agyműködésének pontosabb megismerése, a gépi fordítás kutatási eredményeivel szemben a pszichológiai megközelítés, amely a fordítói piac igényeinek kielégítése céljából hatékonyabb, megbízhatóbb fordítók képzését ígérte. A fordítási folyamat kísérleti tanulmányozásának kezdeti szakaszában Maurice Pergnier kezdte alkalmazni a későbbi kutatásokban sokszorosan kiaknázott *Think Aloud Protocol (TAP)* módszert. (Pergnier, 1980).

Fordítástanárként osztom Politisnek (2007) azt a nézetét, mely szerint abból kell kiindulnunk, hogy nem létezik tipikus fordító hallgató, ezért az egyedi kognitív tulajdonságok lehetőleg optimális megismerése révén jöhet csak létre a fordítás kurzusokon az oktatás kollektív jellege mellett a személyre szabottabb odafigyelés a hallgatókra. A fordítás folyamata ebben a szemléletben egyszerre tekintendő a fordítási aktus kognitív folyamatának és problémamegoldó szituációnak, amelyhez megoldási stratégiák alkalmazását rutinszerűen kell elsajátítania a hallgatóknak. Különösen kezdő fordítókra és fordító hallgatókra nehezedik nagy kognitív mentális teher a döntéshozatali stressz miatt, önellenőrzésük során pedig azért nem mindig valósul meg saját fordításuk objektív értékelésének követelménye, hibáik javítása, mert kezdetben nem sikerül kellőképpen elidegeníteni maguktól az első, már berögzült megoldásokat. Kialakul az a téves képzetük, hogy rosszul megírt forrásnyelvi szöveget fordítottak le jól.

Ide kívánkozik annak megemlítése, hogy a BME GTK Tolmács-és Fordítóképző Központjában működő fordítástanári csapat módszertani palettájában fontos szerepet kap az önlektorálás tudatosítása, rendszeresen alkalmazva a fejlesztő értékelési módszert (Einhorn, 2019) a fordítások javításában. Ennek egyik hatékony módja az ún. két körös javítás kipróbálása, amikor az első fordítás leadását követően csak jelzést kapnak a hallgatók a hibákról, tanártól függően hibakódok, színek, aláhúzások, egyéb jelek segítségével. A hallgató ilyen formában kapja vissza a munkáját önlektorálásra, és megadott időráhagyással a tanár csak a második leadott változatot értékeli.

A fordítói személyiséget, hangsúlyosan az emóciókat középpontba állító fordítástudományi kutatások elméleti és gyakorlati megalapozottságot teremtettek kiindulási hipotézisemhez, mely szerint a fordításokban fellelhető indokolatlan betoldások jelensége összefüggésbe hozható a fordítói emóciók „láthatatlan rétegével".

A fordítói személyiség és a szövegtípusok fordítási minősége közti kapcsolódás alapjait Katharina Reiss már 2004-ben megvetette, iskolát teremtett, innen ágaztathatóak el a személyiségtesztekkel mért fordítói személyiségjegyek és az egyes szövegtípusok fordítási minősége közti összefüggések kutatásai (Reiss, 2004). Külön tanulmányt érdemelne a fordítók teljesítményét mérő személyiségtesztek ismertetése, amire jelen dolgozat keretei közt nem kerülhet sor. Elvégzett kísérletének komplexitása és konkrét, levont következtetései miatt emelem ki a fordítói személyiség kutatók közül Pirouznikot, (2014). A NEO (*Neuroticism-Extraversion-Openness Inventory*) személyiségtesztet alkalmazta a perzsa-angol nyelvpár vonatkozásában. A személyiség és a szövegproduktum vizsgálatát három szakaszból álló kísérletben végezte el. Harminc fordítóval kitöltetett NEO személyiségtesztet 584 szavas szöveg 120 perc alatti lefordítását követően a fordítási stratégiákra vonatkozó kérdéseket tett fel írásban. A fordítási folyamatot pedig a TAP segítségével elemezte. Konkrét eredményekre jutott a fordítói személyiségtípus, a fordítási folyamatban megnyilvánuló fordítói szerep, valamint a fordítási stratégiák között.

Új perspektívaként jelentkezik az emocionális intelligencia aspektusa, amely a fordító és tolmács tevékenységi módjaiba enged nagyobb betekintést. A fordítói emocionális intelligenciára vonatkozó elméletek széles skáláját feltáró Sèverine Hubscher-Davidson (2013) rámutat, hogy a fogalom történetileg a szépirodalmi fordításokhoz köthető, amikor a forrásnyelvi szövegben lévő emocionális anyag visszaadása során a fordító saját emóciói is mozgásba jöttek. Ehhez az elemzési irányhoz sorolható Bayani (2016) érdekes kísérlete, melynek során a Payam Noor Egyetem előzetesen kiválasztott 32 hallgatójával egy oldalnyi szöveget lefordíttatott Faulkner *Rose for Emily* című novellájából. Az érzelmi intelligencián belül három, pozitív személyiségvonás mutatott szignifikáns összefüggést a fordítások minőségével: a problémamegoldó képesség, a boldogság és a rugalmasság.

Későbbiekben a fordítás egyéb területeire is kiterjedt az emocionális intelligencia fogalmi köre. A Grazi Egyetemen Hanna Risku professzor vezetésével végzett emóciókutatás Muzaferovic (2013) diplomamunkájában abból a hipotézisből indult ki, hogy az emóciók egyaránt kihatnak a fordítási folyamatra és a fordítás végproduktumára. Magnóra rögzített riportokban előre feltett kérdésekre válaszoltak fordítóhallgatók a fordítási folyamat és érzelmi megnyilvánulásaik közti kapcsolatra vonatkozóan. A hipotézist igazolta a kísérlet: az interjúk értékelése után megállapítható volt, hogy a kísérleti alanyok szerint az emóciók fontos szerepet játszanak a fordítási folyamat során. A grazi kísérletben az emóciókat, mint például öröm, harag, reménytelenség, magány, elhagyatottság, félelem, büszkeség, bizonytalanság, taxatíve, a teljes folyamatra állapították meg.

Wei Yuehong (2016) a tolmácsolás gyakorlatából a tolmács pillanatnyi diszpozícióját alapvetően meghatározó emocionális tényezőket, mint a félelem, kimerültség, letargia, betegség, kipihentség, egészség, érdeklődés vagy kedély (*spirit*) említi, emocionális modellt azonban a fordítókra vonatkozóan állít fel. Kimutatja a fordítók pozitív emócióinak és a fordítás minőségének az összefüggését. Megállapítása szerint a kvalifikált fordító fontos kompetenciáihoz a biztos nyelvtudáson, a széles körű kulturális ismereteken, a fordításelmélet átfogó ismeretén túlmenően arra is szüksége van, hogy a fordítási folyamatot racionális ellenőrzése alatt tartsa, de emocionális akarati tényezőkkel is legyen képes uralni.

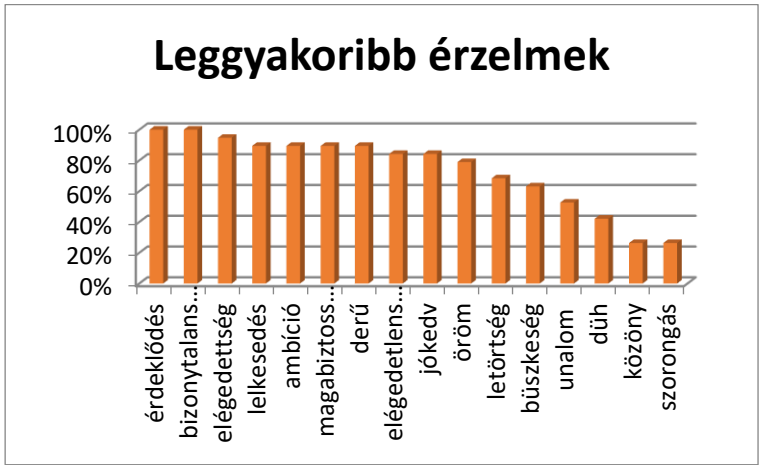
Az emóció-kutatás a fordítástudományi kutatásokban folyamatosan gazdagodik. Fadime Coban (2019) impozáns szakirodalmi összefoglaló tanulmányt tett közzé az emóciókutatásról, Davidson (2020) az elméleti alapok összefoglalása mellett, Lehrrel együtt (2021) a fordítók emocionális intelligenciájának javítására ajánl módszereket.

Emóciókutatás 2010-ből

A szubjektív fordítói betoldások mint hibaforrás iránti érdeklődésem, valamint a fordítástudományi kutatásokban a fordító emócióira irányuló figyelem adott indíttatást arra, hogy jelen tanulmányban egy régebbi, 2010-ben, végzett, spontán emóciókutatásom tapasztalatait röviden összegezzem, utólagosan belehelyezve a fordítói emóciókutatások kontextusába.

Az emóciókutatást két dimenziós skála alapján végeztem. Három különböző fordításóra 19 fordítóhallgatója félévzáráskor, retrospektív módon töltötte ki az általam összeállított kérdőívet, amely egymás alatt felsorolt, pozitív és negatív érzelmeket keverve tartalmazott. A Hallgató X-szel jelölte be a saját emocionális választásait a felsorolt emóciók közül. Az alábbi diagram az összes válaszból kirajzolódó leggyakoribb érzelmeket mutatja: érdeklődés, kíváncsiság, unalom, közöny, lelkesedés, öröm, elégedettség, ambíció, letörtség, szomorúság, elégedetlenség, bizonytalanság, magabiztosság, jókedv, felháborodottság, sértettség, félelem, düh, szorongás, büszkeség, egyéb.

1. táblázat. A fordítási folyamathoz kötődő érzelmek előfordulási gyakorisága szakfordító hallgatóim körében végzett kérdőíves felmérés alapján (19 hallgató)



Az emóciókutatás második részében nyitott kérdésekre válaszoltak a hallgatók. Közülük e helyen egyet emelek ki: Melyik érzelmi állapot a legjellemzőbb a fordítási folyamat elején, a folyamat közben és a végén?

2. táblázat. Érzelmek megoszlása a fordítási folyamat szakaszai szerint

Folyamat elején	Folyamat közben	Folyamat végén
• Érdeklődés	• Lelkesedés	• Elégedettség
• Kíváncsiság	• Düh	• Bűszkeség
• Ambíció	• Bizonytalanság	• Magabiztosság
• Unalom	• Érdeklődés	• Derű
• Kedvetlenség	• Küzdelem	• Öröm
• Félelem	• Megcsinálni akarás	• Elégedetlenség
	• Remény-vesztettség	• Bizonytalanság
	• Csalódottság	• Szorongás
	• Unalom	• Jókedv
	• Ambició	
	• Vadászösztön	
	• Letörtség	
	• Fásultság	
	• Munkaláz	
	• Magabiztosság	

A fordítói emóciók gazdag tárházára derült fény a válaszok kiértékelésekor. Maga a fordítandó szöveg, de belső vagy külső fizikai-pszichológiai tényező is lehet emócióforrás. A válaszok alapján megállapítható volt, hogy a fordítás elején az érzések az érdeklődéstől az ismeretlentől való félelemig terjednek, a folyamat közben a ráhangolódástól a választási dilemmák stresszes szorongásán át az alkotói örömig, a folyamat végén megjelennek a letett munka feletti derűtől, jókedvtől, a „végre vége" élményen át az eredményre várakozás emóciói. Külön elemezve a „bizonytalanság" emócióra adott válaszokat nem lehet meglepő, hogy ezek nagy része a fordítói problémamegoldás döntési nehézségéhez kapcsolódik.

3. táblázat. Bizonytalansági érzés a fordítási folyamatban

Érez-e bizonytalanságot a megoldások felől, miből adódnak?	
Ritkán	Ha értési problémám van
	Nagyon szakszövegnél
Igen	Nehéz mondatszerkezet megértése
Néha igen	Mert úgy érzem hiába kuliztam a jó megoldás után, mégsem sikerült megtalálni
Igen	Esetleges hiányos háttérismeretek
	Időhiányból adódó gyors munka
	Esetenként átnézés elmulasztása
Igen	Szint soha nincs egy jó megoldása egy fordításnak
Igen	Bizonytalanság a félrefordítások miatt
Igen	Nyelvi hiányosságokból
Igen	A túl bonyolult nyelvi szerkezeteknél, mikor az A-Á nem áll össze
Igen	Bonyolultabb részeknél nem vagyok biztos mindig a megoldásban

A fordítói kommentárok mint a kognitív-emocionális elméletek gyakorlati tükre

Francia-magyar fordítástechnika és szakfordítás órákra kért házi vagy zárthelyi fordításokhoz kapcsolódó hallgatói kommentárok nem kötött kérdésekre épülnek. A cél az, hogy a folyamatról, és bármi egyéb, a fordítás során fontosnak tartott szempontról szabadon választott terjedelemben és formában írják le gondolataikat a hallgatók. Általánosságban a kommentár-írás többnyire inkább kérés a hallgatótól, ritkábban „kötelező" feladat. Ily módon a kommentárok, reflexiók, szabadon írt, bekezdésnyi, esetenként egy, másfél oldalig terjedő hosszúságú összefüggő fogalmazásokban, pontokba szedett, felsorolás jellegű észrevételekben, kivételes esetben következetes szempontok szerinti táblázatokban kerülnek kifejtésre, a hallgató egyéni meglátásai alapján a fordítási folyamatról. Általánosságban a fordítás után

elhelyezett, leírt, spontán, rövid észrevételek, e-mailek előre megbeszélt határidőre a Moodle-ben elhelyezett mappába küldött kommentárok.

Mi a szerepe a beküldött fordítói kommentároknak az oktatás folyamatában? Mind az esti szakfordító képzésben, mind pedig a távoktatásban tapasztalható hallgatói oldalon többek között a fordítási folyamat, a dilemmák tudatosítása, a minőségre törekvés, az időkezelés okozta stressz oldására megoldás keresése, kérdésfeltevések lehetősége a tanár felé. Az oktató számára megnyílik a lehetőség a hallgatók fordítási problémáinak személyre szabott megismerésére, a nagyobb odafigyelésre, módszertani fejlődésre, a segítő tanácsok csoportszintű és/vagy egyéni megfogalmazására. Mindkét oldalon érzékelhető a személyes interakció hasznossága hallgató és oktató között a fordítástechnikák és a végproduktum minőségének javítása céljából.

A fordítói kommentárokban megjelenő releváns témák három fő kategóriába csoportosíthatók, eltérő arányban, gyakorisággal: 1) a fordítási folyamat kognitív elemei; 2) a folyamat során megjelenő érzések/érzelmek; 3) A Hallgató által észrevételezett egyéb, külső tényezők vagy belső hangulati körülmények.

A kommentárokban rendszeresen ismétlődő témák a következők:

1) A forrásnyelvi szöveg témája, nyelvezete
2) Szövegolvasási, fordítási módszerek
3) Érteni a szöveget és lefordítani nem azonos kihívás
4) Az időhöz való viszonyulás, időkezelés
5) Fordítói döntéshozatali dilemmák

A felsorolásból látható, hogy a hallgatók a fordítási folyamatot tudatosan kezelik. Az alábbi táblázat az itt feltüntetett öt témához a kommentárokból kivett idézeteket tartalmazza, az emóciókra utaló kijelentéseket zöld színnel emeltem ki.

4. táblázat. Kognitív-emocionális háttér a kommentárokban

	Kognitív elemek	**Hallgatói észrevételek**
1	A forrásnyelvi szöveg témája, nyelvezete	*„Tetszett a szöveg témája, könnyebbség volt, hogy hasonlót már fordítottunk”* *„A szöveg nyelvezetét nem találtam különösebben nehéznek, könnyű volt megérteni, miről van szó.”* *„[…] utána olvastam részletesebben a témának (pl. elektromos energia, megújuló energiaforrások, zöld áram, múzeográfia)”*
2	Szövegolvasási, fordítási módszerek	*„Először a szöveg elolvasásával kezdtem, […] aztán bekezdésenként utánanéztem az ismeretlen szavaknak, […] leginkább ellenőriznem kellett, biztos jó jelentést használok-e.”* *„Első lépésként átfutottam a szöveget, a lényeget próbáltam kiszűrni,[…] utána újra egyben elolvastam.”* *„Egyben leírtam a magyar fordítást, később többször újraolvastam és finomítottam. »*
3	A fordítandó szöveg megértése és lefordítása közti különbség	*„A szöveget nem tartottam nehéznek magamban lefordítani, szépen, magyarosan megfogalmazni, már nehezebb volt. Jó volt vele dolgozni.”* *„A szöveg első olvasatra egyszerűnek tűnt a rövid mondatok miatt, azonban néhány kifejezés átültetése végül kihívást okozott.”* *„A szöveget szótározás és különösebb nehézség nélkül megértettem, mégis, mikor másnap délelőtt, nekiálltam lefordítani, […] azért akadtak mondatok, amelyeknek a pontosítását estére kellett halasztanom, […]”*

4	Az időhöz való viszonyulás, időkezelés	*„Először féltem, vajon belefér-e 90 percbe, de épp elég volt rá az idő.”*(ZH fordítás) *„Ezt az első „nyersebb” fordítást követően pihenni hagytam a szöveget, hogy pár óra múlva frissebb szemmel tudjam megint elővenni. A pár órából végül egy másnapi újraolvasás lett.”* (házi fordítás)
5	Fordítói döntéshozatali dilemmák	*„A legtöbb problémát a negyedik bekezdés fordítása okozta. Nehezen sikerült megfejtenem, illetve nem tudtam, hogy a magyar mondatba hogyan illeszthetném be. Végül próbáltam valahogy megoldani. Azonban nem vagyok benne biztos, hogy sikerrel.”* *„Ahol lehetett, a főneves szerkezeteket igés szerkezetekké alakítottam (pl. szélképződés mechanizmusainak megértése helyett igés szerkezet) és T/1 személyben fogalmaztam, mert azt a szöveg céljához, kedvcsináló jellege miatt szerintem jobban illik, személyesebb, […] Összességében inkább elégedett vagyok a fordítással, de abban bizonytalan vagyok, hogy mindenhol jól értettem-e az eredeti szöveg mondanivalóját.”*

A fordítási folyamat ismertetésénél többen a külső tényezők megemlítését is fontosnak tartották: nyugalom, csend, zenehallgatás, szünetek tartása, kötés, fordítási szakaszok közti testmozgás, futás. A táblázatban idézett néhány releváns példa alapján érzékelhető, hogy a fordítási folyamat kognitív elemeit egyénileg, változatosan, személyes fordítói stratégia szerint kezelik a Hallgatók. Nem ritkán személyes, emocionális viszonyulásuk is felszínre kerül, pl. tetszés, bizonytalanság, félelem, oldódás, kíváncsiság, elégedettség, megküzdés.

Az indokolatlan betoldások jelensége

A különböző hibatipológiákban az indokolatlan betoldások említés szinten, de árnyalásuk, súlyozásuk, kategóriákba sorolásuk nélkül szerepelnek. Talán éppen azért, mert mennyiségi előfordulásuk nem hasonlítható a többi fordítási hibáéhoz. Ramos F. P. (2020) hibatipológia táblázata is ezt igazolja, amely pusztán felsorolás szintjén tartalmazza az indokolatlan betoldást, mint hibatípust (*unjustified addition*) és egy százalékos arányt, mely szerint ez a hibatípus az összes fordítási hiba 10%-át teszi ki. Ewa Gumul is fordítási hibaként tartja számon az indokolatlan betoldásokat (Gumul, 2017). Konkrét példákat nem ad meg a szerző, de körülhatárolja magát a jelenséget, a forrásnyelvi szövegben nem található, felesleges szótöbbleteket, információkat vagy stílushatásokat érti alatta, amelyeket a fordítók beleszőnek a fordításokba. Ezáltal viszont az információ torzul.

Ezt a jelenséget a jelen dolgozat igyekszik árnyalni, típusokba sorolva a felesleges betoldásokat, konkrét nyelvi példákon keresztül mindössze tendenciák felvázolásával. Feltételezve, hogy a szubjektív betoldások a fordítói személyiségre és emóciókra vezethetők vissza. Annál is inkább, mert egyértelmű, hogy nem átváltási műveletben ejtett hibáról és nem a betoldásról, mint fordítói műveletről van szó! Ahogyan a már említett Ewa Gumul is szembeállítja a szubjektív betoldásokat a Klaudy Kinga által definiált explicitációval, melynek definíciója világosan fogalmaz: *„Az explicitáció olyan fordítási művelet, amelynek során a fordító nyíltabban, világosabban, esetleg több szóval fejez ki valamit a célnyelven, mint ahogy azt a forrásnyelvi szöveg szerzője tette”* (Klaudy, 1999:5). A szubjektív betoldások éppen ellenkezőjét eredményezik, mint a Klaudy Kinga (Klaudy, 1999:6) által kiemelt „szövegszintű fakultatív explicitáció, *„melynek során a mondatok közötti logikai kapcsolatok világosabb megfogalmazását”* szolgálja *„kötőelemek vagy nyomatékosító szavak betoldása*”.

Nem kvantitatív vizsgálatra vállalkozik jelen tanulmány szerzője. Statisztikai szinten – egyelőre legalábbis – nem mutatható ki vagy elenyésző mivolta miatt nem volna releváns – a felesleges betoldások jelenléte, a helytelen szóválasztások, félrefordítások vagy akár grammatikai, nyelvhelyességi hibákhoz képest. A mennyiségi kimutathatósággal szemben

azonban egy nem elhanyagolható, a minőséget rontó jelenség. Hangsúlyozottan, nem félrefordítás, nem átváltási művelet eltévesztése. A marginálisnak tűnő felesleges betoldások kategóriája azért nem kicsinyelhető le, mert a fordítói alázat, megbízhatóság, maga a minőség sérülhet azáltal, ha bármilyen okból, feltételezhetően közlési vágytól, túlkompenzálási, a forrásnyelvi szöveg korrigálásának igényétől hajtva, emócióktól vezérelve a fordító a forrásnyelvi szöveg szerzőjét kvázi „felülírja". Akár egyetlen, önkényesen betoldott kötőszó, háttérismeretből fakadó plusz közlés veszélyes lehet, előbb-utóbb hitelvesztettséget eredményezhet a fordítóval kapcsolatban. Persze, érthető törekvés, ha a fordító rést akar pótolni, mert hiányzik számára valamilyen kötőszó, érzelmi indulatszó, szakmai ismereteiből adódóan bármilyen tény említése, amely a témához tartozik. Fordítástechnikai és etikai szempontból egyaránt a szubjektív betoldások tudatos kerülésére szükséges felhívnunk a hallgatóink figyelmét. Saját fordítástanári gyakorlatomban írásban, korrektúrákon keresztül történő visszajelzésekben és jelenléti oktatás során személyesen is erre a jelenségre irányítom rá a figyelmet. A gyakorló fordításokon keresztül megmutatkozik a szubjektív betoldásokra az átlagon felül „hajlamos" fordítói személyiségalkat. Ha eljut odáig a hallgató, hogy saját fordításában vagy lektorpárok esetén egymásában észreveszi, hol került a fordításba „külső", szubjektív, a fordítótól származó betoldás, ez már jelentős lépés abba az irányba, hogy tudatossá váljon a „fordító hangjának" kiiktatása a fordításokból. A minőséget minden síkon garantálnia kell a fordítónak, és azzal tisztában kell lennie, hogy szubjektív betoldásaival megingathatja a belé vetett bizalmat. Még akkor is, ha „dicsérő" a betoldása, mint az egyik kiválóan sikerült franciáról magyarra készített, környezetvédelmi témájú, nehéz szakszöveg diplomafordításban teszi az egyik Hallgató. Itt most a FNYi szöveg idézésétől eltekintek. "Növényekkel telepíthetik be a várost, [ami jó megoldás] annak hűsítésére."

Tekintettel arra, hogy nem a statisztikai, mennyiségi aspektus áll jelen dolgozat középpontjában, hanem egy, a minőséget csökkentő jelenséggel kapcsolatos problémafelvetés, a nyelvi példák és maga az „ad hoc" tipológia is ennek megfelelő lesz. Korpusz alatt tehát egy éven át általam rendszeresen korrektúrázott házi fordítások, diplomafordítások, zárthelyi és vizsgafordítások szövegeit értem, amelyekben a felesleges betoldások mint jelenség hívták fel magukra a figyelmemet. A betoldások folyamatos gyűjtése nem befejezett folyamat, a példatár bővül. Jelen dolgozat keretein messze túlmutató empirikus kutatásokat igényelhet szövegbank kiépítése, a szövegekből betoldás-változatok kiemelése, összehasonlítása, a betoldások lexikai, grammatikai, tartalomtorzító hatásfok szerinti stb. kategorizálása, az egyes altípusokba sorolható esetek számszerűsítése és az összes hibakategóriához képest arányosítása, a fordítóképzés időbeli szakaszai és a szövegek nehézségi szintje szerinti osztályozása.

Az alábbiakban idézett példák tehát mindössze egy év alatt összegyűjtött hallgatói fordításokból származnak, nem tekinthetők empirikus kutatások reprezentatív mintáinak, ezzel együtt, úgy gondolom, alkalmasak tendenciák bemutatására. A példatár kialakításának már ebben a szakaszában elmondható, hogy a fordítási stúdiumok kezdetén, a fordítástechnika keretében beadott hallgatói munkáktól kezdve a szakfordításokon át még kimeneti diplomafordításokban is fellelhetőek indokolatlan betoldások. Házi fordításokat, zárthelyiket, vizsgafordításokat, diplomafordításokat néztem végig egyéves időintervallumban, változatos témákban: döntően természetvédelmi, műszaki, társadalomtudományi témájú szövegekben. Megállapíthatóvá vált: a felesleges betoldások előfordulása nem függ sem a forrásnyelvi szöveg témájától, sem nehézségi szintjétől, sem pedig attól, hogy a tanulmányok kezdeti vagy záró szakaszában van-e egy hallgató. Megjegyzendő, hogy jó minőségű, félrefordítást nem tartalmazó fordításban előfordul szubjektív betoldás, és ugyanakkor, gyengébben sikerült fordításban nem. Itt játszhat szerepet a „láthatatlan személyiség, a szubjektív betoldások iránti „fogékonyabb" fordítói alkat, ami valószínű tudatos plusz közlésvágyat tételez fel, egyéni magyarázatra törekvést, más esetekben viszont emocionális kontroll hiányát. Minderre tekintettel gondolom úgy, hogy megkockáztatható összefüggés keresése, valószínűsítése az

indokolatlan betoldások, a fordítói személyiségi alkat, az emóciók és a szövegproduktumok közt, ami a kutatás jelen stádiumában egyes mozaikokból összerakott feltételezés szintjén jelenthető csak ki, annak alapján, hogy előfordul egy adott hallgatói fordításon belül több szubjektív betoldás, rendszeresen, diplomafordításig bezárólag, és vannak mindvégig felesleges betoldások nélküli fordítások is, a fordítástechnika kurzus kezdeti szakaszától a diplomafordítást is beleértve. Ez a tény megkérdőjelezhetetlenné teszi a fordítói személyiség és a szövegproduktum közti összefüggést.

A példák alábbi tipologizálása nem tekintendő többnek, mint „képlékeny munkatipológiának". A kurzusok során lefordított szövegekből vettem ki mondatokat, a teljes szöveg bemutatására nincsen mód. Az objektív információközvetítés szempontjából súlytalan, szubjektív, könnyen lektorálható betoldásoktól a célnyelvi olvasót tartalmilag félrevezető, torzító hozzáadásokig soroltam kategóriákba a korrektúráimból kigyűjtött példákat.

Általánosságban megjegyzem, hogy a fordító hallgatók gyakran építenek bele a szövegtestbe magyarázó, „tudálékos", az informatív tartalom lényegét érintetlenül hagyó szófordulatokat. Felsorolások egyenrangú elemeit például összekötik az „*úgynevezett*", az „*ez pedig azt jelenti, hogy*", „*többek között*", „*mégpedig*", „*mivel arról beszélünk, hogy*" stb. szófordulatokkal. E kifejezetten szubjektivitásból fakadó többletszavak, amelyek neutrális felsorolások egymás mellé rendelt elemei közé kerülnek, alig észrevehető logikai módosulásokat vihetnek bele a fordításba, ami különösen igaz a *„többek között"* szófordulat használatára. Ez utóbbi sejtetéssel bővíti ki valamely felsorolás tagjait, többletet sugall a célnyelvi olvasónak, a valóságban létező, éppen csak a forrásnyelvi szövegből kihagyott elemek képzetét keltve. Felmerülhet az a kérdés, nem a nyelvi kompetencia hiányára vezethetők-e vissza ezek a betoldások? Éppen azért adható nemleges válasz, mert nyomatékosító, „töltelék kifejezések", amelyek „kívülről" kerülnek bele a fordításokba, nem pedig a forrásnyelvi szöveg tartalmi félreértelmezései. Például, ha a *„többek között"* kifejezést egy felsorolásban szerepelteti a fordító, holott az nincs a forrásnyelvi szövegben, akkor a célnyelvi olvasó számára relativizálja az információt, indokolatlan betoldással többet „sejtet." Turisztikai szövegben több kiállítási tárgyat sugall, holott csak a forrásnyelviben felsoroltak várják a látogatót: *„A varázslatos élményhez nemcsak a […] tengerillat járul hozzá, hanem a látogatók számára létrehozott mini kiállítás is, ahol ~~többek között~~ szélkakasokat, zászlókat, szélmérőket ~~is~~ láthatunk."* (A zöld áthúzás itt tanári javítást jelöl.)

Az áttekinthetőség érdekében az egyes kategóriákat bemutató példákat táblázatba foglaltam. A kategória elnevezését feltüntetem a táblázat fölött. Bal oszlopban dőlt betűvel a forrásnyelvi mondat áll (a), jobb oszlopban egy optimális javaslat, ezt követően alatta, külön sorban a hallgatói fordítás (aa) betűjellel helyezkedik el. Két hallgatói fordítás esetében a második (ab) jelzéssel szerepel. Szögletes zárójelben, pirossal kiemelve a betoldások, a táblázat alatt pedig a kommentárom.

Az indokolatlan betoldásokat hat kategóriába soroltam:

1) „Ártalmatlan", érzelmi töltésű betoldás
2) Ártalmatlannak tűnő, mégis tartalmi módosulást előidéző betoldás
3) Önkényes, fordítói következtetés „beszüremlése"
4) Logikus fordítói következtetés szubjektív „beszüremlése"
5) „Veszélyes" szubjektív betoldások
6) Kikívánkozó háttértudás

1) „Ártalmatlan", érzelmi töltésű betoldások

5. táblázat. „Ártalmatlan", érzelmi töltésű betoldások – 1. példa

a) La région du Kanto, plus au sud, qui comprend la mégapole de Tokyo et représente 40 % du PIB, a été touchée aussi, de façon spectaculaire	(Látványosan érintette (a földrengés) a GDP 40 %-át előállító, délebbre fekvő Kanto régiót is, amely magában foglalja Tokió megapoliszt.)
aa) A jóval délebbre fekvő Kanto régió, amely magába foglalja Tokiót, a GDP 40%-át kitermelő megapoliszt, szintén érintett, [*méghozzá*] egyedülálló módon.	
ab) [*Emellett*] a katasztrófa a délebbre található, Tokió megapoliszát is magába foglaló Kanto régióban – ahol a GDP 40 %-t állítják elő –, szintén jelentős károkat okozott.	

Az aa) és ab) fordításban nincsen információ torzulás az indokolatlan betoldás révén. A táblázatban szereplő első fordításban a forrásnyelvi, objektív tényközlés egyenlő súlyú elemei közül az egyiket szubjektív érzelmi megnyilvánulással nyomatékosítja a fordító: „méghozzá". A második fordító pedig felsorolás jelleget adó szót (*Emellett)* csúsztat a célnyelvi szövegbe. Például, a fenti táblázatban található, francia FNYi mondathoz hallgatói csoport szintjén tartozó hét CNYi változatból az itt idézett két példában találunk feleslegesen betoldott elemet.

6. táblázat. „Ártalmatlan", érzelmi töltésű betoldások – 2. példa

a) […] trois jours après le séisme, le Japon, qui compte ses morts et craint une catastrophe nucléaire, voit aussi son économie paralysée.	(Három nappal a földrengés után, a halottait számláló és nukleáris katasztrófától tartó Japánban a gazdaság is lebénult.)
aa) […] három nappal a földrengés után [*nem elég*] Japánnak, hogy a halottait számlálja és nukleáris katasztrófától tart, [*még*] iparának bénultságával [*is*] szembesülnie kell.	

A fordító egy mondaton belül együttérzést, sajnálatot visz bele a forrásnyelvi tartalomba, majd tényszerű közlést nyomatékosító kötőszó betoldásával, szubjektív kiemeléssel színez.

2) Ártalmatlannak tűnő, mégis, tartalmi módosulást előidéző betoldások

7. táblázat. Ártalmatlannak tűnő, mégis, tartalmi módosulást előidéző betoldások – 1. példa

a) […] la Maison du vent constitue aujourd'hui un centre touristique incontournable dans la région. Ouverte à tous, scolaires et familles.	(A Szél Háza manapság megkerülhetetlen turisztikai központ a régióban. Nyitva áll mindenkinek, iskolások és családok számára egyaránt.)
aa) A Szél háza (Maison du vent) napjainkban kihagyhatatlan látnivaló, nyitva áll mindenki előtt, [*főképp*] iskolások és családok számára.	

A fordító a forrásnyelvi szöveg semleges felsorolását „saját fontossági rangsor" szubjektív belegondolásával közvetíti. Egyetlen határozószó beiktatása révén az eredeti információhoz képest potenciális látogatói kör számára érzelmi többletet sugall, másokat viszont „eltántoríthat."

8. táblázat. Ártalmatlannak tűnő, mégis, tartalmi módosulást előidéző betoldások – 2. példa

a) La consommation de biens fabriqués a pour sa part connu un ralentissement, ne progressant que de 0,3% après une hausse de 1% en juillet.	(A késztermékek fogyasztása lelassult, a júliusi 1%-os emelkedés után csak 0,3%-al növekedett.)
aa) A késztermékek piacán [*is*] visszaesés volt megfigyelhető, [*itt]* a júliusi 1%-os növekedés után csak 0,3%-ot nőtt a fogyasztás.	

Az „is" kötőszó beemelése az információba látszólag apró, jelentéktelen betoldás, mégis, elbizonytalaníthatja a célnyelvi olvasót, aki viszonylagosan értelmezheti a közlést,

holott a forrásnyelvi szöveg kijelentése erre nem ad felhatalmazást a fordítónak. Tovább fokozza a módosítást az „itt” helyhatározó szó beszúrása, pedig az idézett francia mondat megfelelő magyar szórenddel való fordítása ekvivalens célnyelvi közlést eredményezett volna.

3) Önkényes fordítói következtetés „beszüremlése”

A fordító elválaszthatatlanul a fordítandó szöveg kritikusává is válik. A fordítás folyamatában szembesül a forrásnyelvi szöveg sokszor alacsony minőségű nyelvi, stílusbeli színvonalával, ami közvetve és közvetlenül is a forrásnyelvi szöveg fordításakor annak „anyanyelvi lektorává” teszi. Természetesen, a célszöveg koherenciája, regisztere meg is követeli a nyelvi igényességet. Azt a határt célszerű tudatosan alakítani, amely még toleráns a forrásnyelvi szöveg tartalma iránt, de ahhoz nem tesz hozzá többletet. A fordító mint közvetítő ugyanis nem lépheti túl a szöveg tartalmát.

9. Táblázat. Önkényes fordítói következtetés „beszüremlése” – 1. példa

a) Nous pourrions utiliser l'énorme quantité d'énergie solaire reçue par la Lune, qui n'est jamais bloquée par des nuages.	*(Fel tudnánk használni a Holdat érő, hatalmas mennyiségű napenergiát. [A Holdat] sohasem takarják el felhők.)*
aa) Fel tudnánk használni azt a hatalmas mennyiségű napenergiát, amely a Holdat éri, amely [*így*] soha nincs felhőkkel eltakarva.	

10. Táblázat. Önkényes fordítói következtetés „beszüremlése” – 2. példa

a) […] en cas de pépin, l'aide ne prendrait pas des mois ou des années à venir. Nous pourrions mettre au point les technologies et […].	(Probléma esetén nem tartana hónapokig vagy évekig a segítség megérkezése. Kidolgozhatnánk az új technológiákat, és […])
aa) (…) baj esetén ne kelljen hónapokat … várni a segítségre. [*Így]* könnyebben kidolgozhatnánk a technológiákat,[…]	

A fenti két mondatban a szubjektív betoldások közül az egyik „legveszélyesebb” jelenik meg, az „így” magyarázó, következtetésre utaló kötőszó beírása. Azáltal, hogy a fordító kényszert érez az „így” beiktatására, önkényesen két, objektív tényközlést ok-oksági összefüggésbe állít, amivel megtévesztőleg hat a célnyelvi olvasóra.

4) Logikus fordítói következtetés(ek) szubjektív „beszüremlése”

A fordítói „bőbeszédűség” egyik tipikus esete, amikor a fordító a saját meglátását, következtetését forrásnyelvi információként beemeli a fordításba, és ennek a kikívánkozó következtetésnek a szövegbe történő beleszövése által többletinformáció keletkezik.

11. táblázat. Logikus fordítói következtetések szubjektív „beszüremlése” – 1. példa

a) […] les autorités ont mis en garde les habitants de la région contre le risque d'effondrements de maisons et de glissements de terrain, […]	(A hatóságok figyelmeztették a régió lakosait a házak összeomlásának és földcsuszamlások veszélyére.)
aa*) […] a hatóságok felhívták a régió lakóinak figyelmét [a várható következményekre], épületek összeomlásának és földcsuszamlásoknak a kockázatára*	

12. táblázat. Logikus fordítói következtetések szubjektív „beszüremlése” – 2. példa

a) Le départ de la station spatiale serait calculé de façon à […]	(Az űrállomásról leválást oly módon számítanák ki, hogy …)
aa) Az űrállomásról való leválás [*pillanata*] úgy lenne kalkulálva, […]	

Az a) példában saját megállapítással, a b) példában *ad hoc* lexikai betoldással él a fordító. Ez utóbbival voltaképpen úgy pontosít és ad hozzá a forrásnyelvihez, hogy a szakszövegi részletinformációt paradox módon, szótöbblettel szűkíti. A fordítói alázat sérül, ha a fordítói „én" hangja oly mértékben felerősödik, hogy a közlési vágy felülkerekedik a szöveg(részlet) objektív tartalmán és „elnyomja" ezáltal a szöveg szerzőjéét, az objektív információ torzul általa.

5) „Veszélyes szubjektív betoldások"

13. táblázat. „Veszélyes szubjektív betoldások" – 1. példa

a) […] mais l'institut américain souligne que de nombreuses observations sur le terrain ne sont toujours pas indisponibles,.([…]	*de számos helyszíni megfigyelés még mindig nem elérhető, ami miatt*
aa) Az amerikai intézet […] hangsúlyozza, hogy a [*nehezen megközelíthető katasztrófa sújtotta*] területek felmérése még várat magára, […]	

A kontextusból adódó és egyben a kontextusba simuló, de csak a fordító által elképzelt és logikusnak tartott, a forrásnyelvi szövegben nem szereplő plusz információ belevetítése a szövegbe olyan, önkényesnek mondható eljárás, amely a forrásnyelvi információt a célnyelvi olvasó félreinformálásával, torzítva egészíti ki. Amikor a fordító a szubjektív betoldás által saját meglátását forrásnyelvi információként tünteti fel és emeli be a fordításba, nem tartja meg a távolságot a fordítandó szöveg és a saját hiányérzete, mondandója között. Amennyiben a fordítás szolgáltatás, akkor ezáltal a szolgáltatást nyújtó személy „beleszól" az eredeti produktumba, megmásítva közvetíti azt.

14. táblázat. „Veszélyes szubjektív betoldások" – 2. példa

b)[…] les autorités ont mis en garde les habitants de la région contre le risque d'effondrements de maisons et de glissements de terrain, des pluies étant de plus attendues) […]	(*A hatóságok figyelmeztették a régió lakosait a házak összedőlésének és a földcsuszamlásoknak a veszélyére, mivel ráadásul esőzések várhatóak.* […])
aa) A hatóságok figyelmeztették a régió lakosait a házak összedőlésének és a földcsuszamlásoknak a veszélyére, [nagyon várva már] az esőzéseket .	

A fenti mondatban a fordító a kontextushoz ráadásul nem illő pozitív érzelmi kivetítődés ellentétes értelmet közvetít az érzelmi betoldással, amely itt nyelvtani szerkezet félrefordításával párosul.

6) Kikívánkozó háttértudás

Az indokolatlan betoldások egy része a fordító kulturális háttérismereteiből adódik. Ilyen esetben „kikívánkozik" az ismeret közlése. Ritkán fordul elő ez a fajta célnyelvi kiegészítés, amely informatív szempontból lehet „ártalmatlan", veszélytelen ornamentika, és tulajdonképpen ökonomikussá teszi az olvasást, „megspórolja" a kevésbé művelt olvasó tájékozódásra szánt idejét. Az alábbi mondat, a Szajna áradásáról szóló szövegben erre példa:

15. táblázat. Kikívánkozó háttértudás – 1. példa

a) Un premier exercice de ce type, baptisé Sequana, […….] avait été réalisé en mars.	(Az első, ilyen gyakorlatot, amelyet Sequanáról neveztek el, márciusban már végrehajtották.)
aa) […] nagy árhullámot szimuláló gyakorlatot hajtanak végre […] Az első ilyen típusú gyakorlatot, melyet [*a Szajna folyó gall istennőjéről*] Sequana-nak neveztek el, […]	

A fordító kulturális háttérismeretének a szövegbe történő beemelése helyett fordításstechnikai megoldásként ilyen esetben azt tanácsoljuk a hallgatóknak, hogy alkalmazzanak fordítói megjegyzést lábjegyzetben. A kikívánkozó háttértudás azonban a szűkítő információ „veszélyét" is magában hordozhatja, mint az alábbi példa mutatja.

16. táblázat. Kikívánkozó háttértudás – 2. példa

a) Ce tremblement de terre, de magnitude 5,3 selon l'institut américain USGS, s'est produit à une profondeur de 15,4 kilomètres.	(Ez az 5,3 erősségű földrengés az amerikai USGS intézet szerint 1,5 mélységben zajlott)
aa) Az amerikai USGS intézet (az Egyesült Államok Geológiai Szolgálata) szerint ez a [*Richter skála szerinti*] 5,3-as erősségű földrengés 15,4 kilométer mélységben keletkezett.	

A megbízható fordítói ismeretről tanúskodó „Richter skála" itt mégis indokolatlan hozzáadás a szöveghez. A szeizmológus szakember ugyan azonnal rávágja, hogy az amerikai USGS a Richter-skála szerint adja meg a földrengés erősségét, de nem lenne jó, ha a fordítói hozzáfűzés révén a célnyelvi olvasó pl. japán földrengés esetén is a Richter-skálára asszociálna, hiszen, a japánok saját szeizmikus skálát alkalmaznak.

Konklúzió

A hallgatói kommentárokban a fordítási folyamattal kapcsolatban a fordítói dilemmák, nehézségek említésekor, a döntéshozatalok konkrét levezetéseinél, a lexikai választások indokolásakor sohasem említik problémaként a hallgatók, miért döntöttek egy-egy betoldás szükségessége mellett! Ez arra utal, hogy a felesleges betoldásokon átsiklanak, vagy pedig magától értetődőnek tartják, hogy háttérismeretükből ők maguk kiegészítsék a forrásnyelvi szöveget. Más előjellel, de mindkét eset a fordítói szubjektivitásból vezethető le: az egyik intuitív, spontán jövő emocionális megnyilvánulás, a másik jogosnak vélt tudatos megfontolás. Azzal együtt, hogy nem átváltási műveletet rontott el a fordító és nem súlyos félrefordítást követett el, fordítása minősége, hitelessége csorbát szenved. A szubjektív eredetű betoldások tudatos kerülésére nem érdektelen felhívni hallgatóink figyelmét. Felmerülhet a kérdés, vajon a többi idegen nyelvről magyarra fordításokban előfordulnak-e hasonló tendenciák vagy inkább különbségek adódnak az indokolatlan betoldások tekintetében az egyes nyelvpárok vonatkozásában?

Hallgatóim fordításaiból és kommentárjaiból leszűrt tapasztalataim „átmeneti" saját definícióban fogalmazódtak meg: „A nem ekvivalenciát teremtő, indokolatlan, szubjektív betoldások így vagy úgy, a fordítói személyiségre, emóciókra visszavezethető szövegi lenyomatok a fordításokban."

Hivatkozások

Bayani, Z. (2016): The Effect of Emotional Intellience on th Quality of Translation. *International Journal of Modern Language Teaching and Learning*. 1/2. 29-35 www.ijmltl.com

Coban, F. (2019): The Relationship between Professional Translators's Emotional Intelligence and their Tranlator Satisfactio. *International Journal of Comparative Literature and Translation Studies, Vol.7. 50-64. DOI:* https://doi.org/10.7575/aiac.ijclts.v.7n.3p.50

Einhorn, Á. (2019): Fejlesztő értékelés a felsőoktatásban – módszertani mozaik. *Modern Nyelvoktatás.25/3-4. 175-190*

Gumul, E. (2017): *Explicitation in Simultaneous Interpreting. A Study into Explicitating Behaviour of Trainee Interpreters-fragments*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice

Hubscher-Davidson, S.(2014): Emotional Intelligence and Translation Studies.: A New Bridge. *Meta* 58/2. 324-346. DOI: https://doi.org/10.7202/1024177ar

Hubscher-Davidson, S (2020).: *Translation and Emotion. (A Psychological Perspective*), Routledge

Hubscher-Davidson, S. – Lehr, C. (2021).: Improving the Emotional Intelligence of Translators (A Roadmap for an Experimental Training Intervention), *Palgrave Studies in Translating and Interpreting*, Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-88860-2

Klaudy, K. (1999): Az explicitációs hipotézisről. *Fordítástudomány.* I.évf. 2. 5-22

Muzaferovic, I. (2013) *Die Rolle von Emotionen im Übersetzungsprozess.* Masterarbeit. Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Hanna Risku Graz 2013 vezetésével

Pergnier, M. (1980): *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*. Honoré Champion: Paris

Pirouznik, M. (2014): *Personality traits and personification in translators' performances*. *Report on pilot study.*Intercultural Studies Group,Universitat Rovira i Virgili, Spain http://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_3 7/arxius/TP5/07-Pirouznik.pdf

Politis, M. (2007): L'apport de la psychologie cognitive à la didactique de la traduction.*Meta : journal des traducteurs*/ *Translator's Journal.* 52/1. 156-163. DOI: https://doi.org/10.7202/014730ar

Ramos, F. P. (2020): Facing Translation Errors at International Organizations: What corrigenda reveal about correction Processes and their Implications for Translation Quality. *Comparative Legilinguistics,International Journal for Legal Communication*. 41/2020. 98-133. DOI: https://doi.org/10.14746/cl.2020.41.5

Reiss, K. (2004): Type, kind and individuality of text: decision making in translation. In: Venuti, L. (ed.) : *The translation studies readers.* Routledge: London

Yuehong, W. (2016): An Analysis on the Emotion in the Field of Translator's Subjectivity. *Proceedings of the 2016 International Conference on Education, E-learning and Management Technology. (EEMT 2016). 429-433* Atlantis Press: Xi'an

Tímea Kovács
Károli Gáspár University of the Reformed Church
Faculty of Humanities and Social Sciences
Institute of English Studies / Department of English Lingusitics

Human and machine translation: a comparative analysis of neural machine- and human-translated EN-HU and HU-EN legal texts

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.5

As neural machine translation is increasingly more capable of modelling how natural languages work, the traditional tasks of translators are being gradually replaced by new challenges (Castilho et al., 2019). Consequently, more emphasis is placed on pre- and post-editing (revision) skills and competences (Pym, 2013; Robert et al., 2017), enabling the production of higher quality and near human-made translations. Therefore, the efficiency of pre- and post-editing largely depends on how aware translators are of the mechanisms and limitations of neural machine translation tools adopted in given language pairs (Lample et al., 2018). This paper aims to demonstrate through the comparison of the neural machine and human-translated English and Hungarian translations of Hungary's Fundamental Law and the U.S. Constitution, respectively, the different challenges arising in the course of translation and posed by post-editors, especially from the perspective of comprehensibility and well-formedness.

Key words: *neural machine translation, human-made translation, low-resource language pair, comprehensibility, meaning, well-formedness*

Introduction

In this paper, I intend to compare texts translated by humans and through neural machine-based (Google) translation application. In particular, target language texts produced by means of neural machine translation will be compared to those produced by means of human translation and will be evaluated from the perspective of their comprehensibility and well-formedness. Through examples, the relevant challenges and dynamic contrasts arising in the process of translating in the specific legal language domain will also be highlighted.

Legal language use and translation

There has been a myriad of scholars doing research on the peculiarities of English legal language use. Šarčevič (1997) and other scholars (Kjaer, 2007; Cao, 2012; Ződi, 2017) examined legal language use as to how legal texts can be classified as descriptive, perspective, or hybrid texts based on the theory of speech acts (Austin, 1962; Searle, 1979). Other scholars have focused on the grammatical and structural aspects of English legal language use (Pavlíčková, 2008; Bázlik et al., 2010). In addition to the pragmatic, grammatical, and structural features of legal language, legal translation has also received considerable attention. A significant development can also be observed in the field of presenting new research methods in legal translation and the possible applications of corpus linguistic tools (Biel – Engberg, 2013; Biel 2014, 2019; Khaydarova, 2019). There has been significant research into the use of Hungarian legal language (B. Kovács, 1999; Dobos, 2014; Minya-Vinnai, 2018; Stíluskönyv, 2014; Tóth – Kurtán, 2017), as well. Nevertheless, there are relatively fewer academic publications on the translation of English-Hungarian and Hungarian-English legal texts (Balogh, 2020; Kovács, 2018, 2020). The recent developments in (neural) machine translation and artificial intelligence pose new challenges for translators, so it is increasingly more relevant to carry out more comparative analysis about the recurring patterns in human and neural machine translation.

Research methodology

The basic hypothesis of this paper is that neural machine translation (NMT) produces a near-human quality translation (Lample et al., 2018). Nevertheless, different recurring patterns can be observed in human (HT) and NMT translated texts.

In order to compare the different patterns in NMT and HT legal texts, six texts were compared by applying corpus-linguistic devices (Sketchengine). In the analysis, monolingual and translated corpuses were examined. In the Hungarian–English direction, *Magyarország Alaptörvénye*[1] (The Fundamental Law of Hungary, hereinafter referred to as FUND_HU) served as the Hungarian source-language (SL) text which was also used as a reference corpus for the English-Hungarian human (CONS_HT_HU) and neural machine (CONS_NMT_HU) translated texts. In the English–Hungarian direction, the U.S. Constitution[2] was selected as the English SL text (hereinafter referred to as CONS_EN) and used as the English monolingual reference corpus. Its human[3] (hereinafter referred to as FUND_HT_EN) and neural machine English translated texts were subject to quantitative and qualitative analysis. First, the six texts were subject to qualitative analysis by means of Sketchengine. Table 1 below contains the basic statistical data of the six texts.

Table 1. Corpus statistics of the analysed texts

	FUND_HU	FUND_HT_EN	FUND_NMT_EN	CONS_EN	CONS_HT_HU	CONS_NMT_HU
words	11, 596	17, 814	16, 532	4, 376	3, 445	3, 282
sentences	565	585	606	119	77	123
words/sentences	20.5	30.4	27.2	36.7	44.7	26.7

As can be inferred from the table above, with regard to lexical density, that is the number of words per sentences, the human Hungarian translation of the U.S. Constitution (CONS_HT_HU) contains the highest number of words per sentence while the SL Hungarian Fundamental Law of Hungary (FUND_HU) is the least dense lexically.

In the dimension of source- and target-language texts in the Hungarian–English direction, it can be seen that the NMT text (FUND_NMT_EN) contains more sentences, more words, and more words per sentences than its Hungarian source-language counterpart (FUND_HU). Interestingly though, the human-based translation (FUND_HT_EN) contains more words and fewer sentences than the SL text. Therefore, among these three texts, the human-translated text has the highest lexical density. A potential explanation to this might be that human translators tend to prefer analytical versus synthetic word formation strategies. In the English–Hungarian direction, the HT translation contains impressively fewer sentences and words than the SL text, while its NMT counterpart contains fewer words than the SL text and more sentences than the SL text. Therefore, in terms of lexical density, the NMT text has a lower while the HT has a higher density than the SL text. Therefore, based on the above results, the NMT texts tend to be lexically less dense than their HT counterparts. This might be due to the fact the NMT translations tend to converge more to a simplified language use. Nevertheless, the tendency of NMT to produce lexically less dense sentences, while in human translation the use of denser sentences can be observed needs more data and research.

[1] https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100425.atv, last accessed: 15 January 2021
[2] archives.gov/founding-docs/constitution-transcript, last accessed: 15 January 2021
[3] https://njt.hu/translated/doc/TheFundamentalLawofHungary_20191213_FIN.pdf, last accessed: 15 January 2021

Next, the six texts were analysed and compared in terms of the specific word types found in them. First, the most frequently occurring nouns in the Hungarian HT and NMT translations of the U.S. Constitution and the SL text were examined.

Table 2: Nouns in CONS_EN, CONS_HT_HU, and CONS_NMT_HU

CONS_EN	CONS_HT_HU	CONS_NMT_HU
States	a	az
United	az	a
state	állam	állam
President	áll	áll
Congress	kongresszus	amely
section	amely	**törvény**
year	**törvény**	minden
House	elnök	kongresszus
case	személy	elnök
Senate	minden	szakasz

It can be seen in the table above that for some reason, the corpus-linguistic analysis application, Sketchengine classified some articles and relative pronouns as nouns. It could be due to the fact that the application is based on the English classification of word classes. Nevertheless, when it comes to comparing the list of the most frequently used nouns, almost the same terms can be found. It is interesting though that *törvény* (‘law’) appears among the most frequently used nouns in both NMT and HT texts, while in the source-language English text, it does not. This could be due to the fact that not only ‘law’, but also other English words (for example ‘act’, ‘regulations’) are regularly translated as *törvény* (‘law’). Therefore, the frequency of using this term is higher in the Hungarian translation.

In Table 3, the most frequently used nouns are compared in the source-language Hungarian Fundamental Law of Hungary and its human and neural-machine made English translations.

Table 3: Nouns in FUND_HU, FUND_HT_EN, and FUND_NMT_EN

FUND_HU	FUND_HT_EN	FUND_NMT_EN
a	National	law
az	Assembly	government
törvény	Act	President
elnök	government	National
országgyűlés	President	Assembly
cikk	law	right
jog	right	state
Magyarország	state	Republic
kormány	Republic	Hungary
alaptörvény	Hungary	member

The table above suggests that there are no significant differences in the list of the ten most frequently used nouns in NMT and HT texts.

Next, the list of the ten most frequently used verbs was examined. Table 4 contains the comparative list of the ten most frequently used verbs in the SL U.S. Constitution and its Hungarian HT and NMT translations.

Table 4: Verbs in CONS_EN, CONS_HT_HU, and CONS_NMT_HU

CONS_EN	CONS_HT_HU	CONS_NMT_HU
be	van	van
have	egyesül	egyesül
make	kell	kell
provide	**választ**	**rendelkezik**
hold	**tesz**	**lesz**
enter	fogad	tölt
appoint	szabályoz	ad
elect	**rendelkezik**	**tesz**
choose	gyakorol	előír
grant	megillet	**választ**

The table above shows that the three most frequently used verbs in both the NMT and HT texts are the same. There are some terms, for example, *tesz* (‘to do’ or ‘make’), *választ* (‘to elect’), *rendelkezik* (‘to impose’, ‘to order’) which can be found in the list, though their ranking differs. It should be noted, though, that the Hungarian NMT text contains the term *lesz* (‘will be’), which is not likely to occur in Hungarian legal texts.

In Table 5, the list of the 10 most frequently used verbs can be seen in the SL Fundamental Law and its English HT and NMT translations.

Table 5: Verbs in FUND_HU, FUND_HT_EN, and FUND_MT_EN

FUND_HU	FUND_HT_EN	FUND_NMT_EN
van	be	be
határoz	have	have
gyakorol	**lay**	**specify**
kell	**provide**	take
választ	**adopt**	elect
hoz	elect	**determine**
nemz	exercise	establish
tart	establish	exercise
alkot	decide	decide
dönt	take	**declare**

Data in the table above suggests that almost the same verbs are used in the HT and NMT translations. In the HT text, there are three verbs, namely *lay*, *provide*, and *adopt* while in the NMT three, that is, *specify*, *determine*, *declare*, respectively, which do not occur among the ten most frequently used verbs in the other text.

Last, the distribution of adverbs was examined. Table 6 contains the comparative list of the ten most frequently used adverbs in the SL U.S. Constitution and its two Hungarian HT and NMT translations.

Table 6: Adverbs in CONS_EN, CONS_HT_HU, and CONS_MT_HU

CONS_EN	CONS_HT_HU	CONS_NMT_HU
not	nem	nem
thereof	kivéve	sem
as	ahogy	de
then	**csak**	kivéve
herein	sem	ahogy
so	amikor	amikor
faithfully	**jelen**	fel
prior	de	akkor
respectively	fel	mielőtt
together	**arra**	**amint**

It can be inferred from the table above that there are some differences in the list of the adverbs. Three terms can only be found in the HT text, *csak*, ('only'), *jelen* ('present'), and *arra* (which is a demonstrative pronoun, 'there'), while *amint* ('as soon as') is present only in the NMT text.

Table 7 contains data about the use of adverbs in the HT and NMT English translations of the Fundamental Law of Hungary.

Table 7: Adverbs in FUND_HU, FUND_HT_EN, and FUND_MT_EN

FUND_HU	FUND_HT_EN	FUND_NMT_EN
nem	not	not
ahogy	as	as
is	only	only
csak	well	well
amint	also	also
de	no	no
haladéktalan	longer	immediately
akkor	freely	annually
már	simultaneously	independently
amíg	abroad	later
legfeljebb	autonomously	**thereof**

It can be observed that the six most frequently used adverbs in the two translations are the same. The last four are different, but any of these terms is likely to be used in legal texts. It should be highlighted though that in the source-language English text (the U.S. Constitution), which could be used as a source-language reference text (see Table 6), there are two adverbs, that is, *thereof* and *herein*, which are among the ten most frequently used adverbs. As these terms are frequently used in legal texts to refer to something that has already been mentioned, they can be expected to occur in the translated texts as well. Nevertheless, only the NMT text contains a similar term, *thereof*, as the 11th most frequently used adverb. In the human-translated text, it cannot be found among the twenty most frequently used adverbs.

Relying on the findings presented in the tables (Tables 2–7) above, it can be established that regarding the use of words in specific word classes, the category of adverbs, both in the EN-HU and HU-EN translation language directions shows the most differences. This could be due to the fact that as a result of structural differences in the English and Hungarian, in translated texts, the use of adverbs is more inconsistent than that of other word classes. This finding is based on a relatively small set of data, so more research is needed to reinforce it.

Findings of the qualitative analysis

Next, the six texts were subject to qualitative analysis. The appropriateness of the translations was evaluated from the perspective of faithfulness (F) of the translated (TL) utterance to the underlying meaning of the source language text (ST) and the well-formedness (WF) of the target text (TT). Some examples are listed as follows:

Table 8: An example of the HT and NMT translation of FUND_HU

FUND_HU	FUND_HT_EN	FUND_NMT_EN
Az ilyen törekvésekkel szemben törvényes úton mindenki jogosult és köteles fellépni.	Everyone **shall** have the right and obligation to resist such attempts in a lawful way.	Everyone **is** entitled and obliged to act **on*** a lawful manner against such efforts.

The example in Table 8 demonstrates that the NMT translation is comprehensible. In terms of its faithfulness to the source-language text, it is appropriate. There is one inappropriate preposition, *on* instead of 'in', but the overall meaning is the same as in the target-language text. As for the use of verbs, however, there is a significant difference. The human-translated text uses *shall* as a way of expressing obligation, while in the NMT text, third person indicative form, *is*, is used.

Table 9 shows how a special term, *sarkalatos*, referring to acts that can come into force only if two-thirds of the members of the Hungarian Parliament approve it, has been translated in the HT and NMT English texts.

Table 9: The comparison of the HT and NMT translations of FUND_HU

FUND_HU	FUND_HT_EN	FUND_NMT_EN
Sarkalatos törvény a magyar állampolgárság keletkezésének vagy megszerzésének más eseteit is meghatározhatja.	A **cardinal** Act may **specify** other instances of the **origin** or acquisition of Hungarian citizenship.	**Corollary** law may also **define** other cases of the **formation** or acquisition of Hungarian citizenship.

In the HT text, it has been translated as *cardinal law* and has been used consistently in the entire text. In the NMT text, though, it has been translated as *corollary*. There are some other terms whose usage differs in the two texts, for example, *specify* and *define*, and *origin* and *formation*, but those terms can be used interchangeably depending on the context.

In the table below, more examples are provided to illustrate the translation of *sarkalatos*.

Table 10: The translation of *sarkalatos* ('cardinal') in HT and NMT texts

FUND_HU	FUND_HT_EN	FUND_NMT_EN
Az állampolgárságra vonatkozó részletes szabályokat **sarkalatos** törvény határozza meg.	The detailed rules for citizenship shall be laid down in a **cardinal** Act.	Detailed rules on nationality are laid down in a **law of the past**.
A címer és a zászló használatának részletes szabályait, valamint az állami kitüntetéseket **sarkalatos** törvény határozza meg.	The detailed rules for the use of the coat of arms and the flag, as well as state decorations, shall be laid down in a **cardinal** Act.	The detailed rules for using the coat of arms and the flag, as well as the state awards, are determined by the ***[…]*** law.

As can be seen in Table 10, in the HT text, the English counterpart of *sarkalatos*, *cardinal* is consistently used. Nevertheless, in the NMT text, it is translated as a *law of the past* or in the second sentence, it is simply left out.

Next, the differences in the HT and NMT Hungarian translations of the U.S. Constitution are examined through examples.

Table 11: An example of the HT and NMT translations of CONS_EN

CONS_EN	CONS_HT_HU	CONS_NMT_HU
Article. **I**.	***I***. Cikk	Cikk. ***ÉN.***
Section. 1.	1. §	Szakasz. ÉN.
All legislative Powers herein granted shall be vested in a Congress of the United States, which shall consist of a Senate and House of Representatives.	Minden itt meghatározott törvényhozó hatalom ezennel az Egyesült Államok Kongresszusát illeti, amely Szenátusból és Képviselőházból áll.	Az itt megadott minden jogalkotói hatáskört az Egyesült Államok Kongresszusa kapja, amely Szenátust és Képviselőházat foglal magában.

As is illustrated in Table 11, *Article I.* (in the original text, a full stop is used) has been appropriately translated into Hungarian in the HT text as *I. cikk (‘Article I’*), while in the NMT text, it is used as *Cikk. Én.* (‘*Article. I’*, that is, the first-person singular form of the personal pronoun). Other than that, the Hungarian sentence is comprehensible, though there are some post-positional suffixes which are used inappropriately. It is caused by the fact that in the NMT text, no difference is made between definite and indefinite conjugation.

In Table 12, another example demonstrates the relevant differences in the HT and NMT texts.

Table 12: An example of the HT and NMT translations of CONS_EN

CONS_EN	CONS_HT_HU	CONS_NMT_HU
The Senate shall have the sole Power to **try** all **Impeachments**.	Kizárólag a Szenátus jogosult a közjogi felelősségre vonás esetén a tárgyalás lefolytatására.	A szenátus kizárólagos hatáskörrel rendelkezik az összes **végrehajtás kipróbálására**.

The NMT text above is hardly comprehensible in Hungarian. The Hungarian sentence is a transliteration of the English source-language text: it complies with the English linear SVO word order. As a result, there is no focus in the NMT Hungarian sentence. Furthermore, the special legal term, ‘impeachment’ is translated in its literal sense, as *végrehajtás*, ‘execution’. Also, ‘try’ is translated as the noun form of the literal sense of ‘to attempt’, *kipróbálására*, and not in the sense of ‘to prosecute’ or ‘to hold a trial’.

Conclusion

In this paper, NMT translation output was compared to that of human-made translation by means of conducting a quantitative and qualitative text-based micro-analysis on two legal texts, the Fundamental Law of Hungary and the U.S. Constitution. On the basis of the qualitative analysis, it can be stated that both in the HT and NMT English and Hungarian translated texts, the use of adverbs is more inconsistent than that of other word classes (namely, nouns and verbs). It is interesting, though, that with regard to the use of referential adverbs, ‘thereof’, the NMT text is more congruent with the source-language reference text than its human made counterpart. Findings of the qualitative text suggest that there is a significant difference in the quality of the English-Hungarian and Hungarian-English machine translated texts. Both the human and machine Hungarian-English translated texts are comprehensible and fairly appropriate in terms of source-language faithfulness, and target-language well-formedness.

Nevertheless, inconsistencies in the use of special terminology (Haque – Hasanuzzaman – Way, 2020) can be observed in the Hungarian-English NMT texts though: *corollary* or *arctic* are used instead of ‘cardinal’ (law) and *define* instead of ‘specify’. Furthermore, some ellipsis can also be found (see Table 10) in the Hungarian-English NMT texts. Overall, as a result of comparing human and machine English-Hungarian texts, a significant difference in quality can be established. The English–Hungarian NMT text is hardly comprehensible. In the English-Hungarian NMT texts, sentences tend to follow the English word order, are insusceptible to definite and indefinite conjugations, and contain fuzzy lexical matches. Overall, the Hungarian text produced by neural-machine application underperforms the human translated text both in terms of source language appropriateness and target language well-formedness.

References

Austin, J. L. (1962*): How to do things with words*. Clarendon Press: Oxford.

B. Kovács, M. (1999): A funkcióigés szerkezetek a jogi szaknyelvben. *Magyar Nyelvőr* 123. évf. 388–94.

Balogh, D. (2020): *Műfajtudatosság a jogi szakfordításban és szakfordítóképzésben*. ELTE Doktori Iskola, kiadatlan doktori disszertáció. https://doi.org/10.15476/ELTE.2020.035

Bázlik, M. – Ambrus, P. – Beclawski, M. (2010): *The Grammatical Structure of Legal English.* Translegis.

Biel, Ł. (2014): The textual fit of translated EU law: a corpus-based study of deontic modality. *The Translator*, 20(3), 332-355. DOI: https://doi.org/10.1080/13556509.2014.909675

Biel, Ł. – Engberg, J. – Ruano, R. M. – Sosoni, V. (eds.) (2019): *Research Methods in Legal Translation and Interpreting*. Routledge: London and New York. DOI: https://doi.org/10.4324/9781351031226

Biel, L. – Engberg, J. (2013): Research models and methods in legal translation. *Linguistica Antverpiensia*, New Series–Themes in Translation Studies, (12). DOI: https://doi.org/10.52034/lanstts.v0i12.316

Cao, D. (2012). *Legal translation. The encyclopedia of applied linguistics*. DOI: https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0679

Castilho, S. – Gaspari, F. – Moorkens, J. et al. (2019): Editors' foreword to the special issue on human factors in neural machine translation. *Machine Translation*. 33. 1–7. DOI: https://doi.org/10.1007/s10590-019-09231-y [Last accessed: 15 January 2021].

Dobos, Cs. (2014): Lexikai átváltási műveletek a nyelven belüli fordítás- ban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, IX. évf., 2. szám. 63–80

Haque, R. – Hasanuzzaman, M. – Way, A. (2020): Analysing terminology translation errors in statistical and neural machine translation. *Machine Translation* 34. 149–195. DOI:

Khaydarova, U. (2019): Specific peculiarities of translation in legal document https://doi.org/10.1007/s10590-020-09251-zs. *Journal of Legal Studies and Research*, 5(5), 157-165.

Kjaer, A. L. (2007): Legal Translation in the European Union. A Research Field in Need of a New Approach. In Kredens, K. – Goźdź-Roszkowski, S. (eds.): *Language and the Law: International Outlooks*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kovács, T. (2018): Átváltási műveletek (megoldások) az angol-magyar jogi szaknyelvi fordításban. *Modern nyelvoktatás. Fordítástudomány különszám*, 25(2–3). 40–53.

Kovács, T. (2020): Interferenciajelenségek összehasonlító vizsgálata nem fordított magyar és angolról magyarra fordított jogi szaknyelvi szövegekben. In Szabóné Papp, J. (ed.). *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, Interdiszciplináris tanulmányok*, A Miskolci Egyetem Közleményei. Publications of the University of Miskolc. 13(2), 150–165. Miskolci Egyetemi Kiadó.

Lample, G. – Ott, M. – Conneau, A – Denoyer, L. – Ranzato, M.A. (2018): *Phrase-based and Neural Unsupervised Machine Translation*. Cornell University. DOI: https://doi.org/10.18653/v1/D18-1549 [Last accessed 15 January 2021].

Minya, K. – Vinnai, E. (2018): Hogyan írjunk érthetően? Kilendülés a jogi szaknyelv komfortzónájából. *Magyar jogi nyelv*, 1. szám. 13–18.

Papineni, K. – Roukos, S. – Ward, T. – Zhu W.J. (2002): BLEU: A Method for Automatic Evaluation of Machine Translation. *Proceedings of the 40th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (ACL), Philadelphia, July 2002. 311–318. DOI: https://doi.org/10.3115/1073083.1073135

Pavlíčková, E. (2008): Ways of addressing in legal discourse. *Discourse and Interaction*. 1/1. 87–98. https://journals.muni.cz/discourse-and-interaction/article/view/6901/8267

Pym, A. (2013): Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age. *Meta: Translators' Journal*. 58/3. 487–503. DOI: https://doi.org/10.7202/1025047ar

Robert I.S. – Terryn A.R. – Ureel, J.J. – Remael, A. (2017): Conceptualising translation revision competence: A pilot study on the 'tools and research' subcompetence. *The Journal of Specialised Translation.* 28. 293–316.

Šarčevič, S. (1997): *New Approach to Legal Translation*. Hague: Kluwer Law International.

Searle, J. (1979): *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: University Press. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511609213

„*Stíluskönyv*": A joggyakorlat-elemző csoport összefoglaló véleménye a határozatszerkesztés tárgykörében 2014. évben végzett elemzés megállapítá-sairól (2014). Kúria, pp. 1–19. https://kuria-birosag.hu/sites/default/files/ joggyak/osszefoglalo_1.pdf (Letöltve: 2019. 04. 30.)

Tóth, J. – Kurtán, Zs. (2017): A jogszabályok szövege – avagy a jogalkotók szövegelése. *Magyar Jogi Nyelv*, 1. szám. 34–36.

Sources

Magyarország Alaptörvénye: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100425.atv.
[Last accessed: 31 October 2021].
The Fundamental Law of Hungary:
https://njt.hu/translated/doc/TheFundamentalLawofHungary_20191213_FIN.pdf.
[Last accessed: 31 October 2021].
U.S. Constitution: archives.gov/founding-docs/constitution-transcript.
[Last accessed: 31 October 2021].
The human translation of the U.S. Constitution: Bődy, P. and Urbán, A. (szerk.): *Szöveggyűjtemény az Amerikai Egyesült Államok történetéhez*, Budapest–Pécs, Dialóg Campus, 2001, 479–495.

Lakatos-Báldy Zsuzsanna
Budapesti Gazdasági Egyetem
Külkereskedelmi Kar

Tud-e a gép filmet fordítani? Mesterséges intelligencia és filmfordítás

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.6

A mesterséges intelligencia működését a filmfordításban három film dialóglistája alapján vizsgáltam spanyol–magyar nyelvpárban. Az emberi beszédet csak kontextusba ágyazva lehet fordítani. A filmekben a kontextus a filmes eszközök által teremtett világ. A filmen elhangzó beszéd legfontosabb kontextusa maga a filmkép. A mesterséges intelligencia alapú fordítónak minden nyelv idegen nyelv, minden kontextus idegen kontextus, egyiket sem érti, mégis fordít sok nyelvről sok nyelvre. Figyelembe vesz ugyan bizonyos összefüggéseket is, de ezek csak a nyelvi környezettel kapcsolatosak, a képekhez nincs közük. Az alkalmazhatóság szempontjából az alábbi eredményre jutottam: ha a követelmény ugyanaz, ami a humán fordítással szemben (ekvivalencia, adekvátság, hűség), akkor jelenleg a gépi fordítás nem alkalmazható filmfordításra. A gépi filmfelirat és filmfordítás esetében a géppel fordított filmszöveg értékeléséhez szemléletmód-váltásra van szükség. A megszokott fordítói kulcsfogalmak ugyanis túlzott elvárásokat jelentenek, és az esetek többségében nincs is rájuk szükség, mivel a képi kontextus sokat segít a megértésben. Ha tehát pusztán alapvető információkat szeretnénk egy film cselekményéről kapni, és a cél az, hogy követni tudjunk egy filmet, akkor jól használható a gépi fordítás.

Kulcsszavak: *Mesterséges Intelligencia, filmfordítás, gépi fordítás, ekvivalencia, alkalmazhatóság*

Bevezetés

Milyen is egy filmszöveg, és miért foglalkozunk a gépi filmfordítással? Egy film szövegét le lehet fordítani a Google vagy DeepL fordítóval, de a fordító-technológia fejlődésével a YouTube ma már képes beszédfelismerő technológia használatával forrásszöveget létrehozni, majd azt (jelenleg) tizenhárom nyelvre fordítva, filmeket, videókat automatikusan feliratozni. A gép ilyenkor a filmben elhangzott szövegeket fordítja, az így leírt szövegeket gépi tanulási algoritmusok hozzák létre, ezért a feliratok minősége nagyon változó lehet. (https://support.google.com/youtube/answer/6373554?hl=hu)

Mi a különbség egy általános vagy irodalmi szöveg és egy filmszöveg (dialóglista) között? Tartalmát és formáját tekintve: „*A jó filmdialógus önmagában nem élvezhető. Ha kellemesen olvasmányos, zökkenőmentesen folyamatos, akkor már baj van, mert lemondott a többi kifejezőeszközzel való demokratikus együttműködésről, egyidejű szereplésről, mert kapzsi módon mindent magának kaparintott meg: irodalommá lett filmábrázolás helyett*" (Bíró, 1994:125).

Kontextusát tekintve is különleges. Általában a beszédet kontextusával együtt lehet megérteni, ami azt jelenti, hogy a világra vonatkozó korábbi információi és *„a már meglevő feltevésekkel együtt új feltevéseket, következtetéseket tesz lehetővé: megerősíthet már meglevő feltevéseket, módosíthat már meglevő feltevéseket, vagy ellentmondhat meglevő feltevéseknek, és törölheti azokat'"* (Heltai, 2014:14). A film esetében ez a kontextus nem „természetes", hanem mesterséges, mert világa a filmes eszközök által teremtett virtuális világ. A filmben elhangzó beszéd legfontosabb kontextusa maga a filmkép. Egy fordító úgy fordít filmszöveget, hogy közben nézi a filmet és a képi kontextust is beépíti a fordításba. (A gép azonban – egyelőre – nem nézi a filmet, csak a szövegét értelmezi.)

A film esetében fokozottan fennáll, hogy *„a nyelvileg kódolt megnyilatkozás mindig aluldeterminálja a kommunikálni szándékozott gondolatot, és a nyelvileg kódolt, explicit formában kifejezett jelentések (explikatúrák) csak egy részét jelentik a teljes üzenetnek. Az üzenet másik (és gyakran fontosabb) részét következtetések révén kapjuk meg"* (Heltai, 2009:8)

a képi anyagból.

Miért kell foglalkoznunk vele? Elsősorban azért kell foglalkoznunk a gépi filmfordítással, mert jelen van, létezik. Létezik rossz minősége ellenére, és mennyiségileg, de minőségileg is nagyon gyorsan fejlődik. Ennek alapvető okai a következők:

1. a Mesterséges Intelligencia (MI) fordítástechnológiája kialakult és rohamosan fejlődik;
2. alacsony árat jelent a fogyasztó számára, hiszen a fejlesztés árát a fejlesztő cégek fizetik, dollármilliókat invesztálnak bele;
3. nagyon széleskörűen terjed, hiszen már a YouTube-on is választhatunk gépi fordítást;
4. a felhasználók élmény-/értékarányos elvárása megváltozott, és sok esetben elég némi alapinformáció a tartalom megértéséhez (pl. az akciófilmek esetében);
5. a fejlődés gyorsasága, abból adódóan, hogy hihetetlen mennyiségben keletkeznek új filmek, továbbá amatőrök is tömegesen lépnek be a filmkészítői, filmfordítói területre.

Hipotézisek

1. Fordítói körökben gyakran azt tapasztaljuk, hogy a géppel fordított szövegek, ezen belül a filmszövegek minőségét általában rosszabbra értékelik a fordítók, mint ahogy azt a szövegek érthetősége indokolná. Ennek az az oka, hogy a célnyelvi hibák súlyosabbnak tűnnek akkor, ha fordítói szempontból értékeljük őket, mintha nézői szempontból értékelnénk, ahol nem a fordítás minősége, hanem az érthetőség, követhetőség a fő szempont.
2. A gépi fordítás egyáltalán nem veszi figyelembe a képi kontextust, ennek feldolgozása tehát a nézőre marad. Feltételezésem, hogy a gép kevésbé veszi figyelembe a szövegben előforduló kulturális és nyelvhasználati reáliákat (Lakatos-Báldy, 2012:4), mint az ember, és ezeknek a feldolgozása is a nézőre marad.
3. Megfigyelésem szerint a filmfordításnál figyelmen kívül hagyhatók a kisebb jelentésbeli változások, és akár kisebb (néha még nagyobb) hibák is, ha a központi üzenet megmarad a fordításban, mert a képi információ kiegészíti és korrigálja azt.

A fentiekből következően véleményem szerint egy filmszöveg gépi fordításának értékeléséhez fordítói szemléletváltásra van szükség. Egyrészt azért, mert a megszokott filmes fordítás a gépi fordítás számára túlzott elvárásokat jelent, másrészt azért, mert – mint új jelenség – a fordított szöveg értelmezésének és a képpel történő szinkronizálásának jelentős részét a nézőre bízza.

A filmes anyag fordítása – amit alkalmazott műfordításnak nevezek (Lakatos-Báldy, 2011) – a humán fordító számára még több nehézséggel jár, mint az irodalmi fordítás, mivel:

1. Olyan fordítás, amely magában foglal egy meglehetősen artikulált szövegátdolgozást és egy komplex, nyelvi átvitelfolyamatot, mivel az áttételnek a forrásnyelvről a célnyelvre összhangban kell lennie a hozzá tartozó képekkel és hangokkal.
2. A fordítónak tudnia kell transzferálni a forrásnyelv kódja által hordozott kommunikatív intenciókat a célnyelvre. Ez utóbbinak szinkronban kell lennie a teljes paralingvisztikus valósággal, amely jelen van a filmben, valamint a színészek egymáshoz viszonyított elhelyezkedésével és mozgásával, amelyek a proxémia és a kinézia területére tartoznak. (Lakatos-Báldy, 2015).
3. Ha a film feliratos, a felirat készítőjének tudnia kell a kópián megjelenő szöveget megfeleltetni a beszélt szövegnek, bemérni az elkerülhetetlen redukciókat, hogy ne akadályozza a megértés folyamatát a néző részéről.

A gépi filmfordítás – más oldalról közelítve – egyúttal kommunikáció is, bár egyirányú, de így is a kommunikáció általános szabályai szerint működik. A gépi fordítás esetében egy már lefordított – esetleg rosszul fordított – szöveg megértése, értelmezése a feladat. Ezért a kommunikáció folyamatát itt a megértés oldaláról kell néznünk. „*A szövegek értelmezéséhez kommunikatív kompetencia szükséges, amely magába foglalja a nyelvi kompetencián kívül a diskurzus-, pragmatikai, szociokulturális és stratégiai kompetenciát is.”* (Heltai, 2014:7). A nagy különbség a gépi filmfordítás esetében, hogy a fenti kompetenciákkal nem a fordítónak, hanem a nézőnek kell, vagy kellene rendelkeznie.

Miért nem elég a képi információ, miért fontos a szöveges információ egy film megértéséhez? Mit kell érteni egy filmből? A relevanciaelmélet szerint a kommunikáció részben kódolt és részben következtetéses. „*A megnyilatkozás a már meglevő feltevésekkel együtt új feltevéseket/következtetéseket tesz lehetővé: megerősíthet már meglevő feltevéseket, módosíthat már meglevő feltevéseket, vagy ellentmondhat meglevő feltevéseknek, és törölheti azokat.*” (Heltai, 2014:4). A film esetében a következtetéseket a gépi szövegben kódolt információ és kommunikatív kompetenciánk, továbbá a film képi anyaga és a vizuális kompetenciánk alapján vonjuk le. „*Ezekből következtetünk a közvetlen szituációra, a diskurzus korábbi részeire, továbbá a világra vonatkozó ismeretekre, beleértve a kulturális sémák ismeretét és az esetleges egyéb ismereteket is.”* (Heltai, 2014:11).

Cselekmény: a képi információ szempontjából alapvetően a cselekmény megértése önmagában nem, de térbelisége, időbelisége már feladat lehet, a jelent ugyanis látjuk a képeken, de hogy ez mikori jelen (mai, egy héttel ezelőtti), az már kérdéses lehet. A múlt és a jövő meghatározása már inkább csak a feliratokból/szövegekből tűnik ki. Egy jelen lehet a későbbiekre nézve érdektelen, de lehet egy jelen történés ok is és okozat is, ami egy képsorból nem biztos, hogy kiderül, legalábbis nem azonnal (az idő- és térbeli viszonyok függvényében).

Karakterek: jó szereplőválogatásnál már a képi megjelenés is utal a karakterek egyes jellemvonásaira, de ez lehet nagyon megtévesztő is. Egyes tulajdonságok azonnal kiderülnek, mint, hogy a szereplő fiatal vagy öreg, nő vagy férfi, ahogy a társadalmi osztály (öltözék, környezet), neveltetés, ápoltság is. Nagyon fontos a nem verbális kommunikáció is, hiszen jó színészek esetében nagyon sok információt adhat a karakterek és egymás közötti viszonyaik megértéséhez (nonverbális viszonyok).

Viszonyrendszer: ki kinek a kije és milyen viszonyban állnak egymással. Ez az a kapcsolati rendszer, ami kifejezhető képekkel ugyan, de nagy tévedéseket is okozhat, szükséges lehet a szöveges „támogatás” (referencia viszonyok). A természetes nyelvek egyik legjellemzőbb sajátossága az ambiguitás. A megnyilatkozások önmagukban többértelműek és csak adott kontextusban válnak egyértelművé. „*A megnyilatkozások sohasem teljesen explicitek, értelmezésük mindig a kontextus (a képi és szövegkörnyezet, a szituáció, továbbá a világra vonatkozó ismeretek) alapján történik.*” (Heltai, 2014:8)

Ok-okozat: a képekből ez derül ki a legkevésbé. A filmben adott egy szövegesen jól leírható ok, de ez a képekből nem biztos, hogy kiderül, ugyanis, ha csak a képek alapján helyettesítenénk be többféle okot, a képsor akkor is helyes maradna. Az okozatnál pedig az a probléma, hogy ha nem tudjuk az okot, akkor nem értjük, hogy a filmben tulajdonképpen mi és miért történik, miért éppen ott és éppen akkor (logikai viszonyok).

Egy film értelmezése az egyértelműsítéssel kezdődik. Szöveg szempontjából szófaji egyértelműsítés, referenciaválasztás, többértelmű szavak egyértelműsítése, kontextusválasztás, azaz mindaz, amit persze a gép nem tud. Ez még mindig nem a szöveg teljes jelentése. Ezek után a képekből ki kell kikövetkeztetnünk a szavakban ki nem fejezett jelentéseket, többek között a megnyilatkozás illokúciós erejét: mi a szereplő szándéka, mit akar kifejezni, elérni azzal, amit mond.

Miért tartottam szükségesnek ezt a hosszú bevezetést? Mindezeket átgondolva kezdtem el foglalkozni a gépi filmfordítással, a dialóglista alámondásával, illetve feliratozásával, annak

minőségével, az érthetőségével és a fentiek újraértékelésével. Jelen esetben az információtartalmon és a megértésen van a hangsúly, ami a "humán" fordításnál fel sem merül. De ezek azok a dolgok, amiket feltétlenül értenünk kell, mert ez adhat alapot az elégséges gépi fordítás értékeléséhez.

A fentieket figyelembe véve, a gépi fordítás értékeléséhez a fordítások értékeléséhez általában használtaknál sokkal primitívebb kategóriákat kell felállítanunk. Ha tolmácsolási műfajokról beszélünk, akkor elmondhatjuk, hogy egy profi szinkrontolmácsnak is komoly feladat egy film hangalámondása, ami egy önálló tolmácsolási kategória. A gépi fordításnak ma körülbelül az a szintje, mintha egy közepes nyelvtudású nézőnek – aki sok jelenetben nem is érti, esetleg félreérti a szöveget, de a cselekményt, a film kontextusát többé-kevésbé tudja követni – a fordítása lenne aláírva, illetve a film alá mondva. A géppel fordított szövegek kétségtelenül sok hibát tartalmaznak. Megállapítható: „*A géppel fordított szövegek hibáinak kategorizálásához nem megfelelőek az emberi fordításhoz létrehozott hibakategóriák*." (Varga, 2011:4).

Korpusz

A korpusz három szöveget tartalmaz. A korpuszt úgy válogattam össze, hogy lehetőség szerint lefedje a nyelvváltozatokat, azaz a beszélt és írott köznyelvet, az utca nyelvétől az irodalmi nyelvig. Ez így három dialóglista spanyol–magyar nyelvpárban. Az első (a fordítás szempontjából talán a legkönnyebbnek látszó) egy televíziós valóságshow, a *Gandia Shore* egy jelenete, mely élő, spontán, napi „bulizós", utcai beszédet tartalmazó alapvetően primitív szöveg. A második a *Violetta*, egy Disney gyereksorozat része, melynek nyelvezete a tinédzserek nyelvezete, aránylag egyszerű, könnyen érthető köznyelvi szöveg. A harmadik Pedro Almodóvar *Tűsarok* című filmje, nagyon magas szinten megkomponált dialógokkal.

Módszertan

Osztályozási kategóriák: három kategóriát állítottam fel. A gépi fordításokat a Google fordítóval végeztem. A YouTube fordítást azért használom, mert létezik, rendelkezésre áll, nagyon új és sok néző használja. Jelen kutatásomhoz a Microsoft gépi fordításokat minősítő érthetőségi értékelésének négy osztályozási kategóriáját szűkítettem le három kategóriára. A Microsoft kategóriái: 1. „Érthetetlen, lehetetlen megérteni", 2. „Valamelyest érthető", 3. „Többnyire érthető", 4. „Tökéletesen érthető" (Lengyel, 2013:135). Az általam végzett szűkítéssel összevontam a 3. és a 4. kategóriát és ezt a következő hármat tartottam meg: 1. „Érthetetlen", 2. „Nehezen érthető", 3. „Érthető".

A fordításokat táblázatba helyeztem. Az első oszlop tartalmazza az értékelést, a második oszlop a fordító által végzett humán fordítást, a harmadik oszlop a gépi fordítást.

Az osztályzást a dialóglistából kiválasztott tíz oldalas anyagon végeztem el, a fent leírtak szerint (érthető, nehezen érthető, érthetetlen), majd az osztályozás eredményéből statisztikát készítettem.

1. táblázat. Az osztályozás, példák az osztályozásra

Gandia Shore	Humán fordítás	Gépi fordítás
érthető	*Gyere "Gandía Villa"-ba, csak rád várunk*	*Gyere a "Gandía Shore" -ra, várjuk Önt.*
nehezen érthető	*Velem bármi megtörténhet, kiszámíthatatlan vagyok.*	*Ez az, hogy minden megtörténhet, kiszámíthatatlan.*
érthetetlen	*Ha idevalósi vagy, szeretsz bulizni.*	*Innen szereted a pártot.*

Violetta	Fordítás	Gépi fordítás
érthető	*- Mi folyik itt? - kérdeztem.* *- Azért jöttem, hogy tisztázzak egy pár dolgot a hódolóddal - mondta León, nagyon komolyan*	*- Mi történik itt? Megkérdeztem.* *- Jöttem, hogy tisztázzam néhány dolgot a jelöltednek - mondta Leon nagyon komolyan*
nehezen érthető	*Egy idegen nyelvű dalból kellett felkészülnünk, és ehhez különböző témákat adott meg.*	*Egy másik nyelvet kellett előkészítenünk, és ehhez különböző témákat rendeltünk*
érthetetlen	*De León nem akart beszélni velem, aminek Diego persze megörült.*	*De Leon nem akart beszélni velem és... Ez természetesen örült Diego-nak.*

Almodóvar	Fordítás	Gépi fordítás
érthető	*Életem, mi történt?*	*Ó, az életem! Mi történt?*
nehezen érthető	*Nyugi, az előbb még itt nézelődött valahol.*	*Nem tudom. Nyugodj meg, ott szórakoztat.*
érthetetlen	*Hogy-hogy közönséges? Yemaha suttogását lehet benne hallgatni, aki a tengerek és a mélység istennője.*	*Milyen kevés a szokásos? Ők* *Meg kell hallgatniuk Yemyá, a tengerek istennője és a Fundidádok ellen.*

Amennyiben az érthető és nehezen érthető mondatok aránya magas, akkor a film érthető, sőt sokszor még az érthetetlen esetekben is így van, mert a képi anyag a szöveg hiányait kiegészíti, és a megértést segíti. Érdekes, mert nem erre számítanánk a tempó miatt, hogy gyorsan pörgő film esetén néha sokkal érthetőbb a gépi szöveg. Ez valószínűleg a kulcsszavak és a párhuzamosan átlátott kontextus miatt van így, és mivel a feliratozás is gyors és gyorsan eltűnik, ezért zömmel a kulcsszavak maradnak meg. Ez az oka annak, hogy a fordítás jobban érthető, mint azt a fordítási hibák miatt gondolnánk.

2. táblázat. Egy példa a Youtube spanyol beszédfelismerő szövegéből

Almodóvar	Humán fordítás	Gépi fordítás
érthető	Miért gyötörsz, Rebeca? Azért, mert lefeküdtem vele? Csakis azért.	Miért kínzol Rebecca? Azért, mert lefeküdtem vele? ... Ezért.
nehezen érthető	De, hát, te magad vallottad be, senki sem kényszerített...	De maga bevallotta, senki nem kényszerítette...
érthetetlen	Jogos lett volna, hogy megöljem, de mivel még csak ezt sem engedtétek meg nekem, az egyetlen bosszúm az volt, hogy bevallottam, még ha hazugság volt is	Megölni törvényes lett volna, de mivel te ezt nem is engedélyezted, az egyetlen a bosszú megvallotta, mégha hazugság is volt.

Az osztályozás eredményei

Osztályoztam a szövegek első tíz oldalainak mondatait, megszámoltam, majd százalékos statisztikát készítettem belőlük. Jelen osztályozásról fontos elmondani, hogy figyelembe veszi a képi anyag befolyásoló hatását is, hiszen ez a befogadó, a néző szempontja, ezt helyeztem

most előtérbe. Ha csak szigorúan a szöveget nézzük, az osztályozás jelen eredménye helyenként nagyon „jóindulatúnak" tűnhet. Arra az alapkérdésre azonban, amit a kutatás elején feltettünk, vagyis, hogy követhető-e egy film gépi fordítás segítségével, választ ad.

3. táblázat. A szerző osztályozásának százalékos eredménye

Osztályozás	Gandia	Violetta	Almodovar
érthető	41%	30%	60%
nehezen érthető	28%	60%	34%
érthetetlen	31%	10%	6%

Néhány megjegyzést fontosnak tartok hozzáfűzni a statisztikához A valóságshow, a *Gandia Shore* szövegében van arányaiban a legtöbb érthető és a legtöbb rossz fordítás. A teljes szöveget átnézve ez jogos, ugyanis ebben van a legtöbb indulatos kifejezés, hangulat-érzékeltetés, szleng, nem teljes mondat. Érthetőség szempontjából viszont szinte mindegy, hogy mit mondanak adott szituációban, mert a szöveg információtartalma nagyon kevés és nem lényeges. A képekből, mimikából, nonverbális kifejezésekből szinte minden képsor érthető.

A kamaszoknak szóló *Violetta* egyszerű nyelvezetű film, ebben a nehezen érthető kategória is olyan, hogy nagy részét a néző fejben gyorsan konvertálhatja. Tipikus példa, hogy a szerelmesek „szakítását" „törésnek" fordítja a gép. Ez magyarul furcsa, és első pillanatban talán nem is érthető (bár például a megtört szív elfogadott kifejezés), holott fizikai kategóriájának megfelelő: törés, szakítás, nyírás, vágás.

Az Almodóvar film esetében érdekes, hogy egy művészfilmnél érte el a gépi fordítás a legjobb eredményeket. Jobban utána gondolva viszont valószínűleg megvan az oka. A film képi és szövegvilága annyira átgondolt, annyira letisztult és pontos, a sztenderdizált szövegekhez legjobban közelít – ezzel pedig már a gépi fordítás is elég jól megbirkózik.

Kulturális reáliák

A kulturális reáliák fordítása a következő vizsgált terület. Klaudy Kinga meghatározásában a reália azon tárgyak gyűjtőfogalma, melyek egy-egy kultúrára, nyelvközösségre jellemzők és egy másik kultúra számára ismeretlenek (Klaudy, 1994). 2009-ben megvédett doktori értekezésemben javaslatot tettem ennek a kategóriának a kibővítésére a nyelvhasználat reáliái területére is. Az idézett példákat innen válogattam és feltettem a kérdést: vajon gépi fordítás esetében a képi anyag és a célnyelvi szöveg együtteséből tudunk-e bármiféle következtetést levonni a nyelvhasználati reáliákkal kapcsolatban? Működik-e egyáltalán, bármilyen alacsony szinten? A táblázatban szereplő osztályozás a szerző osztályozása.

4. táblázat. Üdvözlések megválasztása és alkalmazása

Osztályozás	Humán fordítás	Gépi fordítás
érthető	Viszontlátásra.	Viszlát, huh. . .
érthető	Igen. Jobb, ha most elmegyek. Viszont látásra.	Igen. . . Jobb, ha megyek. . . Viszontlátásra.

5. táblázat. Megszólítási formák megválasztása és alkalmazása

Osztályozás	Humán fordítás	Gépi fordítás
nehezen érthető	Á, hát ő az. Nagyon örülök.	Ó, ez az. elragadtatva
nehezen érthető	Igen atyám, fáradjon be.	Igen, apa, gyere be. . .
érthető	Foglaljon helyet.	Ülj le, kérlek. . .

6. táblázat. Indulatszavak megválasztása és használata

Osztályozás	Humán fordítás	Gépi fordítás
nehezen érthető	Jaj, mibe léptem bele! Annyi baj legyen.	Ó, szar! Nem számít. .

7. táblázat. Pozitív udvariasság

Osztályozás	Humán fordítás	Gépi fordítás
érthető	A mamája rengeteget mesélt magáról.	Anyád sokat mesélt rólad.

8. táblázat. Negatív udvariasság

Osztályozás	Humán fordítás	Gépi fordítás
nehezen érthető	Nem biztos, hogy helyes, ha ott látják anyádat, maradjunk inkább itthon.	Nem az a hely, ahol nyilvánosan láthatod anyádat. Miért nem maradunk?
nehezen érthető	Egy pszichiáter talán elfogadná ezt a magyarázatot, de engem nem győzött meg.	Ez a magyarázat pszichiáterre érvényes, de ez nem működik számomra.

9. táblázat. A kérem, köszönöm és hasonló kifejezések megfelelő használata

Osztályozás	Humán fordítás	Gépi fordítás
érthető	Bocsánat, tud adni egy cigarettát?	Elnézést. . Adsz nekem egy cigarettát?
nehezen érthető	Adna egy tollat?	Nincs tollam. . .

10. táblázat. Udvariatlanság (az udvariassági szokások szándékos semmibevétele)

Osztályozás	Humán fordítás	Gépi fordítás
érthető	Ki maga, kérem?	Ki vagy te?
érthető	Az az én dolgom. Nem?	Hé, ez az én dolgom, mi?
nehezen érthető	Ugyan, hagyjuk ezt most, mama.	Ne légy morbid, anya. . .

11. táblázat. Stílus

Osztályozás	Humán fordítás	Gépi fordítás
nehezen érthető	Ez a tehén, aki majdnem eltiport: ez Margarita. A titkárnőm.	Ez a nyers, aki csak rajtad futott, Margarita. Titkárom

Ahogyan a táblázatokban nyomon követhető, a kulturális reáliák esetében megállapíthatjuk, hogy a „hétköznapi” kulturális reáliák nagy része felismerhető, de a fordítás a forráskultúra regisztereit szólaltatja meg. Mivel értelmezésüket a képek sem mindig támasztják alá, a néző sok esetben csak a forráskultúra ismeretében tudja értelmezni őket.

Konklúzió

Jelen tanulmány spanyol–magyar filmfordítási példákkal foglalkozik, tehát a megállapítások ezekre a nyelvpárokra vonatkoznak. Jó, ha a nézőnek van olyan „fordítói” kompetenciája is, mely jelen esetben nem a forrásnyelvre és a célnyelvre vonatkozik, hanem a képi nyelv és a gépi fordított nyelv feldolgozásához kell. Mint említettük, a gép nem látja a filmet, erre csak az

ember képes. A megértéshez a két forrásnak, a (gépi) fordításnak és a képanyagnak párhuzamos és gyors felfogása szükséges. A két forrás ismerete azt jelenti, hogy a nézőnek mind a szövegértésben, mind a képanyag feldolgozásában megfelelő szintű kompetenciája van. Ez azt is jelenti, hogy nemcsak a szűkebb értelemben vett nyelvi kompetenciával, diskurzus-, pragmatikai és szociokulturális kompetenciával, hanem vizuális kultúrával, sőt, a kulturális reáliák esetben a forráskultúra – legalább alapvető – ismeretével is kell, hogy rendelkezzen.

A gépi fordítás minősége erősen függ a szöveg tartalmától. A teljesen szabad szöveget fordítja a legrosszabb minőségben a gép (ezt a szépirodalom fordításakor is tapasztaljuk), és a nemzetközileg normalizált szövegeket fordítja a legjobb minőségben. Ez megegyezik Heltai állításával, mely szerint

> *„… bizonyos szövegtípusokat, illetve műfajokat nem lehet, illetve nem érdemes géppel fordítani, vagy csak valamilyen korlátozott célból érdemes. Verseket, drámákat, vicceket, szójátékokat, humoros írásokat, veretes publicisztikai szövegeket, hétköznapi társalgásokat, amelyek értelmezésében fontos szerepe van a diskurzus-, a pragmatikai és a szociokulturális kompetenciának vagy a nyelvi formának, továbbá olyan szövegeket, amelyeknél magasak a minőségi követelmények, vagy amelyeknek tartalmát minden részletében pontosan kell visszaadni, nem lehet, vagy nem érdemes géppel fordíttatni*." (Heltai, 2014:17).

A fordítási időpontot is fontos rögzíteni, ugyanis ugyanannak a szövegnek a fordítása (a fordító- rendszer tanuló algoritmusai miatt) hónapról hónapra, kismértékben ugyan, de változik. Hosszú távon a fordítás minősége erősen javul. (Rövidebb időszakokon belül néha kisebb minőségromlást is észleltem.)

A filmfordítási hibák tekintetében tapasztalataim megegyeznek azokkal, amelyek Veresné Valentinyi Klára *A gépi fordítás kihívásai a szakfordítóképzésben* (Valentinyi, 2022) című tanulmányának 4-11. táblázataiban szerepelnek. A teljesség igénye nélkül azokat idézem, amelyek a legfontosabbak jelen kutatásom szempontjából:

1. A gép szó szerinti tükörfordítást készít, a műfaji elvárásokat nem tartja szem előtt, felcseréli a szakszavakat és a köznyelvi szavakat; nem ismeri fel, hogy az adott kontextusban a két- vagy többjelentésű terminusok esetén a terminus melyik jelentése szükséges.
2. A reáliák esetében hol fordítja a reáliákat, hol megtartja a célnyelvi formát, igaz a példákban a megoldások elfogadhatók.

Megállapítható, hogy a hipotézisekben foglalt állítások helyesek. A géppel fordított filmszövegek minőségének értékelése fordítói szempontból általában rosszabb, mint ahogy azt érthetőségük indokolná, azaz nézői szempontból. A gépi fordítás minősége erősen függ a szöveg tartalmától. Kisebb jelentésbeli változások, esetleg hibák is figyelmen kívül hagyhatók, ha a központi üzenet érvényesül a fordításban, és ezáltal a cselekmény követhető. A „hétköznapi" kulturális reáliák nagy része felismerhető. Ahogy Heltai (2014:18) megállapítja:

> „*Lehetséges a gépi fordítás akkor is, ha korlátozottak az igényeink: ha nincs szükségünk arra, hogy a fordítás a szövegben található összes információt pontosan visszaadja, és nincs szükségünk arra sem, hogy a fordítás mondattani és stilisztikai szempontból hibátlan legyen. A nyelvileg hibás mondatokat, illetve szövegeket is megérthetjük, ha hajlandók vagyunk némi többlet-erőfeszítésre*."

A szöveg értelme, koherenciája mindig függ az olvasótól, azaz az olvasó ismereteitől, és attól, hogy milyen erőfeszítésre hajlandó a szöveg értelmezése érdekében.

Összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy a gépi fordítás jelenléte ma már a filmfordításban is vitathatatlanul jelen vanés helyet követel magának. Sajátosságainak ismeretében használhatósága, bár filmtípusonként változó szinten, ugyancsak jelentős, mind a néző, mind a fordító számára, a Mesterséges Intelligencia fejlődésének és a fordításban betöltött szerepének kutatásához pedig jelentős adatbázist szolgáltat.

Egyszerű szavakkal: ma a gépi fordítás olvasójának, azaz a film nézőjének fel kell készülnie arra, hogy a gépi fordítás előnyeiért, a filmszöveg azonnali fordításáért cserébe a szöveg értelmezéséhez nagyobb feldolgozási erőfeszítést kell tennie. Az utószerkesztést végző fordítónak pedig különösen nagy figyelmet kell szentelnie a kulturális reáliák fordítására általában, a hétköznapi élet nyelvhasználati reáliáinak (például udvariassági formulák, üdvözlések, megszólítások) fordításakor pedig annak is, hogy a forrásnyelvnek megfelelő regisztert használja célnyelven.

Hivatkozások

Bíró, Y. (1994): *A hetedik művészet*. Osiris: Budapest

Heltai, P. (2009) *Fordítás, relevancia, feldolgozás* Modern nyelvoktatás 15. évf. 1-2. sz. Gondolat Kiadó: Budapest

Heltai, P. (2014): *Mi az, amit a gép nem tud fordítani?* Szaknyelv és szakfordítás. Szent István Egyetem: Gödöllő

Klaudy, K. (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica Kiadó: Budapest Lakatos, Zs. (2007). *Kulturális reáliák egy spanyol film magyarra és portugálra fordított változatában.* PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola: Pécs

Lakatos-Báldy, Zs. (2011): *A filmfordítás mint kultúraközvetítés.* BGE Magyar Tudomány Ünnepe Tanulmány-kötet: Budapest

Lakatos-Báldy, Zs. (2012): *A filmfordítás mint interkulturális kommunikáció és mint alkalmazott műfordítás.* Szaknyelv és szakfordítás. Szent István Egyetem: Gödöllő

Lakatos-Báldy, Zs. (2015): Az audiovizuális fordítás sajátosságai és a filmfordítás mint interkulturális kommunikáció. Apertúra Film-Vizualitás-Elmélet online folyóirat: Szeged Varga, Á. (2011): *A gépi fordítás minősége és javítási lehetőségei* .PhD disszertáció. ELTE: Budapest

Veresné Valentinyi, K. (2020): A blattolás a tolmács kompetenciáinak fejlesztésében. In: Szabó, Cs. – Bakti, M. (szerk.): *Iránytű a tolmácsolás oktatásához. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó: Szeged

Veresné Valentinyi, K. (2022): A gépi fordítás kihívásai a szakfordítóképzésben. *Porta Lingua*. 2022/1.

Internetes hivatkozások

Az automatikus feliratozás használata. https://support.google.com/youtube/answer/6373554?hl=hu

Veresné Valentinyi Klára

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézet
Idegen Nyelvi Tanszék

A gépi fordítás kihívásai a szakfordítóképzésben

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.7

A gépi fordítás (Machine Translation, MT) nagy kihívások elé állítja nem csak a szakfordítói iparágat, de a szakfordítóképzést is. Számolnunk kell azzal, hogy a szakfordító-hallgató fordítási házi feladatát és képesítőfordítását is online fordítómotorok segítségével végzi el – vagy bevallja vagy sem. Ha azonban a gépi fordításra lehetőségként és nem fenyegetésként tekintünk, az segítségünkre lehet a képzésben. Cikkemben bemutatom, hogyan iktattuk be a gépi fordítást a képesítőfordításoknál, és beszámolok a géppel fordított szövegek hallgatói kutatásának eredményeiről. A kutatás Heltai (2004) módszertana alapján készült. Majd azt járom körül, milyen kompetenciák fejleszthetők a gépi fordítással a képzés során, és hogyan tekinthetünk a gépi fordításra mint nyelvi fejlesztő eszközre.

Kulcsszavak: *gépi fordítás, szakfordítás, szakfordítóképzés, képesítőfordítás, utószerkesztés*

Bevezetés

Tavaly ősszel az egyik beérkezett képesítőfordítás javításakor feltűnt, hogy a jelölt által lefordított szövegben mindegyik mondat „furcsa”, nem megfelelő a regisztere, a szórend nem magyaros, mintha a fordítás nagy része tükörfordítás lenne. Először nem gyanakodtam, de aztán hirtelen beugrott egy gondolat: a szöveg olyan, mintha géppel fordította volna a jelölt. Ekkor megnéztem, hogyan fordítja a gép ezt a nagyon nehéz, környezetvédelmi szakszöveget. A sejtésem beigazolódott: a képesítőfordítás mondatai 95%-ban egyeztek a Google fordító fordításával. Természetesen azonnal jeleztem a jelöltnek, hogy a képesítőfordításának javításakor felmerült a gyanú, hogy géppel fordította a szöveget. Erre ő felháborodottan azt válaszolta, hogy kevés ideje maradt a fordításra, és a jövő úgyis a gépi fordításé, lassan mindenki azzal fordít, ha bevallja, ha nem. Bár a képesítőfordítást nem fogadtuk el, szembesültünk egy valós kihívással: a jövő valóban és kikerülhetetlenül a gépi fordításé, amit a szakfordítóképzésnek is tudomásul kell vennie, reagálnia kell erre a kihívásra. Cikkemben a szakfordítóképzésben megjelenő gépi fordítás rövid irodalmi áttekintése után bemutatom saját kutatásomat, és javaslatot teszek arra, hogyan alakítsuk át a képesítőfordítás elvárásait a gépi fordítás megjelenése miatt, és hogyan lehet a gépi fordítást felhasználni a szakfordító kompetenciák értékelésére és fejlesztésére a szakfordítóképzésben.

Irodalmi áttekintés

Vajon a gépi fordítás csak annyi változást hoz, hogy felgyorsítja a fordítás folyamatát – ahogyan Mossop (2006) és Mohácsi-Gorove (2017) állítja –vagy mélyreható változásokat eredményez a szakfordításban és a szakfordítóképzésben is? A gépi fordítás megjelenése vízválasztó lesz-e a szakmában, azaz két korszakot különböztetünk-e majd meg: a gépi fordítás előtti és a gépi fordítás utáni korszakot? Vajon az „új korszakban” mindenki, még az idegennyelvet nem beszélő is használja majd a Google fordítót, következésképpen kevesebb szakfordítóra lesz igény, ha egyáltalán lesz igény rájuk? Vajon a szakfordítók is csupán a gépi fordítás utószerkesztését (esetlegesen az előszerkesztését) végzik, és ebben az esetben is megosztják a fordítási feladatokat, és csak szövegrészek (*chunking*) utószerkesztését (előszerkesztését) végzik, előre elkészített terminuslista alapján, a kontextus és a teljes szöveg ismerete nélkül (Mossop, 2006)?

A szakfordítóképző intézmények rugalmasan reagálnak a gépi fordítás kihívásaira és vizsgálják, hogyan építhető be a gépi fordítás a szakfordítóképzésbe. Seidl-Péch (2017) a technológiai kompetencia evolúcióját és pedagógiai alkalmazását járja körül, Mohácsi-Gorove (2017) pedig a különböző gépi fordítói környezetek bemutatása mellett, poszteditálási gyakorlatokat is javasol a szakfordítóképzés számára. Heltai Pál *Mi az, amit a gép nem tud fordítani* (2014) című cikkében a kérdést a szakfordítás folyamata felől közelíti meg, és összehasonlítja, hogy mi az, amit a gép (nem) tud fordítani és mi az, amit a humán szakfordító tud. Heltai alapvetően abból indul ki, hogy a szakfordítás is kommunikációs aktus, amelyben az emberi kommunikáció jellemzői érvényesülnek. A szakfordítás folyamata alapvetően a szövegértési és szövegelemzési szakaszból (1. táblázat) és a szövegprodukciós szakaszból (2. táblázat) áll, ezért a következőkben a gépi és humán szakfordítói kompetenciákat vetem össze a két szakaszban elvárt kompetenciák szerint Heltai (2014) alapján.

1. táblázat. A gépi és humán szakfordító kompetenciái
a szakfordítás szövegértési, szövegelemzési szakaszában

A gépi fordító kompetenciái	**Szakfordítói kompetenciák a szakfordítás folyamatában a szövegértési és szövegelemzési szakaszban**	**A humán szakfordító kompetenciái**
nincs	Szociokulturális kompetencia: a kultúra, a reáliák, a társadalom, a szakma ismerete, nyelven kívüli ismeretek	van
nincs	Kommunikatív nyelvi kompetencia: a megnyilatkozások értelmezése következtetéssel, a konkrét szituáció ismerete, a világról alkotott kölcsönös ismereteink, a kulturális sémák, forgatókönyvek, enciklopédikus tudásunk és szakmai ismereteink alapján (HP 2014)	van
nincs	A kommunikáció során alapvető a célzások, implikatúrák, nem szó szerinti jelentések (metafora, metonímia, túlzás stb.) megértése	van
van	Kommunikatív, nyelvi kompetencia: a megnyilatkozások értelmezése kódolt információk, azaz írott szöveg alapján	van
nincs	Szociolingvisztikai kompetencia: a nyelvhasználó vertikális (társadalmi, szakmai), horizontális nyelvhasználatának ismerete, a regiszter és stílus ismerete	van
nagy adatbázisa van	Lexikai és terminológiai kompetencia: szakmaspecifikus kollokációk, szókapcsolatok, idiómák ismerete	van
nincs	Versek, dráma, viccek, szójátékok, humoros írások, veretes publicisztikai szövegek megértésének kompetenciája	van
nincs	A nyelvre jellemző poliszémia és szinonímia kezelése	van
nincs	A kommunikáció nem mindig egyértelmű, jellemző rá az ambiguitás, többértelműség, amelyek a kommunikatív kompetencia és a kontextus segítségével egyértelműsíthetők	van
van	Pragmatikai kompetencia: a beszédaktusok nyelvi kifejezésének, pl. udvariassági nyelvi kifejezésének ismerete	van
van	Instrumentális, kutatási kompetencia: jártasság a segédeszközök (szótárak, párhuzamos szövegek, elektronikus eszközök) használatában, ismeretszerzés egyéb forrásokból	van

2. táblázat. A gépi és humán szakfordító kompetenciái
a szakfordítás szövegprodukciós szakaszában

A gépi fordító kompetenciái	**Szakfordítói kompetenciák a szakfordítás folyamatában a szövegprodukciós szakaszban**	**A humán szakfordító kompetenciái**
nincs	A szakfordításban mint kommunikációs aktusban a relevanciaelmélet érvényesítésének kompetenciája a szövegprodukciós szakaszban a célnyelven	van
nincs	A fordításra vonatkozó ismeretek: elvárások a szakfordítással szemben	van
nincs	Kontrasztív, bilingvális nyelvi ismeretek kompetenciája	van
nincs	Kontrasztív szociolingvisztikai kompetencia: a megfelelő stílus, regiszter használata a célnyelven	van
nincs	Kontrasztív, bilingvális lexikai, szaknyelvi és terminológiai kompetencia: a szaknyelvre jellemző szakmaspecifikus terminusok, kollokációk, szókapcsolatok, idiómák használata a célnyelven	van
nincs	Kontrasztív, bilingvális helyesírási, központozási és nyelvhelyességi kompetencia megvalósulása a célnyelvben	van
nincs	Kontrasztív, bilingvális szintaktikai kompetencia: szórend, tematikus progresszió, fókusz megvalósulása a célnyelvi norma szerint	van
nincs	Kontrasztív diskurzus kompetencia: a célnyelvi szövegalkotási kompetencia, az eltérő műfaji elvárások ismerete és megvalósítása a célnyelven	van
nincs	Kontrasztív pragmatikai kompetencia	van
nincs	Stratégiai kompetencia (problémamegoldó képesség, az átváltási műveletek alkalmazásának képessége, terminusfordítási stratégia, a betűszók és a reáliák fordításának stratégiája, ellenőrzési és javítási képesség (a monitorhasználat)	van
van	Pszicho-fiziológiai adottságok (memória, figyelem, érzelmi tényezők, intellektuális érdeklődés, állóképesség, a kritikai értékelés képessége, önbizalom, motiváció, kreativitás, logikus gondolkodás, gyorsaság, automatikusság, szervezési készség stb.)	van

Heltai (2014) arra a következtetésre jutott, hogy a gépi fordítás egyelőre nem veszi át a humán szakfordító szerepét a kompetenciák tekintetében, igaz, a gép nagyon gyorsan „tanul”, tehát lehet, hogy ez csupán idő kérdése. Ebben az átmenetinek tekinthető időszakban azonban a gépi fordítást érdemes pedagógia lehetőségként megközelíteni.

A kutatás bemutatása

Kutatásom célja egyrészt az 1. és a 2. táblázat megállapításainak alátámasztása erősen szakmai szövegek fordításánál, másrészt a bevezetőben felvetett probléma megoldására kitalált módszer tesztelése. A végzős hallgatóktól azt kértem, hogy miután a MEMOQ-ban elkészítették képesítőfordításaikat – amelyben 30 000 betűhely hosszúságú angol szakszöveget kellett angolról magyarra lefordítaniuk –, és a fordításukat indokolták, fordítsák le a szöveget

valamilyen gépi fordítómotorral, és csatolják a gépi fordítást a saját fordításuk mellé. A többség a Google fordítót használta. Ezután össze kellett hasonlítaniuk a saját fordításukat és a gépi fordítást, és lektori véleményt és értékelést kellett megfogalmazniuk a géppel fordított szegmensekről. Az összehasonlítás szegmensek, azaz a MEMOQ által megadott fordítási egységek szerint történt. A képesítőfordítás részét képező *Fordítási elemzésben* pedig általánosságban össze kellett foglalniuk lektori véleményüket a géppel fordított szövegről. Megállapításaikat konkrét példákkal kellett alátámasztaniuk a következő formában: FNY-i szöveg → CNYH-i hallgatói fordítás → Gépi fordítás (G) → lektori vélemény és értékelés (3. táblázat). Természetesen még így is előfordulhatott, hogy a hallgatók először géppel fordították le a szöveget, majd az alapján készítették el saját, immáron javított vagy utószerkesztett fordításaikat. Önbevallás alapján kértük, hogy hogy ha ezt tették, tüntessék fel a fordítás indoklásában. Tettük ezt azért, mert ebben az esetben tulajdonképpen utószerkesztést végeztek a hallgatók, amely valós, szakfordítói feladat, és amelyet a későbbiekben be is vezetünk a képesítőfordításokban. Egyébként önbevallásuk alapján nem éltek ezzel a lehetőséggel, még akkor sem, ha a gépi fordítás jobb volt, mint a saját fordításuk.

3. táblázat. Példa a képesítőfordítások új formai elvárásaira

szegmens szám	**forrásnyelvi szöveg**	**célnyelvi szöveg (hallgatói fordítás)**	**gépi fordítás (Google)**	**lektori vélemény és értékelés a gépi fordításról**
147	Farmyard manure annually	Éves istállótrágya kijuttatás	Tanyasi trágya évente	A gépi fordítás nagyon tapad a FNY-i szöveg szórendjéhez, tükörfordítás

Módszerek

A kilenc végzős szakfordító hallgató képesítőfordítását tekintettem párhuzamos kutatási korpusznak, amely 810 000 betűhely terjedelmű volt (forrásnyelvi szöveg, célnyelvi szöveg és a géppel fordított szöveg összesen). A párhuzamos korpuszt átnéztem, és manuálisan összegyűjtöttem a géppel fordított mondatok tipikusan rossz és jó fordításait. Ebben a hallgatók lektori munkájára és a saját lektorálásomra támaszkodtam. Az összegyűjtött adatokat ezután csoportosítottam, majd megállapítottam a géppel fordított mondatok főbb tendenciáit. A tendenciák beazonosításakor Heltai (2014) alapján az 1. és a 2. táblázat megállapításait vettük alapul.

Eredmények

Eredményeimet a 4.-11. táblázatok mutatják.

4. táblázat. Nyelven kívüli (extralingvisztikai) ismeretek és a szakmai és kulturális kompetenciák géppel fordított szövegekben

A gépnek nincs nyelven kívüli ismerete, szakmai háttértudása, hogy értelmezni tudja a szakmai tartalmat, ezért tükörfordítást, szószerinti fordítást készít.	FNY: *are plowed under as green manure* CNYH: *zöldtrágyaként beszántják* G: *zöldtrágya alatt szántanak*

5. táblázat. Kontrasztív szintaktikai kompetencia géppel fordított szövegekben

Magyartalan, rosszul fordított, összefüggéstelen mondatok.	FNY: *Although the Earth's carbon cycle* ***had been able to self-regulate*** *for millennia, human activity has recently* ***created an imbalance*** *in this natural process…* G: *Noha a Föld szénciklusa évezredek óta* ***képes volt önszabályozni****, az emberi tevékenység a közelmúltban* ***egyensúlyhiányt teremtett*** *ebben a természetes folyamatban…*
Nem boldogul a többszörösen összetett mondatokkal, rossz helyen tagolja a mondatot, feltehetően azért, mert nem tudja értelmezni az összetett szószerkezetet, illetve rosszul szegmentál Előfordul, hogy nem fejezi be a hosszú, összetett mondatok fordítását, illetve kihagy részeket a fordítás során	FNY: *…that takes the efficiencies of the combustion cycle of a typical engine through the various losses in transmitting the power to the wheel of a vehicle.* G: *…amely egy tipikus motor égési ciklusának hatékonyságát veszi figyelembe az energia átadásának különböző veszteségein keresztül****. jármű kereke.***
A gép szószerinti tükörfordítást készít.	FNY*:…****could save up*** *to 4 million lives* CNYH: *.évente közel 4 millió ember életét* ***menthetjük meg*** G: *…akár 4 millió életet is* ***megspórolhat***

6. táblázat. Kontrasztív diskurzus kompetencia: célnyelvi szövegalkotási kompetencia, az eltérő műfaji elvárások ismerete, a műfajok és műfaji konvenciók, elvárások ismerete géppel fordított szövegekben

A műfaji elvárásokat nem tartja szem előtt, tükörfordít.	FNY: *Question number:* CNYH: *Azonosítási szám:* G: *Kérdés száma:*
A műfaji elvárásokat nem tartja szem előtt: a címhez nem told be a névelőt.	FNY: *Pest distribution* CNYH: *A károsító elterjedése* G: *Kártevő elterjedése*
A külföldi újságcímeket nem fordítjuk le.	FNY: *Economics* CNYH: *Economics* G: *Közgazdaságtan*

7. táblázat. Stratégiai kompetencia (átváltási műveletek használata) géppel fordított szakszövegekben

A műfaji elvárásokat nem tartja szem előtt: a tudományos cikkben a többes szám 1. személyt használjuk. Nem végez grammatikai átváltási műveleteket.	FNY: *Next, mechanisms of plant growth promotion by PGPR* ***are discussed,*** CNYH: *Ezután a PGPR-baktériumok növényi növekedést támogató mechanizmusait* ***tárgyaljuk.*** G: *Ezután a növényi növekedés PGPR általi elősegítésének mechanizmusait* ***vitatják meg.***
Előfordul, hogy nem egyezteti az igét és a főnevet (egyes szám/többes szám), a ragokat, végződéseket nem mindig használja jól és gyakran rosszak a birtokos szerkezetek.	FNY: *The EU and a number of its member countries, such as Denmark, also hold clean energy dialogues with a range of countries.* G: *Az EU és számos tagállama, például Dánia is* ***tiszta energiát folytat párbeszédet*** *számos országgal.*

A szövegben rengeteg a határozói és főnévi igeneves szerkezet, a fordítóprogram ezeket nem „igésíti”, nem használ átváltási műveleteket	FNY*:… **assuming** natural materials were automatically more sustainable..* CNYH: *…mivel **azt feltételezi**, hogy egy természetes anyag eleve fenntarthatóbb…* G: *…**feltételezve**, hogy a természetes anyagok automatikusan fenntarthatóbbak*
Nem mindig jó a helyesírása.	FNY: *PGPR-based* CNYH: *PGPR alapú készítmények* G: *PGPR-alapú készítményeket*

8. táblázat. Stratégiai (terminusfordítási) kompetencia géppel fordított szövegekben

Felcseréli a terminusokat és a köznyelvi szavakat.	FNY: *outbreak* CNYH: *fertőzési eset* G: *kitörés*
Félrefordítja a terminusokat.	FNY*: (premature) defoliation* CNYH: *(korai) lombhullás* G: *(korai) defláció*
A szakszavakat, szakkifejezéseket szó szerint fordítja, amely gyakran értelmetlen terminust képez.	FNY: to sequester carbon CNYH: széndioxidot megköt Google: szén-dioxidot leválaszt
	FNY: *18-20 month beef* CNYH: *18-20 hónapos húsmarha* G: *18-20 hónapos marhahús*
	FNY: *zero tillage system* CNYH: *művelés nélküli termesztés* G: *nulla talajművelő rendszerek*
Nem ismeri fel, hogy az adott kontextusban a két vagy több fogalmat leíró terminusok esetén melyik fogalomból kell kiindulni	FNY: *Psychology Building* G: *Pszichológiaépítés*
	FNY: *well to wheel* G*: Hát a kerék* CNYH: *helyesen: kúttól a kerékig vagy forrástól a kerékig*
	FNY: *Cob* CNYH: *Vályog* G: *Kukoricacső*
Nincs stratégiai kompetenciája és szakmai háttértudása, hogy megtalálja a megfelelő célnyelvi terminust, nem használja az átváltási műveleteket (lexikai csere).	FNY: ***Excellent information** on this topic can be found…* CNYH: *Azonban **részletes (esetleg megbízható, legújabb kutatásokról szóló) információt** találhatunk…* G: ***Kiváló információ** ebben a témában megtalálható*
Nincs stratégiai kompetenciája és szakmai háttértudása: a terminusok definíciószerű fordítása helyett tükörfordítást készít.	FNY: *suckler beef* CNYH: *szoptatásos borjúnevelésből származó húsmarha* G: *anyatehén marhahús*
	FNY: *no-animal products* CNYH: *állati eredetű termékektől mentes* G: *állati termékek nélküli*
	FNY: *agricultural soils* CNYH: *mezőgazdasági hasznosítású talaj*

	G: *mezőgazdasági talajok (nem létező terminus)*
	FNY: *non-human-edible component* CNYH: *emberi fogyasztásra alkalmatlan komponens* G: *nem emberi fogyasztásra alkalmas (rossz az értelmezés)*
Terminusok konkretizáló fordítása helyett tükörfordítást készít.	FNY: *The RiBESS+ manual available online* CNYH: *Az interneten elérhető RiBESS+* ***szoftver*** *kézikönyv* G: *A RiBESS + kézikönyv elérhető online*
Nem ismeri fel a neologizmusokat, esetükben tükörfordítást végez.	FNY: *mob grazing* CNYH: *kiscellás legeltetés (mob grazing)* G: *mob legeltetés*
Nem a szakma által használt terminusokat (azok magyar megfelelőjét) használja, tükörfordít.	FNY: *pest survey card* CNYH: *károsító-felderítési adatlap* G: *kártevő-felmérési kártya*
Nem fordít következetesen sem szemantikailag, sem pedig helyesírás szempontjából.	G: *növényegészségügy és növény-egészségügy is*
	FNY: *lock-in* G: *elzárások* G: *lezárások*
	FNY: *known as* ***spittlebugs*** CNYH: így például a **tajtékoskabócák** G: *amelyet* ***spiciboggynak*** *neveznek* FNY: *the species richness of* ***spittlebugs*** CNYH: *…* ***tajtékos kabócák*** *fajgazdagságát* G: *…* ***vadászgépek*** *fajgazdagságát*
Nem ismeri a szakmai kollokációkat, szakmai szóhasználatot.	FNY: *Plant-to-Microbe Signals* CNYHH: *növényektől a mikrobák felé* G: *növény-mikrobi jelek*
	FNY: *Cradle to gate* CNYH: *Bölcsőtől a kapuig* G: *Bölcsőtől kapuhoz*
	FNY*:…the* ***introduction*** *into the EU of some known host plants …* CNYH: *…néhány ismert gazdanövényének az EU területére történő* ***behurcolása ..*** G: *…egyes ismert gazdanövényeinek az EU-ba történő* ***behozatala***
	FNY:*Plants* ***regulate*** *the activity of bacterial community* ***carefully****.* CNYH: *..****finoman szabályozzák*** *a hozzájuk kötődő baktériumközösség aktivitását.* G: *A növények* ***gondosan szabályozzák*** *a hozzájuk kapcsolódó baktériumok aktivitását.*
Nem kezeli jól a betűszókat, nem oldja fel a betűszókat.	FNY: *Different STs have been identified* *CNYH: különböző szekvencia típusokat azonosítottak.* G: *különböző ST-k azonosultak.*

9. táblázat. Reáliák fordítására vonatkozó kompetenciák géppel fordított szövegekben

Intézménynevek fordítása nem következetes, a gép hol fordítja a reáliákat, hol megtartja a célnyelvi formát, igaz a példákban a megoldások elfogadhatók.	FNY: *International Plant Protection Convention (IPPC)* CNYH: *Nemzetközi Növényvédelmi Egyezmény (International Plant Protection Convention, IPPC)* G: *nemzetközi növényvédő egyezmény (IPPC)*
	FNY: *According to the British Standards Institute* *CNYH: A British Standards Institute (Brit Szabványügyi Testület, BSI)* G: *A British Standards Institute szerint*

10. táblázat. Lokalizációs kompetenciák géppel fordított szövegekben

Magyarul építészeti terveken cm-ben adjuk meg a szerkezetek vastagságát. A gép a mértékegységeket nem tudja átváltani.	FNY: *The external walls are 200 mm wide* CNYHH: *Az épületek külső falai 20 cm vastag….* G: *A külső falak 200 mm …*

11. táblázat. Példák a jó gépi fordításra (esetenként jobb, mint a humán fordítás)

Rövid és viszonylag egyszerű mondatok esetében a gépi fordító általában jól fordít, olyan eset is van, mikor a gépi fordító által adott eredmény épp olyan jó, ha nem jobb, mint a humán fordítás.	FNY: *Greener, more environmentally friendly farming systems potentially have a significant contribution to make to reducing GHG emissions.* Google: *A zöldebb, környezetbarátabb gazdálkodási rendszerek jelentősen hozzájárulhatnak az üvegházhatást okozó gázok kibocsátásának csökkentéséhez.*
A gépi fordítás frappáns, tömör.	FNY: *Moreover, there is little empirical data on the development of global clean energy industries and their geographic distribution.* CNYH: *Ráadásul kevés empirikus adat áll rendelkezésre a globális tiszta energia iparágak fejlődéséről, és azok földrajzi eloszlásáról* G: *Ráadásul kevés az empirikus adat a globális tiszta energiaipar fejlődéséről és földrajzi eloszlásáról.*
Esetenként hosszabb mondatoknál is jól, jelentésvesztés és -tévesztés nélkül fordít	FNY: *If the downsides of a material, such as high embodied energy, can be offset against its durability or superior performance, such as excellent thermal properties, the material might still be fit for use.* G: *Ha egy anyag hátrányai, például a nagy energiájú energia ellensúlyozhatók annak tartósságával vagy kiváló teljesítményével, például kiváló termikus tulajdonságokkal, akkor az anyag továbbra is alkalmas lehet felhasználásra.*
A gép jól adta vissza a mondatfókuszt	FNY: *This Decision is amended regularly* ***based on experience and new scientific knowledge.*** G: *Ezt a határozatot* ***a tapasztalatok és az új tudományos ismeretek alapján*** *rendszeresen módosítják.*
Néha jobb a helyesírása a gépnek, mint a humán fordítónak.	FNY: *Sequence types (STs)* CNYH: *Szekvencia típusok* G: *Szekvencia-típusok (ST)*

A fenti eredményeim nagyrészt egybeesnek Lakatos-Báldy Zsuzsanna jelen folyóirat-számban megjelenő *Tud-e a gép filmet fordítani?* című cikkében foglalt megállapításaival.

Összefoglaló megállapítások

Kutatásom eredményei alapján a következő megállapításokat tettem:

1. A gép mondatszinten fordít, nem rendelkezik kontextuális (szakmai) ismeretekkel, szemantikailag nem tudja értelmezni a mondat és a terminusok jelentését: a rossz gépi fordítás többségének ez volt az oka.
2. Az 1. megállapítás kimondottan érvényes az erősen szakmai, specifikus, „nehéz" szakszövegek fordítására: kutatásomban a gépi fordításban talált hibák nagy része a téma specifikusságával magyarázható (pl. olajfaligetek kártevői).
3. A gép nem fordítja jól azokat a szakszövegeket, amelyekben sok neologizmus van: az új terminusok nem szerepelnek az adatbázisában, például a precíziós mezőgazdaság témában.
4. A gép a legtöbb hibát a terminusok fordításánál követte el.
5. A gépi fordító nem fordítja következetesen mindig ugyanúgy a terminusokat.
6. A gép nem mindig következetes a terminusok helyesírásánál: a terminusok helyesírása változó.
7. A gépnek nincsenek kontrasztív szintaktikai ismeretei, ezért a fordított mondatok szórendje többnyire a forrásnyelvi mondatok szerkezetét követi (szószerinti vagy tükörfordítás), igaz, egyre több kivétel van.
8. A gép a hosszú mondatokat nagyobb eséllyel fordítja rosszul, vagy egyes részeket nem fordít.
9. A gép nem rendelkezik kontrasztív, bilingvális kompetenciákkal: a bilingvális szaknyelvi (szintaktikai, helyesírási, nyelvhasználati és terminológiai) kompetenciák hiányára vezethető vissza a gépi fordítás sok hibája.
10. A gépnek nincsen kontrasztív diskurzuskompetenciája, nem ismeri a célnyelvi műfaji elvárásokat, a célnyelvi szakmai regisztert és a stílust.
11. A gép nem tud megküzdeni a kétértelmű szavak fordításával, többnyire nem a jó jelentést választja.
12. A gép nem rendelkezik stratégiai kompetenciával, átváltási műveleteket nem végez, pl. igésítés, terminusok fordítása.
13. Ugyanakkor a géppel fordított szövegek néha meglepően jók, sokszor apró stilizálással, szórendváltoztatással használható mondatokat kapunk, ezáltal rengeteg időt lehet megtakarítani.
14. A géppel fordított mondatokkal fejleszthető a szókincs, szótár helyett használhatók.

Hogyan lehet a gépi fordítást a szakfordítóképzésben lehetőségként és nem átokként kezelni?

Amint már fent utaltam rá, a gépi fordítást pedagógiai lehetőségnek tartom a szakfordítóképzésben is, nem csak a szakfordítói gyakorlatban. A következőkben néhány pedagógiai, módszertani ötletet mutatok be arra, hogyan lehet a gépi fordítás pedagógiai eszköz a szakfordítóképzők kezében. A módszertani javaslataimat táblázatos formában közlöm. A táblázat egyik oszlopában feltüntetem, hogy milyen szakfordítói kompetenciák fejleszthetők a gépi fordítással. A másik oszlopban pedig módszertani javaslatokat teszek arra, milyen

kérdésekkel tudjuk a hallgatókkal induktív módon megbeszélni az egyes szakfordítói kompetenciákat.

12. táblázat. Feladatok a gépi fordítás felhasználására a szakfordítóképzésben

A gépi fordítással fejleszthető szakfordítói kompetenciák	**Módszertani lépések – Az adott kompetencia fejlesztésére használható kérdések**
A szakfordítói kompetenciák megbeszélésére és szemléltetésére induktív módon (Heltai, 2014)	*Milyen kompetenciákkal rendelkezzen a szakfordító?* *Milyen szakfordítói kompetenciával rendelkezik a gép?* *Milyen kompetenciával nem rendelkezik a gép?* *Mit tanácsolnál a gépnek, hogyan fordítson legközelebb?* *Ha tanár lennél, te hogyan használnád a gépi fordítást?*
A fordítási utasítás szerepének tudatosítása (Heltai, 2014)	*Mi a fordítási utasítás?* *Mit tartalmaz?* *Hogyan befolyásolja a fordítás folyamatát?* *Hogyan változna a gépi fordítás, ha a gép kapott volna fordítási utasítást?*
A szövegprodukció fejlesztése: gördülékeny, magyaros, jól olvasható szöveg megalkotása	*Hogyan kellene a géppel fordított szöveget átszerkeszteni úgy, hogy az gördülékeny, magyaros és jól olvasható szöveg legyen?* *Milyen szintaktikai változtatást végeztél?* *Milyen grammatikai/ lexikai (terminológiai) változtatást végeztél?*
Stratégiai (terminusfordítási/reáliafordítási) kompetencia fejlesztése	*Milyen terminusfordítási / reáliafordítási stratégiákat ismerünk?* *Hogyan fordítja a gép a terminusokat/ reáliákat?* *Mit tanácsolnál a gépnek, hogyan fordítsa legközelebb a terminusokat/reáliákat?*
Hasznos lehet a géppel fordított szövegek utószerkesztése a lektori, illetve utószerkesztői kompetencia fejlesztésében is (Heltai, 2014, Horváth, 2011). Tudatosíthatjuk, hogy a szakfordítás célja FIT FOR PURPOSE minőségű fordítás készítése (a szöveg minősége egy kontinuumon helyezkedik el az éppen használható egy adott célra (minimális utószerkesztéssel) minőségű szövegektől a magas elvárásoknak megfelelő, nyomdakész szöveg (teljes utószerkesztéssel)). A szöveg értékelése tehát attól függ, megfelel-e az adott célnak és a felhasználói elvárásoknak. Egyúttal tudatosítjuk a hallgatóban, hogy a fordítás során a kommunikációs szituáció minden jellemzőjét figyelembe kell venni.	*Milyen változtatásokat kell végezni a géppel fordított szövegen,* *1. ha a szöveg fő mondanivalójának a beazonosítása a cél, (minimális utószerkesztés), illetve* *2. ha nyomdakész szöveget kell készíteni (teljes utószerkesztés)?*
A hiányos, elliptikus, implicit mondatok gépi fordításának az elemzésével rámutatunk a humán kommunikáció jellemzőire (kódolt és következtetéses kommunikáció) (Heltai, 2014)	*Miért hiányos a mondat?* *Mi hiányzik?* *Honnan tudjuk, hogy ezek az információk impliciten benne vannak a mondatban?*
Rávezetjük a hallgatókat, hogy a határozói igeneveket alakítsák át igei szerkezetté (kontrasztív grammatikai ismeretek, stratégiai kompetencia fontossága).	*Hogyan lehetne az igeneves mondatokat megváltoztatni, , hogy legyen benne ige?* *Miért fontosak ezek az átváltási műveletek?*

Rávezetjük a hallgatókat, hogy a passzív szerkezeteket alakítsák át igei szerkezetté (kontrasztív grammatikai ismeretek fontossága).	*Hogyan lehetne a géppel fordított passzív szerkezeteket igei szerkezetté átalakítani? Miért fontosak ezek az átváltási műveletek?*
A gépi fordítás nagyon jó a szaknyelvi szókincs fejlesztésére. Szótár helyett jól használható a Google fordító, hiszen hatalmas adatbázisa, párhuzamos korpusza van.	*Hogyan fordítanád a terminusokat?* *Milyen terminust használt a gép?* *Milyen kollokációt használt a gép?* *Milyen kötőszavakat? stb.*
Helyesírás, központozás tudatosítása.	*Ki írta helyesen a humán fordító vagy a gépi fordító? Miért? Mi a szabály?*
A tudatos szakfordító képzésének kiváló eszköze: pl. a házi feladat fordításokban / a képesítőfordításban a humán vagy a gépi fordítás összehasonlítása indoklással: melyik jobb és miért?	*Mi az, amit a gép tud? Mi az, amit a humán fordító tud?* *Értékeld az értékelési lappal a humán és a gépi fordítást!* *Írj két értékelő mondatot mindkettőről! Tegyél fel kérdést mindkettő számára!* *Verseny: ki fordítja szebben, a gép vagy a humán fordító? Miért? (hallgatói lektorálással/ utószerkesztéssel)* *Játék: Szerinted hogyan fordítaná le a gép az adott mondatot? Miért?*

Konklúzió

Kutatásomban arra az eredményre jutottam, hogy a gép mondatszinten fordít, nem ismeri a szakmai kontextust, szemantikailag nem értelmezi a jelentést, ezért előfordul, hogy szakmai szempontból helytelen, értelmetlen mondatot, terminust formál. A gép a hosszú mondatok esetében nem képes a mondathatárokat megváltoztatni (sőt, a nagyon hosszú mondatokat lefordítani sem), nem képes megváltoztatni a forrásnyelvi mondat szórendjét (angol esetén ez az SVO, magyar SOV), és átalakítani a célnyelvi mondatban a kívánt szórendre, tehát nem rendelkezik kontrasztív nyelvi kompetenciákkal. A vizsgált mondatok esetében többnyire szószerinti tükörfordítást kaptunk. A gép nem rendelkezik stratégiai kompetenciával, ezért nem képes az átváltási műveletek mondatszintű használatára, a terminusok és reáliák esetében sem mindig használja a megfelelő fordítási stratégiát (pl. definíciószerű betoldás), a betűszókat nem tudja megfelelően kezelni. A több fogalmat leíró terminusok (poliszémia) esetében nem mindig választja a megfelelő terminust, az új terminusokat nem ismeri. Helyesírása, terminushasználata nem következetes. Ezeket a megállapításokat erősen szakmai, újszerű témákban íródott szövegek gépi fordítása alapján tettem.

Találtam azonban jó fordításokat, amelynek az az oka, hogy a gép az explicit, objektív, kódolt információt képes lefordítani a betáplált adatbázisok alapján, főleg, ha a szöveg gyakran előforduló, ismétlődő terminusokat, szakmai kifejezéseket, kollokációkat tartalmaz, és nem érint új szakterületet (Heltai, 2014).

Megállapítottam továbbá, hogy a gépi fordítások a szakfordítóképzés számára valódi kincsesbányát jelentenek, hiszen a géppel fordított szövegek utószerkesztése, lektorálása és kritikus elemzése, megbeszélése kiváló lehetőség arra, hogy tudatosítsuk a szakfordító hallgatókban, milyen szakfordítói kompetenciákra van szükség és mik az elvárások a fordított szöveggel szemben (Heltai, 2014). Egyetértek azzal az állítással is, hogy a „*gépi fordítás hibáinak, pontatlanságának és személytelenségének javításához a felismert struktúrák, retorikai és stílusjegyek nagyon sokat segíthetnek*” (Lakatos-Báldy, 2020:177). A gépi fordítás szótárként is használható, időt spórolunk vele, a kutatásokat az adatbázisok alapján elvégzi helyettünk, illetve a géppel fordított mondatok, bár hibásak lehetnek, mégis segítséget, támpontot nyújthatnak a fordításnál, sokszor kis stilizálással használhatók.

Hivatkozások

Heltai, P. (2014): Mi az, amit a gép nem tud fordítani? In: *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról*. Szent István Egyetemi Nyomda: Gödöllő. 7-29

Horváth, P. I. (2011): *Szakfordítások lektorálása*. Tinta Könyvkiadó: Budapest

Lakatos-Báldy, Zs. (2020): Vissza az alapokhoz! Avagy miért tanuljunk retorikát és stilisztikát, és miért tegyünk szert elmélyült kulturális ismeretekre a gépi fordítás korában? In: Szabó, Cs. – Bakti, M. (szerk.): *Iránytű a tolmácsolás oktatásához – A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó: Szeged. 161-178

Lakatos-Báldy Zs. (2022): Tud-e a gép filmet fordítani? *Porta Lingua*. 2022/1

Mohácsi-Gorove, A. (2017). Kifogástalan vagy csak elég jó? A gépi fordítás oktatása a minőség tükrében. In: Kóbor Márta–Csikai Zsuzsanna (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Kontraszt Kiadó: Pécs. Online elérhető: http://tfk.bme.hu/rolunk/etransfair

Mossop, B. (2006): Has computerization changed translation? *META*. 51/4, 787–805

Seidl-Péch, O. (2017)::Elvárások és versenyelőny: a technológiai kompetencia fejlesztése. In: Kóbor, M. – Csikai, Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Kontraszt Kiadó: Pécs. Online elérhető: http://tfk.bme.hu/rolunk/etransfair

TOLMÁCSOLÁS, TOLMÁCSKÉPZÉS

Besznyák Rita

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

Vezérfonal a tolmácsvizsgák optimalizálásához

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.8

A szakirodalmi források és a profi tolmácsok gyakorlati tapasztalatai is egybehangzóan arra engednek következtetni, hogy rendkívül nehéz a tolmácsolás minőségének objektív megítélése. A sok változó miatt a tolmácsolási teljesítmény értékelése csak adott helyzetben, adott körülmények között lehetséges, így nem igazán beszélhetünk általános érvényű minősítési kritériumokról. A tolmácsképző intézményeknek valahogy mégis visszajelzést kell adniuk hallgatóik tolmácsolási készségeiről a képzés egyes szakaszaiban – lehetőség szerint objektív, univerzálisan alkalmazható értékelési rendszerben. Jelen tanulmány célja annak feltérképezése, hogy milyen szempontok alapján, milyen ismérvek mentén értékelhetjük a tolmácsolási teljesítményt vizsgahelyzetben: legyen szó a tolmácsképzésre jelentkezők felkészültségéről és alkalmasságáról, vagy a tolmácshallgatók értékeléséről. A tolmácsoktatók vizsgákkal kapcsolatos nehézségeire reflektálva a tanulmány összegzi a bemeneti, félidei és kimeneti vizsgák felépítésére, súlypontjaira és a lehetséges feladattípusokra vonatkozó szakmai ajánlásokat, a gyakorlatban is hasznosítható vezérfonalat adva ezzel a tolmácsvizsgák összeállításához.

Kulcsszavak: *tolmácsképzés, tolmácsvizsgák, értékelés, alkalmassági vizsga, záróvizsga*

A vonatkozó szakirodalomban gyakran olvashatunk arról, hogy a minőség a tolmácsolásban nehezen meghatározható fogalom. Megítélését számos külső körülmény befolyásolja, ráadásul a folyamatban érintett szereplők egymástól eltérő elvárásokkal értékelik a tolmácsok munkáját. Eltérő prioritások jelennek meg a megbízók és a felhasználók értékítéletében, más szempontokat vizsgál egy tolmácsoktató, mint egy tolmácskutató; más teljesítményt tart elfogadhatónak egy tolmács kolléga (Moser-Mercer, 1996). Ennek megfelelően nagyon nehéz általános érvényű standardokat felállítani. Nem véletlen, hogy a tolmácsolás minőségét mérni, számszerűsíteni próbáló kutatások többsége arra a végkövetkeztetésre jutott, hogy a sok változó miatt meglehetősen nehéz a tolmácsolási teljesítmény objektív megítélése (Kahane, 2000).

Bár a fentiek fényében nincsenek általános érvényű minősítési kritériumok, a tolmácsképző intézményeknek valahogy mégis értékelniük kell hallgatóik teljesítményét – lehetőség szerint egy egységes és következetesen alkalmazható kritériumrendszerben. A képzés során meg kell jelennie az eltérő értékelési perspektíváknak, de vizsgahelyzetekben az oktatóknak a szubjektív szempontokat félretéve – vagy azokat csak részben figyelembe véve – kell minősíteni a tolmácshallgatók teljesítményét. Ahhoz, hogy ez az értékelés valóban reális képet fessen a jelöltek teljesítményéről, nagyon tudatosan végig kell gondolni, hogy a képzés egyes szakaszaiban pontosan mit várunk el a vizsgajellegű számonkéréseknél, és milyen eszközök alkalmasak az elvárt tudás, ill. készségek tesztelésére és értékelésére. Jelen tanulmány célja ezen szempontok összegzése, részben a szakirodalmi ajánlások – elsősorban G. Láng Zsuzsa (2002), valamint Setton és Dawrant tanári kézikönyvei (2016), illetve a European Masters in Conference Interpreting (EMCI) hálózat vizsgákra vonatkozó standardjai (2015)– alapján.

A vizsgáztatás kapcsán felmerülő nehézségek – tanári dilemmák

A tolmácsvizsgák jellegére, felépítésére és a mért készségekre vonatkozó szakirodalmi ajánlások áttekintése előtt érdemes először megvizsgálni, hogy maguk a képzőintézmények milyen nehézségekbe ütköznek a tolmácsvizsgák rendszerének kialakításában. A tanári

dilemmák és kihívások összegzésében a BME Tolmács- és Fordítóképző Központjában a tolmácsvizsgákkal kapcsolatban tartott Tanár–Tanár Találkozó tanulságaira támaszkodom. A 2019-es szakmai fórumon megfogalmazott tanári vélemények alapján reális képet kaphatunk a magyar egyetemek vizsgáztatási gyakorlatáról, hiszen a hazai tolmács- és fordítóképző intézmények többsége képviseltette magát (BME, ELTE, PPKE, BGE). A tolmácsoktató kollégák válaszaiból az alábbi nehézségek körvonalazódtak a tolmácsvizsgák kapcsán:

- A többi képzőintézmény gyakorlatát és a vonatkozó szakirodalmi ajánlásokat is figyelembe véve kellene egységesíteni, ill. adott esetben a változó képzési struktúrához adaptálni, hogy milyen vizsgafeladatok szerepeljenek a vizsgán, milyen rendszerben értékeljünk és mik legyenek a mérési kritériumok.
- Kérdés, hogy milyen mértékben engedhetünk teret a szubjektív minősítési szempontoknak, ill. hogyan tudja egymást kiegészíteni egy objektív értékelési kritériumrendszer és a vizsgáztatók szakmailag megalapozott szubjektív értékítélete.
- Visszatérő probléma a beszédválasztás/írás, ezen belül is a beszédnehézség szintjének meghatározása, a beszédek jellege, hossza, témája stb.
- Számos képzőintézmény küzd azzal, hogy megfelelő előadót találjon a vizsgabeszédekhez. Akkor lehet igazán autentikus a tolmácsolási szituáció, ha a vizsgán (is) anyanyelvi előadók beszédeit kell tolmácsolni, ugyanakkor az idegen nyelvi lektorok felkészítése sokszor problematikus. Sokan közülük nem tanítanak tolmácsolást, ezért nem mindig érzik reálisan, hogy milyen nehézségi szintet kellene megcélozniuk, milyen előadásmóddal, milyen redundáns nyelvi elemek betoldásával segíthetik a vizsgázó tolmácshallgatókat.
- Ehhez kapcsolódó további nehézség, hogy miután a vizsgákon több részfeladat is van, és a hallgatói létszámhoz igazodva nyelvenként időnként 6-10 vizsgaszöveggel is dolgozunk, az előadók többnyire a beszédek leírt szövegváltozatából indulnak ki, vagy a kapcsolódó részletes jegyzetekből. Az írott szöveg természetesnek ható oralizálása olyan tolmácstudatos prezentációs technikát igényel, mellyel nem feltétlenül rendelkezik minden előadó.
- A technikai fejlődésnek köszönhetően – és nem utolsósorban az egységes és mérhető elvárásrendszer kialakítására való törekvés jegyében – felmerül az a dilemma, hogy a vizsgán élőben elhangzó beszédeket tolmácsoljanak a hallgatók vagy inkább előzetesen rögzített videófelvételekből dolgozzanak; mindkettő mellett és ellen is lehet érveket felsorakoztatni.
- A való életben a jó tolmácsolási teljesítmény egyik kulcseleme a felkészülés, felmerül tehát a kérdés, hogy vizsgahelyzetben mikor és milyen fogódzót adhatunk előzetesen a hallgatóknak (pl. szűkebb/tágabb témamegjelölés, kulcsszavak, személynevek, intézménynevek stb.).
- Azokban a képzőintézményekben, ahol több nyelven is folyik tolmácsképzés, eltérések lehetnek az egyes nyelvek között (a hallgatók létszámában, tudásszintjében és a számonkérési rendszerben). Kérdés, hogy e tekintetben folyamatosan harmonizálni kell-e a nyelveket, vagy az alapvető képzési struktúra keretein belül elfogadhatóak bizonyos különbségek.
- Nem elhanyagolható szempont a vizsgateljesítményt esetleg jelentősen befolyásoló hallgatói stressz kérdése sem. Oktatói oldalról nemcsak az merül fel igényként ezzel kapcsolatban, hogy a stresszkezelést hangsúlyosabban be kell építeni a képzésbe, hanem az a kérdés is, hogy ezt milyen szinten kell, ill. lehet figyelembe venni az értékelésnél.

Ahogy a továbbiakban látni fogjuk, a magyarországi képzőintézményekben tolmácsolást oktató kollégák dilemmái több ponton is összecsengenek a szakirodalmi forrásokban megfogalmazott nehézségekkel. Bár a vizsgakövetelményekre vonatkozó ajánlások többnyire hasonló alapokról indulnak, a tolmácsoláskutatók – akik sokszor oktatók is egyben – nem egészen egységesek az elvárt és mérni kívánt ismeretek és készségek tekintetében.

Szakirodalmi áttekintés a tolmácsvizsgákon alkalmazott értékelési szempontokról

A tolmácsképzésben az első vizsgahelyzet a tolmácsjelöltek alkalmasságának tesztelése a felvételi vizsgákon. Az 1980-as évek végén a Trieszti Egyetemen a hallgatók bemeneti és kimeneti teljesítményének összevetésével részben igazolták, hogy sok esetben már a felvételi vizsga alapján következtetni lehet a jelölt várható „előmenetelére" és a záróvizsga sikerességére (Gerver et al, 1989). Bár nem egészen egységes a szakirodalom a vizsgált készségeket illetően, a témát kutató szakemberek egyetértenek abban, hogy az elvárt kimeneti szint eléréséhez elengedhetetlen egy bizonyos tudásbázis. A fokozatos építkezéshez nyelvtudás és „tolmács-potenciál" tekintetében hasonló képességű csoportokkal lehet hatékonyan dolgozni, a bemeneti alkalmassági vizsga ennek kiszűrésére is szolgál (Bowen – Bowen, 1989).

A felvételi vizsgákon az anyanyelvi és idegen nyelvi ismeretek felmérése mellett bizonyos mértékig megjelenik az átváltási, a kognitív-elemző és a kommunikációs kompetenciák tesztelése is. Emellett a vizsgafeladatokban sok esetben – néha indirekt módon – megjelenik a figyelemmegosztási képesség, a rövid távú memória, valamint a fogalmazási és a folyamatos beszédre való képesség is (Daró, 1994). Az alkalmassági vizsgával kapcsolatos szakirodalmi forrásokban is sokszor eltérő súlypontokat találunk. Alexieva (1993) például elsősorban azt vizsgálná, hogy a jelölt hogyan és milyen szinten képes értelmezni és alkalmazni a megszerzett ismereteket, ezért olyan kétlépcsős felvételi vizsgafeladatsort javasol, mely elsősorban az információfeldolgozás hatékonyságát vizsgálja.

Több szakirodalmi forrásban is megjelenik, hogy a jelöltek alkalmasságát vizsgáló tesztek összeállításánál a képzés célját, időtartamát és tematikus súlypontjait is szem előtt kell tartani (Bowen – Bowen, 1989; Moser-Mercer, 1994). Setton és Dawrant (2016) külön is hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a felvételi vizsgáknál a jelöltek anyanyelvi készségeinek és idegennyelv-tudásának tesztelésénél igen magas követelményeket kell állítani, hiszen a tolmácsképzés keretei között már nem a nyelvfejlesztés az elsődleges cél, hanem a tolmácskészségek célirányos fejlesztése. Az „A" nyelvnél gazdag, választékos, szakterületekre is kiterjedő szókincs, tudatos regiszterváltási képesség az alapvető elvárás, az aktív „B" nyelvnél a Közös Európai Referenciakeret (CEFR) szerinti C2-es szintű nyelvtudás, passzív „C" nyelvnél pedig C1-es szint (Setton – Dawrant, 2016). Settonék felvételi követelményei között megjelenik az általános és szakirányú tájékozottság is, kifejezetten kívánatosnak tartják a más szakterületen szerzett végzettséget, a releváns területeken (pl. diplomácia, újságírás) szerzett szakmai tapasztalatokat, és a „világ dolgaiban való széleskörű jártasságot" (*extensive real-world exposure*) (Setton – Dawrant, 2016:107). Ennek megfelelően az ő felvételi alkalmassági ajánlásaik között még az is szerepel, hogy az ideális tolmácsjelöltek 22 és 32 év közötti diplomás szakemberek.

A magyar és külföldi tolmácsképző intézmények igyekeznek a fenti szempontokat figyelembe véve kialakítani felvételi vizsgáikat, a konkrét feladatok skálája ugyanakkor igen változatos. A tapasztalatok azt mutatják, hogy időről időre érdemes felülbírálni és megújítani a piaci elvárások fényében a vizsgakövetelményeket, illetve a vizsga felépítését. Egyre tisztábban látszik, hogy a jövőben a tolmácsképző intézmények felvételi rendszerében a nyelvi ismeretek és kognitív készségek mellett a mostaninál hangsúlyosabban meg kell jelennie a jelöltek személyiségjegyeinek, valamint az olyan ún. puha készségeknek (*soft skills*), mint a pontosság, terhelhetőség, képezhetőség, stresszkezelés és autonóm tanulási képességek – bár ez utóbbiak

igen nehezen mérhetők egy felvételi vizsgahelyzetben. Az európai tolmácsképző intézmények felvételi gyakorlatát összegző tanulmányukban Timarová és Ungoed-Thomas is előrevetítik ezen készségek felmérésének szükségességét a tolmácsjelölteknél (Timarová – Ungoed-Thomas, 2008), de a képzőintézmények bemeneti vizsgáin még mindig csak indirekt – és meglehetősen szubjektív – módon jelenik meg ez a komponens.

A folyamatos megújulás és alkalmazkodás igénye tetten érhető a kimeneti képesítő vizsgák esetében is. Itt az értékelési rendszer kidolgozásánál együttesen kell figyelembe venni a piaci elvárásokat, a minőségbiztosítási alapelveket, illetve azt, hogy reálisan milyen teljesítmény várható el a hallgatóktól a képzési struktúra alapján.

A legtöbb tolmácsképző intézmény jelenlegi értékelési rendszerében a záróvizsgákon három fő szempont jelenik meg: a tartalmi pontosság, a célnyelvi minőség és az előadásmód. Ez a hármas szempontrendszer köszön vissza – némileg átdolgozott formában – a European Masters in Conference Interpreting (EMCI) értékelésre vonatkozó ajánlásaiban, valamint Setton és Dawrant konferenciatolmács-képzési „útmutatójában" is (2016). Az EMCI hálózathoz tartozó tolmácsképző intézményekben egységes kritériumrendszert alkalmaznak az értékelésnél. 2013-as tanulmányában Jantsits Ágnes összefoglalja a három fő vizsgálati szempontot: (1) az „A" nyelv tökéletes ismerete – szókincs, regiszterváltások, interferencia-kerülés stb.; (2) megértés – megérti a munkanyelvein elhangzó beszédeket, célnyelvi előadása koherens, érti és használni tudja az adott tárgykörhöz tartozó szakkifejezéseket mindkét nyelven; (3) feladattudatosság – folyamatosság, pontosság, problémamegoldási képesség, jó prezentáció, stresszkezelés, tolmácsolási technikák alkalmazása (Jantsits, 2013:172). Setton és Dawrant (2016) is hármas szempontrendszert alkalmaz a vizsgateljesítmény értékelésére, ezek a tartalmi megfeleltethetőség (*fidelity of content*); a kifejezésmód, nyelvhasználat (*expression*); valamint az előadásmód (*delivery*).

A különböző értékelési rendszerek közös elemeit összegezve és kiegészítve a tolmácshallgatók vizsgateljesítményének főbb értékelési paramétereit az 1. ábra mutatja.

1. ábra. Tolmácsteljesítmény értékelésének szempontjai vizsgahelyzetben

a) Tartalom / Szöveghűség

- üzenet átadása – megértés, átváltás, tartalmi megfeleltethetőség
- koherencia – gondolati egységek szegmentálása, logikai összefüggések visszaadása
- tényszerű információk (adatok, személy- és intézménynevek stb.) pontos tolmácsolása

b) Nyelvi megfogalmazás / Stílus

- célnyelvi nyelvhelyesség
- érthető megfogalmazás
- gazdag és választékos szókincs
- szakkifejezések ismerete, pontosan használt terminusok
- megfelelő regiszter és stílus

c) Előadásmód

- kiejtés, prozódia, természetes intonáció, tudatos hanghasználat
- folyamatosság, tempó
- non-verbális tényezők (testbeszéd, szemkontaktus, gesztikuláció)
- fellépés, magabiztosság

d) Tolmácsolási technikák

- megküzdési stratégiák alkalmazása (vattázás, anticipáció, kompresszió, szalámitechnika, approximáció stb.)
- konszekutív jegyzetelés és jegyzetkezelés
- tudatos décalage (fül-száj ívhossz)
- időtudatosság

e) Szakmai felkészültség

- háttértudás, téma ismerete
- technikai ismeretek, mikrofon-kezelés
- stressz-menedzsment

f) Összbenyomás

- fellépés (magabiztosság, határozottság)
- tudatos nyelvi közvetítői szerep
- megbízható minőség

Bár az alapvető készségek hasonlóak, a vizsgateljesítmény értékelésénél valóban érdemes további minősítési szempontokat is bevonni attól függően, hogy milyen tolmácsolási módban dolgoznak a jelöltek. A konkrét vizsgaértékelő-lapokat is bemutató szakirodalmi források általában különválasztják a konszekutív és a szinkrontolmácsolási teljesítmény megítélésénél vizsgált szempontokat. Setton és Dawrant (2016) tolmácsolási módoktól függően további kritériumokat is megfogalmaz; konszekutív tolmácsolásnál megjelenik például az időkontroll, a hangerő és hanghordozás kérdése, a szemkontaktus, valamint a fellépés aspektusa is. A szinkrontolmácsolási teljesítmény értékelésénél olyan szempontokat is figyelembe kell venni, mint a kabinetikett szabályainak figyelembevétele, a technikai felszerelés hatékony használata, és az optimális fül-száj ívhossz tartása (Setton – Dawrant, 2016).

A konferenciatolmács-képző intézményekben használt értékelési rendszer ismertetésénél G. Láng Zsuzsa (2002) is két külön értékelőlapot mellékel, melyekben a konszekutív- és a szinkrontolmácsolási teljesítmény értékelésénél vizsgált paraméterek és azok arányai hasonlóak: a tartalmi tényezők 40%-ban számítanak be az összesített eredménybe, a nyelvi megvalósítás (tehát formai szempontok) 30%-ban, az elsajátított tolmácsolási technikák szintén 30%-ban. A konszekutív tolmácsolás értékelésében hangsúlyosabban jelenik meg a gondolati egységek közötti összefüggések felismerése, az előadásmód, az adatok, nevek, részletek pontosságának ellenőrzése megfelelő jegyzetelési technikával (2002:162). Szinkrontolmácsolásnál ezzel szemben a kimenő hang kontrollálása, a tudatos hangképzés, az önmonitorozás, a mondatok befejezettsége is szerepel az értékelési szempontok között (2002:186).

Tolmácsolási módtól függetlenül a fent hivatkozott értékelőlapok alján gyakran szerepel egy rubrika azzal kapcsolatban, hogy milyen összbenyomást tett a jelölt az értékelőre. Ez felvet egy alapvető és elgondolkodtató elvi kérdést: tolmácsvizsgák esetében inkább holisztikus vagy analitikus megközelítésben értékeljünk?

Hogyan értékeljük a vizsgateljesítményt - holisztikus vagy analitikus szemlélettel?

Gyakran felmerül a tolmácsoláskutatásban, hogy holisztikus vagy analitikus megközelítésben célszerű-e értékelni a tolmácshallgatók teljesítményét (Setton – Dawrant, 2016; Gile 2002/2009; Jönsson – Balan – Hartell; 2021). Az oktatók és a témát vizsgáló kutatók egy része inkább a holisztikus értékelést részesítené előnyben, melyet optimális esetben aztán alátámasztanak az analitikus módszerekkel nyert eredmények. Ennek megfelelően a tolmácshallgatók teljesítményének értékelésében alapvetően két megközelítés bontakozott ki az elmúlt évtizedekben. Az első, nyelvészeti jellegű analitikus megközelítés a tolmácsolás során tapasztalható hibákat kategorizálja, számszerűsíti és elemzi (annak érdekében, hogy hosszú távon tudatosítsa és minimalizálja ezeket a hibákat). A második, didaktikai jellegű, holisztikus megközelítés a tolmácsteljesítmény egyes szegmenseit vizsgáló értékelési sémákkal dolgozik, és táblázatos értékelőlapokon keresztül ítéli meg a nyelvi közvetítés minőségét.

A vizsgán nyújtott tolmácsolási teljesítmény analitikus szemléletű nyelvészeti elemzése azért is kívánatos lehet, mert – adaptálva Klaudy Kinga szóhasználatát a szakfordítói vizsgák leírására – a záróvizsgán a „diagnosztikus célú értékelésnél" (Klaudy, 2005:77) szükség van a hibák megnevezésére és súlyozására. A képzés során a lehetséges hibatípusok számbavétele és a tolmácsolási teljesítményre adott részletes, konkrét hibákat is nevesítő értékelés fontos és hasznos visszajelzés a hallgatóknak, és vizsgahelyzetben is segíthet egységes minősítési kritériumok alkalmazásában. Ugyanakkor a tanári visszajelzés nyilvánvalóan nem merülhet ki a hibák puszta lajstromozásában, mert a tételes, részletekbe menő hibaelemzés demoralizáló és hosszú távon demotiváló hatású lehet.

Az analitikus nyelvészeti megközelítést alkalmazó értékelésnél jó kiindulópont lehet Barik (1975) hibatipológiája. A legfontosabb hibatípusok Bariknál a következők: kihagyás, hozzáadás, helyettesítés, szószerinti fordítás, téves szóválasztás, nyelvtani és szintaktikai hibák;

torzítás; regisztertévesztés (Barik, 1975). Bár Barik részletesen kidolgozott hibatipológiája valóban segíthet az oktatóknak bekategorizálni a tolmácsolási hibákat és tudatosítani a hallgatókban a lehetséges hibaforrásokat, a szakirodalmi forrásokban megjelenik a hibakategóriák besorolásának egy árnyaltabb, „finomhangolt" változata is. Altman (1994) például Barikra alapozva felállít ugyan négy átfogó hibacsoportot a konferenciatolmács-hallgatók szinkrontolmácsolási teljesítményének értékelésére – (1) kihagyás, (2) hozzáadás, (3) egyes lexikai elemek pontatlan tolmácsolása, (4) hosszabb kifejezések pontatlan tolmácsolása – de nem pusztán hibajegyzéket készít, hanem elsősorban azt vizsgálja a tolmácsolási teljesítmény értékelésekor, hogy a fenti hibák mennyiben gátolták a kommunikációs cél megvalósulását (Altman, 1994:26).

A tolmácsteljesítmény értékelésének holisztikus megközelítésénél a tolmácsolási hibák kategorizálásának csak másodlagos jelentősége van, az értékelés központjában az előzetesen lefektetett minőségbiztosítási kritériumok teljesítése áll. E megközelítést alkalmazva, az 1990-es évektől kezdve számos tolmácsoláskutató dolgozott ki értékelőlapokat tolmácsolási események elemzésére és ebből kiindulva a hallgatók teljesítményének értékelésére (Schjoldager, 1996; Gillies, 2004; Kutz, 2005; Kalina, 2002). A korábban ismertetett vizsgaértékelő lapok is részben ezek alapján készültek, vagy legalábbis hasonló szempontokat vizsgálnak. Jelen tanulmány behatárolt keretei nem teszik lehetővé valamennyi értékelési módszer részletes bemutatását, de néhányat közülük érdemes röviden felvázolni.

Schjoldager (1996) a szinkrontolmácsolási teljesítmény minőségének holisztikus megítélésére négy főbb értékelési kritériumot jelöl: (1) érthetőség és előadásmód, (2) nyelvhasználat, (3) koherencia és (4) szöveghűség. Schjoldager a főbb szempontok alá eldöntendő kérdéseket rendel, ezek megválaszolásával születik meg a végső értékelés. A módszer előnye, hogy nem megy bele aprólékos elemzésbe, s maguk a tolmácshallgatók is használhatják a képzés aránylag korai szakaszától önértékelésre. Hátránya, hogy néhány összetettebb kérdés túlzottan is leegyszerűsödik, s a kérdőív nem mindig ad teret árnyaltabb válaszokra. Erre kínál lehetőséget Kutz (2005) értékelőlapja, amely igen aprólékosan kidolgozott makro- és mikrokritériumokat sorakoztat fel különböző szinkrontolmácsolási gyakorlatokhoz, és részletes magyarázattal szolgál minden egyes értékelési szemponthoz. Oktatói szempontból hasznos lehet ez a részletekbe menő elemzés, de rendkívül időigényes a kérdőív kitöltése, így hallgatói önértékelésre nem igazán alkalmas. Kutz értékelési szempontrendszere ilyen értelemben hasonlít Kalina minőségellenőrzési adatlapjához (Kalina, 2002), mely szintén igen részletes és alapos. Valós tolmácsolási helyzetekből indul ki, kitér a felkészülésre, sőt, még a szerződéskötés körülményeire is, ám a hallgatók szempontjából nem túl „felhasználóbarát", mert az aprólékos elemzésben néha elvész a lényeg.

Az analitikus és holisztikus értékelés előnyeit és hátrányait Setton és Dawrant (2016) hasonló összevetése alapján az 1. táblázat összegzi.

1. táblázat. A holisztikus és analitikus értékelési rendszer összevetése (Setton – Dawrant, 2016:431 alapján)

Holisztikus	**Analitikus**
gyorsabb, hatékonyabb – helyszíni értékelésnél alkalmazható	lassabb, fáradtságosabb – utólagos értékelésnél alkalmazható
autentikusabb, a piaci megbízásoknál alkalmazott értékelési szempontok	kevésbé autentikus, néha „életszerűtlen"
átfogó, jól értelmezhető összképet ad	a részeredményeket néha nehéz átkonvertálni
kevésbé megbízható – eltérő értékelők, szubjektivitás	többnyire megbízhatóbb, reálisabb eredmény
nem ad részletes diagnosztikus visszajelzést, így nehezebb belőle építkezni –	hasznosabb lehet, részletes visszajelzést ad – így jobban segíti a célzott fejlődést

Összességében azt mondhatjuk, hogy a képzés különböző szakaszaiban mind a holisztikus, mind az analitikus értékelési módszereknek van létjogosultsága. Az eszköztárunk megválasztásánál szem előtt kell tartanunk, hogy míg a képzés során alkalmazott órai fejlesztő értékelési módszerek általában diagnosztikus jellegűek, és a reális önértékelés kialakítása a céljuk, a képzést lezáró képesítővizsga már egyfajta abszolút mércét állít (G. Láng, 2002), ahol egy elvárt kimeneti szintet kell teljesíteni a hallgatóknak – nem önmagukhoz mérten, hanem a piacon elvárt követelményekre szabva.

Az egységes kritériumrendszer kialakításához elengedhetetlen az analitikus szempontok megjelenése a tolmácsvizsgákon is, ugyanakkor az értékelést jó irányba árnyalhatják a szakmailag megalapozott holisztikus benyomások (Besznyák, 2020). Tapasztalatom szerint e tekintetben hangsúlyeltolódás tapasztalható a bemeneti és kimeneti vizsgák között. Míg az előbbinél az analitikus szempontok inkább csak megtámogatják a holisztikus benyomást, a kimeneti vizsgáknál a tételes analitikus elemzés adja az értékítélet alapját, amit kiegészíthet a záróvizsgán nyújtott teljesítmény alapján alkotott összbenyomás. Ennek hátterében az áll, hogy a két vizsgahelyzetben eltérő motivációjú minősítést végzünk. Míg a felvételi vizsgán a jelölt alkalmasságát és majdani előmenetelét kívánjuk felmérni, tehát *prediktív* jellegű az értékelés, addig a záróvizsgán azt vizsgáljuk, milyen mértékben sikerült elsajátítani a képzés során a minőségi tolmácsmunkához szükséges készségeket és ismereteket, ilyenkor a teljesítmény értékelése inkább *szummatív*. Nem mindegy tehát, hogy mikor mit mérünk és milyen eszközökkel. A következő két fejezetben erre a két szempontra vonatkozóan összegzem a szakmai ajánlásokat és képzőintézményi gyakorlatokat.

Hogyan épülnek egymásra a képzés egyes szakaszaiban a vizsgákon mért készségek?

Setton és Dawrant (2016) táblázatos formában összegzik, hogy a tolmácsképzés során megjelenő három komolyabb vizsgahelyzetben milyen tudásanyagot, készségeket és szakmai ismereteket várhatunk el a vizsgázóktól. A felvételi, félidei és záróvizsga-követelmények egymás mellé állításával jól látszik, hogy a képzőintézményeknek e tekintetben tudatos, lépcsőzetes építkezésre kell törekedniük, fokozatosan mélyítve el az alapkészségeket, illetve a képzés során megszerzett ismeretanyagot. Külön figyelmet érdemel, hogy a köztes, félidei vizsga a képzés első felét lezáró szummatív értékelési elemek mellett a második szakaszra vonatkozó prediktív elemeket is tartalmaz (pl. a képzés második szakaszában induló szinkrontolmácsolási tárgyakhoz kapcsolódóan az alapvető szinkrontolmácsolási készségek tesztelésére). Setton és Dawrant hármas tagolású értékelési rendszeréből kiindulva (Setton – Dawrant, 2016:95) a tolmácsképzés egyes szakaszaiban elvárt és mért, folyamatosan bővülő tudást és készségeket az alábbiakban összegezhetjük.

2. táblázat. A tolmácsképzés egyes szakaszaiban mért tudás és készségek
(Setton – Dawrant, 2016:95 alapján)

	FELVÉTELI VIZSGA	**FÉLIDEI VIZSGA**	**ZÁRÓVIZSGA**
	prediktív	*prediktív + szummatív*	*szummatív + képesítő*
Nyelvtudás I – Szövegértés (A, B, C nyelven)	• szövegértés nyelvi akadályok nélkül • elemzési képesség • aktív figyelem	• szövegértés, elemzés, figyelem magasabb szinten	• részletgazdag szövegértés • teljes tartalmi megfeleltethetőség

Nyelvtudás II – Aktív nyelvhasználat (A és B nyelven)	• tisztán érthető • koherens • folyamatosság • nyelvhelyesség	• választékosabb szókincs • rugalmas nyelv-használat • szinkron-alapkészségek	• széleskörű szókincs • tudatos stílus- és regiszterválasztás
Háttérismeretek	• alapvető általános tájékozottság • ígéretes alapismeretek („potenciál”)	• nyitottság új ismeretekre • felkészülési és téma-feldolgozási alapismeretek	• általános és szakmai ismeretek • tematikus készülés, forráskritika • megszerzett ismeretek alkalmazása
Verbális készségek	• kommunikativitás	• fejlettebb kommunikációs készségek	• tudatos előadói attitűd
(Tolmácsolás)technikai tudás	--	• konszekutív jegyzetelés-technika alapjai • folyamatos blattolás	• hosszú szakaszos konszekutív jegyzetekkel • szinkron-technikák • szöveggel támogatott szinkron technikák
„Nyílt” készségek *(’Open’ skills)*	• kíváncsiság • elemzőképesség • empátia • formálhatóság / képezhetőség (*coachability*)	• tudásszomj • releváns információ kiszűrése • eltérő álláspontok hű visszaadása • koncentráció • mentális terhelhetőség, állóképesség	• szakmai ismeretek • felkészülés • priorizálás • tudatos megküzdési stratégiák
Szakmai ismeretek	--	--	• tudatos közvetítői stratégiák • szakmai etika

Mérési eszközök és vizsgaszervezési szempontok tolmácsvizsgákon

Miután rögzítettük, hogy milyen alapelvek mentén, milyen készségeket kívánunk mérni a tolmácsvizsgákon és ezek a számonkérések hogyan épülnek egymásra a képzési struktúrában, érdemes áttekinteni a számonkérés lehetséges eszközeit és az optimális vizsgakörülményeket. Az alábbi összefoglalóban az EMCI, valamint a fent többször idézett Setton és Dawrant-féle tanári kézikönyv szakmai ajánlásaira és saját tanári tapasztalataimra építve ismertetem a képzés bemeneti, félidei és kimeneti vizsgáinak felépítésére és a lehetséges feladatokra vonatkozó standardokat és jó gyakorlatokat. Kitérek olyan gyakorlati, szervezési kérdésekre is, mint a vizsgabizottság összetétele, a vizsgabeszédek nehézsége és jellege, az előadók felkészítése, valamint a beszéd előkészítettsége.

Felvételi /Alkalmassági vizsga

Ahogy korábban utaltunk rá, a tolmácsképző intézmények bemeneti vizsgái alapvetően prediktív jellegű vizsgák, tehát a jelölt tolmácspályára való alkalmasságát hivatottak felmérni. A fenti táblázatokból kiderült, hogy az anyanyelvi és idegen nyelvi ismerteken és háttértudáson túl a felvételi vizsgákon a jelentkezők nyelvi átváltási és kommunikációs készségei is górcső

alá kerülnek. A végső döntésnél az is meghatározó lehet, hogy a tolmácsoktatók mennyire látják képezhetőnek a felvételizőt a vizsgateljesítménye alapján.

A felvételi vizsgáknak sok képzőintézményben írásbeli része is van, a képzés profiljától és a képzési struktúrától függően igen változatos kombinációkban. Az írásbeli részei lehetnek:

a) Feleletválasztó feladatok a nyelvtudás és az idegen nyelvi szókincs tesztelésére (pl. fogalom és definíció párosító feladatok, antonima-/szinonima-kereső feladatok; idiomatikus kifejezések kiegészítése, nyelvtani tesztek, többszörös választásos szövegértési feladatok) vagy az általános tájékozottság felmérésére szolgáló tesztek, kvízek a célnyelvi kultúráról vagy közéleti kérdésekről.

b) Feleletalkotó feladatok, ill. teljesítménytesztek a nyelvi ismeretek és átváltási készségek tesztelésére – pl. parafrazálási feladatok (A és B nyelven); hiányzó kifejezések beillesztését megkívánó cloze-tesztek; esszéírás, tömörítés, fordítási feladatok (utóbbinál a felvételin hangsúlyosabb az B>A nyelvi irány).

A tolmács felvételi vizsgákon – szemben mondjuk a fordító-képzésekkel – általában hangsúlyosabb a vizsga szóbeli része, olyannyira, hogy a képzőintézmények egy része nem is tart írásbeli felvételiket. A szóbeli alkalmassági vizsgáknak általában van egy interjú-jellegű bevezető része, ahol a jelölt hátterét, anyanyelvi készségeit és pályaalkalmasságát igyekeznek felmérni a vizsgáztatók, majd ezt követően kerül sor mindkét nyelven a szóbeli és kommunikációs készségek, valamint az átváltási készségek tesztelésére. A szóbeli felvételire vonatkozó szakirodalmi ajánlásokban az alábbi lehetséges feladatok jelennek meg:

- blattolás – rövid írott szöveg első olvasásra történő párhuzamos fordítása,
- rövid, szerkesztett 2-3 perces beszédek tolmácsolása kezdetleges saját jegyzetekből,
- újramesélés – rövid beszéd „pszeudo-konszekutív” tolmácsolása memóriából (B>A nyelvi irányba)
- rövid szakaszos összekötő, ill. tárgyalástolmácsolás (A>B és B>A nyelvi irányba)
- hallott beszéd célnyelvi tartalmi összefoglalása (tömörítés)
- rögtönzött beszédalkotás és prezentáció (előre megadott témában, rögzített szempontok alapján, kb. 2-3 perces terjedelemben)
- hangos olvasás B és C nyelven – akcentus, intonáció, hangsúlyozás és szövegértés tesztelésére – a végén ellenőrző kérdésekkel,
- általános tájékozottságot mérő kérdések.

A felvételi bizottság optimális esetben 3-4 gyakorló tolmács-oktatóból áll, minden érintett nyelvnél legalább két vizsgáztatónak jelen kell lennie (ebből egy lehetőleg anyanyelvi beszélő). Szerencsés, ha egy adott nyelv felvételijén legalább egy vizsgabizottsági tag végigkíséri az összes jelentkező alkalmassági vizsgáját. A felvételin az ideális forrásnyelvi szöveg, ill. -beszéd (feladattípustól függően) önmagában koherens és jól követhető, érdekes és aktuális témáról szól, a nyelvtudás, szövegértés és -elemzés tesztelésére alkalmas nyelvi szintet céloz meg. A felvételi szövegekben/beszédekben is lehet néhány lexikai „csapda” (pl. idiomatikus vagy ritkán használt kifejezések) és tényszerű információk, de a bemeneti vizsgán ezek tévesztése még nem esik olyan szigorú elbírálás alá. A különböző tolmácsolási céllal előadott beszédek optimális hossza ebben a fázisban 2-3 perc, az előadásmód egyenletes és kiegyensúlyozott, a beszédtempó 120-130 szó/perc körüli (Setton-Dawrant, 2016).

Félidei vizsga

A tolmácsképzés teljes időtartamának felénél a hallgatóknak általában számot kell adniuk az addig megszerzett tudásról és tolmácsolási készségekről. Ahogy fent utaltunk már rá, ez a félidei vizsga (*midpoint exam*) egyszerre szummatív és prediktív jellegű, mert az elsajátított konszekutív technikák mellett a „szinkron-készültség" mérésére is szolgál. A félidei vizsga elemei a következők lehetnek:

- konszekutív tolmácsolás (B/C nyelvről A nyelvre, A nyelvről B nyelvre) jegyzetekből – 3-4 perces beszédek alapján, változatos témákban, váltakozó stílusjegyekkel és nyelvi nehezítő elemekkel,
- formálisabb, hosszabb szövegek blattolása – általános témakörökben, de komplexebb mondatstruktúrákkal, 2-3 perces blattolási egységenként,
- tárgyalástolmácsolási feladat gyors váltásokkal általános témakörben, hosszabb idegen nyelvi szakaszokkal,
- hallott szövegértési feladatok – szóbeli tömörítési feladatok, tartalmi összefoglalók (3-400 szavas forrásnyelvi beszéd alapján)
- hallott szövegértéssel párhuzamos beszédprodukciós feladatok a szinkron-alkalmasság tesztelésére.

Néhány képzőintézményben – például a BME esti szakfordító- és tolmácsképzésén – a félidei vizsgának az előmenetellel kapcsolatos visszajelzésen túl fontos szűrő-szerepe is van, hiszen a hallgatók az első két féléves órai értékeléseik mellett a vizsgateljesítményük alapján kapnak arra vonatkozó ajánlást és útmutatást, hogy tanácsos-e maradniuk a tolmács szakirányon vagy szakfordítóként aspiráljanak a képesítő oklevélre. Emiatt nyilván komolyabb tétje van a félidei vizsgának a hallgatók szempontjából is, és fontos visszajelzést jelent arra vonatkozóan, hogy megfelelnek-e az elvárt szakmai követelményeknek.

Tolmács záróvizsga

A tolmácsképző intézmények kimeneti vizsgáinak igazi súlyát (és tétjét) nyilvánvalóan az adja, hogy itt nem pusztán egy, a teljes képzési idő alatt elsajátított tolmácskészségek mérésére szolgáló szummatív értékelési fórumról van szó, hanem a tolmácsvégzettség megszerzéséhez szükséges képesítővizsgáról. A konferenciatolmács-képzés kialakítására vonatkozó tanári kézikönyvben Setton és Dawrant három fő feladattípust jelöl ki a képzést lezáró kimeneti vizsga, a PECI *(Professional Examination in Conference Interpreting)* részeként (2016:414):

1) hosszú szakaszos konszekutív tolmácsolás jegyzetekkel (*consecutive interpreting*)– 6-7 perces, strukturált, logikailag jól tagolt beszéd – a teljes vizsgaidő 20-25%-ában,
2) „szabad" szinkrontolmácsolás (*free SI*) – kötetlenebb stílusú, szabadon előadott 20-25 perces (!) beszédek tolmácsolása változatos témakörökben, készülési idő nélkül – a vizsgaidő 50%-ában,
3) szöveggel támogatott szinkron (*SI with text*) – 10-12 perces strukturált, szöveggel támogatott beszéd tolmácsolása felkészülési anyaggal és 15-20 perces készülési idővel – a vizsgaidő 20-25%-ában.

A záróvizsga beszédek témái között megjelennek nemzetközi politikai és közéleti témák, szakmai jellegű ismeretterjesztő szövegek (gazdasági, műszaki, egészségügyi vonatkozásokkal stb.). Eltérő a beszédek információsűrűsége, de többségükben informatív (és ennek megfelelően tényszerű adatokban gazdag) szövegek ezek, melyek mondatszerkesztése és logikai szerkezete összetett. Az előadások között felváltva találkozhatunk formális és kollokviális stílussal, váltott

regiszterekkel. Settonék ajánlása szerint még az előadók akcentusa és a beszédek prozódiája is váltakozhat. Az optimális beszédtempó a záróvizsgán 130-160 szó/perc között mozog. A beszédek tervezésénél kifejezett cél ún. tolmácsolási csapdák, „mikroszintű" kihívások – azaz számadatok, terminusok, idiomatikus kifejezések, idézetek – beépítése és nyelvpár-specifikus átváltási nehézségek integrálása. (Setton – Dawrant, 2016)

Az EMCI ajánlásai a konferenciatolmács záróvizsgák kialakítására vonatkozóan néhány ponton összecsengenek az imént vázolt modellel, azzal a különbséggel, hogy a vizsga szerkezete kicsit letisztultabb és kevesebb változóval operál. B nyelvi kimeneti vizsga esetén mindkét nyelvre van konszekutív és szinkrontolmácsolási feladat, C nyelvről értelemszerűen csak az anyanyelvükre dolgoznak a vizsgázók. Változatos témakörökben és szókinccsel, regiszterváltásokat is felismerve és beépítve kell a jelölteknek tolmácsolniuk, konszekutív módban 5-7 perces vizsgabeszédeket, szinkronkabinban pedig 10-15 perces előadásokat (EMCI, 2015). Opcionális feladatként jelenik meg a vizsgán a szöveggel segített szinkrontolmácsolás és a blattolás. Utóbbi néhány magyarországi képzőintézmény – többek között a BME TFK – záróvizsga-palettáján is szerepel a kétnyelvű konferenciatolmács-képzésen, csakúgy, mint a tárgyalástolmácsolás, mely a rövid szakaszos konszekutív tolmácsoláson túl a gyors átváltási és interperszonális készségek tesztelésére is alkalmas. A tolmács záróvizsgát kiegészíthetik egyéb opcionális írásbeli és szóbeli feladatok: tudományos igényű szakdolgozat valamilyen tolmácsoláselméleti kérdésről, vagy egy tolmácsolási eseményt megadott szempontok alapján elemző portfólió, esetleg az elméleti és közéleti ismereteket mérő tesztek.

Minden vizsgára általános érvényű ajánlás, hogy az előadók anyanyelvi beszélők legyenek, akik előkészített, de életszerűen, lehetőség szerint jegyzetekből előadott beszédeket hozzanak a vizsgára. Az egységes követelményrendszer miatt és minőségbiztosítási szempontból is fontos, hogy az előadók felkészültek és „tolmács-tudatosak" legyenek, tisztában legyenek a beszéd nehézségét tolmácsolási szempontból növelő tényezőkkel. A kiszámíthatóságot és összemérhetőséget szolgálja, ha az előadásokat felvételről látják a vizsgázók, ugyanakkor ez a fajta közvetett információátadás csökkenti a tolmácsolási helyzet életszerűségét és esetleges interaktivitását. A záróvizsga-bizottság tagjai ideális esetben az oktatók mellett gyakorló tolmácsok, minden érintett nyelvnél jelen kell lennie anyanyelvi beszélőnek is. A kimeneti vizsgákon általában részt vesz egy felkért semleges megfigyelő is (egy ún. „külső fül"), aki optimális esetben szintén nyelvi szakember (esetleg egy másik képzőintézmény vagy valamelyik uniós intézmény tolmácsszolgálatának képviselője).

Összegzés

A fenti összefoglalóból is kiderül, hogy a tolmácsolási minőség mérése képzési keretek között sem mindig egyszerű vállalkozás. A képzőintézményeknek gondosan kell mérlegelniük, hogy a képzés mely szakaszában, milyen kritériumok és súlypontok mentén kívánják mérni és minősíteni a hallgatók teljesítményét. A fent vázolt értékelési szempontok, a bemutatott szakmai ajánlások és jó gyakorlatok segíthetnek optimalizálni a tolmácsvizsgák rendszerét. Útmutatásul szolgálhatnak arra vonatkozóan, hogy az egyes képzési fázisokban – a bemeneti, félidei és kimeneti vizsgákon – milyen ismeretek és készségek tesztelésére van szükség és melyik értékelési szemlélet (holisztikus vagy analitikus) szolgálja leginkább a hallgatók fejlődését. A felsorolt feladattípusok és a vizsgák lebonyolítására vonatkozó gyakorlati javaslatok pedig inspirációt adhatnak a magyarországi képzőintézményeknek is vizsgáztatói eszköztáruk továbbfejlesztésére.

Mindez hozzájárulhat ahhoz, hogy ne szükséges rosszként tekintsük a tolmácsvizsgákra, hanem egy olyan lehetőségként, amely átgondolt szervezési keretek között és tudatosan alkalmazott értékelési szempontok mentén rendkívül hasznos eszköz lehet a jövő tolmácsainak szakmai felkészítésében.

Hivatkozások

Alexieva, B. (1993): Aptitude Tests and Intertextuality in Simultaneous Interpreting. *The Interpreters' Newsletter*. 5. 8–12

Altman, J. (1994): *Error analysis in the teaching of simultaneous interpreting: A pilot study*. In: Lambert, S. – Moser-Mercer, B. (eds): *Bridging the Gap*. John Benjamins Publishing: Amsterdam/Philadelphia. 25–38. DOI: https://doi.org/10.1075/btl.3.05alt

Barik, H.C. (1971): A description of various types of omissions additions and errors of translation encountered in simultaneous interpretation. *Meta*. 16/4. 199–210. DOI: https://doi.org/10.7202/001972ar

Besznyák, R. (2020): Tolmácsolási gyakorlószövegek graduálása lexikai csapdák elemzésével. In: Szabó, Cs. – Bakti, M. (eds): *Iránytű a tolmácsolás oktatásához. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó: Szeged. 109-122

Bowen, D. – Bowen, M. (1989): Aptitude for Interpreting. In: Gran. L. – Dodds. J. (eds) (1989): *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Campanotto: Udine. 109–25

Darò, V. (1994): Non-Linguistic Factors Influencing Simultaneous Interpretation. In: Lambert, S. – Moser-Mercer, B. (eds). *Bridging the Gap*. John Benjamins Publishing: Amsterdam/Philadelphia. 248–271. DOI: https://doi.org/10.1075/btl.3.20dar

EMCI Marking criteria (2015): Training of Trainers workshop on Final Exams in Conference Interpreting (Prága). https://www.emcinterpreting.org/emci/examinations

G. Láng, Zs. (2002). *Tolmácsolás felsőfokon. A hivatásos tolmácsok képzéséről*. Scholastica: Budapest

Jantsits, Á. (2013): Az értékelés szerepe a tolmácsolás oktatásában. In: Klaudy, K. (szerk.). *Fordítás és tolmácsolás a harmadik évezred elején.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó

Jönsson, A. – Balan, A. – Hartell. E. (2021) Analytic or holistic? A study about how to increase the agreement in teachers' grading. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 28/3. 212-227. DOI: https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884041

Kahane, E. (2000): *Thoughts on the quality of interpretation*. *aiic.net. (*May 13, 2000). Online elérhető: https://aiic.net/p/197

Kalina, S. (2002): Quality in interpreting and its prerequisites: A framework for a comprehensive view. In: Garzone, G. – Viezzi M. (eds). *Interpreting in the 21st Century: Challenges and opportunities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 121–130. DOI: https://doi.org/10.1075/btl.43.12kal

Klaudy K. (2005): A fordítási hibák értékelése az életben, a képzésben és a vizsgán. *Fordítástudomány*. VII./1. 76–84

Kutz, W. (2005): Zur Bewertung der Dolmetschqualität in der Ausbildung von Konferenzdolmetschern. *Lebende Sprachen.* 50/1. 14–34. DOI: https://doi.org/10.1515/LES.2005.14

Moser-Mercer, B. (1996): Quality in interpreting: some methodological issues. *The Interpreters' Newsletter*. 1996/7. Edizioni LINT: Trieste. 43–55

Schjoldager A. (1996): Empirical Investigations into Simultaneous Interpreting Skills: Methodological and Didactic Reflections. *Perspectives*. Vol. 2. 187–195

Setton, R. – Dawrant, A. (2016): *Conference Interpreting. A Trainer's Guide.* John Benjamins Publishing: Amsterdam/Philadelphia. DOI: https://doi.org/10.1075/btl.121

Timarová, S. – Ungoed-Thomas, H. (2008): Admission Testing for Interpreting Courses. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2/1. 29–46. DOI: https://doi.org/10.1080/1750399X.2008.10798765

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

A Tolmács esete a Szóval, avagy „x nyelve van, mégis megbotlik”

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.9

Érdekes változás, hogy miközben a köztudatban a fordítás egyre inkább szóközpontú tevékenységgé válik, a tolmácsolást még mindig elsősorban üzenetközpontú tevékenységként tartjuk számon. Amellett, hogy a szaknyelv jelentős mértékben megkötheti a fordítók és tolmácsok kezét, az elmúlt években azt figyelhetjük meg, hogy egyre nagyobb szerepet kap a világban a tolmácsolás egy olyan válfaja, melyben egy nem szaknyelvi szó is képes teljes körű üzenet hordozására. Ez az emergens tolmácsolási műfaj az ún. PSI (Public Service Interpreting), azaz a közszolgálati tolmácsolás. A cikkben arra az ellentmondásra világítunk rá, hogy a közszolgálati tolmácsolásban olykor egy-egy szón emberi életek múlnak, ami a tolmácsolás azonnaliságából adódóan igen nagy terhet tesz a nyelvi közvetítői szakemberre, valamint felveti a kérdést: helyesen járunk-e el akkor, ha a tolmácsolást továbbra is minden esetben üzenetközpontú tevékenységként könyveljük el? A bírósági tolmácsolás során központi elemként kezelt hitelesség kérdésköre után kitérünk a pszichoterápiás tolmácsolás jellegzetességeire is, mely területen az említett problémát tovább súlyosbítja, hogy a kényszermigráció okozta traumás élmények feldolgozásának szerves része a pszichoterápián megvalósuló ún. verbalizáció (mise en parole), aminek következtében a tolmács szakember a „lieu de parole”, azaz a verbalizáció lehetőségét kínáló beszédtér aktív szereplőinek egyike lesz, így a terápia sikere sok esetben munkájának minőségén és pontosságán áll vagy bukik.

Kulcsszavak: *reziliencia, migráns hátterű személyek, migrációs gyász, verbalizáció, beszédtér*

Bevezetés

Bevezetőként engedjen meg az olvasó néhány szót jelen cikk témaválasztásával kapcsolatban: 2020-ban lezárt doktori kutatásunk alapvetően francia irodalomtudományi fókuszú volt[1]. Munkánk keretében a traumafeldolgozás folyamatát vizsgáltuk az irodalomban és az irodalmon keresztül, azaz azt kutattuk, miként támogatja meg az alkotói folyamat a megküzdési folyamatot egy traumás élményt követően.

Ebből kiindulva született meg újabb kutatási témánk, melynek keretében a nyelvi reziliencia (a nyelven keresztül történő érzelmi megküzdés és pozitív traumafeldolgozás) megnyilatkozásait vizsgáljuk individuális és közösségi szinten a 21. századi migráns hátterű személyek esetében. Ebben az esetben tehát a pozitív traumafeldolgozást (reziliencia) mint érzelmi megküzdési folyamatot a nyelv tükrében, és azon belül is a nyelvhasználat tükrében vizsgáljuk. Kutatások (Lewis – Ippen, 2004:13) ugyanis rámutattak arra, hogy a kényszermigráció vagy migráció okozta trauma feldolgozása sokkal nagyobb eséllyel és várhatóan nagyobb sikerrel megy végbe abban az esetben, ha a migráns hátterű egyéneknek lehetőségük nyílik megőrizni identitásuk egy részét, különös tekintettel származási országukban gyakorolt szokásaikra és anyanyelvükre. Mindkét tényezőről, tehát az anyanyelvről és a szokásrendszerről is elmondható, hogy szorosan a közösség szintjén működnek, de természetesen egyéni szinten éppúgy megfigyelhetők.

Visszatérve a nyelvi reziliencia kérdésére, pontosításként tehát megjegyezzük, hogy a kifejezés nem egy adott nyelv rugalmasságát és alkalmazkodóképességét jelöli, hanem az adott migráns háttérrel rendelkező beszélő nyelven keresztül történő megküzdését és pozitív trauma-feldolgozását.

[1] Konkrét téma: az érzelmi megküzdés és pozitív traumafeldolgozás, azaz a reziliencia a XX. századi francia irodalomban, különös tekintettel Albert Camus életművére, *A csendtől az alkotásig* címmel.

A migrációs gyász elmélete és az anyanyelvhasználat

Ami a migráció okozta traumás élményt illeti, és azt, hogy miért is trauma a migráció, rövid elméleti kitekintés gyanánt felvázolnánk Higuera kutatásait (Higuera, 2010) a migrációs gyászról. Az említett kutató alapállapítása szerint minden gyász a személyiség újraszerveződésének szükségességét vonja maga után: amikor egy egyén elveszít egy számára fontos személyt, vagy elveszíti a kapcsolatot szülőföldjével, legelső lépésként vissza kell nyernie lelki egyensúlyát – így működik ez minden gyász esetében. Éppen ezért ebben az esetben sem a szenvedést, sem az alkalmazkodás szükségszerű folyamatát nem hagyhatjuk figyelmen kívül – létezésük tagadhatatlan. Elmélete szerint hét migrációs gyásztípust különböztethetünk meg, ezeket a hét migrációs gyászként említi, ezzel is utalva arra, hogy többszörös gyászfolyamattal állunk szemben. Ez a gyászfolyamat számos különböző aspektust és változást hordoz magában, amelyekkel az adott egyénnek mind-mind meg kell birkóznia. A hét migrációs gyásztípus a következő: a családtagoktól és a barátoktól való kényszerű elválás és szétszakadás miatti gyász, az anyanyelv elvesztésével kapcsolatos gyász, a kultúra elvesztésével kapcsolatos gyász, a szülőföld és táj elvesztése miatt átélt gyász, a társadalmi státusz elvesztése miatt érzett gyász, a népcsoporttal való élő kapcsolat elvesztése kiváltotta gyász, a fizikai/testi biztonság elvesztése miatti gyász.

Amint látjuk, a hét gyász között az anyanyelv is szerepel. A kényszermigrációt megélt személy elveszíti anyanyelvét, és egy származási országától eltérő országban kénytelen az „újrakezdésre", amely ország nyelvét nem feltétlenül beszéli. Mindez úgy köthető a tolmácsoláshoz, hogy a traumát átélt személy lesz a nyelvi közvetítés folyamatában az *ügyfél*, azaz a tolmácsolandó fél, hiszen amennyiben meg akarja érteni a körülötte folyó eseményeket a befogadó országban, *tolmács* segítségére szorul.

Az említett helyzetek illusztrálására jelen cikkünkben két színtérről hozunk fel konkrét példákat: egyrészt a bírósági, hatósági tolmácsolás, másrészt pedig a pszichoterápiás tolmácsolás kontextusából. Ez a két színtér a közszolgálati tolmácsolás területéhez sorolható.

A közszolgálati tolmácsolás

Először is fontosnak tartjuk bevezetni a közszolgálati tolmácsolás fogalmát. Meghatározását tekintve a PSI azaz a *Public Service Interpreting* nem más, mint: *„állami ügynökségek, irodák által biztosított kétnyelvű tolmácsolási szolgáltatás egy több nyelvvel jellemezhető közösségben olyan személyeknek, akik nem értik az adott területen használt nyelvet, vagy nem érzik magabiztosnak tudásukat azon a nyelven, olyan helyszíneken, mint a bírósági, az egészségügyi intézmények, szociális szolgáltatások és rendőrségi helyszínek. Szinonima: közösségi tolmácsolás."* (Laver – Mason, 2013:106).

A közszolgálati tolmácsolás esetében tehát két nyelv közötti tolmácsolásról beszélünk egy adott külföldi személy és a befogadó/tranzitország közössége/intézménye/hatósága, valamint az ezeket képviselő személy(ek) között. A szóban forgó eljárásban/folyamatban az ügyfél egyáltalán nem, vagy nem elég jól beszéli az adott ország nyelvét, ezért tolmácsolásra szorul. A közszolgálati tolmácsolásra jellemző területek a következők: igazságszolgáltatás (rendőrség, bírósági tárgyalóterem, büntetésvégrehajtó intézet stb.), szociális és egészségügyi szektor, ügyintézés hivatalokban stb.

A közszolgálati tolmácsolással kapcsolatban elöljáróban mindenképp érdemes megjegyezni, hogy egy konkrét dologban mindenképpen eltér a többi tolmácsolási műfajtól: a közszolgálati területeken történő nyelvi közvetítés keretében az ügyfél, azaz a tolmácsolandó fél gyakran van kiszolgáltatott helyzetben. A tolmácsolandó szituáció minden esetben destabilizáló a személyére nézve az előbb említett alárendelt, kiszolgáltatott helyzete miatt. Ez a fajta kiszolgáltatottság nemcsak nyelvileg értendő, hanem társadalmi, szociális, civilizációs,

kulturális értelemben is, valamint az adott egyén társadalomban betöltött helye, társadalmi státusza fényében is (Beták, 2014:49). Ezek szorosan összefüggenek a fent említett hét gyásztípus elméletével is.

Egy olyan háromszögben kell tehát elképzelnünk ezeket a kommunikációs helyzeteket, amelyben jelen van (1) az adott hatóság/szervezet képviselője, (2) a külföldi személy és (3) a tolmácsszakember.

A közszolgálati tolmácsolás továbbá abban is markánsan különbözik egyéb tolmácsolási válfajoktól (pl. üzleti jellegű tolmácsolás, szinkrontolmácsolás), hogy emberileg érzékeny területet fed le, ebből adódóan az adott kommunikációs szituációban minden egyes szónak súlya van. Éppen ez különbözteti meg nagyban ezt a műfajt a tolmácsolás többi válfajától: nemcsak az üzenet, hanem adott esetben egy-egy szó is kulcsfontosságú lehet.

Elöljáróban szintén megjegyzendő, hogy a köztudatban a fordítás sokkal inkább szóközpontú tevékenységként jelenik meg, mint a tolmácsolás. Annak ellenére, hogy természetesen a fordításban sem szóról-szóra történik a nyelvi közvetítés, a szaknyelvi terminusok sűrűsége sokkal kötöttebb műfajjá teszi azt, mint a tolmácsolást, amelynek keretében szerencsés esetben tolmácsként élő beszédet tolmácsolunk, és bár tolmácsolás esetében is vannak/lehetnek jelen jócskán szaknyelvi terminusok, a verbalizált beszédműfaj ebből a szempontból mindenképpen kevésbé kötöttnek tekinthető.

Áttérve a tolmácsolás különböző válfajaira és lehetséges színtereire, gondoljunk például egy üzleti tolmácsolásra, egy konferenciára, egy gazdasági jellegű találkozóra / egyeztetésre, vagy akár egy kiállítás-megnyitóra: ezekkel kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy ezen tolmácsolási szituációkban nem feltétlenül jár „végzetes" következményekkel, ha egy-egy letolmácsolt szó nincs pontosan a helyén. A közszolgálati tolmácsolás műfajáról azonban épp az ellenkezője mondható el: ezen a területen hatványozottan igaz, hogy egy-egy szó helytelen tolmácsolása kihatással lehet a nyelvi közvetítés és az alapszituáció egész folyamatára. Mindez természetesen azt vonja maga után, hogy közszolgálati tolmácsként folyamatosan ezzel az ellentmondással szembesülünk, hiszen tolmácsoláskor alapvetően az üzenet átadására koncentrálunk – nem véletlenül tekintjük alapvető fontosságú tolmácskvalitásnak a magas fokú elemzőképességet és a beszédszándék lényegének hatékony kiszűrését célzó képességet. Megállapíthatjuk tehát, hogy a közszolgálati tolmácsolásban az egyes üzenet átadásán belül egyetlen szó életeket menthet vagy dönthet romba.

Gyakorlati példák

Az üzenet pontos, szó szerinti átadása különösen fontos a közszolgálati tolmácsolás területén. Ennek illusztrálására két konkrét példát említenénk meg:

Azon kívül, hogy a jogi szaknyelv tolmácsolása szükségessé teszi igen széles körű jogi ismeretek meglétét az adott tolmács munkanyelvein, francia nyelven dolgozó bírósági tolmácsként például ismernünk kell a francia standard nyelven kívül esetlegesen egyes dialektusok szókészletét is, beleértve például az afrikai országokban beszélt francia nyelvváltozatokat. Konkrét példaként megemlíthetjük, amikor egy bíró a meghallgatáson azt a kérdést teszi fel a migráns hátterű személynek, hogy hogyan, illetve kinek a segítségével érkezett a befogadó országba. Amennyiben az ügyfél válasza erre a kérdésre az, hogy „*mes cousins*", és ezt a tolmács „*az unokatestvéreim*"-ként fordítja, majd egy következő kérdésre adott válasz kapcsán kiderül, hogy az ügyfélnek nincs testvére, tehát unokatestvérei sem lehetnek. Az ügyfél hitelét veszti azáltal, hogy esetében a meghallgatás során megdől a szavahihetőség, jóllehet, egyszerűen csak a tolmács nem volt tisztában azzal, hogy afrikai kultúrkörben az adott kifejezés jelenthet „*barátok*"-at is. Ebben az esetben tehát a nem megfelelő, vagyis szószinten pontatlan tolmácsolás nemcsak egyszerűen pontatlan vagy

félrevezető, hanem azonnal, közvetlenül és egyértelműen negatívan hat ki az ügyfél által benyújtott menedékkérelem elbírálására is.

Ugyanilyen módon pszichoterápián[2] az egyes érzelmek (mint gyász, düh, félelem, aggodalom, szorongás, pánik, apátia stb.) döntő jelentőséggel bírnak az adott pszichoterápiás foglalkozás (melynek elsődleges célja a diagnózis felállítása) és a páciens gyógyulási folyamata szempontjából. Ilyen esetekben tehát a tolmácsra hárul az az igen kötött feladat, hogy a lehető legpontosabban, „szószinten" tolmácsoljon a pszichiáter és a páciens között, a lehető legpontosabban visszaadva olyan elsődleges fontosságú reakciókat, mint a habozás, a kényszeredett szünetek előtti beszédszándék, a szándékosan tartott szünetek utáni beszédszándék, a bizonytalanság, a közömbösség, az idegesség stb.

Pszichoterápiás tolmácsolás során mindehhez kapcsolódik egy igen fontos tényező: azáltal, hogy a páciens beszélni kezd, megnyílik, a tolmács pedig üzenetet/szavakat ad át a lehető legnagyobb pontossággal, kialakul a klinikai pszichológiában ún. *beszédtérnek* (Cyrulnik, 2012) nevezett jelenség, mely központi jelentőséggel bír a traumás élmények feldolgozása, a páciens kommunikációja és gyógyulási folyamata szempontjából egyaránt.

A bírósági és pszichoterápiás tolmácsolási helyzeteken kívül természetesen még számos ilyen helyzetet elemezhetnénk, most azonban megelégszünk azzal, hogy levonjuk a következtetést: ez a problémakör minden olyan kommunikációs helyzetben és kontextusban jelentkezik, ahol a kényszermigráció okozta traumás élmény mentén az átélt viszontagságok puszta verbalizációján keresztül létrejövő beszédtér lehetővé teszi a múltban megélt traumák feldolgozását és esetleges átkeretezését. Kiemelendő, hogy a nyelvi közvetítésen keresztül a tolmács éppúgy a beszédtérbe kerül, mint a közlő, azaz az ügyfél.

Nyelvi szakemberként sokszor szembesülhetünk az ügyfelek azon véleményével, miszerint egy konkrét kommunikációs helyzetben a tolmács csak egy „szükséges rossz", ami érthető annak a gondolatnak a fényében, hogy jobban szeretnénk saját gondolatainkat saját gondolkodásmódunk szerint és saját előadásunkban eljuttatni a másik félhez. A közszolgálati tolmácsolásban a tolmács jelenlétére vonatkozó ezen megállapítás különösen igaz lehet a személyes, sok esetben intim életterületek jelenléte miatt. Pontosan ezért is rendkívül fontos, hogy az adott tolmácsszakember rendelkezzen azokkal a kvalitásokkal, amelyek lehetővé teszik számára, hogy jelenléte ne zavaró tényezőként hasson, hanem maximálisan „belesimuljon" az adott kommunikációs helyzetbe. Ezekben a helyzetekben valóban nagyon érzékeny helyzetekről van szó: bíróságon egy-egy szón életek múlnak, pszichoterápián pedig akár egy-egy diagnózis, gyógyulási folyamat vagy terápia sikere.

A hatékony jelenléthez szorosan kapcsolódik a pontos tolmácsolás is, a beszédszándék legpontosabb, lehető legszöveghűbb közvetítése. Ez az elvárás nemcsak az ügyfél válaszainak tolmácsolására, hanem már az irányába feltett kérdés(ek) tolmácsolására is hatványozottan igaz. Megfigyeléseink alapján bíróságon és pszichoterápiás alkalmakon is gyakran hangoznak el célzott kérdések a bíró, az ügyintéző vagy a pszichiáter részéről. Mivel ezek is hatalmas súllyal nyomnak a latba, „tűpontos" tolmácsolásuk szintén elengedhetetlen a kommunikációs szituáció szempontjából. Ezt akár olyan szinten is érthetjük, hogy egyáltalán nem jelentéktelen kérdés például az, hogy az adott tolmács egy-egy eldöntendő vagy megválaszolandó, egyszerű vagy összetett, nyitott vagy zárt kérdést pontosan milyen formában tolmácsol, meghagyja-e például az adott kérdések eredeti természetét. Amennyiben nem teszi, a beszédszándék és a kommunikáció célt téveszthetnek. (Természetesen a válasz tolmácsolása esetében tehát ugyanez a pontosság elvárható.)

[2] Pszichoterápiás tolmácsra értelemszerűen akkor van szükség, ha a pszichoterapeuta és a páciens nem beszélnek közös nyelvet. Ezen a területen egyébként különösen fontos lenne, hogy a páciens az anyanyelvét beszélhesse, hiszen az ember az anyanyelvén tudja legpontosabban kifejezni az érzelmeit. Tanulmányunkban azért ezt a területet emeljük ki, mert ezen a területen is rengeteget számít egy-egy szó pontos tolmácsolása (üzenetközpontúság vs. szóközpontúság).

Tolmácsszakemberként fontos megértenünk, hogy ilyen helyzetekben mindkét fél ránk van utalva, hiszen a pszichiáternek sem elegendő kiindulópont például az ügyfél nonverbális kommunikációjának dekódolásából nyert információhalmaz. Természetesen az rengeteg információval látja el (hang, hangsúlyok, hanghordozás, csendek stb.), de az adott mentálhigiénés szakember kizárólag akkor kap majd pontos képet a páciens helyzetéről és mentális, egészségügyi állapotáról, ha a tolmács a maximális pontosságot is „hozni" tudja a tolmácsolandó tartalom szintjén.

A közszolgálati tolmácsok központi szerepe

Összefoglalásképpen elmondható, hogy – ahogy a gyakorlat is rámutat – rendkívül fontos, hogy a munkára delegált tolmács személyiségjegyei, szakmai ismeretei, kompetenciái és kvalitásai alapján is megfelelő legyen az adott megbízásra (empátia, magas fokú megfigyelő- és elemzőképesség, szöveghű tolmácsolás).

Ez a megállapítás igazán akkor szerez érvényt magának, ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy jelenleg Magyarországon bárminemű célirányos előképzettség nélkül lehetséges ezeken a területeken tolmácsolni, azaz egy általános tolmácsvizsgával rendelkező szakember, vagy adott esetben egy tolmácsképesítéssel nem rendelkező, a nyelvet (jól) beszélő személy is biztosíthat közszolgálati tolmácsolási szolgáltatást a fent említett területeken. Éppen ezért különösen fontos, hogy a szakma szereplőit és a közszolgálati tolmácsokat „érzékenyítsük" az ilyen típusú megbízásoknak a komplexitására és nehézségére, illetve, hogy konkrét megoldási javaslatokkal álljunk elő. Egyrészt tudatosítani kell a szakmai közvéleményben, hogy a közszolgálati tolmácsolás műfaját az egyéb tolmácsolási műfajoktól elkülönítve szükséges kezelnünk, valamint intézményi szinten is nagy hangsúlyt szükséges helyeznünk arra, hogy ezeknek a feladatoknak az elvégzésére megfelelő szakembert delegáljanak. Elmondható, hogy nem létezik még egy olyan tolmácsolási terület, ahol a tolmácsszakemberre ekkora felelősség hárulna. Éppen ezért nagyon fontos lenne ezeknek a szakembereknek a célirányos képzése, amelyben ideális esetben a jogi / orvosi / interkulturális / pszichológiai ismeretanyag mellett helyet kap a konverzációelemzés is.

Ezenkívül nyugat-európai példák alapján (kiemelnénk Spanyolország példáját, lásd később) érdemes lenne Magyarországon is létrehoznunk egy interkulturális mediátor-képzést. Mindenképpen érvényre kellene juttatnunk továbbá a szakmán belül azt a megállapítást, hogy a fentiek értelmében és interkulturális mediátorok hiányában Magyarországon a tolmácsszakemberek jelenleg központi szerepet töltenek be a migráns hátterű személyek társadalmi integrációjában. Az alapvető tolmácstechnikai kérdéseken túllépve ugyanis egyértelműen megállapítható, hogy a közszolgálati tolmácsolás színtere szorosan kihat az adott társadalom integrációs folyamataira is.

Konklúzió és európai kitekintés

Ami az interkulturális mediáció intézményét illeti, mintegy jó gyakorlatként és konklúzióként felhozzuk az igen jól működő spanyolországi példát. Spanyolországban interkulturális mediációnak, plurietnikai vagy multikulturális kontextusokban pedig szociális mediációnak hívják a jelenséget. Dora Sales Salvador meghatározása szerint (2005) a mediáció célja a Másik elismerése, az adott felek egymáshoz történő közelítése, a felek közötti kommunikáció és kölcsönös megértés, az együttélésre vonatkozó tanulás és az együttélés feltételeinek kialakítása, az egyes konfliktusok szabályozása, valamint az intézményi rendszer felállítása eltérő etno-kulturális háttérrel rendelkező szociális és intézményi szereplők között (Sales Salvador, 2005). Meghatározása szerint mediációról akkor beszélünk, amikor két fél között a kommunikáció csak egy harmadik személy biztosította „híd" segítségével oldható meg. Kutatásában olyan

helyzetek felé fordul, amelyek általában a migráció eredményei, ez a legtöbb helyzet esetében több nyelv, értékrend és kommunikációs modell jelenlétét feltételezi. Castiglionit (1997) idézve véleménye szerint a polgári jogok elismerése nélkül elképzelhetetlen a migráns hátterű személyek társadalmi integrációs folyamata. A bevándorlási politikáknak abból az alapvetésből kell kiindulniuk, hogy a migráns hátterű személyek a befogadó ország társadalmának szerves részét képezik, ebből kifolyólag tehát szükségszerűen a közszolgáltatások kedvezményezettjei is egyben. Ebben a kontextusban a nyelvi-kulturális mediáció azáltal szolgálja a konfliktus-megelőzést, hogy lehetővé teszi a kommunikációt (Castiglioni, 1997), melynek keretében a mediátor közreműködésének köszönhetően egy sajátos kommunikációs helyzet jön létre. Egyfajta háromszögben elrendezett nyelvi-kulturális interakció jön létre, melyben a mediátor központi helyet foglal el a két „szélsőség" között. Ugyanakkor itt megjegyzendő, hogy akár egy országon belül is igen eltérőek lehetnek az elnevezések, amelyekkel a szakma igyekszik megnevezni ezt a fajta interkulturális tevékenységet (Valero-Garcés, 2003).

A magyarországi kontextusban mediáció hiányában egyelőre más megoldások felé kell fordulnunk. Megoldás lenne, ha az illetékes hatóságok elvégeznék a nyelvi közvetítés minőségellenőrzését azokban a specifikus esetekben, amikor az igazságszolgáltatás bármely szakaszában az ügyfél szavahihetősége megkérdőjeleződik – mintegy visszaellenőrizve ezzel a tolmácsszakember munkáját. Mindenekelőtt azonban interperszonális, szakmaközi, közösségek közötti együttműködések kialakításával tudnánk megtámogatni az ügyfelet abban, hogy emberi jogai megfelelően érvényesülhessenek: hogy megérthesse, mi hangzik el az ügyében, és ő maga is elmondhassa, amit el akar, abban a biztos tudatban, hogy az az általa kívánt módon és formában jut el a közlés címzettjéhez / címzettjeihez. Tolmácsszakemberként pedig talán nem is kell mást tennünk, mint belegondolnunk abba, hogyan élnénk meg, ha egyszer a mi életünk múlna egyetlen szón – egy olyan szón, amelyet nem mi magunk mondunk ki.

Hivatkozások

Castiglioni, M. (1997): *La mediazione linguistico-culturale. Principi, strategie, esperienze*. FrancoAngeli: Milánó

Cyrulnik, B. – Jorland, G. (dir.) (2012): *Résilience: Connaissances de base*. Éditions Odile Jacob: Paris. DOI: https://doi.org/10.3917/oj.cyrul.2012.01

Valero-Garcés, C. (2003): Una visión general de la evolución de la traducción e interpretación en los servicios públicos. In: Valero-Garcés, C. (ed.) (2003): *Traducción e interpretación en los servicios públicos. Contextualización, actualidad y futuro*. Comares: Granada. 3-33

Lewis, M. L. – Ippen, D.G. (2004): Rainbows and tears, souls full of hope: Cultural issues related to young children and trauma. In: Osofksy, J.D. (ed.): *Young children and trauma: Intervention and treatment*. 11-46. Guilfold Press: New York

Sales Salvador, D. (2005): Panorama de la mediación intercultural y la traducción/interpretación en los servicios públicos en España. *Translation Journal*. 9/1. Grupo CRIT, Departamento de Traducción y Comunicación Universidad Jaume I de Castellón

Bermejo Higuera, J. C. (2003): El duelo migratorio – Los 7 duelos. Online elérhető: https://www.josecarlosbermejo.es/wp-content/uploads/2012/04/EL-DUELO-MIGRATORIO.pdf

Laver, J. – Mason, I. (2018): *A Dictionary of Translation and Interpreting*. Online elérhető: https://www.academia.edu/37923697/A_Dictionary_of_Translation_and_Interpreting_docx

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

Tolmácsok konszekutív jegyzetelési preferenciái egy kismintás felmérés tükrében

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.10

A konszekutív (követő) tolmácsolás fontos szerepet játszik a nyelvi közvetítői piacon és a tolmácsképző intézmények tantárgyi kínálatában, valamint felvételi- és/vagy záróvizsga követelményeiben. Jelen felmérés egy kismintás empirikus kutatás keretében, kérdőíves módszert alkalmazva vizsgálta, hogy az 52 válaszadó (végzettséggel és több-kevesebb tapasztalattal rendelkező tolmács) milyen jegyzetelési technikákat preferál, elsősorban a jegyzetek formáját (egész szavak, rövidítések, szimbólumok, rajzok) valamint a jegyzetek nyelvét (forrásnyelv vs. célnyelv, A vs. B nyelv, vagy vegyes) illetően. A minikutatás csupán a válaszadók szubjektív benyomásaira támaszkodott, általuk készített konszekutív jegyzeteket nem vizsgált. Az adatok többsége megerősítette a korábbi empirikus kutatási eredményeket, ugyanakkor újfent rávilágított a jegyzeteléstechnika egyéni, preferenciális, sok esetben esetleges voltára.

Kulcsszavak: tolmácsolás, konszekutív, jegyzetelés, jegyzetnyelv, kapacitásmenedzsment

Bevezetés

A konszekutív tolmácsolás a képzőintézmények kínálatában a mai napig központi szerepet játszik: a tárgy része a tantervnek; alkalmazzák a felvételi, alkalmassági vizsgákon, versenyvizsgákon, illetve a képesítővizsgákon (Gillies, 2017). A nyelvi közvetítői piacon e tolmácsolási mód alkalmazása egyes földrajzi területeken jellemzőbb, pl. Észak- és Dél-Európában, vagy Ázsia egyes részein (Andres, 2015), de Magyarországon is gyakran előfordul, elsősorban rövidszakaszos formában. A konszekutív tolmácsolás egyik leggyakrabban kutatott területe a jegyzeteléstechnika, hiszen ha megértjük, hogyan jegyzetelnek a tapasztalt tolmácsok, muníciót kaphatunk arra nézve, hogy mit és hogyan érdemes tanítani.

A jegyzeteléstechnika taníthatósága kapcsán számos, leginkább tapasztalati alapon szerzett vélemény látott napvilágot, a területen végzett empirikus kutatások száma még mindig csekély. A tolmácsoláskutatás minden nehézségét felvonultató fókuszterület legnagyobb problémája talán az, hogy a tolmácsok nem szívesen adják közre jegyzeteiket, még kevésbé szeretik, ha a kutatók a tolmácsolásukat rögzítik, s veszik górcső alá. Nehéz tehát olyan kutatást tervezni, ahol autentikus kontextusban tudjuk vizsgálni a tolmácsokat (*megfigyelés*), de legalább olyan nehéz egy minden szempontból ideális *kísérlet* megtervezése, ahol megfelelő számú tapasztalt tolmács dolgozhat ugyanazzal a szöveggel, többféle nyelvi irányban, éles helyzetben, közönség előtt. A tolmácsoláskutatás alapvető nehézségeiről sok helyütt olvashatunk; az alanyok számának limitáltsága, a magas számú változó, a tevékenység bizalmas jellege miatt csak kismintás kutatások léteznek; ez alól e minikutatás sem kivétel.

Szakirodalomi áttekintés

A konszekutív jegyzeteléstechnika szakirodalma több csoportra osztható. A terület elméleti hátteréhez a tágabb keretet Gile erőfeszítés modellje adja (1995/2009), amelyben a szerző felhívja a figyelmet a konszekutív tolmácsolás során zajló párhuzamos folyamatokra. A szimultán tolmácsoláshoz hasonlóan a konszekutív tolmácsolás során is több folyamat játszódik le (megértés, elemzés, hosszú távú memória aktiválása stb.), s a jegyzetelés – noha a memória

tehermentesítését lenne hivatott elvégezni – jelentős plusz kognitív terhet (*cognitive load*) ró a tolmácsra, így kapacitást von el a többi elvégzendő feladattól (Gile, 1995/2009).

Aki érdeklődik a téma elméleti keretei iránt, Gile munkája mellett érdemes elolvasni az olyan átfogó, a területet több szempontból áttekintő munkákat, mint például a *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* hasábjain Ahrens (2015:283-286) írása, a legújabb Routlegde-kötetben (*The Routledge Handbook of Conference Interpreting*) Ahrens és Orlando (2021) fejezete; Dingfelder Stone összefoglalója (2014), Chen (2016) nagyon részletes, kínai szakirodalmi merítést is bevonó áttekintése, valamint jelen szerző munkája magyar, illetve angol nyelven (Szabó; 2020, 2021).

A releváns szakirodalomnak jelentős csoportját alkotják a *preskriptív*, azaz gyakorlati megfigyelésekre, személyes tapasztalatokra támaszkodó művek (Herbert, 1952; Rozan, 1956; Becker, 1972; Jones, 1998) ezen a kategórián belül pedig az egyfajta szisztematikus rendszert felmutató opuszok (Matyssek, 1989; Allioni, 1989; Gillies, 2017). Legalább ilyen fontosak azok a leíró, azaz *deskriptív* jellegű tanulmányok, amelyek empirikus kutatást foglalnak össze: mint például Andres (2002), Abúin Gonzalez (2012), Dam (2004a, 2004b, 2021) és Chen (2016, 2017a, 2017b, 2021) kutatásai. Említést érdemelnek a konszekutív mód, ezen belül a jegyzeteléstechnika oktatásával foglalkozó művek is, köztük különösen Ilg – Lambert (1996), Láng (2002), Setton – Dawrant (2016) valamint Gillies (2017).

A jegyzeteléstechnika két legnagyobb kérdése – így a legtöbb kutatás is ezt kísérli meg felderíteni – hogy milyen formában (egész szó, rövidítés stb.) illetve milyen nyelven – forrásnyelv (FNY) vs. célnyelv (CNY), anyanyelv (A) vs. legerősebb idegen nyelv (B nyelv), vegyes, illetve egyéb? – jegyzetelnek a tolmácsok. Az eddigi kutatások eredményeit e két témában a későbbiekben, a kérdőívre adott válaszok elemzésénél a releváns kérdésekre vonatkozóan tárgyaljuk.

Résztvevők

Jelen kutatás apropóját egy, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) Idegen Nyelvi Központja által szervezett jegyzeteléstechnikai Fordító-Tolmács Workshop (Fo-To-Shop)[1] adta, amit e tanulmány szerzője tartott a Magyar Fordítók és Tolmácsok Egyesület (MFTE) tagságának, az Egyesület önképző tevékenységének egyik állomásaként. A kérdőívet azzal a céllal állítottam össze, hogy a workshopon résztvevők preferenciáit felmérjem, és a workshopon készített jegyzeteket a válaszokkal összevessem. A workshopot követően mindössze két jegyzet és felvétel jutott el hozzám (a tolmácsoláskutatás nehézségei ismét beigazolódtak), a kérdőívet ugyanakkor a résztvevők többsége (21 fő) kitöltötte. A második fázisban a kérdőívet a BME TFK-n tolmácsolást oktató kollégák, valamint az itt zajló képzéseken tolmácsvégzettséget szerzett korábbi hallgatóknak küldtük ki, és összesen 31 fő töltötte ki.

Módszerek

A kismintás kutatásban kérdőíves módszert alkalmaztunk; a kérdőív zárt és nyitott kérdéseket tartalmazott, amelyben a jegyzetelés során rögzített formákra (egész szó, rövidítés, szimbólum, rajz), illetve nyelvi preferenciákra (FNY, CNY, A, B, vegyes jegyzetnyelv vagy egyéb) kérdeztünk rá, tehát a cél itt a korábbi kutatásokból már ismert eredmények megerősítése (vagy cáfolata) volt. Összesen 11 kérdésre kellett válaszolni, ebből 5 kérdésnél lehetett hosszú szöveges megjegyzést írni; a válaszadók jellemzően éltek is ezzel a lehetőséggel.

[1] Fordító-tolmács workshop, a BME Idegen Nyelvi Központja által szervezett mesterkurzus-sorozat (ld. www.tfk.bem.hu)

A kutatás korlátai

A kérdőív ugyan anonim volt, de a személyes ismeretség miatt nem zárható ki, hogy néhány válaszadót befolyásolt a kutatóhoz fűződő kapcsolata (egyesületi tagtárs, oktató kolléga, volt hallgató stb.) (Gile, 1998). Probléma lehet az is, hogy az alanyok többsége eltérő szakterületen, eltérő tapasztalattal, más és más kontextusban dolgozik, emiatt a válaszok összevethetősége sérül. Nyilvánvalóan kicsi a minta, ezért reprezentativitásról eleve nem beszélhetünk, de ezen a tudományterületen minden kismintás felmérés hozzátesz egy kis darabot a nagy képhez (Gile, 2022). A kísérlettel nem kiegészített kérdőíves módszernek hátránya a szubjektivitás: a tolmács gyakran maga sincs tisztában azzal, hogy valójában hogyan jegyzetel, csak benyomásokra támaszkodik. Ha a tolmács szubjektív meglátásait összevetnénk valós jegyzeteivel, és lehetőséget adnánk retrospektív reflektálásra, sokkal pontosabb képet kaphatnánk. További nehézséget okoz, hogy kérdőíves módszernél azt sem tudjuk megítélni, mennyi időt szánt a kitöltésre a válaszadó, mennyire gondolta át a válaszokat (Garcia, 2015:543).

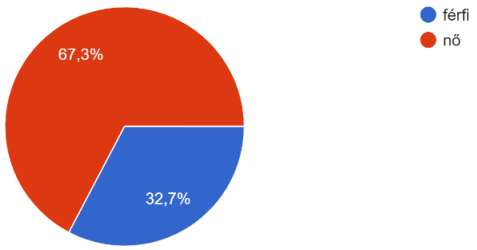
A fenti korlátokat figyelembe véve az eredmények nem általánosíthatók, de támpontot adhatnak megfelelő hipotézisek igazolásához, vagy egy komplexebb kutatásban újabb hipotézisek megfogalmazásához.

Eredmények

Nemek megoszlása

A minta bemutatásához rákérdeztünk a nemi megoszlásra: a kérdőívet kitöltők kétharmada nő, egyharmada férfi volt, ez valamivel jobb arány, mint amit a tolmácspiacon általában látunk (az MFTE-tagságban az arány 80-20%; hasonló arányt mutatnak a nemzetközi trendek is, pl. AIIC, 2019).

1. ábra. Nemek megoszlása



Tolmácsolási tapasztalat

A megkérdezettek között nem szerepelt tolmácshallgató; az MFTE-tagság jelentős többsége tolmácsvégzettséggel rendelkezik, és/vagy több éves, sőt több évtizedes tapasztalattal, tehát professzionális tolmácsnak tekinthető. A kérdőívet kitöltők másik csoportja a BME TFK-n végzett, vagy az egyetemi képzésben tolmácsolást oktató kollégák közül került ki, tehát a kutatásba bevont célcsoport minden tagja végzett és/vagy tapasztalt tolmácsnak minősíthető.

A megkérdezettek mintegy fele (48,2%) 15 évnél régebb óta tolmácsol, a mintában résztvevők egyharmada (33,6%) 20 évnél is régebben kezdte a szakmát. Összességében 37 fő (71%) dolgozik 5 évnél régebb óta, és csak 15 fő (29%) végzett az elmúlt néhány (1-5) évben. Az adatot nem szolgáltató, csak szöveges választ adókat ez utóbbi kategóriába soroltuk.

2. ábra. Tolmácsolási tapasztalat

Munkanyelvek

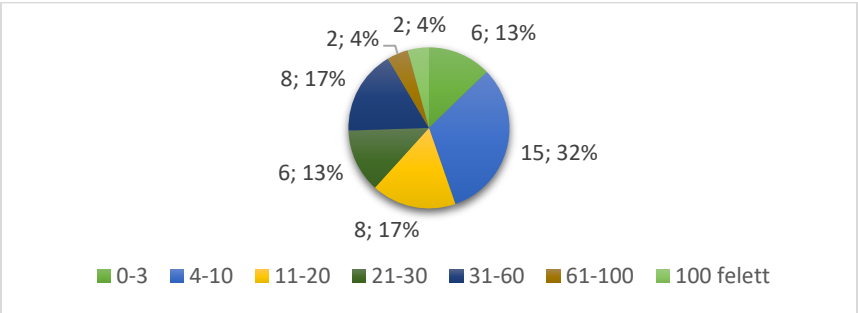
A munkanyelvek tekintetében az angol – ahogy a nyelvi közvetítői piacon is – vezető szerepet tölt be. Az 52 válaszadóból 31 fő (59,6%) nyelvkombinációjában szerepel az **angol** (EN), ebből 13 főnél egy másik C nyelv mellett B nyelvként, 11 főnél C nyelv hiányában szintén B nyelvként, tehát az angolt legerősebb idegen nyelvként használók száma 24 fő, az angolt C nyelvként használók száma pedig 7 (a kérdésre adott 52 válasz közül kettő értelmezhetetlen volt, valószínűleg félreértették a kérdést). A válaszadók közül 11 fő (21%) jelölte meg a **német** (DE) nyelvet B vagy C nyelvnek, mindössze egy fő jelezte, hogy csak némettel dolgozik a piacon; ugyanígy 11 fő (21%) használja a **franciát** (FR) B vagy C nyelvként; 2 fő dolgozik kizárólag franciával, tehát a mintában a német és a francia arányaiban nagyon hasonló szerepet tölt be. A **spanyol** (ES) 6 fő (11,5%) nyelvikombinációjában szerepel, ebből csak ketten használják B nyelvként; 5 fő (9,6%) jelölte meg az **olaszt** (IT) (ebből 2 fő B nyelvként használja); 4 fő (7%) képviselte az **oroszt** (RU), és mind a 4 válaszadónak B nyelve az orosz.

A ritka nyelveket kivétel nélkül az MFTE-tagság szolgáltatta (portugál, finn, szerb, horvát, bosnyák, cseh, szlovák, bolgár, román, héber, kínai és arab), a fentiekben megjelölt főbb nyelvek (EN, DE, FR, IT, ES, RU) számát pedig a BME TFK végzettjei gyarapították (ezeken a nyelveken kínál az intézmény tolmácsképzést).

Konszekutív megbízások száma

Nagyon érdekes eredményeket hozott a konszekutív megbízások számát firtató kérdés. Az 3. ábra alapján elmondható, hogy néhány „nagyiparos” profit leszámítva éves szinten viszonylag alacsony a konszekutív megbízások száma: 29 fő (55%) esetében évi 4 és 20 nap közötti alkalommal jut nekik követő tolmácsolási megbízás. Ez összhangban áll a szerző saját tapasztalatával, és az AIIC (2016) által is detektált trendekkel, hogy folyamatosan csökken a konszekutív, különösen a hosszú szakaszos konszekutív szerepe a nyelvi közvetítői piacokon. A folyamat alakulásában szerepe van még a technikai fejlődésnek, hiszen az egyes online platformok használata (Zoom, KUDO, Jitsy, Interprefy stb. tolmácsfunkcióval), vagy a konszekutív és szinkron mód vegyítésére szolgáló technológiai lehetőségek (SimConsec, Orlando, 2014) révén még kevesebb klasszikus konszekutív megbízásra van szükség.

3. ábra. Konszekutív megbízások száma (nap/év; százalékos megoszlás)



Jelentősen torzította (volna) a képet egy bizonyos válaszadó adata, ő 360-ban jelölte meg az évi konszekutív megbízások számát, ami a B nyelvét látva (kínai) talán nem is túlzás. (A legmagasabb értéket [360 nap], illetve a legalacsonyabbat [1 nap] nem számoltam.) Az mindenesetre jól látszik a mintán, hogy minél több éve dolgozik egy tolmács a piacon, annál több a konszekutív megbízása, és a ritka nyelveken tolmácsoló kollégák is nagyobb eséllyel számíthatnak konszekutív munkákra. Megjegyzendő, hogy más tolmácsolási módban végzett megbízások számát [pl. szinkron]t ebben a felmérésben nem vizsgáltuk.

Hosszú szakaszos konszekutív megbízások száma

Sokkal izgalmasabb volt azt megnézni, hogy a konszekutív megbízások hány százaléka hosszú szakaszos. A megadott számok középértékét véve (10-20 esetén 15-tel számolva, 1 esetén 1,5-tel) az 52 alany összesen 1067,7 napra becsülte éves szinten a konszekutív munkák számát, (ennek átlaga 20,5 nap), de nyilvánvalóan nagy a szórás: van, aki 180 napot dolgozik, és sokan vannak, akik csak évi 1-2 napot. A legmagasabb értéket (360 nap) illetve a legalacsonyabbat (1 nap) itt sem számoltuk. Szembetűnő viszont, hogy milyen sokan egyáltalán nem találkoznak hosszú szakaszos konszekutív megbízással: a megkérdezettek 18 százalékánál egyáltalán nincs ilyen munka, 18 százalékuknál pedig csak elvétve (évi 1 vagy 2 nap). A számadatok alapján el lehet gondolkodni, hogy vajon érdemes-e ennyi energiát fektetni a konszekutív oktatásába, vagy talán jobban meg kellene osztani a képzésben az időt más módok között (blatt, tárgyalás stb.).

Konszekutív megbízás esetén szokott jegyzetelni?

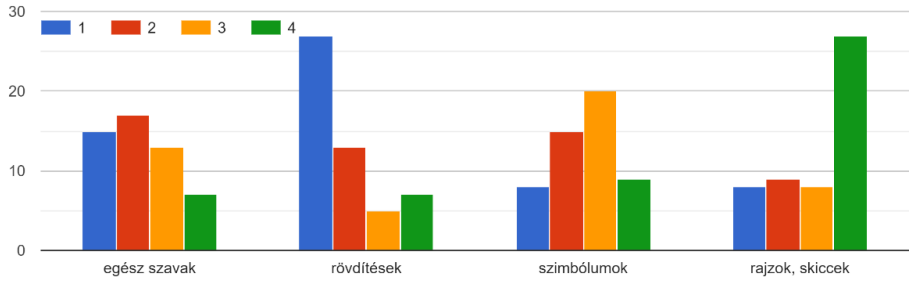
A kérdésre a megkérdezettek 86,5 százaléka jelezte, hogy szokott jegyzetelni konszekutív tolmácsolás során. Mindössze 8 fő (13,5%) nyilatkozott úgy, hogy nem jegyzetel; ezek fele (4 fő) nem tanult jegyzetelni, a másik fele (4 fő) pedig nem szokott jegyzetelni, inkább csak neveket, számokat ír le. Megjegyzésben hárman jelezték, hogy rövid szakaszos konszekutív munkát végeznek, ezért nincs szükségük jegyzetekre. Az adatok korrelálnak a hosszú szakaszos konszekutív megbízások számával: a jegyzetelésre „nem” választ adók esetében jellemzően 0, de maximum évi 5 alkalom a hosszú szakaszos konszekutív megbízások száma.

A jegyzetek formája

Ebben a kérdésben a jegyzetek formájára vonatkozó preferenciákat szerettük volna feltérképezni, és megnézni, hogy a szűk mintában kapott válaszok korrelálnak-e az eddigi kutatások eredményeivel. A legfrissebb empirikus kutatások (Zhan, 2019; Dam, 2021:234; Chen, 2021:9; Hanusiak, 2021:56) megerősítik a korábbi empirikus vizsgálatok eredményeit (Dam, 2004a; Szabó, 2006) melyek szerint a nyelvi elemek (egész szavak, rövidítések) szinte minden esetben hangsúlyosabbak, mint a szimbólumok. Chen legfrissebb kutatásában (amely az eddigi legnagyobb tolmácspopulációt vizsgálja kísérleti eszközökkel, összesen 44 főt két nyelvi irányban) ez az arány angol-kínai viszonylatban 4:1-hez, míg kínai-angol viszonylatban 3:1-hez; tehát jelentősen több a nyelvi, mint a nem nyelvi elem (Chen, 2021:9). Dam szintén 2021-ben publikált kutatása is a nyelvi elemek 2:1-hez túlsúlyát mutatta, a nyelvi elemek 64%-ot, a szimbólumok, rajzok összességében 36%-ot tettek ki (Dam, 2021:234).

Jelen minikutatás válaszadói a 4. ábrán szabad szemmel is láthatóan ugyancsak a nyelvi elemeket részesítik előnyben.

4. ábra. A jegyzetek formája



Jelmagyarázat: A leggyakrabban használt elem az 1 (kék), a legkevésbé gyakori a 4 (zöld)

A rövidítéseket 27 fő (51,9%) tette első helyre, tehát a válaszadók több mint fele úgy érzékeli, hogy ezt a formát használja a legtöbbször a jegyzetben. Egész szavakat 15 fő (28,8%) részesít előnyben. Érdekes, hogy 8 főnél a szimbólumok állnak első helyen, és 7 főnél a rajzok. Ha azonban az 1. és 2. helyeket együtt vizsgáljuk, láthatjuk, hogy a nyelvi elemek – egész szó (61,5%); rövidítés (76.9%) – sokkal hangsúlyosabbak, mint a nem nyelvi elemek: szimbólumok (44%); rajzok (32%); a nyelvi elemek aránya (átlagban 66,8) a nem nyelvi elemekhez (37%) képest 2:1-hez, azaz nagyjából megegyezik Dam (2021) kutatási eredményeivel. Fontos megjegyezni, hogy a rajz kategóriabeemelése a kérdőívbe torzíthatott az arányokon: ha nem kérdeztem volna rá, talán sokan meg sem említik (tisztázást kíván az is, hogy mi a különbség egy rajz és egy szimbólum között). Ha tehát a rajz opciót kivettük volna a lehetőségek közül, még nagyobb lett volna a nyelvi elemek túlsúlya.

Egyéb jegyzetelési preferenciák

Az alábbi kérdésekben a válaszadóknak egy ötfokú skálán (1=nem, 5=igen) kellett értékelniük egyes jegyzetelési preferenciákra vonatkozó állításokat.

A jegyzetek részletessége

A válaszadóknak csak elenyésző hányada igyekszik nagyon részletes jegyzeteket készíteni. 13% jelölte meg az ötös számot és ugyanennyi az 1-es számot, tehát ha ezt a két, egymást kiegyenlítő végértéket nem számítjuk, a többség közepes mennyiségű jegyzetet készít. Ez elsősorban azzal magyarázható, hogy az alanyok többsége rövid szakaszos konszekutív megbízások során nem jegyzetel, ahol a memória tehermentesítése nem olyan fontos szempont, és valóban csak a lényegesebb információkat érdemes papírra vetni. Megnéztük, hogy a gyakran tolmácsoló válaszadók (évi 50 megbízás felett, összesen 11 fő) kevesebb vagy több jegyzetet készítenek, de ezen a kis mintán nem találtunk bizonyítható összefüggést: a 11 fő 2,9-es átlagot produkált; van köztük ilyen is, olyan is (tehát itt is érvényesülni látszik a sokat hangoztatott egyéni preferencia). Az látszik, hogy aki nem részesült képzésben, hajlamosabb csak neveket és számokat papírra vetni (5-ből átlagosan 3,75).

A margó használata

A válaszadók 2,78 százaléka használja a margót; itt ugyanakkor elenyésző a középmezőny aránya: 13 fő mindig használja, 17 pedig soha. Noha több volt a margót nem használók között az, aki nem vett rész képzésben (nyolcból hat fő), de jócskán volt olyan is közöttük, aki nem képzésen tanulta, mégis használja a margót.

Stresszes helyzetek

A kérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy stresszes helyzetben mennyire tudják alkalmazni a megtanult, vagy egyénileg kialakított jegyzeteléstechnikát. A stressz hatását a szinkrontolmácsolásra többen vizsgálták – ezeket remekül foglalja össze Gumul (2021) – pedig konszekutívban is érdemes lenne kutatni ezt a területet is, hiszen jellemző a tolmácsokra, hogy stresszes konszekutív munka esetén szétesnek a jegyzetek, és jellemzően többet ír le a tolmács. Az a feltételezés, hogy minél tapasztaltabb a tolmács, annál kevésbé torzulnak a jegyzetek stresszes helyzetben. A témában már készült empirikus kutatás (*Walczyński,* 2019), amely sajnos éppen azt az aspektust nem vizsgálja, hogy a stressz rontja-e a jegyzetek minőségét.

Az 52 megkérdezett alany 3,01-es átlagot produkált, tehát ez a szűk tolmácspopuláció összességében közepesen jegyzetel stresszes helyzetben. Nem sokkal jobb átlagot tudott felmutatni a kimondottan tapasztaltak (10-25+ év) köre sem; itt is csak 3,32 volt az átlagérték. Arra a kérdésre, hogy a jegyzeteiből egy hét múlva is ugyanolyan jól tudna-e jegyzetelni, a megkérdezettek többsége nemmel válaszolt (17 fő 1-t adott, 16 fő pedig 2-re értékelte az állítását, tehát alig boldogulna később a jegyzeteiből). Mindössze 3 fő tudna tolmácsolni ugyanolyan színvonalon egy hét elteltével (mindhárman a 15-20 éve tolmácsolók kategóriájába tartoznak); érdekes módon a háromból kettő nem tanult jegyzetelni, és általában csak neveket, számokat ír le. A megjegyzések között viszont az egyik alany fontosnak tartotta kiemelni, hogy „*10 perc múlva sem tudnék a jegyzeteimből tolmácsolni*,”, míg egy másik kolléga azt tartotta említésre méltónak, hogy „*a jegyzeteket tolmácsolás után meg kell semmisíteni, titoktartás alá tartoznak.”*

Milyen nyelven szokott jegyzetelni?

A jegyzetnyelvre vonatkozó elemnél nagyon fontos volt a kérdésfeltevés mikéntje. Azt a kérdést, hogy milyen nyelven érdemes jegyzetelni, kezdetben csak egyféleképpen tették fel: forrásnyelven (FNY) vagy célnyelven (CNY)? Mindkét elképzelésnek voltak támogatói (ld. erről részletesen a jelen szerző friss összefoglalásait (Szabó, 2021; 2022). Új szempontot hozott be Dam 2004-ben megjelent tanulmánya: a dán kutató azt figyelte meg, hogy az általa vizsgált nyelvpárok (dán és spanyol) esetében a tolmácsok az erősebb nyelvüket, tehát az anyanyelvüket (A nyelv) részesítették előnyben. Saját kísérletének megismételt (replikált), több nyelvpárt és alanyt bevonó kutatásában Dam (2021) megerősítette korábbi eredményeit, tehát a kérdést nemcsak a FNY vs. CNY vonatkozásában lehet feltenni, hanem A vs. B (esetleg C) nyelv vonatkozásában is. Eltérő eredményre jutott jelen szerző doktori kutatása során (Szabó, 2005; 2006); itt az eredmények azt mutatták, hogy a morfológiailag sokkal komplexebb magyar nyelv helyett jellemzően az angol nyelv dominált a tolmácsok jegyzeteiben; tehát a nyelvkombináció jellege, illetve a morfológiai komplexitás is szempont lehet a jegyzetek nyelvének megválasztásában.

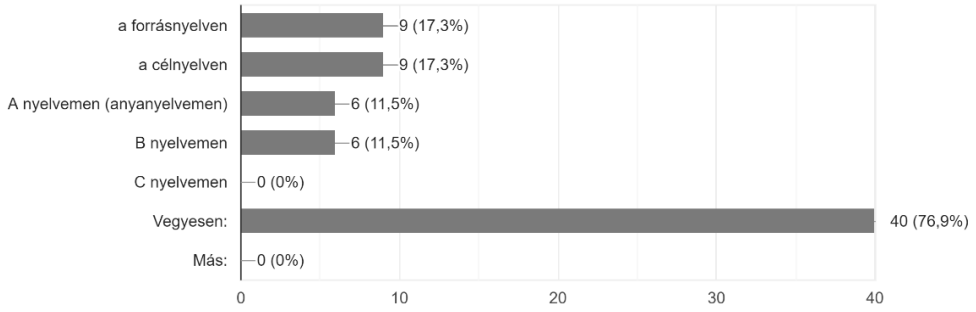
Ebben a felmérésben a választható opciók mellett (FNY, CNY, A, B, vegyes és egyéb) a válaszadóknak indokolniuk is kellett választásukat, s nagyon érdekes válaszok érkeztek.

Ahogyan az várható volt, a tolmácsok többsége (80%) vegyes nyelven jegyzetel. Mindössze 5 fő jelezte, hogy a CNY-et részesíti előnyben (5-ből 4 tapasztalt tolmács [20-25 vagy a 25+ év]; az ötödik 5-10 év közötti tapasztalattal rendelkezik, de relatíve magas (60) az éves konszekutív megbízásainak száma, ebből 10 hosszú szakaszos). A CNY-et megjelölők között indoklásul szerepelnek az alábbiak: „*ez megszokás kérdése*”, „*a célnyelvi jegyzetelést tartom praktikusnak, mert könnyebb a tolmácsolás során és gyorsabb”*, illetve „*az egyetemen is így tanultam a jegyzetelést, és mindig is sokat segített, ha már eleve a célnyelven jegyzeteltem, tolmácsolás közben kevesebbet kell gondolkodni már*”. Ez összhangban van a szakirodalom megállapításaival, mely szerint egyrészt sokat számít, hogy kit hogyan tanítottak; pl. ha CNY-re trenírozták, akkor később nagyon nehéz átállni valami másra (Gile, 2022). Másrészt, minél

tapasztaltabb a tolmács, annál több energiát (kapacitást) tud átcsoportosítani a kódváltásra, s már nem kell minden energiájával a bejövő üzenetre és elemzésre fókuszálnia. Tehát tapasztaltabbak között gyakoribb a CNY-i irány, mert jobb a kapacitásmenedzsment – az AIIC ajánlása (1994:21) is így szól: „*CNY-i jegyzet, ahol lehetséges, FNY-i ahol muszáj*[2]". Érdekes, hogy ezt az összefüggést milyen sok tolmács felismeri; az indoklás rubrikában a nyitott kérdés ellenére is 15 fő jelezte, hogy a FNY-en jegyzetel, és csak akkor tér át a CNY-re, ha nem gyors a tempó, vagy könnyű a szöveg, ergo, ha marad kapacitása a kódváltásra. Ez a tudatosság elsősorban azok körében tapintható ki, akik képzésen tanulták a jegyzetelést, és/vagy régóta vannak a piacon. Akik nem jártak képzésre, azok közül több olyan indoklás is szerepelt, ami a tudatosságnak egy alacsonyabb fokát jelzi: „*ez nálam szokás dolga*", „*ez automatikus*", „*ami éppen jön*", vagy „*ahogy eszembe jut*".

A már fent idézett tanulmányban (Szabó, 2006) azt az eredményt kaptuk, hogy a magyar-angol nyelvpár esetén a tolmácsolási iránytól függetlenül jellemzően B nyelven jegyzetelnek a tolmácsok, hiszen az angol rövidebb, gazdaságosabb. Ezt a feltevést ugyanakkor ez a felmérés nem erősítette meg: mindössze 6 fő jelezte, hogy a B nyelvén jegyzetel, igaz, a válaszadók mindegyike angol B-vel dolgozik. Mindenképpen érdemes ezt a kérdést úgy megvizsgálni, hogy elemezzük hozzá a tolmácsok jegyzeteit, mert nagy különbség lehet a vélt és valós adatok között.

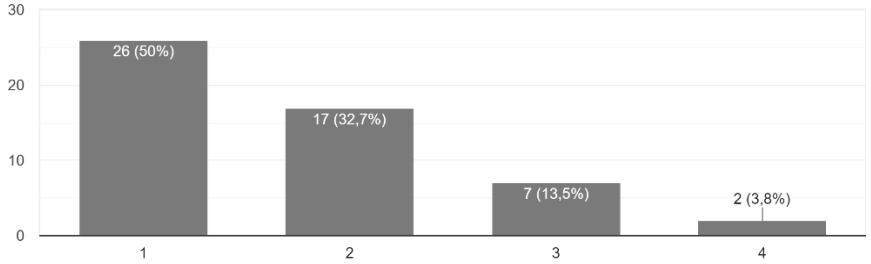
5. ábra. A jegyzetek nyelve



Milyen gyakran fordul elő, hogy C nyelven jegyzetel le valamit?

Többen végeztek kutatást ebben a témában (pl. Baselli, 2012; Błaszczyk – Hanusiak, 2010); és többnyelvűség esetén relatíve gyakran fordul elő, hogy a tolmács a C nyelvén jegyez le valamit, ha az gyorsabb, egyszerűbb vagy kézenfekvőbb. Mivel a mintában nemcsak konferenciatolmácsok szerepelnek, hanem egy B nyelvvel dolgozó tolmácsok is, itt is csak a tendenciát érdemes nézni: a mintában pontosan 50% azoknak az aránya, akik alkalomadtán C nyelvüket is használják jegyzeteléskor.

6. ábra. C nyelv a jegyzetekben

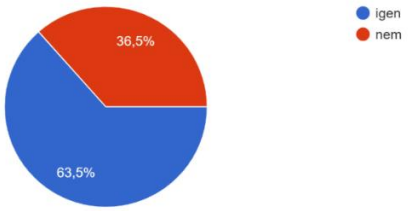


[2] TL where possible, SL where necessary

Tanult jegyzeteléstechnikát?

A megkérdezettek 63,5 százaléka tanult jegyzeteléstechnikát, és az adatokból az látszik, hogy jellemzően a 20-25, illetve a 25 évnél régebb óta tolmácsoló válaszadók nagyobb hányada nem tanult jegyzetelni. (A nemmel válaszoló 19 főből 11 fő tartozik ez utóbbi két kategóriába (15-20, illetve 25+), de a jegyzeteléstechnikát nem tanultak között jelentős az a csoport is, aki 10-15, vagy 15-20 éve tolmácsol (7 fő). Az eredmény nem meglepő, hiszen sokan, akik ma a szakma „öregjei" közé tartoznak, nem képzés keretein belül sajátították el a tolmácsolás alapjait; azok viszont, akik a BME TFK képzésein végzetek az utolsó 10 évben, mind kaptak jegyzeteléstechnikai képzést a konszekutív stúdium részeként.

7. ábra. Tanult jegyzeteléstechnikát?



Összegzés

A tanulmány egy kismintás empirikus kutatást mutat be, amely kérdőíves módszer segítségével vizsgálta 52 válaszadó (végzettséggel és több-kevesebb tapasztalattal rendelkező, tehát professzionálisnak minősíthető tolmács) konszekutív jegyzetelési preferenciáit. Jelen minikutatás csupán a válaszadók szubjektív benyomásaira, önbevallására támaszkodott, azok konszekutív jegyzeteit nem vizsgálta.

A válaszadók nyelvi összetételében az angol dominál: 52-ből 31 főnek (59,6%) szerepel a nyelvkombinációjában. Ezt követi a német és a francia (21-21%), majd a spanyol (11%), az olasz (9,6%) és az orosz (7%). A kérdőív alátámasztotta azt a globálisan is jól detektálható tendenciát, hogy egyre kevesebb a konszekutív megbízás, ezen belül pedig a hosszú szakaszos követő tolmácsolás: a válaszadók 55% -a követő tolmácsolás módban évente csupán 4-20 napot dolgozik; a hosszú szakaszos konszekutív megbízások aránya még alacsonyabb: a megkérdezettek 18 százalékánál egyáltalán nincs ilyen munka, 18 százalékuknál pedig csak elvétve (évi 1 vagy 2 nap).

A kérdőívben arra is választ kerestünk, hogy a jegyzetek mely formáját (egész szavak, rövidítések, szimbólumok, rajzok) részesítik előnyben. Az eredmények korrelálnak korábbi empirikus kutatási eredményekkel; e felmérés szerint is a tolmácsok kétszer annyi nyelvi elemet (egész szót, rövidítést) használnak, mint szimbólumot vagy rajzot. Rákérdeztünk a nyelvi preferenciákra is: a megkérdezettek 80 százaléka vegyes nyelven jegyzetel: az 52 válaszadóból nagyon sokan adták jelét a tudatos jegyzetnyelv használatának: a nyitott kérdés ellenére 15 fő jelezte, hogy alapvetően forrásnyelven jegyzetel, és csak akkor tér át a célnyelvre, ha nem gyors a tempó, vagy könnyű a szöveg, azaz, ha marad kapacitása a kódváltásra. Az angol B nyelvesek körében többen is felhívták a figyelmet az angol nyelv gazdaságosságára, de a válaszadók többségénél a FNY/CNY dichotómia sokkal hangsúlyosabb, mint az A vs. B megkülönböztetés. A tolmácsok nyelvi preferenciát kiegészítő indoklásaiból az látszik, hogy a többség tudatos kapacitásmenedzsmenttel jegyzetel. Az, hogy a jegyzeteléstechnika egyéni, sokszor már-már esetleges, ebből a felmérésből is látszik, de pontosabb következtetéseket egy olyan komplex kutatásból lehetne levonni, amelyben a válaszadók szubjektív benyomásai mellett objektív adatokat is vizsgálunk (azaz magukat a jegyzeteket), s amelyek elemzését retrospektív reflexiók (pl. interjúk) segítségével pontosítjuk.

Hivatkozások

Abuín González, M. (2012): The language of consecutive interpreters' notes: Differences across levels of expertise. *Interpreting* 14/3. 55–72 https://doi.org/10.1075/intp.14.1.03abu

Ahrens, B. (2015): Note-taking. In: Pöchhacker, F. (ed.): *Routledge Encyclopaedia of Interpreting Studies*. 283-286

Ahrens, B., – Orlando, M. (2021): Note-taking for consecutive conference interpreting. In: *The Routledge Handbook of Conference Interpreting*. Routledge. 34-48 https://doi.org/10.4324/9780429297878-5

AIIC (International Association of Conference Interpreters). (1994). Interpreter Training Workshop, Poznan, April 8–10, 1994. Geneva: AIIC

Allioni, S. (1989): Towards a grammar of consecutive interpretation. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. 191–197

Andres, D. (2002): *Konsekutivdolmetschen und Notation*. Frankfurt: P. Lang

Andres, D. (2015): Consecutive interpreting. In: Pöchhacker, F. (ed.): *Routledge Encyclopaedia of Interpreting Studies*. Routledge, 84–87

Baselli, V. (2012): Which language do interpreters use in Consecutive Interpreting? *Advanced Research in Scientific Areas.* 2012. december 3–7.

Becker, W. (1972): *Notizentechnik*. Germersheim: BBK Gesellschaft für moderne Sprachen.

Błaszczyk P. – Hanusiak D. (2010): The Choice of Language for Note-taking for Consecutive Interpreting: A Polish Perspective. In: *MikaEL Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu. Electronic proceedings of the KäTu symposium on translation and interpreting studies* 4.

Chen, S. (2016): Note-taking in consecutive interpreting: A review with special focus on Chinese and English literature. *The Journal of Specialised Translation* 26/1. 151–171

Chen, S. (2017a): Note-taking in consecutive interpreting: New data from pen recording. *Translation & Interpreting* 9/1. 4–23. DOI: https://doi.org/10.12807/ti.109201.2017.a02

Chen, S. (2017b): *Exploring the process of note-taking and consecutive interpreting: A pen-eye-voice approach towards cognitive load*. Kiadatlan doktori disszertáció.

Chen. S. (2021): The process and product of note-taking and consecutive interpreting: empirical data from professionals and students. *Perspectives.* 1-17. DOI: https://doi.org/10.1080/0907676X.2021.1909626

Dam, H. V. (2004a): Interpreters' notes: On the choice of form and language. In: Hansen, G. – Malmkjær, K. – Gile, D. (eds): *Claims, changes and challenges in Translation Studies*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia. 251–261. DOI: https://doi.org/10.1075/btl.50.21dam

Dam, H. V. (2004b): Interpreters' notes: on the choice of language. *Interpreting.* 6/1. 3–17. DOI: https://doi.org/10.1075/intp.6.1.03dam

Dam, H. V. (2021): From controversy to complexity: Replicating research and extending the evidence on language choice in note-taking for consecutive interpreting. *Interpreting*. 23/2. 222-244 DOI: https://doi.org/10.1075/intp.00062.dam

Dingfelder, S. M. (2014): The theory and practice of teaching note-taking. In: Andres, D. – Behr, M. (eds) *To Know How to Suggest…: Approaches to Teaching Conference Interpreting*. (Vol. 16). Frank & Timme: Berlin.145-166

García B. O. (2015): Survey Research on Quality Expectations in Interpreting: The Effect of Method of Administration on Subjects' Response Rate. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*. 60/3. 542-556

Gile, D. (1995/2009): *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. DOI: https://doi.org/10.1075/btl.8(1st)

Gile, D. (1998): Observational Studies and Experimental Studies in the Investigation of Conference Interpreting. *Target*. 10/1. 69–93. DOI: *https://doi.org/10.1075/target.10.1.04gil*

Gile, D. (2022): *CIRIN Bulletin 63*. 28

Gillies, A. (2017): *Note-taking for consecutive interpreting: A short course* (2nd ed.) Routledge: London. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315648996

Gumul, E. (2021). Reporting stress in simultaneous interpreting. The analysis of trainee interpreters' retrospective reports and outputs. *Onomázein. Journal of linguistics, philology and translation*. Special Issue 8. 16-42 DOI: https://doi.org/10.7764/onomazein.ne8.04

Hale, S. – Napier, J. (2013): *Research methods in interpreting: A practical resource*. A&C Black.

Hanusiak, D. (2021): The choice of language for note-taking for the purposes of consecutive interpreting: an English-Polish case study. *Między Oryginałem a Przekładem*. 27/4. (54). 51-61 DOI: https://doi.org/10.12797/MOaP.27.2021.54.03

Herbert, J. (1952): *The interpreter's handbook: How to become a conference interpreter*. Genève: Librairie de l'Universit.

Ilg, G., –Lambert, S. (1996) : Teaching Consecutive Interpreting. *Interpreting*. 1/1. 69–99 DOI: https://doi.org/10.1075/intp.1.1.05ilg.

Jones, R. (2002): *Conference interpreting explained* (rev. ed.). Manchester: UK/Northampton, MA: St Jerome Publishing. DOI: https://doi.org/10.1075/intp.3.2.05mac

Károly, K. (2022): A nyelvi közvetítés empirikus kutatásának módszerei. In: Klaudy, K. – Robin, E. – Seidl-Péch, O. (eds) (2022): *Bevezetés a fordítás és a tolmácsolás kutatásának módszertanába.* Budapest. (*előkészületben*).

Láng, Zs. G. (2002): *Tolmácsolás felsőfokon: a hivatásos tolmácsok képzéséről*. Budapest: Scholastica.

Matyssek, H. (1989): *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher.* Heidelberg: Groos.

Orlando, M. (2014): A study on the amenability of digital pen technology in a hybrid mode of interpreting: Consec-simul with notes. *Translation & Interpreting.* 6/2. 39-54

Rozan, J.F. (1956): *La prise de notes en interprétation consécutive*. Genève: Georg.

Setton, R. – Dawrant, A. (2016): *Conference Interpreting: A Trainer's Guide*. 121. Amsterdam: John Benjamins.

Szabó, Cs. (2005): *Note-taking Techniques and Strategies in Consecutive Interpreting: An Empirical Investigation of the Choice of Language, Choice of Form and Means of Compression*. Pécs: Kiadatlan doktori disszertáció.

Szabó, Cs. (2006): Language choice in note-taking for consecutive interpreting. *Interpreting* 8/2. 129–147 DOI: https://doi.org/10.1075/intp.8.2.02sza

Szabó Cs. (2020): Empirikus kutatások és gyakorlati tapasztalatok a konszekutív jegyzeteléstechnikában. *Fordítástudomány* 22/1. 86–104 https://doi.org/10.35924/fordtud.22.1.6

Szabó, Cs. (2021): Revisiting Consecutive Note-Taking: What, How, and in What Language? *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*. 18/1. 107-124. DOI: https://doi.org/10.4312/elope.18.1.107-124

Walczyński, M. (2019): The role of note-taking in coping with stress. In: Maliszewski, J. – Częstochowskiej, W. P. (eds.). *Between Literary and Specialised Translation: Commonalities and Differences*. Warsaw: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej.

Zhan, C. (2019): Language Choice in Note-taking for C-E Consecutive Interpreting – an Empirical Study on Trainee Interpreters in China's Mainland and Taiwan. *Journal of Education and Culture Studies.* 3/4. 457-467. DOI: http://dx.doi.org/10.22158/jecs.v3n4p457

Internetes hivatkozások

AIIC (2016). Practical guide for professional conference interpreters. Microsoft Word - Document1 (aiic.org)

AIIC (2019). Women take the mic in conference interpreting. https://aiic.org/document/311/AIICBlog_Jun2019_HICKEY_Women_take_the_mic_in_CI_EN.pdf%20right%20click%20and%20Copy%20Link%20Location

SZAKNYELVOKTATÁS, NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE

Mária Adorján

Károli Gáspár University of the Reformed Church
Faculty of Humanities and Social Sciences
Institute of English Studies / Department of English Lingusitics

Self-assessment of academic writing in an online learning environment

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.11

Successful academic writing courses include self-assessment opportunities for foreign language learners. Encouraging students to actively engage with their own texts is even more relevant when courses are offered in a hybrid or entirely online learning environment. During distance education, when measuring learning is becoming problematic, students reflecting on and experimenting with their work can inform the teacher, but more importantly, can promote a deeper understanding of the writing process and the written product. An effective revision and self-editing of a draft requires top-down and bottom-up approaches to the text. This study discusses how students can assess their own writing on three levels: lexically, syntactically, and at the discourse level by incorporating corpus linguistic tools in their self-assessment process. This includes vocabulary profiling, evaluating cohesion and analysing variation in register and genres. The exercises are beneficial in undergraduate language courses and also in teacher and translator training.

Keywords: *self-assessment, academic writing, online teaching, corpus linguistics, EFL*

Introduction

Traditionally, evaluating the quality of student texts on academic writing courses has been the sole responsibility of the teacher. This happened as a consequence of the elaborate lexical, syntactic and text-level features academic discourse possesses. While an increasing number of automated essay assessment tools take on human essay scoring[1], it seems that, for the foreseeable future, teacher assessment of academic writing will be here to stay. But exclusively teacher-lead assessment is not only burdensome and time-consuming, it also brings along negative side effects. The first thing to consider is the evaluator's varying expertise and experience, which can cause reliability issues, for example, low inter-rater reliability scores. Another problem can be that assessing writing is not an entirely objective process: possible teacher biases (and other affective factors) can distort the grades, even if a detailed marking grid is used. A third negative consequence can be the clear and oft-cited relationship between traditional assessment and academic dishonesty, particularly in researched writing assignments.

Formative assessment is increasingly gaining momentum at higher education institutions, also in English as a foreign language (EFL) writing courses. The types and impact of EFL writing feedback have been extensively researched by many, for instance Bitchener and Ferris (2012). Nicol and MacFarlaine-Dick identify seven principles of good feedback practice, according to which, good feedback practice:

1. helps clarify what good performance is (goals, criteria, expected standards);
2. facilitates the development of self-assessment (reflection) in learning;
3. delivers high quality information to students about their learning;
4. encourages teacher and peer dialogue around learning;
5. encourages positive motivational beliefs and self-esteem;
6. provides opportunities to close the gap between current and desired performance;
7. provides information to teachers that can be used to help shape the teaching (2005).

[1] For the comparison and analysis of presently employed, entirely automated essay scoring programmes in EFL writing assessment, see Adorján, 2019.

Assessment in an online environment

With distance education being forced on universities in 2020, the teaching and learning environment has abruptly become heavily technology-driven. Even though various language learning tools have been around for decades, as far as online assessment methods are concerned, most higher education institutions have not been able to keep up with the recent changes, letting assessment remain the weakest link in the teaching process. This is all the more unfortunate, as learning would be more effective if assessment design engaged students more by encouraging them to increase the amount of time spent on tasks, Gibbs and Simpson (2004) suggest. Two currently underrated forms of evaluation are assessing student interaction and self-assessment, which, according to Robles and Braathen (2002), should be two major components of online distance education.

Successful university courses on academic writing should also include self-assessment opportunities for foreign language learners since programmes should provide opportunities to acquire skills of self-monitoring and self-regulation. This can be best done if students assess their own work against some predefined criteria shared between the teacher and the students, or if they explore and 'play around' authentic materials, written by someone else or themselves. Encouraging students to actively engage with their own texts is even more relevant when courses are offered in a hybrid or entirely online learning environment.

Peer feedback and self-assessment of academic writing

Some peer feedback or self-assessment grids contain questions on lexical, sentence and discourse level features. A typical peer or self-assessment worksheet by Zemach and Rumisek (2003), for example, asks students to look for rhetorical features (evaluating the thesis statement, topic sentences, coherence and cohesion). Syntax is also dealt with, for example passive structures. These are useful tasks; their downside is, however, that the lexical, syntactic and discourse features of the text are not systematically analysed. The students might or might not find the correct forms or problematic elements in the text. A more scaffolded approach is necessary which can be offered by corpus linguistic tools.

Self assessment and corpus tools

While the use of technology for research and assignment production can be considered widespread, not all learners are competent users of technology for educational purposes. This is especially the case with special tools relying on corpus linguistics. Such tools can help to raise student awareness, to make the learning process faster, and to enable autonomous learning (Gavioli, 2009). In language teaching and learning, as Szudarski (2017) observes, three main types of corpora are used for linguistic explorations: authentic corpora to explore language use, learner corpora (see Granger, 2002 for more details on this), and multilingual corpora for translation studies and contrastive analysis (Flowerdew, 2012).

The corpus linguistic tools presented here can be applied to both sample authentic texts and to learner-written texts. These tools can either be an integral part of university writing courses, or they can be added to courses as enhancement and non-compulsory features. The online applications to follow have all proven helpful in the syllabi for three distinct types of EFL learners: for BA English majors, where the major objective was to achieve learner autonomy in academic writing; for students on the BA Translation Studies track, with a focus on effective self-editing and revising techniques; and for trainee language teachers so as to develop their assessment literacy. This latter group of students was also provided with corpus linguistic text evaluation assignments because recent exploratory research (Adorján, 2020a)

revealed that practising English language teachers were completely unaware of the benefits of corpus techniques, nor did they employ corpus tools at any point in their teaching process. All the tools to be introduced here have already been used by students, and a detailed list of more applications can be found in Adorján, 2020b.

Tools used for bottom-up approaches

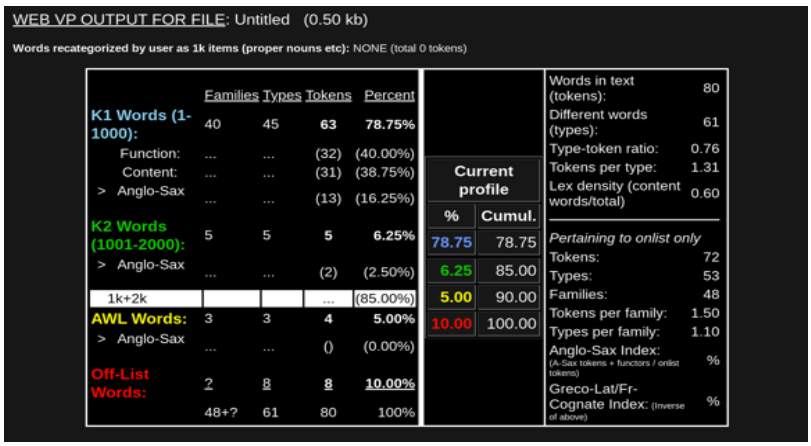
Academic vocabulary profiles of texts

A vocabulary profiler is a tool which can match the words of a text to words within a given vocabulary frequency list. The most widely known profilers can check texts for academic words or language proficiency level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). During university seminars, two of these profilers are repeatedly used: *Lextutor* (Cobb, n.d.) and *Vocabulary Kitchen* (Garner, n.d.). *Lextutor* is a versatile online tool which can be used to explore many different aspects of academic discourse. With its *Vocabulary Profiler* function, students can analyse whether they included the right percentage of academic words in their writing by copy-pasting their short essays, and choosing the profiler *VP-Classic*. The programme will indicate the percentage of academic words in yellow.

Coxhead's (2000) Academic Word List (AWL) is the basis of *Lextutor*'s academic vocabulary profiler. It is a compilation of words appearing with high frequency across various academic disciplines. This list of 570 word families consists of lexical items with "general academic" meaning, and does not include terminology characteristic of specific disciplines. Paquot (2010) offers a comprehensive literature review on the terms *academic* and *sub-technical* vocabulary. Even if she is sceptical about the AWL's use for productive purposes (for example for writing), she admits that learning the Academic Word List is a good starting point for first year students at university, as it can provide "feasible learning goals" and is good for assessing vocabulary learning (p. 27). Our practice suggests that the list, its sublists, and its many online exercises can form the basis of systematic vocabulary building in academic writing courses.

Academic words cover approximately ten percent of an average academic text (Coxhead, 2000), yet their abstractness is an obstacle for comprehension. For most first-year essay writers, this percentage is usually around 5-8%. Using the *Typical Profiles* section of the programme, where typical academic word percentages appear, the students can explore disciplinary differences, and compare their own writing to authentic models. By applying *VP-Classic* to texts, several other frequency ratios can also be highlighted to students (Figure 1).

Figure 1. A student essay vocabulary profile showing an acceptable but not optimal percentage of AW-s



As with all applications containing numerical data, knowledge of word frequency research is necessary on the teacher's part to convey the meaning of vocabulary percentages, and to draw students' attention to the relevant lexical frequency studies (e.g. Nation, 2004; 2006; Schmitt et al, 2017). A further important aspect of such academic words is that these "less salient lexical items ... have important semantic functions – such as classifying, defining, describing, quantifying, and expressing relationships" (Read, 2015, p. 149). The words can be extracted with *Lextutor* and grouped according to these semantic functions.

CEFR levels of texts

Although the replacement of vocabulary lists into the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) was considered a controversial move by many second language acquisition researchers, its advocates contend that a list of words assigned for each language level is useful because it makes vocabulary knowledge (that is vocabulary size) more measurable (Milton – Alexiou, 2009). Being able to check one's own writing against CEFR level criteria becomes especially useful when learners want to pass an exam which expects them to showcase their high level of language proficiency, and where they need to prove their ability to produce the appropriate level of writing above B2-C1. Several websites offer easily interpretable data in this respect. Tools that offer both table views and text views have proven to be the most useful: here students can see the list of words at different levels in different colours, and also where these words are located in their texts (Figure 2).

Figure 2. Parts of the text and table views of a student essay in Vocabulary Kitchen

Nominalisation, lexico-grammatical and syntactic features in texts

Using concordance lines can draw students' attention to various syntactic and lexico-grammatical features. Typical features of academic discourse are passivisation as a strategy to make a text more implicit, and nominalization to make a text more condensed (Biber – Gray,

2010). Complex noun phrases (CNPs) are also challenging for students, therefore, direct instruction is necessary to improve CNP comprehension (Priven, 2020). These linguistic features, and many more, can be captured visually by analysing concordance lines. Lextutor's built-in concordance feature can offer easy analysis. In Figure 3. a section of a student essay is shown with too many sentences containing *can*. By using concordancing, not only the lexical repetitions can be captured, but it is also possible to highlight the immediate context of the word: the structures *one can* and *people can* are repeated. After clarifying the problem with the learner, alternative sentence structures with similar semantic functions can be offered, for instance, *it enables …, they have the option to …, … capable of …, manage to …*. It is also possible to make a point that the student overgeneralised the topic by using too broad nouns, such as *people* and *one*, instead of choosing more specific subjects, e.g. *cinemagoers*, *young adults (in X country)*.

Figure 3. Concordance lines of a student essay showing the overuse of CAN in Lextutor

```
057.   use to bring another drink or go to the toilet room finally BY online movie watching one can watch a film from the favor
058.    the possibility to watch movies without copyright moreover BY an at home movie night one does not have to worry about t
059.   lms at home then one is in the privileged position that one CAN start the film when one has time for it and do not have
060.   already given schedule by watching movies online the person CAN watch the film from the convenient bed and do not have t
061.   use otherwise one would disturb the others but at home they CAN in addition nowadays people can buy a gadget at a low pr
062.   the others but at home they can in addition nowadays people CAN buy a gadget at a low price to have the same experience
063.   rice to have the same experience like in the theatre people CAN watch movies and series on b ig screen with realistic so
064.   ile at home the price is only circa 500 forints however one CAN enjoy the film so that lying on the couch eating popcorn
065.   njoy the film so that lying on the couch eating popcorn and CAN stop the film if one needs pause to bring another drink
066.    go to the toilet room finally by online movie watching one CAN watch a film from the favorite genre at home one can wat
067.   ng one can watch a film from the favorite genre at home one CAN watch the latest and prior movies too owing to netflix a
068.   rior movies too owing to netflix and hbo go people nowadays CAN easily come at the best and newest series because on the
069.    and newest series because on these online platforms people CAN select from millions of films series with the developmen
070.   lusion watching films at home has much more benefits people CAN watch the latest movies in the home comfort without obey
071.   t without obeying rules for an extremely low price and they CAN watch movies whenever they want ______________________
072.   ient bed and do not have to obey rules in the cinema people CANNOT lie drop litter or speak about the film during the pr
073.   ___________________________________ in our accelerated 21st CENTURY  watching movies at home instead of watching it in t
074.   n the home comfort watching movies at home is more pleasant CHEAPER and has more offers firstly if someone choos e to wa
```

Tools used for top-down approaches

In teaching academic writing, besides bottom-up explorations of texts, top-down approaches are also required to identify the conventional aspects of genres. Of particular interest are questions of organisation and discursive features, such as cohesion and coherence, rhetorical moves, argument structure, hedging, or the use of metadiscourse. Carefully selected self-assessment tools can draw students' attention to covert features of the target genre by exploring sample texts and comparing these texts to their own writing. While discussing metadiscourse, Hyland (2005), for instance, suggests a three-stage model for the teaching of rhetorical consciousness-raising (Hyland, 2005:185). First, students should analyse sample texts (or texts of their own choice) with a concordancing program; next, they manipulate these texts by re-writing them for a different audience, or alternatively, summarising or translating them; and finally, students write their own texts using all their newly-gained competencies during the planning, drafting and editing phases.

Syntactic variables also significantly contribute to quality differences in academic writing. This aspect of text is analysed using readability or text reading ease indices, and can inform the students about the difficulty of their text: how it is perceived by readers. By copy-pasting the essay into the *Readability Analyzer*[2] students can make use of the Flesch Reading Ease Index offered by the online tool. The numerical information is interpreted by the website, guiding students towards lower marks, and aiming to reach the benchmark of 30. If the text receives a significantly higher score than 30, either its lexical features or its sentence structures should be adjusted. For instance, perhaps students should compose longer, more complex sentences to reach characteristics of college-level discourse.

[2] Tyler, S. (n.d.) https://datayze.com/readability-analyzer

Register analysis is another top-down approach to academic texts. Biber's (1988) textual dimensions constitute the basis of the analytical tool devised by Nini (2014, 2019), the *Multidimensional Analysis Tagger* (https://andreanini.com/software/). By using Nini's programme, it is possible to compare each student's text to other sample texts, and identify its genre. First, it generates a grammatically tagged version of the student's text. Next, it plots the text's genre by employing factor analysis on the 67 linguistic variations which comprise Biber's textual dimensions (Biber, 1989). Thus, a text can be seen as 1. Informational vs Involved; 2. Narrative vs Non-Narrative; 3. Context dependent or Independent; 4. Overt Expression of Persuasion vs Argumentation; 5. Abstract/Impersonal vs Non-Abstract/Non-Impersonal; or can be considered as 6. On-Line Informational Elaboration. Biber's study lists the words, phrases and grammar typical for each group. The visualisation tool in the programme helps students to see how far their text lies from other sample texts of various genres. For instance, the programme can indicate that the closest text type to a given essay is *Involved persuasion* based on the text's aggregate linguistic features. If the task was to write an *Informational argumentative* text instead, students can modify their writing by dropping or rephrasing the lexical or syntactic elements typical of *Involved persuasion*. One such move can be, for example, eliminating the unnecessary *in my opinion* discourse marker from their thesis statement, which can be followed by adding phrases required (or expected to be found) in argumentative discourse.

Conclusion

Traditional academic writing courses put too much emphasis on teacher-lead assessment. Nowadays, an increasing interest can be seen towards alternative assessment methods which involve the students more, who in turn, gain more ownership. With careful application, the use of self-assessment in academic writing courses can yield very positive educational benefits. During distance education, when measuring learning is becoming problematic, students can engage with their own texts, and this can lead to reflections on and experimenting with their work. This can inform the teacher, and it can also promote a deeper understanding of the writing process and the written product. These can justify the additional efforts required of students or the teacher. The competencies gained provide transferable skills that students can take with them and thus, can become more employable.

Note
This work was supported by Károli Gáspár University of the Reformed Church

References

Adorján, M. (2019): *Lexical Repetition in Academic Discourse*. Munich: GRIN Verlag.

Adorján M. (2020a): Focus on corpus-based edtech: Experienced English teachers reshaping their pedagogical skill set. In: Karlovitz, J.T. (ed.) (2020): *Innovative Pedagogical Methods for Students.* Grosspetersdorf, Austria: Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe.

Adorján M. (2020b): Introducing corpus linguistic tools to EFL undergraduates and trainee teachers. In: Plutino, A. – Borthwick, K. (eds.) (2020): *Education 4.0 Revolution: Transformative Approaches to Language Teaching and Learning, Assessment and Campus Design.* Voillans, France: Research-publishing.net. DOI: https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.42.1086

Biber, D. (1989): A typology of English texts. *Linguistics.* 27/1. 3-43. DOI: https://doi.org/10.1515/ling.1989.27.1.3

Biber, D. – Gray, B. (2010): Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes.* 9. 2-20. DOI: ttps://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.01.001

Bitchener, J. – Ferris, D. (2012): *Written Corrective Feedback in Ssecond Language Acquisition and Writing*. New York: Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203832400
Coxhead, A. (2000): The new academic word list. *TESOL Quarterly*. 34/2. 213–238. Online elérhető: http://203.72.145.166/TESOL/TQD_2008/VOL_34_2.pdf DOI: https://doi.org/10.2307/3587951
Flowerdew, L. (2012): Definitions, purposes and applications of corpora. In: Flowerdew, L. (ed.) (2012): *Corpora and Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 3-35 DOI: https://doi.org/10.1057/9780230355569_1
Gavioli, L. (2009): Corpus analysis and the achievement of learner autonomy in interaction. In: L. Lombardo (Ed.), *Using Corpora to Learn about Language and Discourse.* Bern: Peter Lang.
Gibbs, G. – Simpson, C. (2005): Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education (1).* 3-31
Granger, S. (2002): A bird's-eye view of learner corpus research. In: Granger, S. – Hung, J. – Petch-Tyson, S. (eds) (2002): *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* Vol. 6. Amsterdam: John Benjamins. DOI: https://doi.org/10.1075/lllt.6
Hyland, K. (2005): *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London & New York: Continuum.
Milton J. – Alexiou T. (2009): Vocabulary size and the Common European Framework of Reference for Languages. In: Richards B. – Daller M.H. – Malvern D.D. – Meara P. – Milton J. – Treffers-Daller J. (eds.) (2009): *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition.* Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230242258_12
Nation, I. S. P. (2004): A study of the most frequent word families in the British National Corpus. In: Bogaards, P. – Laufer, B. (eds.) (2004): *Vocabulary in a Second Language.* Philadelphia: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/lllt.10.03nat
Nation, I. S. P. (2006): How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review.* 63/1. 59–82. https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59
Nicol, D. – MacFarlane-Dick, D. (2006): Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education.* 31/2. 199-218 DOI: https://doi.org/10.1080/03075070600572090
Nini, A. (2019): The Multi-Dimensional Analysis Tagger. In: Berber Sardinha, T. & Veirano Pinto M. (eds.) (2019): *Multi-Dimensional Analysis: Research Methods and Current Issues.* London & New York: Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781350023857.0012
Paquot, M. (2010): *Academic Vocabulary in Learner Writing: From Extraction to Analysis*. London & New York: Continuum.
Poole, R. (2016): A corpus-aided approach for the teaching and learning of rhetoric in an undergraduate composition course for L2 writers. *Journal of English for Academic Purposes.* 21. 99-109. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.12.003
Priven, D. (2020): "All these nouns together just don't make sense!": An investigation of EAP students' challenges with complex noun phrases in first-year college-level textbooks. *Canadian Journal of Applied Linguistics.* 23/1. 93-116. DOI: https://doi.org/10.37213/cjal.2020.28700
Read, J. (2015): *Assessing English Proficiency for University Study.* Basingstoke: Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137315694
Robles, M. – Braathen, S. (2002): Online assessment techniques. *Delta Pi Epsilon Journal.* 44/1. 39-49
Schmitt, N. – Cobb, T. – Horst, M. – Schmitt, D. (2017): How much vocabulary is needed to use English? Replication of van Zeeland & Schmitt (2012), Nation (2006) and Cobb (2007). *Language Teaching*. 50/2. 212-226. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444815000075
Szudarski, P. (2017): *Corpus Linguistics for Vocabulary: A Guide for Research*. New York: Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315107769
Zemach, D. – Rumisek, L. (2003): *College Writing. From Paragraph to Essay.* Oxford: Macmillan.

Computer programmes

Cobb, T. (n.d.): *Range for Texts v.3* [computer program]. Retrieved from https://www.lextutor.ca/cgi-bin/range/texts/index.pl
Garner, J. (n.d.): *Vocabulary Kitchen* Retrieved from https://www.vocabkitchen.com/updates
Nini, A. (2014): *Multidimensional Analysis Tagger.* Retrieved from https://andreanini.com/software/
Tyler, S. (n.d.). *Readability Analyzer*. Retrieved from https://datayze.com/

Fajt Balázs[1] – Bánhegyi Mátyás[2] – Vékási Adél[3] – Cseppentő Krisztina[4]

[1, 2]Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

[3]Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Irodalomtudományi Doktori Iskola

[4]Pécsi Tudomány Egyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

Nyelvtanári és -oktatói vélemények a nyelvvizsga-moratóriumról: egy pilot kutatás bemutatása

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.12

A COVID-19 vírushelyzetre válaszul 2020 márciusában hozott, kivételes kormányrendeletnek köszönhetően a korábbiakkal ellentétben 2020. augusztus 31-ig azok is átvehették diplomájukat, akik ezt korábban nyelvvizsga-bizonyítvány hiányában nem tehették meg. A rendelet hatására közel százezer „beragadt" diplomát adtak ki a felsőoktatási intézmények. Az át nem vett diplomák száma így csökkent ugyan, ám a háttérben meghúzódó problémát – azaz a hallgatók részéről a nyelvtudásbeli hiányosságokat, illetve az oktatók részéről a nyelvoktatás vélt leértékelődését – a jövő tekintetében ez a rendelet sem oldja meg. Kutatásunkban a felsőoktatásban dolgozó idegennyelv-oktatók nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos véleményét kívántuk feltárni: a jelen tanulmány empirikus kutatásunkat és annak eredményeit mutatja be. Vizsgálódásunk során kvantitatív, kérdőíves pilot vizsgálatot végeztünk, amelyben nyelvtanárok (N=40) nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos véleményét vizsgáltuk. Az eddig beérkezett válaszokból formálódó eredményeink azt mutatják, hogy a nyelvtanárok többsége szakmai szempontok alapján nem ért egyet a rendelettel, és többen kétségbe vonják annak társadalmi igazságosságát is. Cikkünktől egyúttal azt is reméljük, hogy szakmai diskurzus alakulhat ki a nyelvvizsga-moratóriumról és a nyelvvizsga hiányában át nem vett diplomák problémaköréről.

Kulcsszavak: *COVID-19, felsőoktatás, idegennyelv-oktatás, kvantitatív vizsgálat, nyelvvizsga-moratórium*

Bevezetés

A nyelvtudás, illetve az idegen nyelvi sikeresség mérésében a nyelvvizsgák hosszú idő óta jelentős szerepet töltenek be, hiszen a sikeres nyelvvizsga és a mögötte álló nyelvtudás együttesen nem csupán a továbbtanulás kulcsát jelentik, hanem a globalizálódó piacon tapasztalható erős versenyhelyzetben is előnyt jelenthetnek (Fekete – Csépes, 2019). A jelenlegi európai oktatáspolitikának egyik kiemelt célja, hogy az oktatás minden szintjén fejlessze az idegennyelv-oktatást, ezzel egyúttal pedig az iskoláskorúak és a fiatalok nyelvtudását is (Öveges – Kálmán, 2019). Nem véletlen, hogy a felsőoktatásra – és azon belül a nyelvoktatásra – vonatkozó hatályos törvényi szabályozás Magyarországon is egyre jobban tükrözi a változó munkaerőpiaci igényeket: a felsőoktatási diplomát adó képzések kimeneti követelményei között is szerepel a legalább B2-es szintű idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga – jellemzően legalább egy, de egyes szakok esetében kettő.

Ehhez kapcsolódón egy 2014-ben elfogadott rendelet elvárásként fogalmazta meg a felsőoktatásba felvételiző középiskolás diákokkal szemben, hogy 2020-tól legalább egy B2-szintű nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezzenek (335/2014. (XII. 18.) Korm. rendelet: A felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet módosításáról). Ezt a rendelkezését a kormány végül visszavonta, egy másik rendelettel viszont továbbra is igyekszik a fiatal korosztály nyelvvizsga-szerzését segíteni oly módon, hogy 2018-tól egy sikeresen teljesített akkreditált komplex középfokú (B2) nyelvvizsga díját az állam visszatéríti

(53/2017. számú kormányrendelet). A harmadik ilyen rendelet a 2020-as nyelvvizsga-moratórium volt, amelynek értelmében azok is átvehették a diplomájukat, akik ezt korábban nyelvvizsga megszerzésének hiányában nem tehették meg.

A rendelkezés értelmében elengedték a képzési és kimeneti követelményekben rögzített nyelvvizsga-kötelezettség teljesítését a 2020. augusztus 31. előtt sikeres záróvizsgát tett hallgatók számára. Az Innovációs és Technológiai Minisztérium arra számított, hogy az április 7-ei bejelentés nyomán 75 ezer hallgató kérelmezi majd a nyelvvizsga-kötelezettség teljesítése nélkül egyetemi oklevele kiállítását. A 2019. június végéig mért adatok szerint azonban összesen több, mint 93 ezren érintettek – ennyien nem vehették át korábban felsőfokú oklevelüket nyelvvizsga hiányában (Eduline, 2019). 2020. július elejéig 76.512 diplomát adtak ki a felsőoktatási intézmények, melyből 17 ezret régi típusú képzést végzettek, 60 ezret a bolognai képzés szerint végzett hallgatók vehettek át (Csókás, 2020; Magyar Nemzet, 2020). 2020 őszére pedig már mintegy 115 ezer diplomát állítottak ki; a tárca végül 137 ezer új diplomás munkavállalóra számít a könnyítés következtében (HVG, 2020).

Öveges és Csizér 2017/2018-ban egy nagymintás vizsgálat során kívánta feltárni a középiskolás diákok idegennyelv-tanulási motivációját. A vizsgálat során a kutatók azt találták, hogy bár a középiskolás diákok idegennyelv-tanulási motivációja megfelelő, az oktatási rendszer még mindig nagyon sok esetben vizsgaközpontú (pl. érettségi vizsga, nyelvvizsga) (Öveges – Csizér, 2018). Mivel a 2014-es intézkedés ugyan hosszú távon csökkentette volna a „beragadt" diplomák számát, a szakma ezt mégsem támogatta, ugyanis így gyakorlatilag a felvételizők közel fele nem tudott volna B2-es szintű nyelvtudást igazolni és ezáltal nem lett volna lehetősége arra, hogy bekerüljön a felsőoktatásba (Öveges – Kálmán, 2019). Ezzel szemben a „beragadt" diplomákkal kapcsolatos problémát a 2020-as nyelvvizsga-moratórium rövid távon ugyan megoldotta, azonban hosszú távú hatásai egyelőre nem ismertek: a rendelkezés társadalmi igazságossága is erősen megkérdőjelezhető és arról sincs igazán tudomásunk, hogy a nyelvtanári szakma hogyan vélekedik a nyelvvizsga-moratóriumról. Jelen tanulmány célja, hogy megvizsgáljuk a 2020-as nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos idegennyelv-tanári véleményeket és képet kapjunk arról, hogy a pilot kutatásban résztvevők hogyan vélekednek a rendeletről.

A kutatás célja és kutatási kérdések

A fent említett probléma kapcsán az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Milyen a résztvevők nyelvvizsga-moratóriumhoz való hozzáállása?
2. Mi a résztvevők véleménye a nyelvvizsga-moratórium munkaerőpiaci hatásáról?
3. Milyen mértékben gondolják fontosnak a résztvevők a felsőoktatásban tanuló hallgatók idegennyelvi, illetve idegen nyelven történő képzését?

Kutatási kérdéseink megválaszolásához a kvantitatív kutatási paradigmát választottuk és kérdőíves módszert használtunk. Azért ezt a módszert választottuk, mert a kvantitatív módszereket tartjuk kutatási kérdéseink tekintetében a legalkalmasabbnak arra, hogy a nyelvtanári szakma nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos attitűdjeit felmérjük. Emellett érvként szolgált még az is, hogy a kérdőíves megkérdezés során gyűjtött adatokon később statisztikai elemzések is elvégezhetők, amelyek korrelációkat és egyéb összefüggéseket is kimutathatnak.

Résztvevők

Jelen pilot kutatásunkban a felsőoktatásban dolgozó nyelvoktató tanárok véleményét vizsgáltuk: mintánkba összesen 40 (N=40) fő került, akik mindannyian egy budapesti felsőoktatási intézmény idegen nyelvi intézetének oktatói. Kitöltőink átlagéletkora 57,97 (Szórás = 8,51) volt; a legfiatalabb résztvevő 36, a legidősebb 75 éves volt a kitöltés időpontjában. A kitöltők nemek szerinti megoszlása a következőképpen alakult: a kitöltők 20%-a (n=8) férfi és 80%-a (n=32) nő. Résztvevőinknek átlagosan 27 év (Szórás = 9,13) oktatási tapasztalata van.

Kutatási eszköz

Az adatgyűjtéshez egy saját készítésű kérdőívet használtunk. Kérdőívünk összesen 21 háttérkérdésből és 10 skálából állt. A 10 skála összesen 41 állítást tartalmazott. A vizsgálat során a résztvevők állításokkal kapcsolatos egyetértésének mértékét ötfokú Likert-skálán (1 = egyáltalán nem értek egyet; 2 = inkább nem értek egyet; 3 = egyet is értek, meg nem is; 4 = inkább egyetértek; 5 = teljes mértékben egyetértek) tettük mérhetővé. A következőkben részletesen bemutatjuk a vizsgálat során használt skálákat. Minden esetben megadtuk a skála nevét; rövid leírását; azt, hogy az együtthatósági vizsgálat után a végleges skála hány állítást tartalmazott; valamint egy példával minden skálát illusztrálunk is.

1. *Nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága bemenetkor* (5 állítás): résztvevőink mennyire gondolják úgy, hogy már a felsőoktatásba történő felvételhez szükség van legalább B2- es komplex nyelvvizsgára. Példa: „Legfőbb ideje egy olyan rendelet kiadásának, amely azt célozza, hogy minimum B2-es (középfokú), komplex nyelvvizsga nélkül senki se kezdhesse meg a felsőfokú tanulmányait.”

2. *Az idegennyelv-oktatás elérhetővé tétele a felsőoktatásban* (3 állítás): résztvevőink mennyire gondolják úgy, hogy fontos az idegennyelv-oktatás biztosítása a felsőoktatásban. Példa: „Minden felsőoktatási intézménynek biztosítania kellene hallgatói számára az idegennyelv-oktatást.”

3. *Az idegen nyelven oktatott tárgyak fontossága a felsőoktatásban* (3 állítás): a kitöltők mennyire gondolják úgy, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatóktól elvárható lenne-e az, hogy bizonyos számú szaktárgyukat idegen nyelven hallgassák. Példa: „A felsőfokú tanulmányok kapcsán meg kellene követelni a hallgatóktól, hogy tanulmányaik egy részében idegen nyelven hallgassanak tárgyakat.”

4. *A nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága a diplomakiadás feltételeként* (5 állítás): mennyire tartják szükségesnek résztvevőink, hogy diplomát csak a nyelvvizsga-követelmények teljesítésével lehessen kapni. Példa: „Ha valaki elvégez egy főiskolai vagy egyetemi szakot, akkor elvárható tőle, hogy le tudjon tenni egy B2-es (középfokú) nyelvvizsgát is.”

5. *A munkaerőpiacra gyakorolt hatás* (5 állítás): a kitöltők szerint mennyire van pozitív hatása a nyelvvizsga nélkül megszerzett diplomáknak a munkaerőpiacra. Példa: „Azok a frissdiplomások, akik nyelvvizsga hiányában kapják meg a diplomájukat és így kerülnek a munkaerőpiacra, a magyar gazdaság jobb működését segítik.”

6. *A nyelvvizsga munkaerőpiaci értéke a munkavállalók megítélésében* (4 állítás): a résztvevőink szerint mennyire fontos a munkavállalók számára, hogy legyen nyelvvizsgájuk. Példa: „Azok a munkavállalók, akik nyelvvizsga nélkül szereztek diplomát, kevesebbet fognak érni a munkaerőpiacon, mint azok, akik nyelvvizsgával szereztek egyetemi diplomát."
7. *A nyelvvizsga jelenlegi fontossága a munkáltatók számára* (3 állítás): résztvevőink szerint jelenleg mennyire részesítik előnyben a munkáltatók azokat a munkavállalókat, akiknek van nyelvvizsgájuk azokkal szemben, akiknek nincs. Példa: „A munkáltatók megkövetelik, hogy a munkavállalóiknak legyen nyelvvizsgája."

8. *A nyelvvizsga jövőbeni fontossága a munkáltatók számára* (3 állítás): a kitöltők szerint a nyelvvizsga-moratórium hatására mennyire fog fel- vagy akár leértékelődni a nyelvvizsgák fontossága. Példa: „A munkáltatók a jövőben is elvárják majd, hogy a munkavállalóknak legyen nyelvvizsgájuk."

9. *Társadalmi igazságosság* (6 állítás): a kitöltők mennyire tartják igazságosnak, hogy a kormányrendelet hatására sokan úgy kaphattak diplomát, hogy nem feltétlenül fektettek a nyelvi tanulmányokba annyi energiát és tőkét, mint azok, akik a moratórium előtt nyelvvizsgával kapták meg a diplomájukat. Példa: „A nyelvvizsga hiányában kiadott diplomák igazságtalan helyzetet teremtettek azok között, akik úgy szereztek diplomát, hogy nincsen nyelvvizsgájuk, és azok között, akik úgy szereztek diplomát, hogy nyelvvizsgát kellett tenniük."

10. *A rendelet hatása a jövőbeni nyelvvizsgázási motivációra* (4 állítás): résztvevőink szerint mennyire lesznek motiváltak a jövőbeni nyelvvizsgázásra azok, akik a nyelvvizsga-moratórium hatására megkapták a diplomájukat. Példa: „Akik nyelvvizsga nélkül szereznek diplomát, a jövőben is törekedni fognak arra, hogy később még nyelvvizsgát tegyenek."

A fenti konstruktumokon kívül a kérdőívben két nyitott kérdést is feltettünk, amelyekkel arról szerettünk volna adatot gyűjteni, hogy a résztvevőink szerint mik lehetnek a nyelvvizsga-moratórium pozitív és negatív következményei. Ezenkívül a kérdőív utolsó részében rákérdeztünk a résztvevők nemére, életkorára, arra, hogy van-e valamilyen nyelvvizsgájuk, oktatnak-e valamilyen intézményben, illetve, hogy akkreditált nyelvvizsgáztatók-e valamilyen nyelvvizsgaközpontnál.

Az adatgyűjtés menete és adatelemzés

A kérdőívet – még mielőtt kitöltőinknek kiküldtük volna – validáltuk. Első körben elkészítettük a konstruktumokat és a hozzájuk tartozó állításokat, amelyeket a szakértői vélemények alapján átdolgoztunk: az egyes tételek megfogalmazásán finomítottunk vagy szükség esetén teljesen át is írtuk a szövegezést. Ezután a hangos gondolkodás módszerével két potenciális kitöltőt arra kértünk, hogy töltse ki a kérdőívet. A visszajelzések alapján a kérdőíven további, kisebb változtatásokat eszközöltünk.

Az adatgyűjtés „helyszínéül" az internetet választottuk. Ezt több okból tettük: a kényelem, a könnyű és széleskörű hozzáférhetőség, valamint a névtelenség is hozzájárult döntésünkhöz. A tényleges adatgyűjtés 2020 márciusában kezdődött meg, először csak egyetlen intézmény idegen nyelvi intézetében küldtük ki a kérdőívet az idegen nyelvet oktató tanár kollégáknak. Így elmondható, hogy a résztvevők toborzására elsősorban a kényelmi mintavételt (*convenience sampling*) alkalmaztuk. A kutatás során begyűjtött adatokat a GDPR-

szabályozásnak megfelelően tároljuk és használtuk fel, így azokhoz csak a jelen tanulmány szerzői fértek hozzá, az adatokba harmadik fél számára nem engedtünk betekintést.

A begyűjtött adatokat az SPSS 27.0 statisztikai elemzőszoftver segítségével dolgoztuk fel, valamint megvizsgáltuk a vizsgálatban használt skálák megbízhatóságát, amelyhez a skálákhoz tartozó Cronbach-alfa megbízhatósági együtthatókat használtuk. Emellett főkomponens-elemzéssel azt is megvizsgáltuk, hogy a skálák egy vagy több dimenziót mérnek--e.

Eredmények és diszkusszió

Az alábbi alpontokban a jelen pilot kutatás eredményeit adjuk közre. Először bemutatjuk a skálák megbízhatóságát mérő vizsgálat eredményeit, majd pedig röviden ismertetünk néhány előzetes eredményt is.

A skálák megbízhatósága

Azért, hogy megvizsgáljuk, hogy a vizsgálatba bevont skáláink megbízhatóan mérnek-e, először kiszámoltuk a Cronbach-alfa megbízhatósági együtthatót, amelynek eredményeit az 1. táblázat mutatja. Néhány skála esetében egyes állításokat a kérdőív értékelése során kivettünk, ezzel is növelve a skálák megbízhatóságát. A végső Cronbach-alfa értékekből az látható, hogy az értékek minden esetben meghaladják a szakirodalomban meghatározott 0,7-es szintet, tehát elmondható, hogy a kérdőívben szereplő skálák mindegyike megbízhatóan mér (Dörnyei – Taguchi, 2010).

1. táblázat. A vizsgálatban használt skálák megbízhatósága

Skála	Dimenziók száma	Cronbach-alfa
1. nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága bemenetkor	1	0,955
2. idegennyelv-oktatás elérhetővé tétele a felsőoktatásban	1	0,829
3. idegen nyelven oktatott tárgyak fontossága a felsőoktatásban	1	0,897
4. nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága mint a diplomakiadás feltétele	1	0,948
5. munkaerőpiacra gyakorolt hatás	1	0,841
6. nyelvvizsga munkaerőpiaci értéke a munkavállalók megítélésében	1	0,914
7. nyelvvizsga jelenlegi fontossága a munkáltatók számára	1	0,815
8. nyelvvizsga jövőbeni fontossága a munkáltatók számára	1	0,912
9. társadalmi igazságosság	1	0,965
10. a rendelet hatása a jövőbeni nyelvvizsgázási motivációra	1	0,911

Korábbi kvantitatív vizsgálatok módszertanát (Csizér – Illés, 2010; Divéki, 2018; Fajt, 2021; Smid, 2018) alapul véve a Cronbach-alfa megbízhatósági együttható kiszámítása mellett főkomponens-elemzés segítségével megvizsgáltuk, hogy a skálák egy vagy több dimenziót mérnek-e, azaz hogy szükséges-e a skálákat további alskálákra bontanunk. Korábbi pilot vizsgálatokhoz hasonlóan (vö. Csizér – Illés, 2010; Divéki, 2018; Fajt, 2021; Smid, 2018) és az ilyen cikkek esetében szokásos eljárás szerint a jelen tanulmányban is csak a vizsgálat végeredményét közöljük. Vizsgálatunk felfedte, hogy minden skálánk csupán egyetlen dimenziót mér, vagyis a skálákon belül található állítások ugyanazt mérik és nincsenek a skálákon belüli további aldimenziók, így nem szükséges a skálákat további alskálákra bontani.

A fentiekre tekintettel összességében tehát megállapítható, hogy mérőeszközünk skálái megbízhatóan mérnek.

A skálák átlagai

A következőkben a skálához tartozó átlagokat ismertetjük a hozzájuk tartozó szórással együtt: az eredményeket a 2. táblázatban foglaltuk össze. Ezt követően összesített eredményeinket írjuk le röviden.

2. táblázat. A skálákhoz tartozó átlagok és azok szórása

Skála	Átlag	Szórás
Az idegennyelv-oktatás elérhetővé tétele a felsőoktatásban	4,43	0,83
A nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága mint a diplomakiadás feltétele	4,11	1,09
Az idegen nyelven oktatott szaktárgyak fontossága a felsőoktatásban	3,68	1,21
A rendelet hatása a jövőbeni nyelvvizsgázási motivációra	3,42	1,31
A nyelvvizsga munkaerőpiaci értéke a munkavállalók megítélésében	3,41	1,01
A nyelvvizsga jövőbeni fontossága a munkáltatók számára	3,39	1,12
A nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága bemenetkor	3,35	1,39
A nyelvvizsga jelenlegi fontossága a munkáltatók számára	3,01	1,03
A munkaerőpiacra gyakorolt hatás	2,50	1,00
Társadalmi igazságosság	1,88	1,19

Összesített eredményeink azt mutatják, hogy a résztvevők a felsőoktatásba való bekerülés feltételeként nem tartják számottevően fontosnak a bemeneti B2-es komplex nyelvvizsgát (Átlag = 3,35), a diplomakiadás feltételeként azonban már inkább igen (Átlag = 4,11). Emellett a válaszok magas átlaga jól mutatja, hogy egyetértés van abban, hogy az idegennyelv-oktatásnak helye van a felsőoktatásban (Átlag = 4,43). Adatainkból viszont az is kirajzolódik, hogy a résztvevők nem feltétlenül gondolják úgy, hogy minden hallgatótól elvárható lenne, hogy szaktárgyainak egy részét idegen nyelven hallgassa (Átlag = 3,68). A táblázatból továbbá az is kitűnik, hogy a résztvevők szerint a nyelvvizsga-moratórium nem fogja jelentős mértékben negatívan befolyásolni a nyelvvizsgázási motivációját (Átlag = 3,42) azoknak a hallgatóknak, akik nyelvvizsga hiányában kaptak diplomát, tehát a résztvevők szerint – ha nem is nagymértékben, de – a hallgatók továbbra is igyekeznek majd nyelvvizsgát szerezni.

Továbbá a válaszadóink úgy gondolják, hogy azoknak a munkavállalóknak, akik a nyelvvizsga-moratóriumnak köszönhető könnyítéssel frissdiplomásként lépnek be a munkaerőpiacra, nem különösebben fontos a nyelvvizsgázás (Átlag = 3,41). A résztvevők emellett úgy vélik, hogy jelenleg a munkáltatók számára nem igazán fontos az sem, hogy a munkavállalóiknak legyen nyelvvizsgája (Átlag = 3,01). „A nyelvvizsga jövőbeni fontossága a munkáltatók számára” skála esetében a válaszok magasabb átlaga (Átlag = 3,39) azonban azt mutatja, hogy a nyelvvizsga-moratórium hatására a jövőben – ha csekély mértékben is, de – felértékelődhetnek a nyelvvizsgával szerzett diplomák a munkáltatók körében. A válaszadók ezenfelül úgy gondolják, hogy a moratórium összességében nem gyakorol pozitív hatást a munkaerőpiacra (Átlag = 2,50). A táblázatból az is kitűnik, hogy nyelvoktatással foglalkozó kitöltőink szerint a nyelvvizsga-moratórium társadalmi igazságossága nagymértékben megkérdőjelezhető, vagyis résztvevőink úgy gondolják, hogy ez a döntés nem volt igazságos (Átlag = 1,88) azokkal szemben, akik korábban, illetve ezen túl is a nyelvvizsga-kötelezettséget teljesítve szereztek, illetve szereznek diplomát.

Összegzés

Tanulmányunkban pilot kutatás keretében megvizsgáltuk egy budapesti felsőoktatási intézmény számos nyelvoktatójának a 2020-as nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos véleményeit. Kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy a kitöltők nem támogatják a nyelvvizsga-moratóriumot: annak gazdasági hasznát és társadalmi igazságosságát egyaránt megkérdőjelezik. Az eredmények kontextualizációjakor ugyanakkor természetesen figyelembe kell venni, hogy a megkérdezett nyelvtanárok a téma kapcsán érintettekként erősen elfogultak lehetnek.

Fontos látni, hogy a jelen véleményfelmérés egyébként sem tekinthető reprezentatívnak, hiszen pilot kutatásunkat kismintán (N=40) vettük fel. További vizsgálatokban ezért fontos lenne a megkérdezettek körét oly módon bővíteni, hogy abból kiterjedtebb és nagyobb érvényességgel rendelkező következtetések legyenek levonhatók. Mivel eddigi elemzéseinkből egyértelműen kiderült, hogy mérőeszközünk megbízhatóan mér, lehetséges és érdemes is további vizsgálatokat végezni. Kutatásunk egyik további potenciális iránya a kormányrendelet következtében kiadott diplomák munkaerőpiacra gyakorolt hatásának longitudinális vizsgálata lehet.

Hivatkozások

Csizér, K. – Öveges, E. (2019): Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*. 25/3-4. 86-101.

Csizér, K. – Illés, É. (2010). Secondary school students' contact experiences and dispositions towards English as an international language – A pilot study. *Working Papers in Language Pedagogy*. 4. 1-22.

Csókás, A. (2020): Gazdára találtak a beragadt diplomák. 2020. 07. 04. Online elérhető: https://magyarnemzet.hu/belfold/gazdara-talaltak-a-beragadt-diplomak-8332680/

Divéki, R. (2018): Teachers' attitudes towards dealing with controversial issues in the EFL classroom: A pilot study. *Working Papers in Language Pedagogy*. 12. 27-54.

Dörnyei, Z. – Taguchi, T. (2010): *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2. kiadás). London, Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203864739

Eduline (2020): 75 ezer és a többi: kikre vonatkozik a nyelvvizsgamentesség? 2020. április 7. https://eduline.hu/felsooktatas/20200407_nem_kell_nyelvvizsga

Fajt, B. (2021): Hungarian secondary school students' extramural English interests: the development and the validation of a questionnaire. *Working Papers in Language Pedagogy*. 16.

Fekete, A. – Csépes, I. (2019): B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*. 28/10-11. 13-24. DOI: https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.13

HVG (2020): Már 115 ezer diplomát állítottak ki nyelvvizsga nélkül, pedig tavasszal csak 75 ezerről volt szó. 2021. október. 01. https://hvg.hu/gazdasag/20201001_beragadt_diplomak_nyelvvizsga_115_ezer_itm

Öveges, E. – Csizér, K. (2018): Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés. Budapest, OH-EMMI.

Öveges, E. – Kálmán, Cs. (2019): A B2 szintű nyelvtudás elérése és igazolása a felsőoktatásba történő felvételihez: nyelvtanárok véleménye egy kérdőíves felmérés eredményeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*. 119/3. 219-242. DOI: https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.219

Smid, D. (2018): Hungarian pre-service teachers' motivation to become English teachers: Validating a questionnaire. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. 2/1. 19-32. DOI: https://doi.org/10.1556/2059.02.2018.02

Fajt Balázs[1] – Vékási Adél[2]

[1]Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

[2]Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar
Irodalomtudományi Doktori Iskola

Videójátékok és nyelvtanulás: véletlenszerű (szak)szókincs-elsajátítás videójátékokon keresztül

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.13

Az utóbbi évtizedekben több empirikus kutatás is csupán a videójátékok negatív hatásaira fókuszált, de az elmúlt évek legfrissebb kutatásai a videójátékok pozitív hatásaira is rámutatnak, így a videójátékok oktatási célú és ezen belül is az idegennyelv-oktatásban és tanulásban történő felhasználásának vizsgálata is ígéretes eredményeket mutat. A legtöbb ilyen jellegű kutatás középpontjában a szókincs-elsajátítás áll, amely történhet tudatosan (szándékos tanulás), de történhet úgy is, hogy a nyelvtanuló szinte észre sem veszi, hogy új szókincsbeli elemeket sajátított el (véletlenszerű tanulás). A szókincsbővítés hosszú és fáradságos feladat a nyelvtanulók számára, és a videójátékok egyik előnye abban rejlik, hogy azok elsődleges célja a szórakoztatás, így a játék során a játékosok és egyben nyelvtanulók szórakozás és kikapcsolódás közben kontextualizált autentikus célnyelvi tartalmakkal találkoznak, ami teret enged a célnyelv kontextusban történő gyakorlásának. A tanulmány célja, hogy rámutasson a videójátékok nyelvtanulással kapcsolatos előnyeire és ismertessen néhány videójátékot, amelyeken keresztül a nyelvtanulónak lehetősége nyílhat valamely (szak)nyelv elsajátítására.

Kulcsszavak: *nyelvtanulás, szaknyelv, szókincs-elsajátítás, véletlenszerű tanulás, videójátékok*

Bevezetés

A jelenlegi életünk szinte elképzelhetetlen a különböző információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközök használata nélkül. Prensky (2001) már az ezredforduló elején rámutatott arra, hogy a gyerekek és tinédzserek szabadidejük jelentős részét a különböző digitális eszközök használatával és az interneten töltik. Az amerikai tinédzserek már akkor napi 1,5 órát töltöttek az interneten és játszottak videójátékokkal. Az eNET 2016-os magyarországi reprezentatív kutatásából (N=967) az derült ki, hogy az utóbbi években hazánkban is egyre növekvő népszerűségnek örvendenek a videójátékok. Ebben a felmérésben a kutatók minden olyan résztvevőt videójátékosként azonosítottak, aki akár online, akár offline módon játszik valamilyen digitális eszközön. A kutatásból az is kiderül, hogy az internetezők 62%-a játszik heti rendszerességgel valamilyen videójátékkal és a játékosok jelentős része (31%) átlagosan kevesebb, mint 1 órát, 29%-uk heti 1-2 órát, 21% heti 2-5 órát, 11% heti 5-10 órát, 8% pedig heti 10 órát vagy többet tölt videójátékozással. A vizsgálatból azt is megtudhatjuk, hogy a játékosok 61%-a magyarul és angolul is játszik attól függően, hogy mi a játék eredeti nyelve, míg 33% kizárólag magyar nyelvű vagy magyarított videójátékokkal szokott játszani. A játékosok csupán elenyésző része (6%) játszik kizárólag angol nyelvű videójátékokkal.

Az adatokból jól látható, hogy a videójátékok az emberek nagy része számára az élet szerves részét képezik, így nem meglepő, hogy a kutatók elkezdték vizsgálni a videójátékok oktatási célú felhasználásának lehetőségeit is. A jelen tanulmány célja, hogy bemutassa ezeket az oktatási célú felhasználási lehetőségeket. Először röviden körülhatároljuk, hogy mit is értünk videójátékok alatt, majd bemutatjuk a videójátékok egy, az oktatás szempontjából releváns taxonómiáját. Azután kitérünk a videójátékok nyelvtanításban, ezen belül is a szókincs-elsajátítás során betöltött hasznos szerepére. Végül pedig két videójáték segítségével konkrét példákkal mutatjuk be, hogy milyen (szak)szókincs elsajátítására van lehetőség a videójátékokon keresztül.

Elméleti háttér

Videójátékok és az oktatás

A videójátékok magukban foglalnak minden olyan digitális játékot, amelyek Windows és Mac operációs rendszereken futnak. Ahogy arról már korábban írtunk, a videójátékokat típus szerint többféleképpen is feloszthatjuk (Fajt, 2019). Az egyik ilyen felosztás szerint léteznek olyan játékok, amelyeket oktatási céllal fejlesztettek, emellett természetesen megtartják szórakoztató aspektusukat is. Az ilyen videójátékokat a szakirodalom *„edutainment”* játékoknak nevezi, amely az angol *„education”*, és *„entertainment”* szavak összevonásából keletkezett. Colace és mtsai (2006) szerint ide soroljuk a különböző kvízjátékokat, a múzeumjátékokat, ahol a játékosok különböző lexikális ismereteket sajátíthatnak el, és az ilyen videójátékokat jellemzően oktatási szervek, intézmények támogatásával fejlesztik. Ugyan a videójátékok oktatásban való felhasználásának kutatása viszonylag újszerű, mégis rohamosan fejlődő tudományterület, és egyre több nyelvtanár használ fel videójátékokat is az idegennyelv-oktatásban (Aghlara – Tamjid, 2011). Sandford, Ulicsak és Facer (2006) kutatásukban rámutatnak, hogy az online videójátékok amellett, hogy fejlesztik a problémamegoldó képességet, elősegítik a kooperációs készségek fejlesztését is, hiszen a játékosoknak együtt kell működniük ahhoz, hogy győzelmet arassanak a játékban.

Egyre több empirikus kutatás talált pozitív kapcsolatot a szabadidős angol nyelvű tevékenységek és a nyelvtanulás között (Piirainen-Marsh – Tainio, 2009; Kuppens, 2010; Sundqvist – Sylvén, 2016). Ezen belül is a videójátékok és az idegennyelv-tanulás kapcsolatát vizsgáló kutatásokban azt állapították meg, hogy amellett, hogy a játékosoknak a kommunikációra való hajlandóságát fejleszthetik (Reinders – Wattana, 2012), a videójátékok a véletlenszerű tanulás révén nagymértékben segíthetik a szókincsfejlesztést is (Hitosugi – Schmidt – Hayashi, 2014; Neville, 2010; Sundqvist – Sylvén, 2012).

Videójátékok és szókincsfejlesztés

A videójátékokon keresztüli szókincs-elsajátítás többek között a véletlenszerű tanulás (*incidental learning*) elméleti hátterével is leírható. Schmidt (1990) a véletlenszerű tanulást olyan tanulástípusként határozza meg, amely során a tanulás a kommunikáció vagy bármely egyéb olyan tevékenység „melléktermékeként” megy végbe, amelyek során nem (feltétlenül) maga a tanulás az elsődleges cél. Így ha valaki mondjuk idegen nyelven videójátékozik, akkor ebből jó eséllyel sajátíthat el célnyelvi szavakat, kifejezéseket, még akkor is, ha a játékos eredeti célja nem a nyelvtanulás volt. Ebből következik, hogy a véletlenszerű (nyelv)tanulás esetén a nyelvtanuló legtöbbször nem tudatosan tanul meg valamit, de a szakirodalom szerint az ilyen típusú tanulás egyik előfeltétele mégis az, hogy a tanuló legalább részben észrevegye (*noticing*) az adott célnyelvi elemet, és még ha nem is a tudatosság szintjén, de regisztrálja, hogy az adott nyelvi elemet korábban nem ismerte (*noticing the gap*) (Schmidt, 1990). Sőt, a kutatások arra is rámutattak, hogy akkor is véletlenszerű tanulásról beszélhetünk, amikor a nyelvtanulás során egy adott feladat célja valamit megtanítani a diákoknak (pl. a hajó részeit) és közben a diákok figyelme – legalább részben – egy vagy több olyan célnyelvi elemre irányul, amelyet a feladat eredetileg nem kívánt megtanítani (Loewen – Erlam – Ellis, 2009).

A véletlenszerű szókincs-elsajátítás gyakran vizsgált terület az alkalmazott nyelvészeten és a nyelvpedagógián belül (Gass, 1999; Hulstijn, 2001; Loewen, 2015). A kutatások azt mutatják, hogy a gyermekek az anyanyelvüket elsősorban véletlenszerűen tanulják meg (Nation, 2001; Webb – Nation, 2017), a felnőttek azonban sok esetben tudatosan és szándékosan tanulják egy adott idegen nyelv szókincsét, hiszen csupán az osztálytermi keretek között nem találkoznának elégszer az adott idegen nyelvvel (Laufer, 2003). Webb és Nation

(2017) azonban a közelmúltban rámutattak, hogy a véletlenszerű tanulás a felnőttek esetében is eredményes lehet, feltéve, ha megfelelő mennyiségű szóbeli és írásbeli kommunikációs lehetőséget biztosítunk számukra annak érdekében, hogy minél többször találkozhassanak egy adott szókincsbeli elemmel (Webb – Nation, 2017). Ahogy arról már egy másik tanulmányban írtunk, az angol nyelvű szabadidős tevékenységek – így a videójátékok is – alkalmasak lehetnek arra, hogy rajtuk keresztül a nyelvtanuló véletlenszerűen– akár szinte észrevétlenül – új szavakat sajátítson el (Fajt, 2021).

A szókincset illetően Nation és Kyongho (1995) a szókincset két fő típusba sorolta: (1) általános szókincs, amelybe a gyakran használt szavak tartoznak és (2) szaknyelv, amelyhez speciális célú szókincs tartozik. Nation és Kyongho (1995) úgy gondolják, hogy ez a felosztás azért fontos, mert a különféle típusú szavak megtanítása vagy elsajátítása különféle oktatási módszereket igényel. Az 1990-es évek közepén Kang (1995) megállapította, hogy a második idegen nyelv (L2) szókincsét úgy lehet a leghatékonyabban elsajátítani, ha a tanulás (és oktatás) során a szókincset kontextusba ágyazva mutatjuk be a nyelvtanulónak. Tanulmányában az angol szavakat jelentésükkel és egy vagy több példamondattal, számítógép segítségével mutatta be a tanulóknak. A tanulók annyiszor hallgathatták meg az adott szókincsbeli elemeket, amennyiszer azt szükségesnek érezték. Továbbá Zhang és Anual (2008) kutatásukban azt vizsgálták, hogy mi a szerepe a szövegértésben az egyéni szókincs méretének. Megállapították, hogy ahhoz, hogy a nyelvtanulók viszonylag ritkán előforduló szókincsbeli elemeket tartalmazó szövegeket el tudjanak olvasni, kb. 2.000-3.000 gyakran előforduló szókincsbeli elem ismerete szükséges. Schmitt (2008) hozzáteszi, hogy a második idegen nyelv (L2) szókincsének tanulásával kapcsolatos jelenlegi kutatások azt mutatják, hogy átfogó szókincs szükséges az angol nyelvben való működéshez: közel 8.000-9.000 szócsalád, azaz egyazon tőből szóképzés útján keletkezett szavak ismerete szükséges ahhoz, hogy egy írott szöveget elolvashassunk, a szóbeli beszédprodukcióhoz ennél kevesebb, már kb. 5.000-7.000 szócsalád is elég lehet.

A videójáték-választás kritériumai

Értelmezésünk szerint a véletlenszerű szókincs-elsajátításra azok a videójátékok a legideálisabbak, amelyek esetében

1. a játékos és egyben nyelvtanuló többször is találkozik egy adott terminussal vagy szókincsbeli elemmel;
2. a különböző terminusok, szókincsbeli elemek között olyan jelentésbeli különbség van, amely kihat a játék világára;
3. a passzív, receptív szinten történő felismerés mellett a játékosoknak lehetőségük van aktívan, a produkció szintjén is használni az adott terminust, szókincsbeli elemet.

A véletlenszerű szókincs-elsajátításra tehát különösen azok a játékok lehetnek alkalmasak, amelyekben visszatérő elemként szerepelnek a szókincsbeli elemek, vagyis a játékélmény és történet során azok ismétlődnek. Uchihara, Webb és Yanagisawa (2019) metaelemzésükben rámutatnak, hogy a szakirodalomban nincsen egyetértés azzal kapcsolatban, hogy hány találkozásra van szükség ahhoz, hogy a nyelvtanuló egy szót vagy kifejezést megtanuljon, és az sem tisztázott, hogy ezalatt pontosan mit értünk (pl. receptív szinten való felismerés vagy az aktív szókincs részeként való használat, esetleg elég a szó felidézésére való képesség?). Az ismétlődés gyakoriságát a történeti kötöttség befolyásolhatja. Egy előre kötött, kronologikusan haladó történet esetén a játékos a játék kezdetén „A” pontból indul és a játék végére „B” pontba jut el, így a „kötött” történetvezetés miatt (pl. egyes kalandjátékokban) bizonyos mértékben előre adott a videójátékban előforduló szókincs és ebből adódóan az is, hogy a szókincsbeli elemek milyen gyakorisággal fordulnak elő. Ha azonban egy adott

videójáték nyílt világú (pl. jellemzően a szerepjátékok), azaz a játékos egy adott területen belül szabadon mozoghat és interakcióba léphet más entitásokkal, akkor a játékmód feltételezi, hogy adott szókincsbeli elemekkel nem többé-kevésbé előre megszabott mennyiségben találkozik a játékos, hanem az ilyen találkozások száma gyakorlatilag bármennyi lehet. Fontos tényező az is, hogy ha a játékos többször találkozik egy adott szóval és a különböző terminusok között olyan jelentésbeli különbség van, amely kihat a játék világára, azaz nem mindegy, hogy egy adott feladat elvégzéséhez például vasércre vagy aranyra van szüksége, akkor könnyebben és nagyobb valószínűséggel tudja a játékos megérteni és egyben elsajátítani is az adott szókincsbeli elem(ek)et. Az olyan játékok, ahol a célnyelvi szavakat, kifejezéseket a játék részeként aktívan is használnia kell a játékosnak (pl. ki kell választania, mit bányásszon), teret engednek a nyelv gyakorlatban történő használatának (*functional practice*), amelyet Bialystok (1981) már az 1980-as években is hangsúlyozott. Bialystok (1981) és azóta más kutatók értelmezésében (Grundy, 2007; Larsen-Freeman, 2007) ez azt jelenti, hogy a megszerzett ismereteket egyrészt át kell ültetni a gyakorlatba, másrészt a nyelvhasználat során van lehetőség az új célnyelvi tudás, jelen esetben a szókincs elsajátítására.

Az egyes videójáték-műfajok különböző mértékben felelnek meg ezeknek a kritériumoknak, így egyes játékok mindhárom kritériumnak megfelelnek, míg más játékok csupán egyes kritériumoknak. A stratégiai és a gazdasági szimulációs videójátékok mindhárom kritériumnak jól megfelelnek, bár ezeken felül természetesen egyéb játéktípusok is hasznosak lehetnek a szókincs-elsajátításban. Ezért a vizsgálat tárgyául ezt a két műfajt választottuk ki, és ezekből szeretnénk bemutatni néhány példát, amelyekről úgy gondoljuk, kifejezetten jó terepet biztosíthatnak a véletlenszerű tanulásnak.

Korábban nem említett, de fontos szempont lehet továbbá a játékok elérhetősége. Az itt példaként vett három játék (a *Sid Meier's Civilization VI*, a *Planet Coaster* és a *Planet Zoo*) több ezer másik stratégiai és szimulációs játékhoz hasonlóan elérhető a Steamen. A Steam egy digitális terjesztőplatform, amelyen a felhasználók videójátékokat és egyéb szoftvereket vehetnek, tölthetnek le és gyűjthetnek digitális könyvárakba, illetve egymással is a Steam kliensén keresztül játszhatnak. A Steam azért fontos, mert mára a játékpiacon szinte kikerülhetetlenné vált, amit jól mutat az is, hogy 2019-ben havonta 95 millió aktív felhasználója volt (Valve Corporation, 2020). Bár Magyarországra vonatkozóan nem találtunk pontos adatokat a felhasználók számáról, de valószínűsíthető, hogy itthon is, mint máshol, egy olyan platformmá vált a játékosok számára, ahol a játékaikat gyűjtik, és ha valami a Steamen nem elérhető, előfordul, hogy bizonyos számítógépes játékosok nem is kívánják megszerezni, mert más csatornákon keresztül kevésbé lenne kényelmes. A számítógépes játékok mellett a piac jelentős részét teszik ki még a játékkonzolokon elérhető videójátékok is. Míg a *Planet Zoo* csak számítógépen játszható, addig a *Civilization VI* és a *Planet Coaster* a különböző konzolokon (PlayStation, Xbox).

További szempont lehet még a véletlenszerű szókincs-elsajátítás kérdésében az, hogy az adott játéknak létezik-e magyar verziója, és ha igen, az mennyire hozzáférhető. Bár mindhárom játék népszerű és a *Civilization VI* tizenkét, a *Planet Coaster* kilenc, a *Planet Zoo* pedig tizennyolc nyelven is elérhető, magyar nyelvű hivatalos fordítása egyik játéknak sincs. A *Civilization VI* esetében létezik nem hivatalos, rajongók által készített teljes magyarítás, de ezek telepítése jellemzően némileg körülményes, a *Planet Coaster*hez és a *Planet Zoo*-hoz pedig nem készült ilyen magyar verzió sem. A magyar játékosok tehát valószínűleg vagy eredeti nyelven (angolul) játsszák őket, vagy néhány esetben egyéb idegen nyelven.

Stratégiai és gazdasági szimulációs videójátékok

A stratégiai videójátékok a videójátékoknak egy olyan műfaját képezik, amelyben a játékos általában nem egyetlen karaktert, hanem sokszor egy nemzetet vagy hadsereget irányít

valamilyen győzelem elérésének érdekében, akár más játékosok, akár a számítógép ellen. A stratégiai játékok túlnyomó része hadászati úton nyerhető meg, így a hadseregállítás és -vezénylés a játékos fő feladatai közé tartoznak. A hadászat mellett sok játékban a játékos irányít még egyéb komplex, egymásba fonódó rendszereket is, mint a gazdaság, a tudományos fejlődés vagy a diplomácia. A győzelem a játékos lépéseinek előre megfontolt tervezését, valamint a játékbeli rendszerek és azok egymásra való hatásának beható ismeretét igényli. Ahhoz tehát, hogy a játék igazán élvezhető legyen, a játékosnak értenie kell azt, hogy mi a különbség például a gyalogság és a lovasság közt, a közszolgálat és a hűbériség közt.

Abból kifolyólag, hogy a stratégiai játékok milyen szerteágazó szakterületeket vonultatnak fel egyetlen játék keretén belül, a szószedetük egy-egy területre vetítve némileg szegényes lehet, bár ez jelentősen függ az adott játék komplexitásától. A *Civilization VI* esetében például kifejezetten mély játékról van szó abban az értelemben, hogy minden egyes rendszere, így például a tudományok, a közigazgatás, vagy a kereskedelem is több tucat további kisebb alegységből áll.

Példaként vegyük a játékban talált szavak egy metszetét. Ha csak gazdasági vagy a gazdasághoz, kereskedelemhez fűződő fogalmakat nézünk, a játékos találkozhat a *karavánok* és a *karavánszeráj*, a *kereskedelmi útvonal*, a *gyarmatosítás* és a *gyarmati adók*, a *merkantilizmus*, a *gazdasági unió*, a *szabad piac*, a *piacgazdaság*, az *értéktőzsde*, a *kisajátítás*, az *e-kereskedelem* fogalmaival. A politikai és hatalmi rendszerek és elvek közül megjelenik a *törzsfőnökség*, a *monarchia*, a *köztársaság*, a *demokrácia*, a *liberalizmus*, a *kommunizmus*, a *fasizmus*, az *egyeduralom*, a *totalitarizmus*, az *oligarchia* és a *teokrácia*. Hasonlóan sok terminussal találkozhat a játékos akkor is, amikor az általa irányított nemzet hadseregét állítja fel, tudományos fejlődését vagy külpolitikáját alakítja vagy városait különböző épületekkel fejleszti.

Érdekesség még a *Civilization VI*-ban az, hogy saját, játékon belüli enciklopédiával is rendelkezik, talán pont azért, mert a fejlesztők sejthették, hogy a játék komplexitása szükségessé tesz egy ilyen magyarázó segédletet, amelyet a játék *Civilopediának* hív (1. ábra).

1. ábra. A *Civilization VI* játék segédlete, a Civilopedia

A baloldali panelen és a felső szalagon látható, hogy az enciklopédia számos témát ölel fel. Az 1. ábrán továbbá az is látszik, hogy a Civilopedia nemcsak azt magyarázza el, hogy az adott elem a játék rendszereibe hogyan illeszkedik bele, a vele történő interakció mit változtat a játék

világában, hanem hosszabb ismertetőként is funkcionál, amely részletesen leírja, hogy egy adott fogalom pontosabban mit takar és mi a történelmi háttere. Jelen esetben a képen a segédlet a céhes tanoncság játékbeli hasznát és rövid történetét osztja meg a játékossal.

A második játékműfaj a gazdasági szimulációs játékok műfaja, amelyet néha üzleti szimulációs játékoknak, angolul pedig sokszor *tycoon* játékoknak is hívnak. Ebben a műfajban a játékok központi eleme a különböző gazdasági folyamatok irányítása. A játékos itt jellemzően cégeket, vállalkozásokat vezet, és ezek felépítéséért és gazdasági fejlődéséért felelős. Ennélfogva a játékok fókusza jóval szűkebb, mint a legtöbb stratégiai játéknak. Bár játékonként itt is több egymásra épülő és egymással fedésben lévő rendszerről van szó, ezek néhány összefüggő szakterületre korlátozódnak. Így például ha egy játékos egy állatkertet vezet, mint a régebbi *Zoo Tycoon* vagy a tavalyi *Planet Zoo* játékban, és arra törekszik, hogy minél sikeresebb vállalkozása legyen, foglalkoznia kell az állatkert kialakításával és fenntartásával, a különböző állatfajokkal és azok igényeivel, a kert alkalmazottaival és a látogatók elégedettségével. Ezek a játékok tehát lényegesen specifikusabb területet fednek le, de az ezekhez tartozó szókincset nagyobb mélységben használják. A műfaj elsősorban a kilencvenes évek végén, a kétezres évek elején volt igazán népszerű. Ez később némileg alábbhagyott, de az elmúlt öt évben újra sok ilyen játékot adtak ki, melyek jellemzően sikeresek is voltak. Csak az elmúlt öt évben például vezethetett a játékos szállítmányozó céget, többféle kórházat, repteret, vasúttársaságot, börtönt, vagy a már említett állatkertet. Ezek a játékok mind az adott területhez kapcsolódó széles szókinccsel ismertethetik meg a játékost.

Egy népszerű példa erre a műfajra a *Planet Coaster* című játék, amelyben a játékos egy vidámparkot épít és üzemeltet, így ehhez a területhez kapcsolódó szavakkal találkozik. Az attrakciók és játékok építésekor és menedzselésekor például találkozunk a *hullámvasút,* a *körhinta,* a *dodzsem* és sok más vidámparkban megtalálható létesítményhez kapcsolódó angol terminussal, a *blueprint* vagy *tervrajz* kifejezéssel, de a működtetés során olyan gazdasági terminusok is felbukkannak, mint a *kölcsön,* a *fizetés,* a *profit,* a *kiadások*. Különböző, a vidámparkban elhelyezhető épületek és boltok nevei is rendszeresen megjelennek, mint például a *jegyeladó fülke,* az *elsősegély pont,* vagy az *ajándékbolt*. Hasonló játék a *Planet Zoo* is, amelyben a játékos az állatkertvezetés során számos különböző állatfajjal és fajtával is találkozik, így például a játékban szerepel a *szavannai varacskos disznó,* a *gyűrűsfarkú maki,* a *vörös vari,* a *földimalac,* a *góliát madárpók* vagy *óriás tarantula* és a *texasi csörgőkígyó*.

Összefoglalás és kitekintés

Az elemzés során bemutatott játékok nyelvpedagógiában betöltött potenciális haszna abban rejlik, hogy a játékosok és egyben nyelvtanulók egyrészt kontextusban találkozhatnak adott (szak)szavakkal, (szak)kifejezésekkel, másrészt pedig a játékélmény során adott (szak)szókincsbeli elemek rendszeresen visszatérnek. Ennek a fontosságára már Nation (2001) is felhívta a figyelmet, aki hangsúlyozza, hogy a véletlenszerű szókincs-elsajátítás egyik alapvető feltétele az, hogy a nyelvtanuló minél többször találkozzon egy-egy szóval, kifejezéssel. Amennyiben a nyelvtanuló vagy esetleg egy nyelvtanár nyelvtanulási céllal választ videójátékot, akkor fontos tényező a videójátékok hozzáférhetősége is, azaz, hogy azok mennyire könnyen érhetők el a különböző platformokon (pl. Steam). A bemutatott két videójáték-műfaj, a stratégiai és gazdasági szimuláció jó módja lehet mind a véletlenszerű, mind pedig a szándékos, tudatos célnyelvi szókincs-elsajátításnak. A jövőben érdemes lenne megvizsgálni, hogy más videójáték-műfajok mennyire alkalmasak az idegennyelv-tanulásra (vagy -tanításra). Vizsgálat tárgyát képezhetnék például a szerepjátékok, melyek fontos jellemzője a történetvezetés. Érdemes lenne empirikus vizsgálatot készíteni arról, hogy ilyen kontextusokban a nyelvtanuló összesen hányszor találkozhat egy adott szókincsbeli elemmel.

Hivatkozások

Aghlara, L. – Tamjid, N. H. (2011): The effect of digital games on Iranian children's vocabulary retention in Foreign Language Acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 552-560. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.275

Ang, C. S. – Zaphiris, P. (2008): Computer games and language learning. In: Kidd, T. T. – Song, H. (eds.) (2008): *Handbook of research on instructional systems and technology*. IGI Global: Hershey, PA. DOI: http://dx.doi.org/10.4018/9781599048659.ch032

Bialystok, E. (1981): The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal*. 65/1. 24-35

Colace, F. – De Santo, M. – Pietrosanto, A. (2006): Work in progress: Bayesian Networks for Edutainment. *Proceedings. Frontiers in Education. 36th Annual Conference*, 13-14. DOI: http://doi.org/10.1109/FIE.2006.322573

Ellis, R. (2009): Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In: Ellis, R. et al. (eds.) (2009): *Implicit and explicit Knowledge in Second Language Learning, testing and teaching*. Multilingual Matters: Bristol

Fajt, B. (2019): Az interkulturális kompetencia fejlesztése digitális játékok segítségével: az Immogropoly c. digitális játék bemutatása. *Nyelvvilág*. 22. 94-100

Fajt, B. (2021): Az iskolán kívüli idegen nyelvű nyelvtanulói érdeklődési körök feltérképezése: egy pilot kutatás bemutatása. In: Juhász, E. – Kozma, T. – Tóth, P. (szerk.) (2021): *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA): Debrecen

Gass, S. (1999): Discussion: incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*. 21/2, 319-333. DOI: https://doi.org/10.1017/S0272263199002090

Grundy, P. (2007): Language evolution, pragmatic inference, and the use of English as a lingua franca. In: Kecskés, I. – Horn, L. R. (eds.) (2007): *Explorations in pragmatics: Linguistic, cognitive and intercultural aspects*. De Gruyter: Berlin

Hitosugi, C. I. – Schmidt, M. – Hayashi, K. (2014): Digital game–based learning (DGBL) in the L2 classroom: The impact of the UN's off-the-shelf videogame, Food Force, on learner affect and vocabulary retention. *CALICO Journal*. 31/1, 19-39. DOI: http://doi.org/10.11139/cj.31.1.19-39

Hulstijn, J. H. (2001): Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration rehearsal and automaticity. In: Robinson, P. (ed.) (2001): *Cognition and second language instruction*. Cambridge UP: Cambridge. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.011

Kang, S. (1995). The effects of context-embedded approach to second language vocabulary learning. *System*. 23/1. 43-55. DOI: https://doi.org/10.1016/0346-251x(94)00051-7

Kuppens, A. H. (2010): Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*. 35/1. 65-85. DOI: https://doi.org/10.1080/17439880903561876

Larsen-Freeman, D. (2007): Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal.* 91. 773-787. DOI: http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00668.x

Laufer, B. (2003): Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review*. 59/4. 567-587. DOI: https://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.567

Loewen, S. – Erlam, R. – Ellis, R. (2009): The incidental acquisition of third person -s as implicit and explicit knowledge. In: R. Ellis et al. (eds.) (2009): *Implicit and explicit knowledge in Second Language Learning, testing and teaching*. Multilingual matters: Bristol

Loewen, S. (2015). *Introduction to instructed second language acquisition*. Routledge: New York. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203117811

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press: New York. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656

Nation, P. – Kyongho, H. (1995): Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin? *System*. 23/1. 35-41 DOI: https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)00050-G

Neville, D. (2010): Structuring narrative in 3D digital game-based learning environments to support second language acquisition. *Foreign Language Annals*. 43/3. 446-469. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01092.x

Piirainen-Marsh, A. – Tainio, L. (2009): Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game. *The Modern Language Journal*. 93/2. 153-169. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00853.x

Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*. 9/5. 1-6. DOI: https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Reinders, H. – Wattana, S. (2012): Talk to me! Games and students' willingness to communicate. In: Reinders, H. (ed.) (2012): *Digital games in language learning and teaching*. Palgrave Macmillan: New York. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137005267_9

Sandford, R. – Ulicsak, M. – & Facer, K. – Rudd, T. (2006): *Teaching with games: Using commercial off-the-shelf computer games in formal education*. Futurelab: Bristol.

Schmidt, R. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics.* 11/2., 129-158. DOI: https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Schmitt, N. (2008): Review article instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*. 12/3. 329-363. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168808089921

Sundqvist, P. – Sylvén, L. (2012): World of VocCraft: Computer games and Swedish learners' L2 English vocabulary. In: Reinders, H. (ed.) (2012): *Digital games in language learning and teaching*. Palgrave Macmillan: New York. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137005267_10

Sundqvist, P. – Sylvén, L. (2016): *Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice*. Palgrave Macmillan: London

Uchihara, T. – Webb, S. – Yanagisawa, A. (2019): The effects of repetition on incidental vocabulary learning: A meta-analysis of correlational studies. *Language Learning.* 69/3. 559-599. DOI: https://doi.org/10.1111/lang.12343

Webb, S. – Nation, P. (2017): *How vocabulary is learned*. University Press: Oxford

Zhang, J. L. – Anual, S. B. (2008): The role of vocabulary in reading comprehension: The case of secondary school students learning English in Singapore. *Journal of Regional Language Center Journal*. 39/1. 51-76. DOI: https://doi.org/1177/0033688208091140

Internetes hivatkozások

A gamer bennünk van. (2016): ENet. Letöltve: 2020.01.10. http://enet.hu/hirek/a-gamer-bennunk-van/

Valve Corporation. (2020): Steam - 2019 year in review. Letöltve: 2020.01.10. https://steamcommunity.com/groups/steamworks/announcements/detail/1697229969000435735

A tanulmányban felhasznált videójátékok

Blue Fang Games. (2001): *Zoo Tycoon* (PC verzió) [videójáték]. Microsoft: Redmond, WA

Firaxis Games. (2016): *Sid Meier's Civilization VI* (PC verzió) [videójáték]. 2K Games: Novato, CA

Frontier Developments. (2016): *Planet Coaster* (PC verzió) [videójáték]. Frontier Developments: Cambridge

Frontier Developments. (2019): *Planet Zoo* (PC verzió) [videójáték]. Frontier Developments: Cambridge

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

Az angol lingua franca kommunikáció kutatási eredményei és az üzleti angol oktatásának elmélete és gyakorlata

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.14

Hallgatóinknak a munka világában legalább kétféle kiszámíthatatlansággal kell szembenézniük. Egyrészt az angol vált az üzleti életben a közvetítő nyelvvé, ami azt jelenti, hogy nem lehet előre megjósolni, milyen anyanyelvű emberekkel kell majd együtt dolgozniuk; egy biztos, döntő többségükben nem angol anyanyelvűekkel. Másrészt, olyan szakmákban fognak elhelyezkedni és olyan feladatokat fognak végezni, amelyekről jelenleg elképzelésünk sincs. Ennek a kétféle bizonytalanságnak jelentős hatása van a szaknyelvi és ezen belül az üzleti angol kurzusok fókuszára és módszertanára. A tanulmány összeveti a szaknyelv-tanítás, illetve az üzleti angol tanításának hagyományos megközelítését az English as a Lingua Franca (angol mint közvetítőnyelv, ELF) és a Business English as a Lingua Franca (angol mint közvetítőnyelv az üzleti életben, BELF) kutatások eredményeivel. A cikk célja az, hogy közös gondolkodásra invitálja az olvasót arról, hogy milyen szemléletbeli és módszertani változtatásokat lenne szükséges bevezetni a felsőoktatásban annak érdekében, hogy a hallgatók sikeresebben felkészülhessenek nem angol anyanyelvű beszélőkkel történő angol nyelvű kommunikációra, illetve a kiszámíthatatlan helyzetekhez való alkalmazkodásra.

Kulcsszavak: *BELF (angol mint közvetítőnyelv az üzleti életben), ELF (angol lingua franca) kontextus, felsőoktatás Magyarországon, kiszámíthatatlanság, a szaknyelvoktatás módszertana*

Az angol lingua franca használata a nemzetközi üzleti életben

A globalizáció és az internet terjedésével vitathatatlan, hogy az angol nyelv használata megváltozott. Ma már nem elsősorban azért tanulunk angolul, hogy angol anyanyelvűekkel beszélgessünk, hanem azért, mert különböző nemzetiségű és anyanyelvű emberekkel szeretnénk kommunikálni. Graddol (2006) szerint az angol nyelven folyó interakciók döntő többségében nem vesznek részt angol anyanyelvű beszélők. Az angol nyelvet tehát egy globális közvetítő nyelvnek, lingua franca-nak tekinthetjük. Ugyanez igaz az üzleti életre is: a közvetítő nyelv az angol nyelv lett (Charles, 2006; Ehrenreich, 2010; Graddol, 2006; Kankaanranta – Louhiala-Salminen, 2010; Kankaanranta – Planken, 2010; Kankaanranta – Louhiala-Salminen – Karhunen, 2015; Rogerson-Revell, 2008). Ugyanakkor az angol nemcsak a határokon átnyúló üzleti kapcsolatok nyelve, hanem a multinacionális vállalatoknál dolgozó munkatársak közötti kommunikáció nyelve, a munkavégzés alapvető eszköze is (Louhiala-Salminen – Charles – Kankaanranta, 2005; Kankaanranta – Louhiala-Salminen, 2010, 2013; Kankaanranta – Louhiala-Salminen – Karhunen, 2015; Szabó – Mátó, 2019).

Az alkalmazott nyelvészeti kutatások az angol közvetítőnyelvi (*English as a Lingua Franca, ELF*) használatának vizsgálatakor a szaknyelvoktatás számára több fontos eredményre jutottak. A kutatók megállapították, hogy a különböző anyanyelvű beszélők angol nyelven zajló interakciójában a résztvevők számára fontosabb a jelentésalkotás, mint az angol nyelv helyes használata, vagyis a résztvevők kevésbé törődnek azzal, hogy betartsák az anyanyelvi normákat, mint azzal, hogy megértsék egymást (Canagarajah, 2014; Dewey, 2014). A korpusznyelvészeti kutatások arra is rávilágítottak, hogy az adott interakcióban érvényes nyelvi normák és jelentés mindig az interakció közben és mindig az adott interakcióra jellemzően alakul ki (Illés, 2011; 2013). Mivel a beszédpartnerek nyelvtudása és kulturális háttere más, ezek a beszédhelyzetek nagyfokú rugalmasságot, alkalmazkodókészséget és kreativitást követelnek meg a felektől (Dewey, 2014). A kulturális és nyelvi különbségek áthidalására a

beszédpartnerek több stratégiát alkalmaznak, például az átfogalmazást, magyarázatot, ismétlést, és a kódváltást (Cogo, 2009; Dewey, 2014). Ez utóbbi azt is jelenti, hogy az angol nyelvű interakciókban valójában nemcsak az angol nyelv és a beszédpartnerek anyanyelve vesz részt (Meierkord, 2000), hanem az összes nyelv, amelyet a felek beszélnek (Dewey, 2014; Seidlhofer, 2009a). Mindez oda vezet, hogy az angol nyelvű beszédhelyzetekre nagyfokú kiszámíthatatlanság és variabilitás jellemző (Jenkins et al. 2011; Cogo, 2012, Illés, 2011), hiszen a beszédpartner nyelvtudása, kulturális háttere és ezáltal a fogalmi készlete és viselkedési normái előre nem megjósolható helyzeteket, problémákat és nehézségeket okozhatnak a nyelvhasználóknak.

Az üzleti életben a sikeres munkavégzés attól függ, képesek-e a munkatársak a kulturális és nyelvi különbségek ellenére hatékonyan kommunikálni egymással, hiszen ennek pénzben kifejezhető eredménye lehet. Az üzleti életben használt angol közvetítő nyelvvel kapcsolatos (*Business English as a Lingua Franca, BELF*) kutatások azt mutatják, hogy a sikeres kommunikáció érdekében a beszédpartnerek a fent említett stratégiákon kívül még egyéb, a kapcsolatot erősítő stratégiákat is alkalmaznak. A nyelvhasználók célja az, hogy jó viszonyt (*rapport*) alakítsanak ki egymással, ezért gyakran csevegnek munkán/szakmán kívül eső témákról (*small talk*) (Kankaanranta – Planken, 2010; Pullin, 2010; 2013). A munkavégzés hatékonyságának növelése érdekében az üzeneteket egyértelműen és világosan fogalmazzák meg, figyelve arra, hogy az interakció során a jó kapcsolat ne sérüljön, tehát a megfogalmazás módja és stílusa megfelelő legyen (Kankaanranta – Planken, 2010). Kankaanranta és Louhiala-Salminen (2011) Globális Kommunikatív Kompetencia modelljében a különböző kulturális hátterű és nyelvtudású beszédpartnerekkel való kommunikációs készség (amelyet BELF kompetenciának hívnak) a szakmai tudás szerves részét képezi, vagyis e készség nélkül nem lehet az üzleti életben boldogulni.

1. ábra. A Globális Kommunikatív Kompetencia modellje (Louhiala-Salminen – Kankaanranta, 2011)

Ugyanakkor az üzleti életben fokozottan jelenik meg a hallgatóközpontú kommunikáció. Mivel a beszédpartnerek kulturális és nyelvi háttere különböző, amíg meg nem ismerik egymást, a beszédpartnerek nem tudhatják, melyek azok a fogalmak, kulturális attribútumok, amelyek mindkettejük számára ugyanazt jelentik (Kankaanranta et al., 2015; Kankaanranta – Louhiala-Salminen, 2013; Pullin, 2013). Ezért elsősorban nem a beszédpartnerük nemzetiségével kapcsolatos sztereotípiákra, hanem az egyénre figyelnek. Folyamatosan emlékeztetniük kell magukat arra, hogy ami számukra egyértelmű, az a másik fél számára nem biztos, hogy az, vagyis együtt kell működniük a jelentésalkotás során (Sharifian, 2009). A kommunikáció csak akkor lesz sikeres – köttetik meg az üzlet vagy készül el a munka –, ha az adott interakcióban a partnerek képesek egymáshoz alkalmazkodni, a jelentésalkotás érdekében a fogalmi sémáikat közelíteni (Illés, 2011), illetve az üzenetet úgy megfogalmazni, hogy az a beszédpartner fogalmi sémáihoz illeszkedjen (Widdowson, 2003).

A felsőoktatásban az angol üzleti kurzusok megtervezésekor tehát többféle bizonytalansági tényezőt is figyelembe kell vennünk. Egyrészt számolnunk kell az angol nyelv közvetítőnyelvi használatának fent említett jellemzőivel, amelyek közül a legszembetűnőbb a kommunikáció kontextusának (azaz az ELF kontextusnak) a kiszámíthatatlansága, és ebből adódóan a kommunikáció közben felmerülő nehézségek megjósolhatatlansága. Másrészt azt is figyelembe kell venni, hogy a gyorsan változó munkaerőpiaci körülmények között előre nem látható, milyen munkakörökben, sőt, milyen szakterületen fognak a hallgatók elhelyezkedni.

A mai munkaerőpiaci helyzet, az angol nyelv megváltozott használata és a fent ismertetett kutatási eredmények számos kérdést vetnek fel a magyarországi felsőoktatásban zajló üzleti angol oktatásában meggyökeresedett elméletekkel és a napi gyakorlatokkal kapcsolatban. Az első és legfontosabb kérdés az, hogy vajon felkészítjük-e a hallgatóinkat a munkavégzésük során felmerülő bizonytalan kommunikációs helyzetek kezelésére? Az egyetem elvégzése után rendelkeznek-e azokkal a stratégiai készségekkel, amelyek segítségével meg tudnak birkózni a szükségszerűen felmerülő kiszámíthatatlansággal, kommunikációs nehézségekkel? Továbbá felmerülnek ennél gyakorlatiasabb, a mindennapi oktatói munkát érintő kérdések is: milyen könyvből tanítsunk, illetve, hogy használjunk-e tankönyvet egyáltalán? Milyen módszerrel tanítsunk, hogy megfelelően felkészítsük a hallgatókat ezekre a kiszámíthatatlan helyzetekre? Hogyan értékeljünk? Ha a nyelvhelyesség nem annyira fontos, akkor az ilyen hibákat már ne is javítsuk? És természetesen felmerül a szakmában évtizedek óta jelen lévő dilemma: szakmát vagy nyelvet tanítsunk? E cikk terjedelme nem teszi lehetővé a felvetett kérdések mindegyikének alapos megválaszolását, éppen ezért csak arra vállalkozik, hogy közös gondolkodásra invitálja az olvasót.

A szaknyelvek és az üzleti angol hagyományos megközelítése

Az angol szaknyelvek tanításával kapcsolatos szakterület összefoglaló neve angolul az *English for Specific Purposes (ESP)*. Ez az elnevezés azt a feltételezést tükrözi, hogy lehetséges az egyes szakterületeket körülhatárolni és ezekhez a területekhez speciális terminológiát, nyelvváltozatokat, speciális beszédhelyzeteket és műfajokat rendelni, így meg lehet határozni, mi az üzleti, az orvosi vagy a jogi angol; vagyis azon a feltételezésen alapul, hogy a speciális szakterület megfeleltethető egy speciális nyelvváltozatnak, illetve egy speciális nyelvhasználatnak (Widdowson, 1995). Ha ez igaz, akkor meg lehet jósolni, milyen kommunikációs helyzetekben fogják a nyelvtanulók az angol nyelvet használni, és ez alapján meg lehet határozni a tananyagot. Azonban a felsőoktatásban zajló üzleti angol oktatásában erre nincs lehetőség, mert nem megjósolható, hogy a hallgatók tanulmányaik befejezésével hol fognak elhelyezkedni, illetve a munkahelyükön milyen kommunikációs helyzetekben, milyen kulturális és nyelvi hátterű beszédpartnerekkel fognak találkozni.

Az üzleti angol

Az üzleti angol meghatározása nem egyértelmű, a szakirodalomban számos definícióval találkozhatunk. Ellis és Johnson (1994) szerint az üzleti angol egy speciális nyelvváltozat, és speciális beszédhelyzetben zajló kommunikáció, míg Talbot (2000) az üzleti életben zajló kommunikáció nyelvének tartja. Frendo (2005) meghatározásában az angol közvetítőnyelvként jelenik meg, amely nem feltétlenül azonos azzal a nyelvvel, amelyet az anyanyelvi beszélők használnak; olyan újfajta nyelvnek tekinti, amely azért jött létre, hogy megfeleljen a használók szükségleteinek.

Mivel a szaknyelvek csoportjába tartozik, Dudley-Evans és St John (1998) szerint az üzleti angolnak vannak alapvető és egyéb jellemzői. A legfontosabb alapvető jellemzők a következők: egy adott nyelvtanulói és nyelvhasználói csoport speciális igényeit elégíti ki, az

adott szakterületen jellemző tevékenységeket és módszereket használ, e tevékenységek elvégzéséhez szükséges nyelvtan, szókincs, regiszter, tanulási készségek és műfajok állnak az oktatás középpontjában. Egyéb jellemzői közé tartozik, hogy a szaknyelvi kurzusok általában középfokú, illetve felsőfokú nyelvtudással rendelkező, többnyire a nyelvet idegen nyelvként, gyakran a felsőoktatásban tanuló felnőtteknek szólnak, valamint az, hogy a szaknyelvtanítás az általános angol tanításától eltérő módszertant alkalmazhat. Hutchinson és Waters (1987) szerint nincs speciális módszertana, ugyanakkor Littlewood (2014) és Swales (2000) a kommunikatív nyelvoktatást tekinti a szaknyelvoktatásban, így az üzleti angol oktatásában általánosan alkalmazott módszertannak.

Ha az üzleti angol definícióit, valamint a szaknyelvi kurzusok alapvető és egyéb jellemzőit összevetjük az angol nyelv közvetítőnyelvi használatával, akkor látható, hogy néhány alapvetést érdemes átgondolni. Egyrészt, a felsőoktatásban csak korlátozottan valósulhat meg az adott szakterületen jellemző tevékenységek elvégzéséhez szükséges szókincs tanítása, hiszen előre nem látható, hogy a hallgatók milyen szakterületen, illetve melyik vállalatnál fognak elhelyezkedni. Az üzleti műfajok konvencióinak tanítása pedig azért ütközik korlátokba, mert ezek a konvenciók időben változnak (Belcher, 2006; Swales, 2000, Widdowson, 2003), a műfajok nyelvi megvalósulása kulturálisan és intézményi szinten is meghatározott (Bhatia, 1993), ráadásul, az angol közvetítőnyelvi szerepe miatt egy adott műfaj nyelvi kifejezése a beszédpartnerek kulturális és nyelvi hátterének különbségei miatt is nagyon változatos lehet.

Az üzleti műfajok tanításával kapcsolatban további probléma, hogy a szaknyelvtanítás a swales-i megközelítést alkalmazza, vagyis az üzleti életben megtalálható szakmai közösségeket diskurzusközösségnek tekinti. Swales (1990) szerint a diskurzusközösségek az alábbi kategóriákkal jellemezhetők: közös céljai vannak; a közösség tagjai kiépítették maguk között a kommunikáció mechanizmusait; ezeket a mechanizmusokat elsősorban információszerzésre és a visszajelzés biztosítására alkalmazzák; a közösség egy vagy több műfajt ismer és használ céljai kommunikálására; a sajátos műfajok mellett specifikus lexikája is van; a diskurzusközösség tagjai a konvencióknak megfelelő tartalom- és szövegkezelési tapasztalatokkal, ismeretekkel rendelkeznek[1].

Az ELF és BELF kutatások azonban rámutatnak, hogy az üzleti életben az angol nyelvet közvetítőnyelvként használó szakemberek nem diskurzusközösséget, hanem tevékenységközösséget (*Community of Practice*) alkotnak (Seidlhofer, 2009b). Wenger (1998) szerint a tevékenységközösségek másképp működnek, mint a diskurzusközösségek, mivel ezek egy közös tevékenység köré szerveződnek, így a tagokat elsősorban ez, nem pedig az információszerzés és megosztás funkciója tartja össze. A közös tevékenység a részvételen keresztüli tudás megszerzésében is fontos szerepet kap, hiszen az újonnan érkezők a nagyobb szakértelemmel rendelkezők segítségével, azokkal folyamatos interakcióban sajátítják el a közösség releváns ismereteit, és mozognak a közösség perifériájáról fokozatosan a centrum irányába.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a munkaerőpiacra belépő hallgatók egy tevékenységközösség részévé válnak, ahol a közös tevékenység során fogják majd az adott szakterület műfaji/kommunikációs konvencióit elsajátítani, akkor nem az a feladatunk, hogy a szakmai tevékenységközösségen kívül állóként megpróbáljuk nekik megtanítani, hogyan kommunikáljanak az adott közösségben, hanem az, hogy képessé tegyük őket arra, hogy gyorsan és hatékonyan elsajátítsák azt a tudást, amelynek segítségével a perifériáról a centrumhoz egyre közelebb tudnak kerülni. Ezért a tanulási készségeiket kell fejleszteni: azt a készséget, hogy észrevegyék a kommunikációs cél és annak nyelvi megvalósulása közötti kapcsolatot, vagyis azt, hogy egy konkrét beszédhelyzetben (értve ezalatt annak szakmai,

[1] https://regi.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_536_MagyarNyelv/ch30s05.html

társadalmi és intézményi meghatározottságát) megalkotott szövegben hogyan valósul meg annak kommunikációs célja.

A kommunikatív nyelvoktatás és a kiszámíthatatlan ELF kontextus létrehozása

A szaknyelvoktatás célja a hallgatók felkészítése az idegen nyelvű szakmai kommunikációra, gyakran a kommunikatív nyelvoktatás (*Communicative Language Teaching/CLT*) módszerével. A CLT egyrészről nagyon fontos fejlődési lépcső volt a nyelvoktatásban, mivel előtérbe helyezte a kommunikációt és a produktív készségeket a korábbi, főleg receptív készségeket fejlesztő módszerekkel szemben. Hasonló fejlődés zajlott le a szaknyelvoktatásban is, a szakmai kommunikáció került előtérbe a szakmai regiszterek nyelvtani és lexikális sajátosságaira fókuszáló oktatás helyett (Negro, 2016). A CLT elméletének központi eleme a kommunikatív kompetencia fogalma, amely Hymes etnográfiai megfigyeléseken alapuló modelljére épül, és amelyet Canale és Swain (1980) emelt be az angol nyelv tanításának módszertanába. Ebben az elméletben a kommunikatív kompetencia négy komponensét azonosították: (1) a nyelvi kompetenciát – azaz a nyelvi kód ismeretét; (2) a szociolingvisztikai kompetenciát, amely a nyelvhasználat társadalmi meghatározottságát jelenti, tehát azt, hogy a beszélő képes az adott beszédhelyzetnek megfelelően kommunikálni, a megfelelő regisztert, udvariassági formulákat használni; (3) a szövegalkotási kompetenciát, vagyis annak a képességét, hogy koherens szöveget tudjunk létrehozni; és (4) a stratégiai kompetenciát, a verbális és nonverbális kommunikációs stratégiák helyes használatának ismeretét (önkorrekció, interakciós forgatókönyvek ismerete és kiválasztása, együttműködés, szókincshiányok áthidalása, szóátvétel, stb.). Ezek a kompetenciák, amelyeket Hymes a különböző beszédhelyzetekben megvalósuló kommunikáció jellemzésére használt, elérendő célként és tananyagként kerültek a nyelvpedagógiába (Leung, 2005).

A kommunikatív nyelvoktatás módszertanával kapcsolatban számos kritika fogalmazódott meg. Felvetődött a kérdés, hogy valóban alkalmas-e a kommunikatív készség fejlesztésére. Nyelvtanárok és kutatók egyaránt felismerték, hogy nem feltétlenül valósul meg valódi kommunikáció a tanórán (Kumaravadivelu, 2006;), mert a tanárok gyakran nem tudnak ehhez szükséges pedagógiai helyzeteket teremteni (Didenko – Pichugova, 2016, Nunan, 1987). A sikertelenségnek több lehetséges okát tárja fel a szakirodalom. Az egyik az, hogy a kommunikatív kompetenciát az anyanyelvi beszélők nyelvi kompetenciájához méri, mind a nyelvi, mind a szociolingvisztikai kompetencia tekintetében (Dewey, 2014; Illés, 2011; Jenkins, 2012; Kramsch, 1997; Leung, 2005; Seidlhofer, 2001; 2012). Az anyanyelvi szint elérése mint nyelvtanulási cél, azonban két szempontból hátráltatja a nyelvtanulást. Egyrészt, nehezen határozható meg, mit jelent az anyanyelvi kompetencia nyelvhelyesség, és nyelvi viselkedés szempontjából, ezért a nyelvkönyvek csak egy idealizált anyanyelvi beszélőt tudnak bemutatni, és azt, hogy miképpen viselkedhetnek, mit mondhatnak egy adott szituációban (Leung, 2005). Másrészt, az anyanyelvi szint az idegen nyelvet tanulók számára elérhetetlen (Cook, 1999), ennek következtében a CLT ahelyett, hogy a kompetens nyelvhasználó státusz elérését tűzné ki célul, fenntartja az örökös nyelvtanuló (=a nyelvet sosem tökéletesen használó) státuszát. Az anyanyelvi szint elérhetetlenül lebeg a nyelvtanulók feje fölött, ami sokukat elbátortalanít, nem merik használni a nyelvet sem az osztályteremben, sem a való életben. Erre utal Magnuczné (2014), amikor azt szorgalmazza, hogy a nyelvtanulók kompetenciaérzését növelni kell.

A hallgatók nemzetközi kommunikációra való felkészítését nem segíti az sem, hogy a kommunikatív nyelvoktatás a nyelvtanulást egynyelvű vállalkozásnak tekinti. Az EFL/BELF kutatások megmutatták, hogy a különböző anyanyelvű beszédpartnerek angol nyelvű interakcióiban fontos szerep jut a beszélők által ismert összes nyelvnek mind a jelentésalkotásban, mind az egymáshoz való alkalmazkodásban (Cogo, 2012). A CLT nem

használja ki a többnyelvűségben rejlő lehetőségeket, azt, hogy a nyelvtanulók felfedezzék az anyanyelvük és az idegen nyelv rendszerének hasonlóságait és különbségeit (Budai, 2013). Ezáltal figyelmen kívül hagyja a tanulás egyik fontos elvét, vagyis azt, hogy akkor tudjuk az információt tárolni és előhívni, ha azt valamilyen korábbi tudásunkhoz kötjük (Widdowson, 2013).

Harmadrészt, mind a CLT, mind a szaknyelvoktatás törekszik az autentikus, valódi kommunikáció bemutatására, ezért gyakran eredeti (angol nyelvterületen angol anyanyelvű olvasónak szóló) szövegeket használ. Amikor ezeket a szövegeket egy tankönyvbe átemelik, vagy a nyelvórán használják, megváltozik a szövegek célja és hatása, mivel más a célközönség (Hutchinson – Waters, 1987). Ráadásul, az üzleti életben az angolt közvetítőnyelvként használó szakemberek nem az angol anyanyelvű szakemberek nyelvi viselkedését utánozzák. Az üzleti angol nem azonos azzal, ahogy az angolok kommunikálnak az üzleti életben (Widdowson, 2003). Az angol nyelven szakmai közönségnek írt szövegek tehát csak a nyelvi kód, a szókincs és nyelvtan tanítására alkalmasak, de arra nem, hogy bemutassák a kapcsolatot a szöveg kommunikatív célja és a nyelvi megformálás között. Ugyanakkor ez különösen fontos lenne a ma nyelvhasználói számára, hiszen éppen azt kellene megtanulniuk, gyakorolniuk, hogy mindig az adott beszédhelyzethez igazítsák az üzenet nyelvi megformálását. A nyelvtanításnak, és különösen az üzleti angol tanításának tehát elsődlegesen a hallgatók azon képességét kellene fejleszteni, amely lehetővé teszi a különböző (legtöbbször lingua franca) beszédhelyzetekhez való alkalmazkodást és jelentésalkotást (Widdowson, 2003).

Lehetőségek az ELF kontextus létrehozására a tanórán

Az üzleti angol kurzusok legfontosabb feladata tehát a hallgatók felkészítése az angol mint közvetítőnyelv használatára, a kiszámíthatatlan kommunikációs helyzetek kezelésére, valamint az önálló nyelvtanulásra (Räsänen, 2008), annak érdekében, hogy egyetemi tanulmányaik után minél gyorsabban legyenek képesek a szakmai gyakorlatközösség nyelvhasználati konvencióit elsajátítani. Ezért a tanórán ELF kontextushoz hasonló kommunikatív szituációkat kell létrehozni, amelyben a hallgatók nyelvi problémamegoldó készségei fejlődnek (Illés, 2013). Mivel az üzleti angol kurzusokon döntő többségében kizárólag magyar anyanyelvű hallgatók vesznek részt, az ELF kontextus, vagyis az egymáshoz való alkalmazkodás és jelentésalkotás csak olyan feladatok megoldása során fog megvalósulni, amelyek *„a megszokottól valamennyire eltérőek, és önálló interpretációs erőfeszítésre késztetnek”* (Illés, 2013:12). Az ilyen feladatmegoldás során megvalósulhat az a kívánatos helyzet, amikor a hallgatók a nyelvet nyelvhasználaton keresztül tanulják (Grundy, 2007; Illés, 2013). Ekkor a nyelvóra nem egy laboratórium, ahol megtanulják, mit kell majd akkor csinálni, amikor valódi kommunikációra kerül sor (a kommunikatív nyelvoktatás gyakorlatában egy anyanyelvű beszélővel), hanem valódi kommunikációt igénylő, a nyelvhasználók világról alkotott tudását, fogalmi sémáit aktivizáló helyzet (Illés – Akcan, 2016; Wilkinson, 2008).

A fenti cél elérésére alkalmas a tartalomalapú nyelvoktatás (CLIL), a feladat-központú tanulás, a fordítás (Illés – Akcan, 2016; Magnuczné, 2014), illetve a problémaközpontú tanulás (Wilkinson, 2008). Ezek a módszerek azért lehetnek eredményesek, mert hiteles, valódi kommunikációt igénylő szituációkba helyezik a hallgatókat: mindegyikben szükség van a nyelvtanulók korábbi tudásának és fogalmi sémáinak aktiválására, szükség esetén ezek módosítására. Ráadásul, mivel ezeket a feladatokat nem lehet a beszédpartnerhez (a fordítás esetén a célközönséghez) való alkalmazkodás nélkül megoldani, ezek a típusú feladatok jól szimulálják a lingua franca kommunikációs helyzeteket.

Magyarországon a CLIL módszer többnyire az alsó- és a középfokú oktatásban terjedt el, a felsőoktatásban könnyebben megvalósítható a feladat- és a problémaközpontú tanulás. Mindkettő a konstruktivista tanuláselméleten alapul, hiszen a feladatmegoldás során létrejövő

tudás a hallgatók közötti interakciók során jön létre. Mindkettő jól modellezi azt a valós helyzetet, amikor a munka világába belépő hallgató a tevékenységközösség újonnan érkező tagjaként a tapasztaltabb kollégáktól interakciókon keresztül tanulja meg az adott munkakör betöltéséhez szükséges ismereteket. A feladat vagy probléma megoldása során a hallgatók példákat és analógiákat keresnek, következtetéseket vonnak le, a jelenségeket a személyes tapasztalataikhoz kötik, összefoglalják, amit tudnak, összehasonlításokat tesznek, valamint megkülönböztetik a feladat során felmerülő fontos és kevésbé fontos szempontokat – mindezt angolul (Wilkinson, 2008). Így ezáltal megvalósul a nyelvhasználaton keresztül történő nyelvtanulás.

A fordítási feladatok, bár a kommunikatív nyelvoktatás száműzte a pedagógiai gyakorlatból, valódi közvetítőnyelvi kommunikációs helyzeteket hoznak létre, mivel a beszélőnek nemzetközi célközönség számára kell az üzenetét megfogalmaznia. Ahhoz, hogy az üzenet átmenjen, a beszélőnek figyelembe kell vennie, mit tudhat, hogyan láthatja a világot az olvasó, milyen elvárásai, meggyőződései lehetnek a témával kapcsolatban. Ezáltal a hallgatók azt gyakorolják, hogyan tudnak alkalmazkodni és a kulturális különbségeket áthidalni önmaguk és a beszédpartnerük között. Ráadásul, a fordítási feladatok megoldása során tudatosíthatjuk azt is, hogy milyen más nyelvi eszközöket kell használni ugyanannak az üzenetnek a célba juttatásához különböző célközönség esetében.

A fordítási feladatoknál rugalmasabb és spontánabb alkalmazkodást követelnek meg azok, a Bakó Alexandra által orvostanhallgatók számára kidolgozott osztálytermi feladatok, amelyek az ELF kommunikációban felmerülő problémákat szimulálják (Bakó, 2021), és amelyeket az üzleti angol tanítása során is alkalmazni lehet. Ezekben a szimulált helyzetekben a kommunikáló felek egyike olyan instrukciókat kap, amelyeket a másik fél nem ismer, és amelyek azonnali nyelvi problémamegoldásra kényszerítik. Ilyenek lehetnek például bizonyos szavak, amelyeket az egyik fél „nem ért", vagy félreért, esetleg az egyik fél nem működik együtt a jelentésalkotásban, csak azt várja, hogy a másik alkalmazkodjon. Természetesen ennek a nyelvi felkészítésnek elengedhetetlen része a problémák forrásának felismerése és tudatosítása. Az üzleti életben problémát okozhat az eltérő nyelvtudás, valamint a kulturális különbségek, amelyek jelentkezhetnek a nemzeti vagy a vállalati kultúra szintjén, illetve az egyes országok üzleti életében használt protokollok szintjén is. A problémák tudatosítása után fontos lépés a megoldási lehetőségek, az alternatív nyelvi megoldások megbeszélése. Ezáltal a hallgatóknak az a készsége fejlődik, amely lehetővé teszi annak felismerését, hogy az általuk küldött üzenetet a beszédpartner nem értette meg vagy félreértette. Emellett gyakorlatot szereznek abban, hogy hogyan lehet az üzenet nyelvi megformálását úgy alakítani, hogy az a leginkább figyelembe vegye a másik fél világról alkotott tudását, nyelvi szintjét és kulturális meghatározottságait.

A fent említett módszerek mindegyike alkalmas a nyelvi alkalmazkodóképesség és problémamegoldás fejlesztésére. Az ELF kontextusra való felkészítésben azonban a fordításnak és a szimulációnak az előnye a tartalomalapú nyelvoktatással (CLIL), illetve a feladatközpontú és a problémaközpontú tanulással szemben az, hogy ez a két módszer erősen támaszkodik a kommunikációs helyzetben rejlő esetleges problémák és az alternatív megoldási lehetőségek tudatosítására. Az üzleti életben természetesen a kommunikáció közben nincs lehetőség a lehetséges alternatív nyelvi megoldások végiggondolására. Ezért szükség van arra, hogy a szaknyelvi kurzusok céljai közé bekerüljön a nyelvi rugalmasság fejlesztése is annak érdekében, hogy az egyetemet végzett szakemberek észrevegyék a kommunikáció során felmerülő problémákat és képesek legyenek azokat megoldani.

Hivatkozások

Bakó, A. (2021, in press): Preparing healthcare providers for communication with patients in ELF contexts – a methodological framework of developing terminological awareness. In: Tweedie, M. G. – R Johnson, R. (eds.) (2021): *Perspectives on Medical English as a Lingua Franca*. Cambridge Scholars Press: Walker, Newcastle

Basturkmen, H. (2006): *Ideas and options in English for Specific Purposes.* Lawrence Erlbaum Associates: London

Bhatia, V. K. (1993): *Analysing genre: Language use in professional settings*. Pearson: Edinburgh Gate

Belcher, D. 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. 133–155 https://doi.org/10.2307/40264514

Budai, L. (2013): Merjünk támaszkodni az anyanyelvünkre! *Modern nyelvoktatás*. 19/4. 47-56 Elérhető online: http://epa.niif.hu/03100/03139/00023/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2013_4_047-056.pdf

Canagarajah, S. (2014): In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *TESOL Journal.* 5/4. 767-785 https://doi.org/10.1002/tesj.166 Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. 1/1. 1-47 https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Cogo, A. (2009): Accommodating difference in ELF conversations: A study of pragmatic strategies. In: Mauranen, A. – Ranta, E. (eds.) (2009): *English as a Lingua Franca*: *Studies and Findings*. Cambridge Scholars Publishing: Newcastle Upon Tyne

Cogo, A. (2012): English as a lingua franca: concepts, use, and implications. *ELT Journal.* 66/1. 97-105 https://doi.org/10.1093/elt/ccr069

Cook, V. (1999): Going beyond the native speaker in language teaching, *TESOL Quarterly*. 33/2. 185-209

Cook, V. (2002): Language teaching methodology and the L2 user perspective. In: Cook, V. (ed.) *Portraits of the L2 user*, Multilingual Matters LTD, Clevedon

Dewey, M. (2014): Pedagogic criticality and English as a lingua franca. *Atlantis. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies.* 36/2. 1 –30

Didenko, A. V. – Pichugova, I. L. (2016): Post CLT or post-method: Major criticism of the communicative approach and the definition of the current pedagogy. SHS Web of Conferences, 28. Elérhető online: https://doi.org/10.1051/shsconf/20162801028

Dudley-Evans, T. – St John, M. J. (1998): *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press: Cambridge

Ellis, M. – Johnson, C. (1994): *Teaching Business English.* Oxford University Press: Oxford

Frendo, E. (2005): *How to teach Business English*. Pearson Education Limited: Edinburgh Gate

Graddol, D. (2006): *English Next*. Letöltve: http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/books-english-next.pdf, 2016.07.21

Grundy, P. (2007): Language evolution, pragmatic inference, and the use of English as a lingua franca. In: Kecskés, I. – Horn, L. R. (eds.) (2007): *Explorations in pragmatics: Linguistic, cognitive and intercultural aspects.* Walter de Gruyter: Berlin

Hutchinson, T. – Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge University Press: Cambridge

Illés, É. (2011): Communicative language teaching and English as a lingua franca. *ViennamWorking Papers.* 3-16

Illés, É. (2013): Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern nyelvoktatás.* 19/1-2. 5-16 Elérhető online: http://epa.niif.hu/03100/03139/00021/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2013_1-2_005-016.pdf

Illés, É. – Akcan, S. (2016): Bringing real-life language use into EFL classrooms. *ELT Journal*. 71/1. 3-12 https://doi:10.1093/elt/ccw049

Jenkins, J. – Cogo, A. – Dewey, M. (2011): Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching.* 44/3. 281-315 https://doi.org/10.1017/S0261444811000115

Kankaanranta, A. – Louhiala-Salminen, L. (2013): "What language does global business speak?" – The concept and development of BELF. *Ibérica.* 26. 17-34

Kankaanranta, A. – Louhiala-Salminen, L. – Karhunen, P. (2015): English in multinational companies: implications for teaching "English" at an international business school. *Journal* of *English as a Lingua Franca*. 4/1. 125-148 https://doi.org/10.1515/jelf-2015-0010

Kankaanranta, A. – Planken, B. (2010): BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals. *Journal of Business Communication.* 47. 380-407 https://doi.org/10.1177%2F0021943610377301

Kramsch, C. (1997): The privilege of the nonnative speaker. Modern Language Association, 112/3. 359–369.

Kumaravadivelu, B. (2006): TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40/1. 59–81 https://doi.org/10.2307/40264511
Leung, C. (2005): Convivial communication: Recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics*. 15/2. 120-144 https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00084.x
Littlewood, W. (2014): Methodology for teaching ESP. In: Bhatia, V. – Bremner, S. (eds.) (2014): *The Routledge handbook of professional communication*. Routledge: London/New York
Magnuczné Godó, Á. (2014): Lehet-e az angol mint lingua franca pedagógiai alternatíva? Tanári vélemények itthon és külföldön. *Modern Nyelvoktatás*. 20/4. 3-18 Elérhető online: http://epa.oszk.hu/03100/03139/00026/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2014_4_003-018.pdf
Negro, I. (2016): Developments in ESP: from register analysis to a genre-based and CLIL-based approach. *Revista de Lenguas para Fines Especificos.* 22/1. 190-212 Elérhető online: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6677869
Nunan, D. (1987): Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*. 41/2. 136-145 https://doi.org/10.1093/elt/41.2.136
Pullin, P. (2010): Small talk, rapport, and international communicative competence. Lessons to learn from BELF. *Journal of Business Communication.* 47/4. 455-476 https://doi.org/10.1177%2F0021943610377307
Pullin, P. (2013): Achieving "comity". The role of linguistic stance in business English as a lingua franca (BELF) meetings. *Journal of English as a Lingua Franca.* 2/1. 1-23 https://doi.org/10.1515/jelf-2013-0001
Räsänen, A. (2008): Tuning ESP/EAP for mobility, employability and expertise: A pedagogical process of change in focus, insight, and practice. In: Fortanet-Gómez, I. – Räisänen, C. A. (eds.) (2008): *ESP in European Higher Education*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
Rogerson-Revell, P. (2008): Participation and performance in international business meetings. *English for Specific Purposes.* 27. 338-360 https://doi.org/10.1016/j.esp.2008.02.003
Seidlhofer, B. (2001): Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics.* 11/2. 133-158 https://doi.org/10.1111/1473-4192.00011
Seidlhofer, B. (2009a): Orientations in ELF research: form and function. In: Mauranen, A. – Ranta, E. (eds.) (2009): *English as a Lingua Franca*: *Studies and Findings*. Cambridge Scholars Publishing: Newcastle Upon Tyne
Seidlhofer, B. (2009b): Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes.* 28/2. 236-245 https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01592.x
Seidlhofer, B. (2012): The challenge of English as a lingua franca. *Anglistik: International Journal of English Studies*. 23/1. 73-86
Sharifian, F. (2009): Cultural conceptualizations in English as an international language. In: Sharifian, F. (ed.) (2009): *English as an International Language.* Multilingual Matters: Bristol
Swales, J. M. (1990): *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press: Cambridge
Swales, J. M. (2000): Languages for Specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*. 20. 59-76 https://doi.org/10.1017/S0267190500200044
Szabó, Cs. M. – Mátó, F.(2019). A munkaerőpiac elvárása: idegennyelvtudás – Hogyan fejleszthetik hallgatóik idegennyelvtudását a felsőoktatási intézmények, Letöltve: https://www.researchgate.net/publication/335128310_A_munkaeropiac_elvarasa_idegennyelvtudas_Hogyan_fejleszthetik_hallhatoik_idegennyelvtudasat_a_felsooktatasi_intezmenyek, 2021.01.07
Talbot, F. (2009): *How to write effective business English. The essential toolkit for composing powerful letters, e-mails and more, for today's business needs*. Kogan Page: London/Philadelphia
Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching.* Oxford University Press: Oxford
Wilkinson, R. (2008): Locating the ESP space in problem-based learning: English medium degree programmes from a post-Bologna perspective. In: Fortanet-Gómez, I. – Räisänen, C. A. (eds.) (2008): *ESP in European Higher Education*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
https://regi.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_536_MagyarNyelv/ch30s05.html

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI

Mátyás Judit

Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar
Marketing és Turizmus Intézet

Nyelvhasználat és kommunikáció a COVID-19 idején

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.15

A 2020 márciusában kirobbant koronavírus-járvány karanténba kényszerítette a világ lakosságát. A krízishelyzet komoly változásokat okozott a társadalmi, gazdasági életben és az oktatásban is. Új, megoldandó problémákat generált mindannyiunk számára. Bezártak a magyar iskolák, a tanárok otthonról, digitális távoktatás formájában bonyolították le a tanórákat, a vállalatok alkalmazottai home office-ba kényszerültek. A járvány kirobbanása a társadalom és gazdaság minden színterét érintette, és érinti jelenleg is. A változások a kommunikációban, nyelvhasználatunkban is nyomon követhetők. A koronavírus-járvány hatására számos új kifejezés jelent meg nyelvünkben, vagy az is előfordult, hogy korábban ritkán használt szavak elevenedtek fel. A félelem, a bezártság és az új helyzethez való alkalmazkodásból adódó szorongás ellenére, vagy éppen ennek ellensúlyozására megjelentek a humoros nyelvi fordulatok, a vidám és ötletes kifejezések, melyek nyelvünket új szavakkal színesítették és színesítik. Rengeteg vers, dal, klip és új szó született a koronavírus hatására. A tanulmányban – általános kitekintést követően – a COVID-19 hatását vizsgálom a kommunikáció és nyelvhasználat tekintetében.

Kulcsszavak: *COVID-19, gazdaság, oktatás, nyelvhasználat, COVID-generáció*

Bevezetés

A COVID-19 világjárvány hatására kicsit olyan lett a világunk, mintha háborús övezetbe kerültünk volna, elszigetelt bennünket a többi országtól, a külföldre történő utazás lehetőségétől. A szállodák, utazási irodák bezártak, a repülőtársaságok átmenetileg befagyasztották szolgáltatásaikat (https://www.dw.com/).

A karantén, a szigorú előírások, a felerősödő digitalizációs folyamat gyökeres változásokat hoztak életünkbe. Ezek a hatások a társadalom, a gazdaság és az oktatás minden területén éreztették és éreztetik jelenleg is hatásukat. A home office, valamint a gazdaságban, kereskedelemben felmerülő kihívások, az online oktatás új megoldandó problémákat generáltak, és ezek megoldásához gyors, hatékony reagálásra volt szükség. Azok a vállalatok, intézmények, iskolák tudtak és tudnak talpon maradni, amelyek a járvány által kiváltott krízis-helyzetben a környezeti változásokhoz „naprakészen" tudtak alkalmazkodni, és rendelkeztek az ehhez szükséges stratégiai gondolkozással.

A koronavírus-járvány számos negatívuma mellett megjelentek olyan pozitív változások is, amelyek előrelendítő hatásúak és a jövőbeni társadalmi, gazdasági folyamatokat, irányelveket nagymértékben meghatározzák, befolyásolják. A járvány hatása megjelent nyelvünkben, nyelvhasználatunkban is. Megmutatkozott kreativitásunk, leleményességünk. Az új, többségében játékos, vidám szófordulatok segítségével a bezártság érzése enyhült, a közös nyelv összekötötte az új „COVID-generáció" tagjait.

A COVID-19 hatása a gazdaságra és az oktatásra

A válság a kereskedelemben is érzékelhető, a fogyasztói magatartás változóban van. A vásárlásokra általában jellemzőek az online megoldások és a házhozszállítás irányába való elmozdulás (https://www.ipsos.com/).

Ugyanakkor megfigyelhető a vírus kapcsán pozitív szemléletbeli hozzáállás is. Sok vállalat a válságot nemcsak negatív értelemben vett kihívásnak látja, hanem egyben a fejlődés lehetőségének is, többségük optimista a jövőjével kapcsolatban. 35,4 százalékuk nyilatkozta azt, hogy vagy nem érinti őket a jelenlegi helyzet, vagy kifejezetten arra számít, hogy erősödni

fog a válság ideje alatt. 35,3 százalékuk úgy értékelte a helyzetét, hogy bár érinti őket a válság, nem lesznek sokkal rosszabb állapotban, mint az azt megelőző időszakban voltak. A vállalatok szerint a digitalizáció fejlesztése a jövő, és ezt elengedhetetlennek tartják versenyképes piaci helyzetük megtartása érdekében. Bár befektetést igényel, ugyanakkor lehetőséget is biztosít számukra a digitalizáció a hatékonyság növelésére, a tanulásra és a vállalati kultúra fejlesztésére, mert elősegíti a feladatok ellenőrizhetőségét, és erősíti az innovációs tevékenységet. A vállatok döntő többsége, 69,9 százaléka ennek értelmében tervezi jövőjét, és mindössze 14% bizonytalan, vagy nem szándékozik (10,7%) folytatni a digitális transzformációt (https://stylers.hu/).

A kereskedelemben ugyanakkor a válsághelyzet miatt világszintű visszaesés történt. Az USA kiskereskedelme 2020-ban – az előző évhez képest – 9,1 százalékos csökkenésre számított, ami körülbelül 320 milliárd US-dollárt jelent. Sivárak a kilátások az elkövetkező időszakra is, a prognózisok alapján legalább 4 évre lesz szükség, mire a kiskereskedelem el fogja érni a COVID-19 előtti szintet (https://www.absatzwirtschaft.de/).

A COVID-19 nemcsak a gazdaságra, hanem az oktatásra is rányomta a bélyegét és változásokat generált. 2020. április közepére a széles körű iskolai bezárás 1,6 milliárd diákot érintett világszerte (McKinsey, 2020). Ugyanakkor széles körben tapasztalhatták a digitális oktatás során diákok és tanárok egyaránt, hogy a hagyományos iskola számos tevékenységi formája felesleges, és kipróbálhattak olyan új dolgokat, amelyek hatékonyabbnak tűntek. Megmutatkozott a tanárok kreativitása, problémamegoldó képessége. A technológia alkalmazása lehetővé tette, hogy az oktatást és a tanulást személyre szabják, feltérképezzék, hogy az egyes diákok hol tartanak és mire van szükségük (Balla, 2020).

A digitalizált oktatásnak azonban árnyoldala is volt. 2020. március 16-tól – közintézmények bezárása után – a szülőkre zúdult gyermekeik otthoni tanítása. A szülőknek új szerepkörben kellett otthon helytállniuk, gyakorlatilag – részben – pedagógussá kellett válniuk. További probléma volt, hogy különösen az észak-magyarországi régióban sokkal hátrányosabb helyzetben lévő családok élnek, ahol a diákoknak nincsenek elektronikus eszközeik, és emiatt nem érték el az online tananyagokat. De az is gondként merült fel, hogy nincs minden háztartásban korlátlan internetkapcsolat, továbbá hiányzott a személyes kontaktus a pedagógussal, a magyarázat, tehát a valódi tanítás (Bódog, 2020).

A problémák ellenére a digitális oktatás összességében jól működött, és az összegyűlt tapasztalatok a későbbiekben is hasznosíthatók (Maruzsa, 2020).

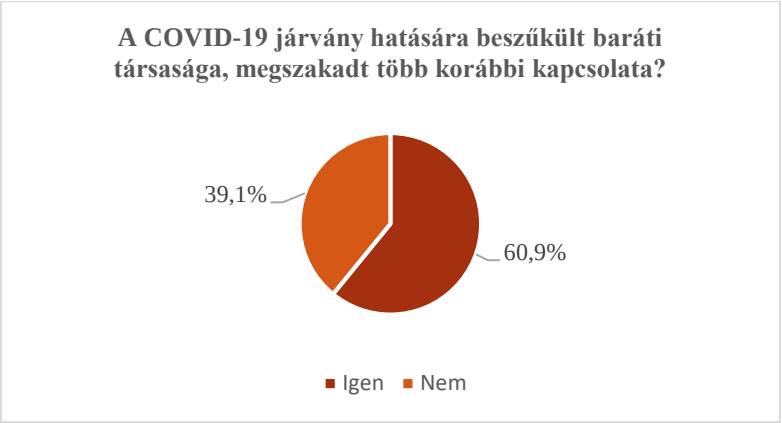
Nyelvhasználat és kommunikáció

A *face to face* kommunikáció hiánya, a bezártság, a karantén változásokat hozott a személyes kapcsolatokban és lecsapódott a nyelvhasználatban is.

Egyetemista hallgatókkal, a Z generáció tagjaival 2020 októberében primer kutatás keretében kérdőíves megkérdezést végeztem. A kérdőívet 128 fő (N=128) töltötte ki. A kvantitatív kutatással arra kerestem válaszokat, hogy a Z generáció tagjai, akik az online világba születettek bele, és akiket „Facebook-generációnak", digitális bennszülötteknek, kapcsolgatóknak (*zappers*), „dotcom" gyerekeknek, netgenerációnak is neveznek (Pais, 2013), hogyan reagáltak a koronavírus-járvány által okozott változásokra, a magánéletüket, barátaikkal, családtagjaikkal történő kapcsolattartásuk módját, valamint kommunikációjuk, nyelvhasználatuk változásait tekintve.

Jelen tanulmányban csak a témához – kommunikáció és kapcsolattartás – szorosan kapcsolódó kérdést emelem ki, melynek fókuszában az állt, hogy vajon a Z generáció tagjainak kommunikációját milyen mértékben határozta, változtatta meg a COVID-járvány okozta bezártság, és ez hogyan hatott nyelvhasználatukra.

1. ábra. Baráti kapcsolatok alakulása a COVID-járvány idején



A fiatalok közel 61 százaléka válaszolta, hogy beszűkültek baráti kapcsolatai, a közös programok, az élmények nagyon hiányoztak nekik. „Facebook-generációként", elsősorban a Facebookon tartották egymással a kapcsolatot, ezt a közösségi média platformot részesítették előnyben kommunikációs felületként. Ugyanakkor a bezártság rákényszerítette a fiatalokat arra is, hogy új utakat keressenek, és találékonyságukkal életüket – főképpen a nyelvhasználat tekintetében – színesebbé tegyék.

A karantén miatti elszigeteltség által okozott szorongás, a félelem a fertőzéstől, betegségtől megmutatkozott és lecsapódott a „COVID-19-nyelvhasználatban", és ez nemcsak a fiatal korosztály életében volt nyomon követhető. 2020-ban a koronavírus-járvány hatására számos új, kreatív, ötletes kifejezés jelent meg nyelvünkben, vagy éppen korábban ritkán használt szavak elevenedtek fel. Ki gondolta volna, hogy a bezártság ihlető erővel bírhat, hogy az új élethelyzet ennyi kreatív energiát szabadít fel, segítve ezzel azt, hogy félelmeinket, aggodalmainkat enyhítsük?

A szorongás enyhítésére új, humoros, „COVID-nyelvhasználatot" hoztunk létre. Kismillió vers, dal, klip született a koronavírusról, elég csak a húsvéti alkotásokra gondolni. *„Zöld erdőben gumikesztyű, steril locspocs, elképesztyű!"*. Népszerű volt az a karanténvideó is, melyet Péterffy Bori készített *Három stílusgyakorlat énekhangra és koronavírusra* címmel. Az alkotó három népdalban dolgozta fel a magyar járványhelyzetet, szó esett például vécépapírról, élesztőről és bevásárlásról is (Czeglédi, 2020).

Veszelszki Ágnes nyelvész a koronavírus magyar nyelvre gyakorolt hatásait vizsgálta. A kutatás egyik eredménye az a 2020. júliusban megjelent *Karanténszótár*, melyben a szerző négyszáz, 2020. január és június között keletkezett új szót mutat be. A koronavírus-járvánnyal és a karanténhelyzettel kapcsolatos játékos és vidám kifejezéseket tartalmaz a szótár, mint például *home ovi, karanténház, kenyérszűz* (az a személy, aki még nem sütött korábban kenyeret, ám a kijárási korlátozás alatt, annak hatására kenyérsütésbe kezdett) (Veszelszki, 2020).

A férfiak nyugodtan növeszthettek otthon *karanténszakáll*t, a nők pedig hordhattak egész nap *otthonkát*, sőt *maradjotthonkát*. Ám ha mégis kicsinosították magukat, például egy megosztott fotó kedvéért, akkor azt a *karanténkera* kifejezéssel illettük (a szlengben a *kera* egyik jelentése: vonzó fiatal nő). Kézenfekvő magyar fordulatok például, hogy aki elkapja a koronavírust, az *megkoronázódik*, aki pedig megfertőzi a másikat, az *megkoronázza* az illetőt. Aki fertőzéssel fenyegetve leköp másokat, az a *köpőrém*. A *koronabűnözés* kifejezés a más helyre költözés miatt elhagyott lakásokba betörőkre, illetve a hamis védőeszközöket vagy más termékeket becsapós weboldalakon árusítókra utal. A húsvéti locsolás virtuális megfelelője az

e-locsolás lett, és ez a szokványos locsoló versikét is ötletesen megváltoztatta: *Szabad e- locsolni*? Már akadnak, akik a home office-t magyarosan *homofisznak* mondják (és akár írják is). A naphosszat képernyő előtt ülők nem riadnak vissza idegennyelvű szójátékoktól sem: dolgoztunk *home office*-ban, és aki ezt a kanapéról bonyolította le, az *homeless office*-ban végezte munkáját. A családi életre is jelentősen kihatott az állandó otthoni együttlét, melynek következménye lehet a *koronababa, koronabébi,* aki, ha majd felnő, *karantini* lesz. Az összezártság családunkkal rosszabb esetben *koronaválás*-hoz vezetett. A *kajantén* a karantén ideje alatt elkészített ételeket jelenti, amelyeket ezzel a címszóval meg is lehet osztani valamely közösségi hálón. A spontán nyelvgazdagodás azonos alakú szavakkal is szolgált: megjelent az új koktél, a Martini helyett a *karantini*. A pánikvásárlások hatását jelzik a *vécépapírkrízis* és az *élesztőpárbaj* is. Ha a bevásárlásból az otthoni egyhangúságot feloldó pótcselekvés lett, az a *karanténfergés*. Ha valaki egy héten egyszer gyorsan kimozdult, és próbált mindent egyszerre elintézni, akkor *maszkmaraton*t futott. A 65 év felettiek délelőtti bevásárló időpontja az érintetteknek *kimenő,* a fiatalabbak szerint pedig *nyuggersáv volt.* A belvárosi lakásból egy eldugott kis faluba költöző fiatal lányból gumicsizmás *karanténsasszony* lett a COVID-időszakban. A házibuli szónak szintén új jelentéstartalma alakult ki: a baráti társaság tagjai videochat közvetítésével isznak és beszélgetnek. Hasonlóan lehet *onlinekocsmázni* vagy *videóinni* a *skype-* vagy *zoom-kocsmában*. Nem kíván különösebb kommentárt néhány szóképzés: *elkaranténosodik, cecíliás*. Nem ennyire egyértelmű ugyanakkor például a *covidmentesítés* (kézmosás értelemben), a *karantárs* (akivel együtt töltöttük a karantént), a *karanTeam-party* (társas összejövetel a Teams szolgáltatáson keresztül); a *karantéboly* (idegeskedés, aggódás a járvány és következményei miatt), a *karantÉn* (a járvány miatt karanténban lévő személy, az újonnan megismert önmagunk, akivé váltunk a bezártság hatására). A helyesírásra is érdemes odafigyelni, mert nem mindegy például, hogy mit írunk: *KaranTanya* vagy *karantAnya*. A *karanTanya* kifejezés egy Facebook-oldalra utal, amely ötleteket adott az óvodás gyerekek kreatív elfoglaltságaihoz, a *karantAnya* viszont a gyermekeivel otthon tartózkodó édesanya volt (Bedő, 2020).

Egyes szavak – *home ovi, karanténház* vagy *vizespalacksúlyzó* – jelentése magától értetődő, de vannak köztük olyanok is, amelyek nem egyértelműek, és a magyarázatuk felér egy szociokulturális látlelettel. Új szavak állandóan jelennek meg a nyelvben, a ritkábban használtak pedig elavulnak, mert a szókincs folyamatosan változik. Ez így volt a karantén idején is. Egyáltalán nem újkeletű jelenségről van szó. A nyelv változik, alkalmazkodik a megváltozott vagy változóban lévő környezethez. A koronavírus-járvány idején keletkezett új szavaink közül számos kapcsolódik a digitális kommunikációhoz, a közösségi média használatához, de a koronavírusnak főleg érdekes és vicces szavakat köszönhetünk. A világméretű koronavírus-járvánnyal, a karanténnal, az életünk teljes megállításával, lelassításával olyan teljesen újszerű helyzetben találtuk magunkat néhány hónap alatt, hogy nem voltak fogalmaink a megváltozott nyelven kívüli jelenségek megnevezésére. Ez indokolhatta az új szóteremtések robbanásszerű megjelenését. A *vécépapír-bűnözés* kifejezés például arra utalt, hogy a pánikvásárlás miatt elfogyott az üzletekből a fertőtlenítőszer és a toalettpapír. Ennek következtében rövid ideig a tolvajok nem lopott mobillal kereskedtek, hanem vécépapírral és kézfertőtlenítővel. A kormányzati kommunikáció egyik kiemelt és legismertebb arca és hangja Győrfi Pálé, az Országos Mentőszolgálat szóvivőjéé volt. A televízióban és videómegosztókon gyakorlatilag folyamatosan lehetett találkozni az általa elmondott „maradj otthon" üzenettel, és erre az *elgyőrfipalisodott* kifejezés utalt, amit csak mi, magyarok értünk és érthettünk. Vagy egy másik példa a *covidinka,* az angol *covidiot* szó magyar megfelelője. A *covid* és az *idiot* (hülye, bolond, „dinka") szavak vegyülése. Első jelentése értelmében a betegséggel nem foglalkozó személyre gondolunk, aki tagadja a vírus létezését, összeesküvés-elméleteket gyárt vagy lebecsüli a vírusfertőzés tüneteit, ezért a járvánnyal kapcsolatos utasításokat sem tartja be. Második jelentése pedig olyan személy, aki pánikol, és túlságosan

nagy készleteket halmoz fel a bevásárlás során. A kifejezés rájátszik a kövidinka magyar szőlőfajta nevére is (Vajna, 2020; https://magyarnarancs.hu/).

A koronavírus hatása a külföldi nyelvhasználatban

Nemcsak Magyarországon, hanem világviszonylatban is megjelentek a COVID-19 hatására új szavak, kifejezések. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) főigazgatója 2020. február 11-én jelentette be az új típusú koronavírus okozta betegség hivatalos nevét: COVID-19. A 2019-es koronavírus-betegségre utaló COVID mozaikszó alig több mint egy hónappal később már a Merriam-Webster amerikai angol online értelmező szótárban is megjelent olyan új, gyorsan a közbeszédbe került kifejezésekkel együtt, mint a társasági távolságtartás (*social distancing*) vagy a szuperterjesztő (*super-spreader*). Ez rekordidő a szótár közel 200 éves történetében. A járvány hatására olyan új kifejezések is születtek, mint a görbe ellapítása (*flattening the curve*) vagy a lappangási periódus (*incubation period*). Ezen a módon a hétköznapi szókincs egyre specifikusabb szavakkal, „COVID-kifejezésekkel" bővült. Most már szinte azt is mindenki tudja, hogy állatról emberre terjedő fertőző betegségeket jelent a *zoonózis*. A hétköznapi nyelvhasználatban felbukkantak az angol nyelvterületeken alkotott *quarantini* (a karanténnal járó gondokat enyhítő vermut), a *zoombombing* (a videócset szándékos megzavarása a háttérben), a *coronnials* (a karanténban fogant gyerekek generációja) (Bodnár, 2020).

A franciák új szót alkottak a karanténra: *quatorzaine*. Ez majdnem olyan, mint a velencei eredetű, a 40 napos elzárásra utaló *quarantena* francia alakja, a *quarantaine*. Az olaszok egy több száz éves, a nagy pestis idejéből való szót elevenítettek fel: az *untore* olyan idegen, aki behurcolja a kórt. A németeknél a különböző okból történő elhízások – bánat miatt *Kummerspeck*, karácsonyi evés-ivás miatt *Winterspeck* – sorát gazdagítja a karanténban felszedett kilókra utaló *Coronaspeck*. A *Spuckschutzscheibe* a köpködés ellen védő műanyag védőfalak új neve. Az e-mailekben egyre gyakrabban jelenik meg a klasszikus „szívélyes üdvözlettel" formula helyett a *Bleiben Sie gesund* (vagy tegezve *Bleib gesund*), sokszor rövidítve is: *BSg* vagy *Bg*. Az pedig már be is került az angol nagyszótárba (Oxford English Dictionary) hogy az e-mailek végén a *WFH* arra utal, hogy *Working from Home*, azaz otthonról dolgozom. Hollandiában több mint 700 bejegyzést tartalmaz az új koronaszótár, melyet a tekintélyes nagyszótár, a Van Dale főszerkesztője, Ton den Boon tett közzé. Szerepel benne a *coronahoester*, aki szándékosan leköhög valakit koronavírussal. A *lockdownkilo* (vagy *quarantainekilo* vagy *coronakilo*) az a súly, amelyet valaki otthonülés közben fölszedett. A *snotterschaamte* azt jelenti, hogy valaki szégyell társaságban tüsszenteni. Figyelemre méltó a felhalmozást, nagybevásárlást jelentő *hamsteren* („hörcsögözés") ige is. Ton de Boon talán borúlátó jóslata szerint tartósan használatba kerülhet a *de anderhalvemetersamenleving*, a *másfél méteres társadalom* kifejezés is (Bedő, 2020).

A koronavírus-járvány hatására megjelenő új szavaink hazánkban, de a külföldi példákban is, a környezeti változást tükrözik. A karanténba kényszerült lakosság a feszültséget, elkeseredést és szorongást, a jövővel kapcsolatos félelmét világszerte humoros, ötletes kifejezésekkel igyekezte oldani.

Feltehetően azok a szavak fognak hosszabb távon is beépülni a mindennapi szókincsbe, nyelvhasználatunkba, amelyeket évek múlva, a járvány megszűnését követően is okkal használunk majd, mert társadalmi változásokhoz vagy technológiai fejlesztésekhez köthetők (https://qubit.hu/).

Az új „COVID-szavak" jellemzői

Folyamatosan hozunk létre új szavakat. Ezeknek nagyobb részét teljesen új kategóriák elnevezésére használjuk – ilyen például a 2010-ben napvilágot látott *filter bubble,* amely a személyre szabott internetes hirdetések elterjedésével került szélesebb körű használatba (Benczes, 2013). A COVID-világjárvány, főképpen a karantén idején megjelent neologizmusok, új szavaink „speciálisan" a betegséggel, fertőzéssel kapcsolatos félelmeink miatt születtek, a járványra reagálva. Előtérbe kerültek a humoros, vidám kifejezések, melyek segítségével tompítani igyekeztünk azt a szorongást, amit ebben az időszakban átéltünk. Ez vonatkozik a magyar és nemzetközi példákra egyaránt. A magyar és idegen nyelvű kifejezések alkotásának módja is hasonlóságot mutat az általam vizsgált „COVID-szavak" esetében.

Gyakoriak a játékos összetett szavak: *elgyőrfipalisodott, covidiot, karanTanya, vizespalacksúlyzó, Winterspeck, Coronaspeck, snotterschaamte*. Megfigyelhető, hogy főképpen összetett főnevek és jelzők jelentek meg, új igék képzése kevésbé volt jellemző (pl. a németben: *hamsteren* vagy a magyar *onlinekocsmázni*). Különösen a nemzetközi nyelvhasználatban figyelhető meg, hogy gyakran beemeltük szókincsünkbe a szakmai, orvosi szakkifejezéseket is: *social distancing, super-spreader, flattening the curve, incubation period.*

Összességében megállapítható, hogy minden nyelv gazdagodott új, speciálisan a COVID-időszakot idéző szavakkal, és elsősorban olyan játékos kifejezésekkel, melyek – nagy valószínűséggel – a jövőben nem, vagy csak részben maradnak használatosak hétköznapi nyelvhasználatunkban. Úgy tűnik, a COVID-szavak nagy valószínűséggel egy, a járványt átélő generáció, a COVID-generációt összekötő kifejezések maradnak.

COVID-generáció

A COVID-19 járvány kohorszélményként köti össze azokat, akik ezt a krízis-időszakot megélték, olyan közös gondjaik, aggályaik, problémáik vannak, ami nyelvhasználatuk tekintetében is összeköti őket. Vonatkozik ez a fiatal és az idősebb korosztályra egyaránt. A kohorszélmény jó kifejeződése lehet egy irodalmi mű, zenei stílus, politikai-történelmi esemény, vagy akár egy filmélmény. A kiemelkedő kohorszélmények az egyes generációk világnézetét az egész további életükre vonatkozóan megalapozzák (Törőcsik, 2011).

A „karanténlét" idején az internet segítségével tudtuk tartani egymással a kapcsolatot, az online tér amolyan mentőövvé vált emberek milliói számára, lehetővé téve azt is, hogy virtuális rendezvényeken, jógaórákon, aerobikon, digitális partikon vegyenek részt. A válság hatására kb. 2033-ra számíthatunk a „*coronababies*"-hullám, a karantén-generáció megjelenésére, és ez a jelenség szintén a COVID-időszakra emlékeztet majd bennünket (Bilefsky, 2020).

A COVID 19-kohorszélmény meghatározó, mindannyiunkat összekötő szimbóluma a szájmaszk. Számos vállalat, szervezet reagált a maszkok iránt megnövekedett keresletre. A Zarát is tulajdonló Inditex cégcsoport minden eszközével a spanyol egészségügyet támogatta ebben a nehéz időszakban. A spanyol Mango 2 millió maszkkal járult hozzá a védekezéshez, a svéd H&M bejelentette, hogy az EU-val egyeztetve a teljes beszerzési, gyártási és logisztikai kapacitását beveti a küzdelembe. Segített az egészségügynek többek között az Armani Group, a Brandon Maxwell, a Coty, a Salvatore Ferragamo, a Prada, Prabal Gurung, az Estée Lauder. Magyarországon beszállt a maszk-projektbe az Operaház és a Katona József Színház is. Varrodájukban szájmaszkokat készítettek jelmezek helyett. A Győri Nemzeti Színház a Petz Aladár Megyei Oktató Kórház részére bocsátott rendelkezésre 800 db textilmaszkot, amit az ideiglenesen szünetelő színház két varrodájának kollégái otthoni munkavégzésben, home office-ban készítettek el (Lakatos, 2020).

Figyelemre méltó a Néprajzi Múzeum *#karanténtárgyak* név alatt 2020 áprilisában indított online gyűjtőkampánya, amelynek célja az volt, hogy megőrizzük a COVID-vírussal

kapcsolatos közös emlékeinket. Az emberek itt tárgyakkal dokumentálják a koronavírus miatt megváltozott hétköznapokat, és akár száz év múlva is megtekinthető, hogy milyen volt a járvány ideje alatt Magyarországon élni. A múzeum felhívása szerint karanténtárgy lehet bármi, ami kifejezi a karanténnal kapcsolatos érzéseinket, gondolatainkat (Kovács, 2020).

A kohorszélmények közé tartoznak a koronavírus-járvány hatására születő új szavak, kifejezések is, melyek a közös nyelvhasználatot tették lehetővé ebben a nehéz időszakban.

Konklúzió

A COVID-19 világjárvány markáns változásokat hozott életünk minden területén. A gazdaságban, kereskedelemben, a közintézményekben és az oktatásban olyan új kihívásokat generált, amelyekre gyorsan és hatékonyan kellett reagálni. Azok a vállalatok, oktatási intézmények tudtak a megváltozott körülményekhez hatékonyan és eredményesen alkalmazkodni, amelyek– a digitalizáció irányába tudtak sikeresen elmozdulni.

A megváltozott életkörülmények világviszonylatban lecsapódtak nyelvhasználatunkban is. Új szavak, főképpen humoros, játékos, vidám kifejezések jelentek meg nyelvünkben, melyek segítségével a szorongást, a bezártságból adódó kellemetlen életérzést, a betegségtől való félelmünket próbáltuk enyhíteni. A „COVID-19 szavaink" kohorsz-élményként kötik össze az új COVID-generációt, és színesítik nyelvünket.

Hivatkozások

Balla, I. (2020): *Ahol eleve hatékonyabb az iskola, ott jobban működik a távoktatás is – interjú Csapó Benővel*. https://hvg.hu/elet/20200616_CsapoBeno_interju

Bedő, I. (2020): *Itt a karanténkera, úton lehet már a koronabébi, ne legyünk covidinkák és óvakodjunk a köpőrémtől*. https://hvg.hu/tudomany/20200501_karanten_nyelv_veszelszki_agnes_koronavirus

Benczes, R. (2013): Nem csupán nyelvi játék: az alliteráció és a rím szerepe az angol szóképzésben. In: Nóra Kugler, N. – Laczkó, K. – Tátrai, Sz. (eds.): *Tanulmánykötet Tolcsvai Nagy Gábor 60. születésnapjára*, Tinta Könyvkiadó: Budapest. 237–50

Bilefsky D. – Yeginsu, C. (2020): *Of 'Covidivorces' and 'Coronababies': Life During a Lockdown*. https://www.nytimes.com/2020/03/27/world/coronavirus-lockdown-relationships.html

Bodnár, Zs. (2020): *A szótárakat is rekordgyorsasággal írja át a koronavírus*. https://qubit.hu/2020/04/14/a-szotarakat-is-rekordgyorsasaggal-irja-at-a-koronavirus

Bódogh, G. (2020): *Digitális tanrendről vallottak a szülők: feladatkiosztás van, valódi tanítás nincs*. https://www.hellovidek.hu/csalad/2020/04/30/digitalis-tanrendrol-vallottak-a-szulok-feladatkiosztas-van-valodi-tanitas

Czeglédi, F. (2020): *Amit a karantén nélkül nem tudtunk volna meg*. https://hvg.hu/elet/20200524_Amit_a_karanten_nelkul_nem_tudtunk_volna_meg

Kovács, M. D. (2020): Önnek melyik tárgy fog eszébe jutni évek múlva is a járványról? https://index.hu/tkultur/2020/04/16/neprajzi_muzeum_koronavirus_jarvany_online_gyujtokampany/

Lakatos, M. (2020): Korona sikk - Túlélés a divatiparban. https://markandmore.hu/2020/03/25/a_divatipar_az_egeszegugy_szolgalataban

McKinsey (2020): COVID-19: Visualizing the impact of an invisible threat, Online elérhető: https://www.mckinsey.com/featured-insights/coronavirus-leading-through-the-crisis/covid-19-visualizing-the-impact-of-an-invisible-threat

Maruzsa, Z. (2020): Szeptemberben a tantermekben kezdődik az új tanév. https://infostart.hu/interju/2020/06/15/maruzsa-zoltan-szeptemberben-a-tantermekben-kezdodik-a-az-uj-tanev

Pais E. R. (2013): Alapvetések a Z generáció tudomány-kommunikációjához. Pécsi Tudományegyetem: Pécs

Törőcsik, M. (2011): Fogyasztói magatartás - insigh, trendek, vásárlók. Akadémiai Kiadó: Budapest

Vajna T. (2020): Az aperitif törzstől a vécépapír-bűnözésig: megjelent a magyar karanténszótár. https://qubit.hu/2020/07/17/az-aperitif-torzstol-a-vecepapir-bunozesig-megjelent-a-magyar-karantenszotar

Veszelszki Á. (2020): Karanténszótár. Virális tartalom. Interkulturális Kutatások Kft.: Budapest. Online elérhető. https://www.uni-corvinus.hu/hir/fotelvirologus-es-covidinka/

Internetes hivatkozások

https://www.absatzwirtschaft.de/livestreaming-bringt-den-laden-zum-konsumenten-172638/
https://www.dw.com/de/coronavirus-trifft-weltweiten-tourismus-hart/a-52612136
https://hvg.hu/tudomany/20200501_karanten_nyelv_veszelszki_agnes
https://www.ipsos.com/hu-hu/elerheto-valsag-hatasait-fogyasztoi-szempontbol-vizsgalo-kutatassorozat-elso-heti-riportja
https://magyarnarancs.hu/sorkoz/legalabb-negyszaz-uj-szot-es-kifejezest-ihletett-a-koronavirus-jarvany-131551
https://stylers.hu/a-vallalati-digitalis-transzformacio-nyomaban/
https://qubit.hu/2020/04/14/a-szotarakat-is-rekordgyorsasaggal-irja-at-a-koronavirus

Szekrényesné Rádi Éva

Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar,
Idegen Nyelvi és Szaknyelvi Lektorátus

Az interkulturális gazdasági kommunikáció kihívásai a 21. század elején

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.16

A felismerés, mely szerint a külgazdasági kapcsolatok eredményes működését a gazdasági szaktudás, a gazdasági szaknyelvi ismeretek mellett a kultúraspecifikus ismeretek is jelentősen befolyásolják, már az 1920-30-as évek Németországában megfogalmazódott. Mégis hosszú időszak telt el a gazdasági szaknyelv kizárólag nyelvészeti-nyelvimmanens vizsgálatával, míg 1989/90-ben az interkulturális gazdasági kommunikáció fogalma is megjelent és meghonosodott a tudományban. Az interkulturális gazdasági kommunikáció innovatív kérdésfelvetéseivel multi- és interdiszciplináris kapcsolódásokat is életre keltett: a kommunikációtudomány, a pszichológia, az etnológia, a médiatudomány mellett értelemszerűen a gazdaságtudomány is felfedezte a maga számára. A globalizált gazdaság szereplőinek olyan területeken van lehetőségük hasznosítani az interkulturális gazdasági kommunikáció vívmányait, mint a marketing, a vezetés és szervezés, az emberi erőforrás fejlesztése és egyéb vállalati területek. A multi- és interkulturalitás kérdésköre mellett a gazdasági globalizáció másik szembetűnő jellegzetessége az információs és kommunikációs technológiák fejlődése. A 21. századi digitális kommunikációs eszközök használata tovább árnyalja a kultúrák közötti kommunikációról alkotott képet. A tanulmány rövid történeti áttekintés után a téma időszerű kérdéseit vizsgálja.

Kulcsszavak: *interkulturális gazdasági kommunikáció, globalizáció, online marketing, honlap, digitalizáció*

Bevezetés

Az *interkulturális gazdasági kommunikáció* kifejezést önálló kutatási terület elnevezéseként 1989/90-ben a Bayreuth, Vaasa és Düsseldorf egyetemein rendezett szakszimpóziumokon használták első ízben. Noha e dátum szerint az interkulturális gazdasági kommunikáció fiatal területnek számít, már ezt megelőzően, az 1920-30-as évek Németországában is érzékelhetők voltak a gazdaságnyelvi-nemzettudományi kutatások esetében tartalmi szempontból hasonló megközelítések (Bolten, 2018). Az akkoriban egyre aktívabbá váló nemzetközi kereskedelmi kapcsolatok szintén azt a tapasztalatot erősítették, hogy az eredményes külkereskedelem fenntartásához a gazdasági és a gazdasági szaknyelvi ismeretek mellett a kultúraspecifikus háttértudás is elengedhetetlen (Henke, 1989).

Ehhez a tendenciához kapcsolódott a *Wirtschaftsgermanistik* (Siebenschein, 1936) irányzat, amely a nyelvtudományi látásmódot antropológiai és nemzettudományi kérdésfelvetésekkel ötvözte, és a gazdasági szaknyelv fejlődését gazdaságtörténeti kontextusban értelmezte (Schirmer, 1932; Bolten, 2018; Szekrényesné, 2015). A Siebenschein nevével fémjelzett *Wirtschaftsgermanistik* irányzat mellett a strukturális funkcionális Prágai Gazdasági Nyelvész Kör (Vančura, Krejči) is a filológiai nézőpontot részesítette előnyben. Az említett irányzatok képviselői kutatásaik során a 14. századig visszamenően üzleti leveleket elemeztek stílustörténeti szempontból, valamint történeti-etimológiai tanulmányokat készítettek olyan szakszavakról, mint *kereskedelem, üzlet, adósság, kamat, adó, nyereség* (Bolten, 2018; Szekrényesné, 2015). Ebben az időszakban azonban még nem volt eléggé fogékony a gazdaságtudomány az interdiszciplináris megközelítésekre, így az interkulturális gazdasági kommunikáció irányába ható kutatások elakadtak, és a gazdasági nyelv / gazdasági nyelvhasználat vizsgálatát továbbra is elsősorban nyelvészeti elemzések jellemezték (Bolten, 2018).

Ez különösen igaz az 1950-70 közötti időszakra, amikor a gazdasági szaknyelv kutatói gazdasági szektorok, ágazatok nyelvének szókincséből merítve szótörténeti tanulmányokat

készítettek, lexikai kölcsönzéseket vizsgáltak, illetve terminológiai és szintaktikai elemzéseket végeztek a reklámnyelvhez, a tőzsdei szaknyelvhez, a sajtónyelvhez, a gazdaságtudományi, valamint a gazdaságpolitikai szaknyelvhez kapcsolódóan (Bolten, 2018).

Az 1970-80-as évek azonban meghozták azt a fordulatot, amely az interkulturális gazdasági kommunikáció mint önálló kutatási terület napjainkig tartó fejlődését lehetővé tette. A tanulmány a továbbiakban az interkulturális gazdasági kommunikáció történetének legfontosabb jellegzetességeit veszi számba, majd mindezen történeti fejlődés eredményeként egy konkrét példa alapján szól a terület időszerű kihívásairól.

Az interkulturális gazdasági kommunikáció mint önálló kutatási terület kezdetei

Az interkulturális gazdasági kommunikáció történetében az első jelentős impulzus, tudniillik a nemzetgazdaságok meginduló összefonódása már az 1970-80-as években éreztette hatását. Érzékelhetővé vált a közlekedés, a szállítás, a média és az elektronikus kommunikáció globális hálózatának kiépülése. A tér-idő távolság csökkenésének következtében a kereskedelmi levelezés jelentősége csökkent és a gazdasági kommunikációban a nemzetközi telefonbeszélgetések, valamint a személyes találkozók váltak gyakoribbá (Bolten, 2018).

Mindezen változások a szaknyelvoktatás és a szaknyelvkutatás területén is fordulatot idéztek elő. A szóbeli kommunikációs kompetenciának az írásbeli kommunikációs kompetenciával szembeni megnövekedett relevanciája átfogalmazta a nyelvoktatásban a tanulási-oktatási célokat. A recepcióval szemben a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése került előtérbe. Ezt a koncepciót kezdetben olyan lexikai inventáriumok kidolgozásával igyekeztek támogatni, amelyek a gazdasági terminológián túl köznyelvi és szakmai nyelvhasználati elemeket is tartalmaztak (Scholtes-Schmidt, 1986). Elterjedtté váltak a nyelvi laborok, melyek lehetőséget nyújtottak arra, hogy a tanulók a hétköznapokban is releváns szakmai nyelvi fordulatokat önállóan elsajátítsák. A laborórákon begyakorolt nyelvi minták azonban a mindennapokban ahhoz a felismeréshez vezettek, hogy ezzel a módszerrel a kifejezőképességet ugyan lehet fejleszteni, de a kommunikációs képességet nem. Az üzleti-gazdasági életben tudni kell kapcsolatokat építeni, azokat ápolni, és tudni kell az üzleti tárgyalásokon is eredményesen kommunikálni (Merten, 1977; Watzlawick et. al., 1990). Ezen gyakorlati tapasztalat alapján fogalmazódott meg az a megállapítás, hogy *„a szakmai kommunikáció nem transzmissziós, hanem interakciós fogalom”* (Bolten, 2018:227). Ezzel egyidejűleg a szaknyelvkutatás egyre inkább eltávolodott a terminológiai vizsgálódásoktól, és a lexikai-nyelvészeti kérdésfelvetések mellett a szakszövegnyelvészet és a szakmai kommunikáció területén egyre nagyobb mértékben a kommunikáció nem nyelvészeti aspektusai felé fordult a figyelme (Hoffmann, 1987, 1988).

Az 1980-as évek különösen jelentős fejlődési időszak az interkulturális gazdasági kommunikáció kialakulásának történetében, mert a szakmai kommunikációt ekkor már mind az oktatásban, mind a kutatásban interkulturális cselekvésként kezdték el értelmezni. Európában az angol, francia és német gazdasági szaknyelv iránti érdeklődés egyre nagyobb méreteket öltött, és ezen nyelvek oktatása ebben az időszakban már az interaktív-interkulturális aspektusok integrálásával történt. Példaként említendő erre a gazdasági tárgyú tervjátékok alkalmazása (Bolten, 1993a). Ebben az értelemben már nemcsak a verbális ismeretek közvetítésére, hanem olyan kommunikatív cselekvési kompetenciák fejlesztésére is törekedtek, amelyek a nemzetközi piacokon elengedhetetlenek.

Mindennek folyományaként az addig tudományos-nyelvészeti irányultságú *szaknyelv* fogalom szakmai nyelvhasználati szempontokkal bővült (Bolten, 1991). A tudomány színterén ezekkel az új aspektusokkal az interkulturális szakszövegpragmatika foglalkozott (Schröder, 1993). A gazdasági szaknyelvi szövegfajták vagy az interakciós módok kultúraspecifikus

ismérveinek vizsgálatánál már azt a történelmi kontextust is felderítették, mely a nyelvészeti korpuszban nem volt fellelhető (Bolten, 1993a).

Az interkulturális gazdasági kommunikáció az 1990-es évektől önálló kutatási terület

Az *interkulturális gazdasági kommunikáció* elnevezés írásos megjelenése Bern Dietrich Müller nevéhez fűződik, aki 1991-ben azonos címen (*Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*) jelentetett meg egy multi- és interdiszciplináris kutatások számára programadó tanulmánykötetet. Nem sokkal később, 1992-ben az interkulturális gazdasági kommunikációnak szakként történő intézményesüléséről is számot adhatunk, a Jénai Egyetem Gazdaságtudományi Karán indították útjára az új szakot (Bolten, 1997). Az új kutatási terület nagyon gyorsan, a 20. század utolsó évtizedében már multidiszciplináris kutatások tárgyává vált. Kezdetben a kommunikációtudomány keretében fejlődött, később más tudományok is felfedezték, például a pszichológia, az etnológia, a médiatudomány és nem utolsósorban a gazdaságtudomány.

A kommunikációtudomány és a gazdaságtudomány kutatási tárgyaként az interkulturális gazdasági kommunikáció a következő fejlődési folyamaton ment keresztül. Az 1990-es évektől kiindulva kommunikációtudományi perspektívából az interkulturális gazdasági kommunikáció három irányzatát lehet megkülönböztetni az alábbiak szerint (Bolten, 2018):

i) szűkebb nyelvészeti értelemben vett verbális irányzat (gazdasági tárgyú szaknyelvkutatás),
ii) diskurzuselemző irányzat,
iii) interkulturális szakmai kommunikáció (a gazdasági kommunikációs cselekvést tágabb értelemben vizsgáló irányzat, amely a kommunikációtudomány területét részben elhagyja).

A verbális irányzat (gazdasági tárgyú szaknyelvkutatás) egyes gazdasági szaknyelvek leírásával, illetve különböző gazdasági szaknyelvek strukturális különbségeinek feltárásával foglalkozik, anélkül, hogy az interkulturális gazdasági kommunikáció folyamatának figyelmet szentelne. Többnyire a nemzetközi vállalati gyakorlat írott szövegfajtáiról nyújt nyelvi- vagy kultúraösszehasonlító elemzést.

Az interkulturális diskurzuselemzés megpróbálja az interkulturális kommunikációs zavarokat, félreértéseket elemezni és azok hátterét feltárni. A kutatások főként a szóbeli kommunikációra korlátozódnak. Ez az irányzat para-, non- és extraverbális szempontokat is górcső alá vesz.

Az interkulturális szakmai kommunikáció túlmutat az előző két irányzat szinkrón-leíró elemzésein. Ez az irányzat is tartalmaz leíró jelleget a hogyan-ra, a kommunikáció specifikumára nézve, de ezek okaira is rákérdez kultúrtörténeti válaszokat adva. A kommunikációtudomány és a kultúratudomány metszéspontjában olyan tényezőket is figyelembe vesz, mint a szakmai cselekvés alapjául szolgáló kultúrarendszerek, a kultúrától függő érvelési módok és diskurzuskonvenciók, az adott kultúrára jellemző tárgyalási stílus, a szóbeliség és írásbeliség aránya (Schröder, 1993).

A gazdasági kommunikáció kultúraspecifikus és interkulturális aspektusainak vizsgálata a gazdaságtudományi kutatásokban is jelentős eredményeket hozott. A gazdaságtudomány angolszász hagyományokra támaszkodva *(Cross Cultural Management Studies*) az 1980-as évek elejétől kezdett el intenzívebben foglalkozni az interkulturális kommunikáció kérdéskörével. Németországban gazdasági ismereteket tanító egyetemi oktatók 1982-ben rendezték meg az első olyan szakmai konferenciát (Lück – Trommsdorf, 1982), ahol – és amelynek hatására a továbbiakban egyre nagyobb mértékben – a nemzetközi vállalati tevékenység puha tényezői képezték a tudományos vizsgálódás tárgyát (pl. Dülfer, 1983;

Pausenberg, 1983; Bolten, 2018). Hofstede *Culture's Consequences* (1980) című művének hatására számos munka jelent meg kultúraösszehasonlító menedzsment témakörben különböző országokban (pl. Keller, 1982; Hentze, 1987 idézi Bolten, 2018) és nemzetközi menedzsment témakörben (pl. Dülfer, 1991/2003; Rothlauf, 2014 idézi Bolten, 2018).

Az 1990-es évek elejére a nemzetközi menedzsment ismeretek iránti igény a globalizáció hatására erőteljesen megnövekedett. A kultúraösszehasonlító aspektust azonban egyre inkább felváltotta az interkulturális nézőpont hangsúlyozása. A kultúraösszehasonlító menedzsment nem tudott módszertanilag választ adni a felmerülő problémákra. Jól meg tudta ragadni a gazdasági cselekvések specifikumát, de nem tudta leírni, hogyan megy végbe a különböző kultúrájú emberek kommunikációja, miért jelentkeznek bizonyos problémák és hogyan lehet ezeken segíteni (Bolten, 2018).

Világossá vált, hogy nem lehet az egyik kultúrából a másikba értékeket átvinni, vagy két különböző kultúra szintézisét létrehozni. Az interkulturális menedzsment szerint két különböző kultúra között interakció van, melynek eredménye egy szinergikus harmadik (Casmir, 1992) vagy „interkultúra" (Bettman, 2016). Az interkulturalitás tehát nem összehasonlítás, nem szintézis, hanem egy interakciós történés, amelyben A és B kultúra képviselői között egy alkufolyamat megy végbe (Bolten, 1993b).

A 21. század elején az interkulturális gazdasági kommunikáció kezd fokozatosan interdiszciplináris kutatások tárgyává válni, és ezáltal a nyitott, problémaorientált hálózatösszefüggések kontextusába ágyazódni. Napjainkban az interkulturális gazdasági kommunikációnak négy fő területét különböztetjük meg: (i) interkulturális menedzsment, (ii) interkulturális személygazdálkodás, (iii) interkulturális marketing és (iv) a vállalat egyéb területei (Bolten, 2018).

Az interkulturális gazdasági kommunikáció kihívásai az online marketing területén

A tanulmány az interkulturális gazdasági kommunikáció 21. század eleji megvalósulását egy, az online marketing területéről hozott példával, nevezetesen egy védikus meditációs kurzusokat kínáló honlap (Learn Vedic Meditation online – https://www.kushmeditation.com) bemutatásával szemlélteti.

A honlap készítőjétől, Kovács Gergelytől kapott információ alapján a szolgáltatás eredetileg megcélzott közönsége India, Nyugat-Európa és az Amerikai Egyesült Államok, vagyis egy kulturálisan heterogén vevőkör. A tanulmány a honlap kezdőlapján (*home*) – elsősorban a verbális megvalósulást elemezve – tárja fel azt a stratégiát, amely arra vállalkozik, hogy az indiai kultúra részét képező védikus meditációt hitelesen vonzóvá tegye eltérő kultúrák számára. Az elemzés a kihívást jelentő tapasztalatokról is számot ad.

Egy honlap működtetése – hasonlóan a hagyományos, még nem digitalizált vállalati tevékenységekhez – adekvát marketingkommunikáció alkalmazásával járul hozzá a virtuális térben a kereslet és kínálat által vezérelt piaci körülmények létrehozásához. A marketingkommunikáció célja a digitalizált piacon is a vásárlók tájékoztatása és meggyőzése. Az előbbiekben jelzett kulturálisan szerteágazó kontextusban különösen nagy jelentősége van a bizalomkeltésnek és a szolgáltatás hitelességének. A honlap bevezető része a *Learn Vedic Meditation online* felszólítást követő mondattal – olyan kulcsfogalmakat használva, mint *védikus, ősi indiai, hihetetlen előnyök* – próbálja felkelteni a vevők bizalmát (1. ábra): *„Vedic meditation is an ancient Indian technique, which has been developed thousands of years ago and brought the same unbelievable benefits for millions of people."*[1]

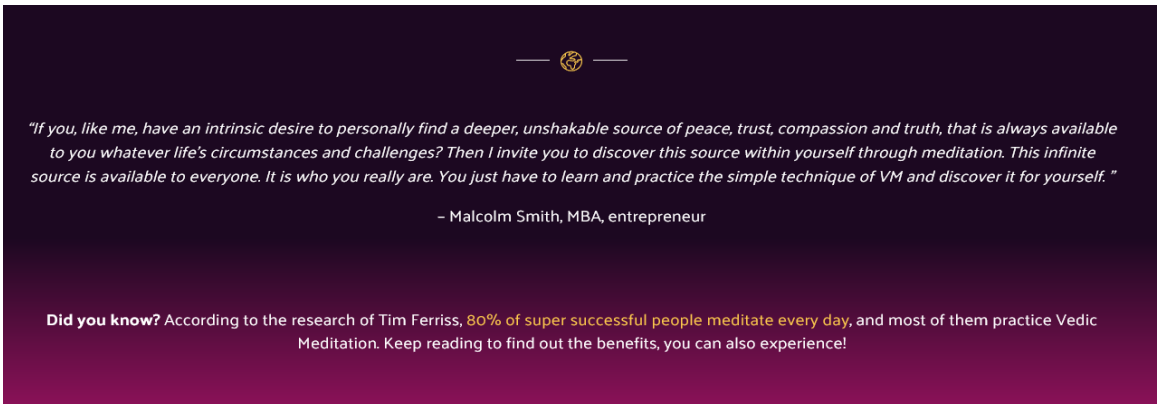
[1] *„A védikus meditáció egy ősi indiai technika, amely több ezer évvel ezelőtt alakult ki, és ugyanazt a hihetetlen hasznot (előnyöket) hozta emberek milliói számára"* (a szerző fordítása)

1.ábra. Hitelesség és a bizalomkeltés (Forrás: https://www.kushmeditation.com)

A mondat az említett kulcsszavak használatával mintegy személyes érintettséget kialakítva szólítja meg az eltérő kultúrkörből érkezőket. A hitelesség kérdése kapcsán fontos hangsúlyozni a Védákra[2] való utalást. Ez a hivatkozás jelzi, hogy az egész kurzus a Védák könyvére épül, és azt a hatást váltja ki, mint amikor keresztény környezetben azt mondják, hogy „…a Biblia szerint". A keresztény kultúrkörben sok ember szent könyvként tekint a Bibliára. Jelentőségét érzékelteti, hogy napjainkban is fellelhető majdnem minden hotelszobában, és volt idő, amikor a Bibliára tett kézzel tettek esküt a tanúvallomásoknál. A Védák szellemében meditálni előrevetíti a holisztikus változás lehetőségét.

A honlap szövege a továbbiakban egyre határozottabban az eltérő értékek mentén kommunikáló célközönség egyszerre történő megszólítására, érdeklődésük, figyelmük egyidejű fenntartására fókuszál. A kulturális különbség különösen az értékrendet tekintve szembeötlő, hiszen míg az USA-ban élő amerikaiak számára gyakran az ego, a siker, a pénz a meghatározó, addig az indiai emberek sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az érzelmeknek, és az is lényeges, hogy a védikus meditáció eleve az indiai kultúra része. A nyugat-európai társadalmak az USA és India kultúrájához köthető, az előbbiekben említett értékek tekintetében középutat követnek. A honlap készítője ezért a folytatásban egy kulturálisan kevert, közvetlenebb megszólítással fordul a látogatókhoz (2. ábra).

2. ábra. Kulturálisan kevert megszólítás



A megszólítás elsőként az indiai és a spirituálisan fogékony nyugati emberekhez szól, és olyan értékeket hangsúlyoz, melyek az indiai kultúra részei (ld. első bekezdés kiemeléseit), majd a folytatásban az amerikaiak egójához fordul (ld. második bekezdés kiemeléseit). Mindennek verbális megvalósulását az alábbiakban olvashatjuk:

> *"If you, like me, have an intrinsic desire to personally find* ***a deeper, unshakable source of peace, trust, compassion and truth, that is always available to you*** *whatever life's circumstances and challenges? Then*

[2] Védák: India több mint 5000 éves szent iratai

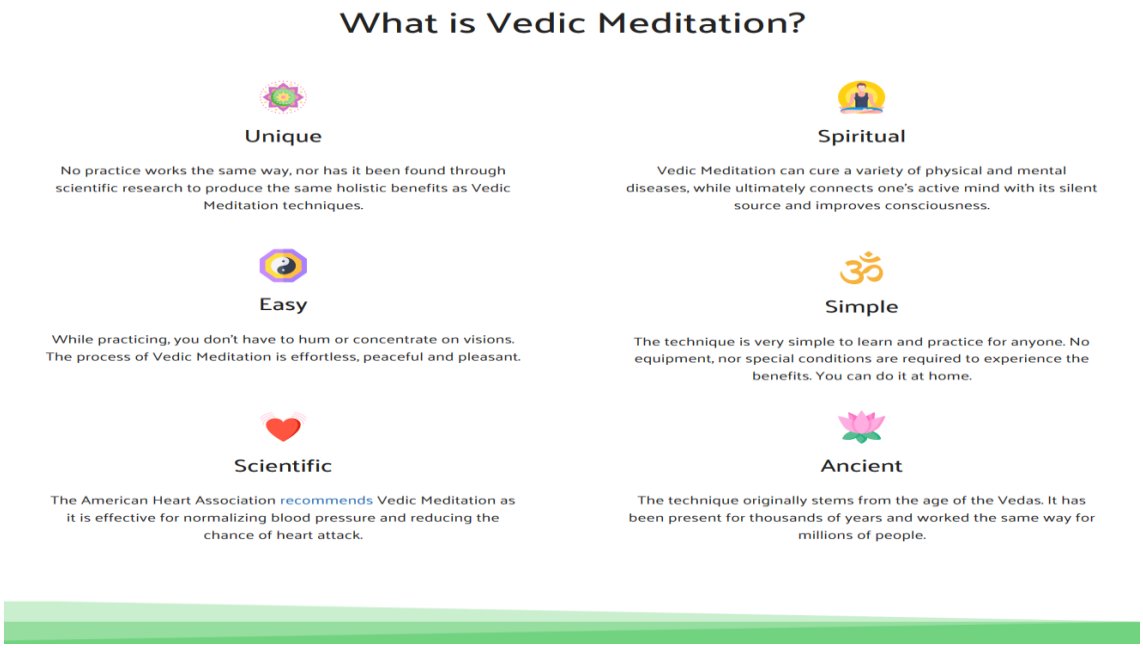
*I invite you to **discover this source within yourself** through meditation. This infinite source is available to everyone. It is who you really are. You just have to learn and practice the simple **technique of VM** and discover it for yourself"*[3] *– Malcom Smith, MBA, entrepreneur*

***Did you know?** According to the research of Tim Ferriss, **80% of super successful people meditate every day, and most of them practice Vedic Meditation**. Keep reading to find out the **benefits**, you can also experience!*[4]

A fenti megfogalmazás szerint a béke, a bizalom, az együttérzés, az igazság forrásának önmagunkban való felfedezése a védikus meditáció által kijelölt spirituális koncepcióban teret enged az amerikai kultúrában fontos értéket képviselő sikeres emberek példájának is. Így valósul meg a kulturális értékek egyidejű jelenléte a megszólításban.

A következő tartalmi egység a *What is Vedic Meditation?* kérdésre hat különböző címszóval jelzett választ ad (3. ábra), szintén keverve az indiai értékeket (spiritualtás[5]) és az amerikai kultúra preferált értékeit.

3. ábra. What is Vedic Meditation? (Forrás: https://www.kushmeditation.com)



Az *Easy* (könnyű), a *Scientific* (tudományos) és a *Simple* (egyszerű) címszavak egyértelműen az ego számára kínálnak előnyöket az alábbiak szerint. A „könnyű" (*Easy*) arra vonatkozik, hogy a védikus meditáció folyamata erőfeszítésmentes, békés és kellemes (*The*

[3] *Neked is, mint ahogy nekem is, az a legbensőbb vágyad, hogy személyesen megtaláld **a béke, a bizalom, az együttérzés, az igazság mélyebb, rendíthetetlen forrását, amely mindenkor elérhető számodra**, bármilyenek legyenek is az élet körülményei és kihívásai? Akkor tarts velünk, és **fedezd fel magadban ezt a forrást** meditációval! Ez a végtelen forrás mindenki számára elérhető. Ez nem más, mint aki valójában te vagy (mint te magad / a te igazi lényed). Csak tanulnod és gyakorolnod kell **a védikus meditáció egyszerű technikáját**, és fel kell fedezned magad számára azt." (a szerző fordítása)*

[4] *Tudtad? Tim Ferris kutatása szerint **a szuper sikeres emberek 80 %-a minden nap meditál**, és a **legtöbbjük a védikus meditációt gyakorolja**. Olvass tovább, hogy megismerd ennek **előnyeit,** és te is megtapasztalhatod! (a szerző fordítása)*

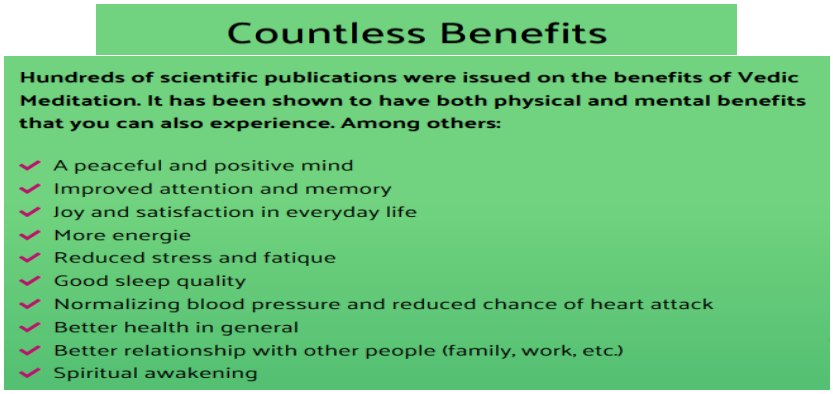
[5] *A spirituális ember vallja, hogy élete nem önmagáért való – nem öncélú – hanem egy magasabb szintű rendet, célt és értelmet szolgál. Tetteit, döntéseit ezen elv alapján igyekszik megvalósítani.*

process of Vedic Meditation is effortless, peaceful and pleasant). A hasznosságát a tudomány is alátámasztja (*Scientific*), hiszen az Amerikai Szív Szövetség (American Heart Association) ajánlja a védikus meditációt, mert az hatékonyan hozzájárul a vérnyomás normalizálásához és csökkenti a szívinfarktus esélyét (*The American Heart Association recommends Vedic Meditation as it is effective for normalizing blood pressure and reducing the chance of heart attack*). Végül a meditáció „egyszerű" (*Simple*), mert ez a technika mindenki számára nagyon egyszerűen megtanulható és gyakorolható. Nem szükséges felszerelés, sem speciális feltételek, hogy megtapasztalhassuk az előnyeit. Otthon is végezhető. (*The technique is very simple to learn and practice for anyone. No equipment, nor special conditions are required to experience the benefits. You can do it at home.*)[6]

A további három címszó – *Unique* (különleges), *Spiritual* (spirituális) és *Ancient* (ősi) – a meditációnak az indiai kultúrához való kapcsolódását hangsúlyozza. A meditáció „különleges" (*Unique*), mert nincs olyan gyakorlat, amely ugyanolyan módon működne, és tudományos kutatás sem eredményezett olyan technikát, amely ugyanazt a holisztikus jótékony hatást képes előidézni, mint a védikus meditáció. (*No practice works the same way, nor has it been found through scientific research to produce the same holistic benefits as the Vedic Meditation.*) „Spirituális" (*Spiritual*), mert a védikus meditáció különböző fizikai és mentális betegségek gyógyítására alkalmas azáltal, hogy az aktív elmét összekapcsolja annak legbensőbb forrásával és fejleszti a tudatosságot. (*Vedic Meditation can cure a variety of physical and mental diseases, while ultimately connects one's active mind with its silent source and improves consciousness.*) Továbbá a meditáció „ősi" (*Ancient*), hiszen ez a technika eredetileg a Védák korából származik. Évezredek óta jelen van, és emberek millióira hat. (*The technique originally stems from the age of the Vedas. It has been present for thousands of years and worked the same way for millions of people.*)[7]

A honlap következő része a védikus meditáció előnyeit szintén a kulturális értékek kevert skáláján sorakoztatja fel; így jutunk el a vérnyomás normalizálásától, a szívroham elkerülésétől a belső békéig és a spirituális ébredésig (4. ábra).

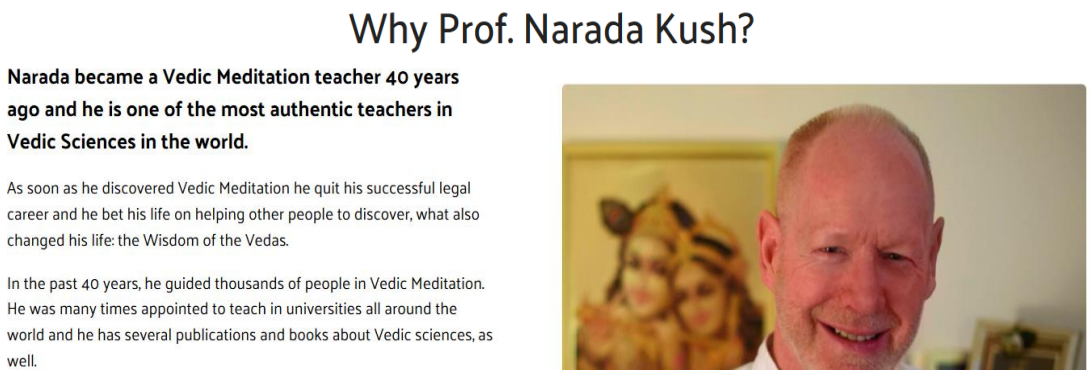
4. ábra. A védikus meditáció hasznosságát igazoló előnyök[8] (Forrás: https://www.kushmeditation.com)



A kezdőlap végül a meditáció tanítóját mint a védikus tudományok világszerte legautentikusabb tanárát mutatja be. A zárórész is a hitelesség igazolására szolgál, itt tudjuk meg hogy a tanító életét is a Védák bölcsessége változtatta meg (5. ábra).

[6] szerző fordítása
[7] szerző fordítása
[8] *Előnyök: Békés és pozitív elme, Javuló koncentráció és memória, A mindennapi élet élvezete, Több energia, Kevesebb stressz és fáradtság, Jó alvásminőség, Normális vérnyomás és a szívinfarktus kisebb esélye, Általánosan jobb egészség, Jobb emberi kapcsolatok (család, munkahely stb.), Spirituális ébredés (szerző ford.)*

5. ábra. A szolgáltató hitelessége (Forrás: https://www.kushmeditation.com)



Tapasztalatok

A honlap üzemeltetőjének beszámolója alapján a vevők körében a következő, a forgalomra kiható kulturális különbségek voltak megfigyelhetők:

Az amerikaiak könnyebben vásárolnak. Ez a kínálat az USA-ban is ismert, de ott drágább, ezért ők azonnal döntenek az ár alapján. Ugyanakkor az indiaiak kultúrájában eleve benne van ez a meditáció, ezért nem akarnak olyan sokat fizetni, őket jobban meg kell győzni, inkább a tartalom érdekes számukra. Ezért az indiaiak több kommentet írnak, és szívesebben lájkolnak, mint az amerikaiak. A lájkok 90%-a Indiából érkezik, a vásárlások 90%-a azonban az USA-ban történik.

Az indiaiak szegényebbek is, ezért ők inkább az ingyenes tartalmakat töltik le. A letöltések lehetőségével a honlap érdeklődést próbál generálni: az indiaiak feliratkozhatnak és így kedvezményekhez juthatnak, aminek motivációs ereje lehet. Így lehet őket kedvezményekkel motiválni. Általában azonban elmondható, hogy a fejlődő országokban a vásárlási hajlandóság még olcsó termékek esetében is alacsony, nagyon nehéz online vásárlásra bírni az embereket, alacsonyak a technikai ismereteik, gyakran nagyon gyengén írnak, és sokszor nem is válaszolnak.

Konklúzió

A Learn Vedic Meditaion online honlap eltérő kulturális háttérrel rendelkező vásárlói csoportoknak (USA, India, Nyugat-Európa) kívánt szolgáltatást nyújtani. A honlap kezdőlapja ezt a célkitűzést verbális szinten két fontos elemből álló stratégiával próbálta megvalósítani: egyrészt a nyújtott szolgáltatás (védikus meditáció) és a meditáció tanítójának, Prof. Narada Kush hitelességének bemutatásával, másrészt a kulturális szempontból különböző értékek keverésével a megszólítás, a szolgáltatás bemutatása és az előnyök ismertetése során.

Az ismertetett esetben azonban nem tűnt elegendőnek a különböző kultúrák értékrendjének figyelembevétele, az értékek egyidejű felsorakoztatása. A kommunikációs szokásokon és a vásárlóerőn (fizetőképes kereslet) kívül napjainkban azt is figyelembe kell venni, hogy az online kínálat csak a digitálisan felkészült keresletet tudja valós vásárlásra ösztönözni. Az egyébként sikeresen működő honlap *Reviews* (vélemények) részében elsősorban az európai vásárlói kör visszajelzéseit olvashatjuk, ami ösztönzőleg hat további kutatási megközelítések megfogalmazására az interkulturalitás és digitalizáció kapcsolata kérdéskörben.

Hivatkozások

Bettman, R. (2016): *Interkultur in Organisationen. Zur kommunikativen Konstruktion interkultureller Teams.* Springer: Wiesbaden

Bolten, J. (1991): Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Müller, B.-D. (Hrsg.) (1991) *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.* 71-92. Iudicium: München

Bolten, J. (1993a): Interaktiv-interkulturelles Fremdsprachenlernen. Zur Konzeption von Planspielen und Fallstudien im wirtschaftsbezogenenen Fremdsprachenunterricht. In: Kelz, H. P. (Hrsg.): *Internationale Kommunikation und Sprachkompetenz. Beiträge zum Fachprogramm der Expolingua*. Kelz, Heinrich P.: Bonn. 99- 139

Bolten, J. (1993b): Grenzziehungen als internationaler Prozess. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 19. 255-276

Bolten, J. (1997): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. In: Walter, R. (Hrsg.) *Wirtschaftswissenschaften. Eine Einführung.* 469-497. Schönig: Paderborn.

Bolten, J. (2018): *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.* Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen. DOI: https://doi.org/10.36198/9783838550039

Casmir, F. L. (1992): *Third-culture Bilding. A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication. Yearbook* 16. Taylor & Francis online. 407-428. DOI: https://doi.org/10.1080/23808985.1993.11678861

Dülfer, E. (1983): Die spezifischen Personal- und Kommunikationsprobleme international tätiger Unternehmungen – eine Einführung. In: E. Dülfer (Hrsg.) *Personelle Aspekte im Internationalen Management. Kommission Internationales Management im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft.* 1-26. E. Schmidt: Berlin.

Henke, A.-M. (1989): Zur Geschichte der Betriebslinguistik. In: E. Klein, F. Pouradier Duteil (Hrsg.) (1989) *Betriebslinguistik und Linguistikbetrieb.* Bd. 1. 13-20. Niemayer: Tübingen. DOI: https://doi.org/10.1515/9783111353166.13

Hoffmann, L. (1987): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Enführung.* Akademie-Verlag: Berlin.

Hoffmann, L. (1988): *Vom Fachwort zum Fachtext. Beiträge zur angewandten Linguistik.* Narr: Tübingen.

Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences.* Sage Publications: Beverly Hills, CA.

Lück, W. – Trommsdorff, V. (1982): *Internationalisierung der Unternehmungen als Problem der Betriebswirtschaftslehre.* Erich Schmidt Verlag: Berlin.

Merten, K. (1977): *Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozessanalyse.* Westdeutscher Verlag: Opladen.

Pausenberg, E. (1983): Die Besetzung von Geschäftsführerpositionen in ausländischen Tochtergesellschaften. In: E. Dülfer (Hrsg.) *Personelle Aspekte im Internationalen Management. Kommission Internationales Management im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft.* 41-60. E. Schmidt: Berlin.

Schirmer, A. (1932): Die Wirtschaftssprache als Spiegel der Wirtschaftsgeschichte. In: E. E. J. Messing (Hrsg.) (1932) *Zur Wirtschaftslinguistik.* 7-26. Ditmar: Rotterdam.

Scholtes-Schmidt, G. (1986): Die Beschreibung von Wirtschaftssprachen. *Special-Language Fachsprache*. 8. 1- 2

Schröder, H. (1993): Interkulturelle Fachkommunikationsforschung. Aspekte kulturkontrastiver Untersuchungen schriftlicher Wirtschaftskommunkation. In: T. Bungarten (Hrsg.) *Fachsprachentheorie.* Bd. 1. 517-550. Attikon: Tostedt.

Siebenschein, H. (1936): *Abhandlungen zur Wirtschaftsgermanistik.* Orbis: Prag.

Szekrényesné Rádi, É.: (2015) *A magyar gazdasági szaksajtó (2010-2013) kognitív nyelvészeti elemzése.* http://doktori.btk.elte.hu/lingv/radieva/diss.pdf

Watzlawick, P. – Beavin, J. H. – Jackson, D. D. (Hrsg.) (1990): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien.* (10. Auflage). Huber: Bern.

Internetes hivatkozás

https://www.kushmeditation.com
http://doktori.btk.elte.hu/lingv/radieva/diss.pdf

Zsubrinszky Zsuzsanna

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

A nyelv, ami öltöztet – a divatiparág nyelvi kifejezőeszközei

https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.17

A tanulmány célja egy, a divatiparágra fókuszáló üzleti nyelvi kommunikációs kurzus bemutatása alapképzéses hallgatók számára. A divat és a hozzá kapcsolódó márkák rendkívül fontos szerepet játszanak az egyetemisták életében, mégis az üzleti nyelvi kurzuskönyvek nem, vagy csak érintőlegesen említik a divatot és a hozzá kapcsolódó innovatív megoldásokat. Mivel az innováció szerepe a ruhák előállításában, a termékek, az üzleti modellek és a vállalatszervezés szempontjából igen jelentős, ezért a kurzus tematikáját e témakörök, valamint a hallgatók érdeklődési irányultsága, tantermi gyakorlatok, személyes tapasztalatok adják. A kurzus felépítését a következő kutatási kérdések határozták meg: Az elmúlt évtizedek során milyen innovatív megoldások befolyásolták a divatiparágat? Mely innovációt tartja a legjelentősebbnek és miért? Hogyan képesek a divatiparág résztvevői megőrizni szerepüket a versenytársakkal szemben? A technikai újítások (internet, okostelefonok, közösségi média) miként befolyásolják az innovációt a divatiparágban? Fontosnak tartja-e a fenntarthatóságot a divat területén? A kutatás ismerteti az eredményeket, melyek internetes divatportálokról, blogokból, videókból, csoportos megbeszélésekből, egyéni kutatások rövid prezentációjából származnak. Ezek a sokféle forrásból származó szaknyelvi kifejezések jól hasznosíthatóak más hasonló témájú kurzusok fejlesztése során.

Kulcsszavak: *divatipar, fenntarthatóság, innováció, márka, szaknyelvkutatás*

Bevezetés

A divattal kapcsolatban általában három dolog jut eszünkbe: a megjelenés fontossága, a nemek közötti különbség és a társadalmi réteghez való tartozás. Mint az önkifejezés egyik legfontosabb eszköze, a divat csak a társadalmi környezetbe ágyazva válik érthetővé, hiszen létrejöttében meghatározó egy-egy csoport véleménye, preferenciája egy bizonyos időszakban. Míg korábban évszakonként jött ki egy-egy új kollekció, mostanra már sokkal gyorsabban cserélik termékeiket a ruhaláncok. A ruhavásárlás gyakorisága is megváltozott, éppen ezért a cégek abban érdekeltek, hogy minél hamarabb kisöpörjék az üzleteket.

A tanulmány először különbséget tesz a divat és a ruházkodás között, majd ismerteti az innováció jelentőségét az iparágban. Ezután kitér arra, hogyan képesek a divatiparág résztvevői megőrizni szerepüket a versenytársakkal szemben, és hogy a technikai újítások milyen szerepet játszanak a divatiparág fejlődésében. Végül a fenntarthatósággal kapcsolatos kérdések tárgyalására kerül sor.

Innováció a divatiparágban

Sok ember számára a divat mindössze a ruházkodásról szól, és bár bizonyos fokig nekik is igazuk van, mégis egy sokkal összetettebb jelenségről van szó (Edwards, 2017). A divat valójában olyan megfoghatatlan erőt képvisel, amely kézzel fogható termékek formájában jelenik meg, képes megújulni és nem utolsó sorban, tükröződik benne a társadalom és a kultúra minden szegmense (Reilly, 2014:12). Ezzel szemben ruházkodás alatt értjük mindazt, amit magunkra aggatunk (egy-egy ruhadarab vagy kiegészítő), vagy éppenséggel azt, amit az előnyösebb külső érdekében magunkkal teszünk (pl. tetoválás, frizura) (Reilley, ibid).

Sproles és Burns (1994) a *„Változó megjelenés: Az öltözködés megértése a kortárs társadalomban”* című művükben két fontos kérdést vizsgálnak meg: (1) hogyan születik egy új stílus és (2) milyen társadalmi, gazdasági és pszichológiai tényezők befolyásolják az egyént a

stílus elfogadásában vagy elutasításában. A szerzők nyomon követik a divat fogalmának alakulását és a divatdiktátorok hatását a fogyasztói magatartásra.

Az elmúlt időszakban a technikai újításoknak, például a kötőgép felfedezésének köszönhetően (Matković, 2010), új trendek és termékek jelentek meg a divat piacán. Felgyorsult a ruhadarabok elkészítésének ideje, melyek ezáltal megfizethetőbbé, könnyebben elérhetővé váltak. Az innovációnak számos megjelenési formája van (Dougherty, 1992). A három leggyakrabban említett típusa: (1) a termékinnováció (pl. a mezőgazdasági termelés hulladékából kifejlesztett nemszőtt textília); (2) a termelési folyamatot megkönnyítő innováció (pl. az „okostükrök", melyek azonnal megmutatják, hogy a kirakatban kinézett ruhadarab hogyan állna rajtunk) és (3) a szolgáltatások területén alkalmazott innováció (pl. a divat környezeti lábnyomának csökkentése). Mindezek kiegészülnek a szervezeti innovációval (pl. minőségbiztosítás) és az üzleti modell innovációval is (Lundvall, 1988), melyek mögött a technikai háttér rendkívül fontos szerepet játszik.

Amilyen gyorsan változik a divat, ugyanolyan gyorsan változnak a ruházkodással kapcsolatos terminusok is (Craik, 1993), melyeket leginkább a hatékonyság, a racionalitás és egységesség (Rey, 1963), valamint a közérthetőség, a tömörség és a szépség (Tauli, 1968) jellemez.

A következő részben a divat technológiai újításaival, a hatásukra született új nyelvi kifejezésekkel, és a divatipar múltjával, jelenével és jövőjével foglalkozom.

Az „Innováció a divatiparágban" című kurzus bemutatása

Az „Innováció a divatiparágban" című angol szaknyelvi kurzus ötletét egyfelől az adta, hogy az egyetemisták életében a divat és a hozzákapcsolódó márkák rendkívül fontos szerepet játszanak, másfelől pedig érdekes volt látni, hogy az államvizsgázók, illetve az alapképzéses hallgatók közül is milyen sokan foglalkoztak saját divatmárkájuk és az arra épülő vállalkozásuk fejlesztésével. Feltűnő módon az angol üzleti nyelvi kurzuskönyvek azonban nem, vagy csak érintőlegesen említik a divatiparágat és a hozzá kapcsolódó innovatív megoldásokat. Ennek a hiánynak a pótlására született meg a kurzus, melynek során a következő kérdésekre kerestük a választ:

(1) Az elmúlt évtizedek során milyen innovatív megoldások befolyásolták a divatiparágat?
(2) Mely innovációt tartják a hallgatók a legjelentősebbnek és miért?
(3) Hogyan képesek a divatiparág résztvevői megőrizni szerepüket a versenytársakkal szemben?
(4) A technikai újítások (internet, okostelefonok, közösségi média) miként befolyásolják az innovációt a divatiparágban?
(5) Fontosnak tartja-e a fenntarthatóságot a divat területén?

Az angol szaknyelvi kurzus során a hallgatók szóbeli és írásbeli feladatokat oldottak meg, interjúkat, rövid esszéket készítettek angol nyelven, internetes portálokról információt gyűjtöttek, esettanulmányokat elemeztek, videókat néztek, és kiscsoportos megbeszéléseken vettek részt, melynek eredményeként létrehoztak egy divat szaknyelvi szókincstárat. A kutatási kérdéseket és az adatgyűjtés, illetve adatelemzés folyamatát az 1. táblázat tartalmazza. Az első oszlopban lévő kutatási kérdések megválaszolásához az adatokat hallgatói interjúkból, videókból, esettanulmányokból, online forrásokból és saját tapasztalatból gyűjtöttem. Az összegyűjtött adatok (interjúk, prezentációk, divattal foglalkozó videók és szaknyelvi szövegek) elemzésével állt össze a *Divat Szókincstár*, mely a divat és a hozzá kapcsolódó új terminusok gyors fejlődésével nagy valószínűséggel folyamatosan bővülni fog.

A tananyagot angol üzleti szaknyelv kurzuson próbáltam ki elsőéves alapképzéses

hallgatókkal a 2019-es őszi szemeszterben a Budapest Gazdasági Egyetemen. A hallgatók nyelvi szintje B2-es (középfokú szintű) volt, de néhányan C1-es szintű nyelvtudással rendelkeztek. A csoportos, idegen nyelven történő megbeszélések, tapasztalatcsere nagyszerű lehetőséget biztosítottak a gyengébb nyelvtudással rendelkező hallgatók nyelvi szintjének fejlesztéséhez.

1. táblázat. A kutatási kérdésekhez kapcsolódó adatgyűjtés

Kutatási kérdések	Adatgyűjtés módja	Adatelemzés módszere
1. Az elmúlt évtizedek során milyen innovatív megoldások befolyásolták a divatiparágat?	Interjú készítése legalább 3 hallgatóval	Jegyzetek készítése Prezentáció
2. Mely innovációt tartja a legjelentősebbnek és miért?	Video: Fashion is fuel for innovation | TED Institute	Jegyzetek készítése szövegelemzés Divat Szókincstár létrehozása Esszé írása
3.Hogyan képesek a divatiparág résztvevői megőrizni szerepüket a versenytársakkal szemben?	Esettanulmány (a Marks & Spencer archívumából)	szövegelemzés jegyzetkészítés szóbeli beszámoló (tudásmegosztás) Divat Szókincstár kiegészítése
4. A technikai újítások (internet, okostelefonok, közösségi média) miként befolyásolják az innovációt a divatiparágban?	Online források Saját tapasztalat	Szövegelemzés tudásmegosztás Divat Szókincstár kiegészítése
5. Fontosnak tartja-e a fenntarthatóságot a divat területén?	Video: Marks & Spencer Innovation Management Video	Jegyzetek készítése Divat Szókincstár bővítése

Eredmények

Innovatív megoldások a divatiparágban

A hallgatók egymással készített rövid interjúiból számos innovatív megoldás került elő a divat világából a régmúltból és napjainkból. Elsőként az öv feltalálását említették, mely mind praktikusság (pl. munkaruha rögzítése) mind a divat szempontjából is jelentős: *„Manapság a legegyszerűbb öltözékeket is feldobja egy öv, és kétségtelenül változatosabbá teszi megjelenésünket, mintegy „megfűszerezi" öltözékünket."* (Idézet az 1. interjúból)[1]

A következő, meglehetősen egyszerű újítás, a ruhák elemeinek összekapcsolására, rögzítésére a gomb feltalálása volt, melyet idővel azután felváltott a tépőzár. A hallgatók internetes kutatásából kiderült, hogy a VELCRO rögzítő elemeket a tépőzár technológiájának úttörőinek tekinthetjük. A Wikipédia segítségével megtudhattuk, hogy a szó egy szóösszetételből származik: a *velour* (bársony) és a *crochet* (horgolás) szavakból. George de Mestral svájci feltaláló nevéhez fűződik a termék elnevezése, aki először a cégét, majd az ott gyártott termékeit hívta VELCRO-nak: *„A tépőzár kezdeti elfogadtatásának nehézségét követően a tépőzár mára meghódította a ruha iparágat, különösen a sportruházatot. Én személy szerint nem nagyon szeretem, mert jó néhány pulóveremet tette már tönkre."* (Idézet a 2. interjúból)

Számos hallgató említette, hogy napjainkban a termék-innováció leginkább a ruhaanyagokban mutatkozik meg. A gyártók mindenféle anyagból készítenek ruhát:

[1] Angol nyelvű kurzusról lévén szó, a hallgatók írásbeli és szóbeli munkáinak idézeteit a szerző fordította.

hulladékból (pl. narancshéjból vagy ananászból) sőt szemétből is (pl. Adidas). Az anyagok közül fontos megemlíteni a HEAT-TECH (meleget tároló technika) és GORE-TEX (vízálló, szélálló, lélegző membrán) termékeket, melyek kiválóan ellenállnak az időjárás viszontagságainak és kényelmes viseletet biztosítanak viselőjüknek.

A legjelentősebb innovációk

A második kérdés megválaszolásához a *„Fashion is fuel for innovation”* című TED videót néztük meg, melyben az előadó arról beszélt, hogy a divat milyen elképesztő módon járul hozzá az újításokhoz, milyen jelentős szerepet játszik abban, hogyan nézünk ki, hogyan gondolkodunk, hogyan érezzük magunkat, és mindezek következtében hogyan alakul át a nappalink „bemutatóteremmé”. Az otthon említése nyomán, a divatújítás egy ritkán emlegetett válfaja került elő az egyik hallgató esszéjében; ez pedig az adaptív ruházat, melyet idős nagyszülők, műtétet követően lábadozók, illetve a fogyatékkal élők számára találtak ki. Ezeket a ruhákat úgy tervezték meg, hogy tulajdonosaik tépőzárak, mágneszárak segítségével önállóan fel-le tudják venni felsőruházatukat mindenféle segítség nélkül.

Az innovációval kapcsolatban többen említették esszéjükben a különböző tapintású anyagokat. Az egyik hallgató például, aki allergiás a gyapjúra, óriási áttörésnek tartotta az elasztán (Lycra) térhódítását, mely szerinte a gyapjúhoz hasonlóan kiválóan szigetel, ám vékony és pehelykönnyű: *„Mi sportrajongók (kerékpárosok) jól tudjuk, milyen fontos ezeknek a szintetikus szálaknak a használata, mivel testbarát tulajdonságai biztosítják nekünk a szabad mozgást”.* (Idézet az 5. esszéből).

Egy környezettudatos, állatbarát lány szerint pedig a szintetikus „bőr” feltalálása az igazi innováció az anyagok piacán, hiszen így nem kell többé megölni az állatokat:

> *„Szerintem a szintetikus bőr egy fantasztikus újítás. Már nem kell kegyetlenségből kioltani az állatok életét és mégis divatos bőrkabátot hordhatunk. A Piñatex® például az ananászüzem hulladékleveleiből származó rostokból készül. Ezek a levelek a meglévő ananászszüret melléktermékei, ezért a nyersanyag előállításához nincs szükség további környezeti erőforrásokra.”* (Idézet a 8. esszéből)

A bőrtermékek viszonylag magas ára miatt a műbőr azok közé az anyagok közé tartozik, amelyek sosem mennek ki teljesen a divatból, hiszen cipők, táskák és dzsekik formájában hordják őket férfiak és nők egyaránt.

A versenyképesség megőrzése a riválisokkal szemben

A történelem során az egyik legmeghatározóbb piacvezető divatcég a Marks and Spencer volt, mely Magyarországon is hosszú évtizedeken át uralta a divat piacát. A cég esettanulmányának feldolgozásával a hallgatók átfogó képet kaphattak arról, hogyan változott a divat a II. világháborútól kezdődően napjainkig. Az esettanulmányból kiderült, hogy a háborút követően, az iparosodás felgyorsulásával a konfekcióruházat került előtérbe, majd a mai szóhasználattal élve a „business look”, a munkahelyi divat vált fontossá. Az anyagok sokfélesége (pl. a gyapjú és a jersey), a szoknyák hossza és a nadrág szárának változása jelentősen meghatározta a divatot. A hallgatók a versenytársak szempontjából az alábbi következtetést vonták le:

> *„Az M&S már régóta nem az iparág vezetője, időközben valahogy eltűntek a süllyesztőben. Talán hiányzik belőlük az irány, a merre-tovább, a ruháik minősége pedig igen erősen romlott. Ők már nem azok a megbízható és stabil márkák, amelyek korábban voltak”.* (Idézet a 3. beszámolóból)

Az árat illetően többen azzal érveltek, hogy a M&S igen drága termékei miatt fordultak el a vásárlók a cégtől:

> *„Szerintem egyértelmű, hogy a társadalom már nem a legjobb minőséget akarja a ruházatában, hanem azt,*

hogy minél olcsóbban trendi ruhákhoz jusson. Ezért az M&S-nek meg kell vizsgálnia, hogy a versenytársak mindezt hogyan érik el". (Idézet a 7. beszámolóból)

A hallgatók közül nem mindenki elégedett a mai divattrendekkel és csak reméli, hogy a mostani divat körülbelül tíz év múlva visszatér a „rendes" kerékvágásba:

„Azt hiszem, tíz éven belül visszatér az igazi divat (ami azért időbe telik, amíg a tervezők elkészítik a ruhákat), ezért az M&S-nek arra kellene összpontosítania, hogy funkcionális, hétköznap is viselhető ruhákat készítsen. Ezzel nem azt mondom, hogy unalmasnak, vagy fantáziátlannak kellene lenniük, sőt, megőrizve a korábbi minőséget, és egyediséget azt hiszem, az emberek továbbra is megfizetnék a kicsit magasabb árat." (Részlet az 5. beszámolóból)

A mai generáció elvárja, hogy egy márka értéket képviseljen, és hajlandók is többet fizetni érte, ha azt úgy érzik, hogy megéri, de ugyanolyan örömet szerez nekik az is, ha néha egy olcsóbb, de trendi ruhadarabbal gazdagíthatják ruhatárukat.

Technikai újítások

A divatban bekövetkező technikai újítások közül elsőként az okostelefon, az internet és a közösségi média szerepét hangsúlyozták a hallgatók, melyek megjelenésük óta rendkívüli mértékben befolyásolták a divatinnovációt és a stílusirányzatokat. Az internet segítségével a kisebb városokban élő embereknek is lehetőségük van saját vállalkozásukat beindítaniuk és ingyenesen reklámozniuk termékeiket. Mivel a legújabb termékek pillanatok alatt elérhetők a világ minden tájáról, így a kiskereskedők és a vásárlók naprakészen tudják követni a divatot. Az utánzás révén a divatszakemberek létrehozták az ún. „gyors divat" fogalmát, mely erre a felgyorsult folyamatra utal:

„Ha például valaki feltesz egy képet egy új ruhában az Instagramjára, valahogy ez arra késztet, hogy "wow! Ez jól néz ki. Valami ilyesmit is szeretnék és is és már keresem is hol lehet azt a ruhát kapni. De az is igaz, hogy valószínűleg kevesebb, mint ötször viselek csak egy-egy ruhadarabot, ezért az alacsony ár is nagyon számít". (Részlet a 5. hallgatói beszámolóból)

A felgyorsult, kényelmes életmódunknak köszönhetően egyre többen vásárolnak ma már divatcikkeket is online, annak ellenére, hogy így éppen a ruhavásárlás legizgalmasabb része, a ruha felpróbálása vész kárba:

„A vásárlás is sokkal könnyebbé vált, a vásárlók otthonról, a saját kanapéjukról akár pizsamában is leadhatják rendelésüket. A vállalatok közvetlen kapcsolatban állnak fogyasztóikkal és érezhetően egyre több és több ember vásárol online. Azonban rettegek attól, hogy egyszer végérvényesen megszűnnek a boltok és onnantól csak online fogunk vásárolni". (Idézet a 3. beszámolóból)

A neten történő vásárláskor az okostelefonok jelentőségét emelte ki az a hallgató, aki egy személyes tapasztalatot mesélt el:

„Az okostelefonon megnézhetjük az üzlet helyét, a termékek elérhetőségét, az árakat és a kedvezményeket. A legfőbb újítás a netes vásárláskor a szolgáltatás javítása, pl., néhány hónappal ezelőtt, amikor szükségem volt egy esőálló kabátra a téli túrázáshoz, és néztem néhányat az interneten, azt tapasztaltam, hogy egy francia cég részletes videókat mutatott online minden termékről, amelyet valódi modellek viseltek és "demonstráltak", hasznos szolgáltatást nyújtva az ügyfélnek, amelyet csak a modern technológia tud biztosítani." (Idézet az 1. beszámolóból)

A divatiparág legújabb kihívásai közül az alkalmazottak tisztességes bérezése és a környezetszennyezés minimálisra csökkentése is gyakran előfordult az esszékben. A vásárlók hatékony kiszolgálására új módszerek, eddig ismeretlen, izgalmas technológiák szükségesek. Ilyen például, a mesterséges intelligencia alkalmazása a márkaépítésben, mely hozzájárul az

ügyfelek vásárlási élményének javításához, az adatok elemzéséhez, az értékesítés növeléséhez és a trendek előrejelzéséhez.

A 3D nyomtatók megjelenése óta előtérbe került a vásárlói igény szerinti gyártás, a testreszabás és a fenntarthatóság. A saját magunk által tervezett ruhákkal inspirációt adhatunk egymásnak, de az iparágban dolgozó szakembereknek is. Bár az így készült ruhák munkaigényesebbek, de mintegy 35%- kal kevesebb hulladékot eredményeznek.

Fenntarthatóság

A tudományos kutatásokon alapuló technikai újítások, illetve az értéknövelő újrahasznosítás ('upcycling') lehet a jövő a divatiparágban. Ez a folyamat azon túl, hogy rendkívül izgalmas és kreatív, az ökológiai lábnyomot is csökkenti. Egyes márkák (pl. H&M) már most is kiemelt figyelmet fordítanak erre.

A fenntarthatóságra a hallgatók találtak pozitív és negatív példákat is. Köztudomású, hogy a divatipar ma a második legpiszkosabb iparág, mivel sem a gyártásra sem a ruhaszemét kezelésére nincs megnyugtató megoldás, és a márkák közti verseny egyre őrültebb tempót diktál. A Burberry luxusmárka gyártó 2018 szeptemberi bejelentése, mely szerint többé már nem égeti el az el nem adott termékeit, meglehetősen felborzolta a kedélyeket. Pedig ezt a gyakorlatot számos divatcég alkalmazza. A fast fashion cégek egyfelől azért égetik el az el nem adott ruhákat, hogy minél hamarabb kijöhessenek az új kollekcióval, másfelől a raktározás is gondot okoz nekik. Elméletileg újra lehetne hasznosítani a ruhákat, de a kevert alapanyagok miatt ez elég nehézkes. A gombokat, zipzárakat igen időigényes leszedni, egyszerűbb elégetni. Korábban adományként a harmadik világban landoltak ezek a termékek, de a fejlődő országok mára már nem kérnek belőle. Kenya és Uganda például már megtiltotta a használt ruhák (second-hand) importját, mert ez teljesen tönkretette a helyi ruhaipart.

A luxusmárkák nem a polctisztítás miatt semmisítik meg a méregdrága termékeket, hanem azért, hogy megőrizzék exkluzivitásukat, hogy más ne adhassa el őket olcsóbban, csökkentve ezzel a termékek értékét. Ami nem ég el, azt módszeresen szétszabdalják. Indiában készült erről egy kisfilm Unravel címmel.

Divat Szókincstár

Végül a kurzus során felhasznált, sokféle forrásból származó leglényegesebb kifejezéseket tartalmazza a következő táblázat, melyeket a hallgatók a feladatok készítése közben gyűjtöttek. A lista nem teljes, csak a fordítási nehézséget okozó kifejezéseket gyűjtöttem egybe.

2. táblázat. Divat Szókincstár

Angol terminológia	Magyar terminológia
adaptive clothing	adaptív ruházkodás
an adequate fit with brands	megfelelő illeszkedés a márkákhoz
automated wardrobe planning tool	automatizált szekrénytervező eszköz
bell bottoms	trapéznadrág
business look	munkahelyi divat
catwalk	kifutó
civilian clothing	civil ruházat
custom threads	egyedi szálak
cutting-edge	legkorszerűbb (technológia)
double-jersey tailoring	kétfalas dzsörzé stílus
easy closure slippers	könnyen záródó papucs
hook-and-loop fastener	tépőzáras rögzítő
insulation	szigetelés
fabric	textúra, anyag

fast fashion	(tömegpiaci) fast fashion
faux leather	műbőr
flared trousers	trapéznadrág
fleece jacket	polár dzseki
Gore-tex	vízálló, szélálló, lélegző membrán (Gore-tex)
Heat tech	meleget tároló technológia (Heat tech)
iconic product	ikonikus termék
intricate embroidery	bonyolult hímzés
knee-length skirt	térdig érő szoknya
ladder-resistant hosiery materials	létra-rezisztens harisnya anyagok
loom	szövőszék
Lycra®	elasztán (A DuPont cég által előállított)
magnetic closure	mágneszár
masculine tailoring trend	férfias szabás trend
mass-made clothing	konfekció ruha
mini silhouette	mini sziluett
nautical-themed blazers	tengerész blézerek
patterned fabrics	mintás anyagok
post-surgical recovery garment	műtét utáni ruhák
power dress	ütős ruhák, (hatalommal ruháznak fel)
ready-to-wear clothing	konfekció ruha
ruffled blouse	fodros blúz
safari-inspired tunic	safari-ihlette tunika
shoulder pads	válltömés
smart shift dress	divatos váltóruha
smartly tailored two-pieces	divatos kétrészes
softer tailoring	lágyabb szabás
spandex	spandex
sustainable materials	fenntartható ruhaanyagok
synthetic fibres	szintetikus szál
trend potters and influencers	trend figyelők és influenszerek
waste material	hulladék (anyag)
upcycling	értéknövelő újrahasznosítás
wool-crepe dresses	gyapjú krepp ruhák
Wool-worsted skirt	gyapjúruhás szoknya

Konklúzió

A divat és az öltözködés, ahogy láttuk, mindig is az egyik fő önkifejezési eszköznek számított a történelem során, mely viszonylag gyorsan és látványosan változott a társadalmi, technikai fejlődés révén. Ez a folyamat - ahogy napi szinten érzékeljük - a jövőben is folytatódni fog, ezért a legfontosabb feladat a divatszakemberek számára, hogy úgy tudják kielégíteni a vásárlói igényeket, hogy az ökológiai lábnyomot a minimumon tudják tartani.

A divat kurzus kidolgozása során nagy figyelmet szenteltem a hallgatók nyelvi tudásának megfelelő források felkutatására. Ennek ellenére adódtak olyan terminusok, melyek néhány hallgató számára teljességgel ismeretlenek voltak (pl. dzsörzé, spandex). A kurzus legnagyobb részét kitevő csoportmunka lehetőséget biztosított az együttműködésre, a tapasztalatcserére és a hallgatók nyelvi szintjének fejlesztéséhez. A kurzus végén létrejött Divat Szókincstár nemcsak a hallgatók, hanem más szaknyelvi kurzusok, tolmács-szakfordítói képzések tanmenetébe is jól beilleszthető.

Hivatkozások

Craik, J. (1993): *The face of fashion. Cultural studies in fashion.* Routledge: London and New York.
Edwards, L. (2017). *How to Read a Dress: A Guide to Changing Fashion from the 16th to the 20th Century.*

Bloomsbury Academic: New York. ISBN: 9781472534521
Lundvall, B-Å (1988): Innovation as an Interactive Process: From User-Producer Interaction to National Systems of Innovation. In: Dosi, G et al. (ed.) (1988): *Technical Change and Economic Theory*. Pinter: London.
Matković, V. (2010): The power of fashion: The influence of knitting design on the development of knitting technology. *Textile*, 8/2. 122–147
Rey, A. (1996): Beyond Terminology. In: Somers, H. (ed.) (1996): *Terminology, LSP and Translation. Studies in Language Engineering in honour of Juan C. Sager*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia.
Reilly, A. (2014): *Key concepts for the fashion industry*. Bloomsbury: London
Sproles, G. – Burns, L. D. (1994): *Changing Appearances.* Fairchild Publications: New York
Tauli, V. (1968): Introduction to a Theory of Language Planning. *Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Philologiae Scandinavicae Upsaliensia,* 8. University of Uppsala:Uppsala.

Internetes hivatkozások

https://www.youtube.com/watch?v=RVOgHi0ZMis
https://en.wikipedia.org/wiki/Velcro
https://nymag.com/vindicated/2016/11/an-idea-that-stuck-how-george-de-mestral-invented-velcro.html
https://www.origo.hu/gazdasag/20170830-innovaciok-a-narancshej-feldolgozasara.html
http://ecolounge.hu/art/elindult-az-adidas-oceani-szemetbol-gyartott-cipoinek-tomegtermelese
https://www.silverts.com/
https://marksintime.marksandspencer.com/ms-history
https://www.businessmodelsinc.com/death-of-fast-fashion-business-models/
https://techpacker.com/blog/design/top-7-fashion-technology-trends/
https://3dinsider.com/3d-printing-fashion/
https://youmatter.world/en/definition/upcycling/
https://www.youtube.com/watch?v=bOOI5LbQ9B8

ABSTRACTS

Mária Adorján

Self-assessment of academic writing in an online learning environment

Successful academic writing courses include self-assessment opportunities for foreign language learners. Encouraging students to actively engage with their own texts is even more relevant when courses are offered in a hybrid or entirely online learning environment. During distance education, when measuring learning is becoming problematic, students reflecting on and experimenting with their work can inform the teacher, but more importantly, can promote a deeper understanding of the writing process and the written product. An effective revision and self-editing of a draft requires top-down and bottom-up approaches to the text. This study discusses how students can assess their own writing on three levels: lexically, syntactically, and at the discourse level by incorporating corpus linguistic tools in their self-assessment process. This includes vocabulary profiling, evaluating cohesion and analysing variation in register and genres. The exercises are beneficial in undergraduate language courses and also in teacher and translator training.

Key words: *self-assessment, academic writing, online teaching, corpus linguistics, EFL*

Rita Besznyák

Guidelines for optimizing interpreting exams

Both earlier research and the practical experience of professional interpreters suggest that it is extremely difficult to assess the quality of interpreting objectively. Due to the large number of variables, the evaluation of interpreting performance is only possible in a given situation and under given circumstances, so we cannot really talk about universal assessment criteria. However, interpreting training institutions must give constant feedback on their students' interpreting skills at each stage of the training – preferably in an objective, universally applicable assessment framework. The aim of this study is to give an overview of the criteria by which we can assess the performance of interpreters in an exam situation: whether it is the aptitude and suitability of applicants for interpreter training or the assessment of interpreting trainees in class. Reflecting on the difficulties that interpreter trainers face in constructing the exam, the paper summarizes the recommendations on the structure and priorities of the entrance, mid-term and final exams, as well as the range of possible tasks to be performed. Thus, it aims to provide guidelines for the construction of interpreting exams.

Key words: *interpreter training, interpreting exams, evaluation, aptitude test, final exam*

Patrícia Beták

The Interpreter and the Word, or „an interpreter may stumble, though he has X languages”

In an interesting shift, while public opinion considers translation increasingly as a word-centered activity, interpreting is still seen as message-centered. Although technical vocabulary constrains the freedom of translators and interpreters, in recent years we have seen an increase in the role of a kind of interpreting where non-technical words can also convey full messages. This emergent genre of interpreting is PSI (Public Service Interpreting) or community interpreting. My article illustrates the contradiction that in PSI sometimes lives may depend on a single word, which – due to the immediacy of translation – puts a huge burden on the linguist,

and also asks the question: is it the right approach to continue considering interpreting as a message-centered activity in all cases? After discussing truthfulness, which is a central element in court interpreting, we also discuss the characteristics of psychotherapeutic interpreting. In the latter area, the problem is aggravated by the fact that verbalization (mise en parole) during psychotherapy is part and parcel of processing the traumatic experiences of forced migration, therefore the linguist becomes an active agent in the „lieu de parole", the communication space creating the possibility for verbalization, and thus the success of the therapy often depends on the quality and precision of her/his work.

Key words: *resilience, people with migrant background, migratory grief, verbalization, communication space*

Ágnes Élthes

The translator's 'verbosity'' - cognitive-emotional background

Especially in the initial phase of the translator training and also in later technical or even in diploma translations, unjustified additions can be observed without regard to the subject of the text to be translated or of the quality of the end product. Although, they don't cause any comprehension problems, these subjective additions may appear as striking errors when being compared with the source text. In some cases, they appear as 'harmless' signs of emotion, but sometimes they lead to information distortions as well. Any research work in the field of translator's subjectivity can be encouraged by translation studies concentrating beside the translation process also on the translator itself: translator's personality, emotional intelligence and emotions. Through examples taken from my personal teaching experience I would like to show how the students' commentaries are reflecting the cognitive emotional background. Then, I'll be trying to typologize subjective, unjustified additions. The results obtained until now can be used in the translation teacher's feed back comments so that students should be conscious of avoiding subjective additions for the sake of improving quality and are related also to methodology initiatives aiming at developing translator competences in the frame of GTK TFK.

Key-words: *translation, emotions, subjectivity, unjustified addition, translator competence*

Balázs Fajt – Mátyás Bánhegyi – Adél Vékási – Krisztina Cseppentő

Tertiary-level language instructors' opinions about waiving foreign language proficiency related exit requirements at Hungarian universities: A pilot study

In its March 2020 response to the COVID-19 situation, as of a termination date of 31st August 2020, the Hungarian government waived the former stipulation that all Hungarian university students must meet the minimum requirement of passing a B2-level language proficiency exam; otherwise, their university degrees cannot be issued. As a result, Hungarian higher education institutions issued nearly 100,000 degrees that had previously been non-issuable. Even if, through this act, the number of non-issuable degrees declined, the root cause of the problem has not been solved. In this context, the present study seeks to describe how foreign language instructors at universities respond to the waiver. To this end, a quantitative questionnaire-based pilot study (N=40) was conducted. Our preliminary results show that, based on professional considerations, the majority of language instructors are not in favour of the government decree granting the waiver, and many also question the social justness of the act. Our paper introduces the empirical research conducted in the scope of the pilot study and its results. It is hoped that

this study will contribute to the professional discussion about the waiver and the topic of previously non-issuable degrees.

Key words: *COVID-19, foreign language education, higher education, quantitative study, waiver to suspend mandatory language certificate requirements*

Balázs Fajt – Adél Vékási

Video games and language learning:
incidental (technical) vocabulary acquisition through video games

Although several empirical studies in the past focused solely on the negative effects of video games, more recent studies have demonstrated their positive effects as well; studies into the use of games as educational tools, and specifically tools for teaching and learning second languages, show promising results. Most of these studies center vocabulary acquisition as their focus, which may happen through intentional learning or in such a way that the learner almost does not notice the acquisition of new vocabulary items (through incidental learning). Vocabulary development is a long and laborious task for second-language learners, and one advantage of using video games for second language acquisition is that games' primary function is entertainment. As such, games grant players, who are at once also L2 learners, the opportunity to encounter contextualized, authentic L2 content, and to use the target language in context while being engaged in an enjoyable leisure activity. The aim of this study is to demonstrate the advantages of video games as tools of second language acquisition and to present some games which may serve as a way for learners to acquire new vocabulary elements.

Key words: *language acquisition, technical language, vocabulary acquisition, incidental learning, video games*

Márta Fischer

Horizontal and vertical terminology work in the context of EU translations

The aim of this paper is to analyse the decisions the translator has to take while translating terminology in EU texts. Starting with the theoretical aspects, the interrelation of terminology and translation will be explored – leading to the reinterpretation of some key terms in both disciplines: the notion of term in a translation-oriented perspective, and the notion of translation in a terminology-oriented perspective. Second, turning to the EU context, a short overview will be given of the peculiarities of the EU's language regime and its impact on the role of translators as terminologists. Third, it will be revealed how the interconnection of conceptual systems and languages at EU level makes terminology work a multi-layered activity, with a number of decisions to be taken by the translator. Two terms, horizontal and vertical terminology work, will be introduced to label these activities. Special attention will be paid to the notion of EU term. It will be argued that the emergence of a special EU-language and terminology and the limits of corpus planning at national level make the involvement of Member States especially relevant in this context.

Key words: *EU terminology, EU translation, terminology in translation, horizontal and vertical terminology work, the notion of term*

Tímea Kovács

Human and machine translation: a comparative analysis of neural machine- and human-translated EN-HU and HU-EN legal texts

As neural machine translation is increasingly more capable of modelling how natural languages work, the traditional tasks of translators are being gradually replaced by new challenges (Castilho et al., 2019). Consequently, more emphasis is placed on pre- and post-editing (revision) skills and competences (Pym, 2013; Robert et al., 2017), enabling the production of higher quality and near human-made translations. Therefore, the efficiency of pre- and post-editing largely depends on how aware translators are of the mechanisms and limitations of neural machine translation tools adopted in given language pairs (Lample et al., 2018). This paper aims to demonstrate through the comparison of the neural machine and human-translated English and Hungarian translations of Hungary's Fundamental Law and the U.S. Constitution, respectively, the different challenges arising in the course of translation and posed by post-editors, especially from the perspective of comprehensibility and well-formedness.

Key words: *neural machine translation, human-made translation, low-resource language pair, comprehensibility, meaning, well-formedness*

Zsuzsanna Lakatos-Báldy

Can machines translate film?
Artificial intelligence and film translation

I have investigated how artificial intelligence (AI) operates in case of film translation. The research was based on the dialogue list of three movies, in Spanish-Hungarian language pair. Human speech can only be translated in context. In movies this context is created by cinematographic instruments. In movies the most important context of the spoken words, is the image itself. For an AI-based translator, every language is a 'foreign language', every context is a 'foreign context', as it doesn't understand any, yet it translates from many languages into many languages. Even if AI takes into account certain contexts, these are only related to the linguistic environment and have nothing to do with the image. From the point of view of applicability, I came to the following conclusion: as the requirements for AI-based and human translation are the same (equivalence, adequacy, fidelity), then the currently used machine translation is not suitable for movie translations. In order to evaluate machine-based subtitling and machine-based translation of film scripts, a change of approach is required. The common categories of translators have excessive expectations, though in most cases there is no need for this, as the visual context helps a lot in comprehension. So, if we would like to get just basic information about the plot, and the goal is to be able to follow a movie, the use of machine translation is still suitable for this purpose.

Key words: *Artificial Intelligence, film translation, machine translation, equivalence, applicability*

Judit Mátyás

Language use, communication and COVID-19

The outbreak of the coronavirus in March 2020 has forced the world's population into quarantine. The crisis has caused major changes in social, economic, and educational life.

Hungarian schools were closed, teachers had to teach from home through digital distance learning, and company employees were forced into home offices. The outbreak of the epidemic has affected and is still affecting, all aspects of society and the economy. Changes in communication and the way we use language can also be traced. The coronavirus epidemic has led to the emergence of many new expressions in our language, or even the revival of words that were rarely used before. In spite of, or even to counteract, the fear, the isolation, and the anxiety of adapting to a new situation, humorous turns of phrases, humorous and imaginative expressions have appeared, adding new words and color to our language. A lot of poems, songs, clips, and new words have been born as a result of the COVID-epidemic. In this paper, I will look at the impact of COVID-19 on communication and language use, following a general overview.

Key words: *COVID-19, economy, education, language, COVID-generation*

Eszter Sándor

Research findings in ELF communication and the theory and practice of teaching Business English

Our students in their working life will face at least two types of unpredictability. First of all, the fact that English is today the global lingua franca in business entails that they are more likely to use English when communicating with other non-native speakers (NNS) in their professional life than with native speakers (NS) of the language. Secondly, they might end up in professions and doing tasks they cannot possibly be prepared for. These two types of uncertainties have important implications regarding the conceptualization of the subject Business English (BE) and its teaching methodology. The paper discusses some of the most widely held theoretical and methodological assumptions in Business English teaching and contrasts them with the latest findings in ELF /BELF methodology research. The article aims to initiate a discussion about how BE teaching and learning might be reconceptualised in the context of Hungarian higher education in order to prepare our students to be able to communicate in lingua franca situations and to better adapt to unpredictable communicative situations.

Key words: *Business English as a Lingua Franca (BELF), ELF context, ESP methodology, Hungarian higher education, unpredictability*

Eszter Sermann – Olívia Seidl-Péch – Márta Kóbor

The translator as terminologist. Experience gained in a term extraction cooperation project

Since the outbreak of the Covid-19 pandemic, the transition of university courses from classrooms to the online world has turned out to be challenging for teachers and trainers. In this context, courses and projects that took place partly or fully online before the Covid-19 crisis can provide colleagues with useful practices and methodologies. This article outlines the main steps and outcomes of a terminological project implemented in 2019/2020 in a mostly online environment between two Hungarian universities (BME and SZTE) and the Hungarian Department of DGT (European Commission). The project consisted of the extraction of terms from previously translated EU legislation and their integration into an Excel file with several data categories compatible with IATE. Besides improving students' terminological competence (i.e. the principles and practice of identifying target terms, processing data and using

termbases), the project offered them an insight into terminology management at an European institution. This project, including self and peer evaluation demonstrates to what extent a real word project can improve students' practical skills and boost their motivation. The article also examines the next steps required for a fully online project implementation.

Key words: *terminology management, term base, term extraction, project, self assessment, peer evaluation*

Réka Sólyom

Union market, trader, harmonized standard: conceptual metaphors of EU directives in Hungarian

The paper analyses the semantic features of the prototypical metaphors and metaphorical expressions, which occur in the definitions of EU directives in a functional cognitive framework. The corpus of the analysis contains the definitions in three directives of the European Parliament and of the Council on different products. These technical texts are directives on the market of simple pressure vessels; on lifts and safety components for lifts; and on electrical equipments designed for use within certain voltage limits. The hypothesis of the paper is that well-known vernacular conceptual metaphors like MAKING AVAILABLE ON THE MARKET IS A JOURNEY or THE LIFE OF THE PRODUCT IS HUMAN LIFE often occur often in the definitions of the analysed technical texts. The analyses present these metaphors according to groups of different conceptual domains.

Key words: *EU directives, definitions, metaphor, technical text, semantics*

Csilla Szabó

Interpreters' consecutive note-taking preferences in light of a small-scale survey

Consecutive interpreting plays a key role in the language mediation market and features on the palette of training institutions as a part of their curricula, as well as their aptitude and certification tests. This small-scale empirical research paper describes the results of a questionnaire involving 52 respondents (each with a qualification in interpreting and/or experience to varying degrees) to gain an insight into their note-taking preferences predominantly in terms of their choice of form (full words, abbreviations, symbols or drawings) and their choice of language (source text [ST] vs. target text [TT], mother tongue [A language] vs strongest foreign language [B], or mixed languages). Even though this mini research only relied on subjective impressions of the respondents and did not involve an analysis of their notes, the majority of the findings corroborated previous empirical research findings and, at the same time, showed once again how individual, preferential and coincidental note-taking can be.

Key words: *interpreting, consecutive, note-taking, the language of notes, capacity management*

Klára Veresné Valentinyi

The challenges of machine translation in translator training

Machine Translation (MT) poses great challenges not only for the professional translation industry, but also for professional translation training programmes. We have to reckon with the fact that translator students do their homework and qualifying translations with the help of

online translation engines, whether or not they admit it. However, if we see machine translation as an opportunity and not a threat, it can be a useful tool for translator training programmes. This article presents how machine translation was incorporated into qualifying translations and reports the results of research on machine-translated texts. The methodology of research was based on the methodology of Heltai (2004). The article will finally look at what competencies can be developed with machine translation in translator training programmes, and how machine translation can be used as a language development tool.

Key words: *machine translation, specialised translation, specialised translator training programme, qualifying translation, post editing*

Zsuzsanna Zsubrinszky

Fashion speaks: the language of the fashion industry

The aim of the study is to introduce a business language communication course focusing on fashion industry to undergraduate students. Fashion and related brands play an extremely important role in the lives of students, yet business language textbooks do not, or only tangentially, mention fashion and related innovative solutions. As the role of innovation in the production of clothes is very important in terms of products, business models and corporate organization, the syllabus of the course is built around these topics, as well as the students' interests, classroom practices and personal experiences. The structure of the course was defined by the following research questions: What innovative solutions have influenced the fashion industry over the past decades? Which innovation do you consider to be the most significant and why? How can participants in the fashion industry maintain their role vis-à-vis competitors? How do technical innovations (internet, smart phones, social media) affect innovation in the fashion industry? Do you consider sustainability important in fashion? The research presents the results obtained from internet fashion portals, blogs, videos, group discussions, and from short presentations of individual research. The terminology coming from a wide variety of sources can be put to good use in the development of other courses on similar topics.

Key words: *fashion industry, sustainability, innovation, brand, ESP*