



2025. 1. szám

Porta Lingua

cikkek, tanulmányok
a hazai szaknyelvoktatásról és
-kutatásról

SZOKOE

Szaknyelvoktatók és -Kutatók
Országos Egyesülete

2025. 1. szám

PORTA LINGUA



*Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról
és -kutatásról*

SZOKOE

Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Főszerkesztő:
Szabó Csilla

Szerkesztő:
Besznyák Rita

Olvasószerkesztő:
Bocz Zsuzsanna

Lektorok:
**Aradi András, Bánhegyi Mátyás, Besznyák Rita, Bocz Zsuzsanna, Fischer Márta,
Fogarasi Katalon, Keresztes Csilla, Kiszely Zoltán, Kóbor Márta, Nádor Orsolya,
Németh Anikó, Sermann Eszter, Szabó Csilla, Szemők Ildikó,**

Idegen nyelvi lektor:
Nicholas Palmer

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

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

ISSN 2064-3381 (Online)

DOI-azonosító: <https://doi.org/10.48040/PL.2025.1>

Online elérhető: <http://szokoe.hu/porta-lingua/porta-lingua-2025-1-szam>

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Budapest
2025

Tartalomjegyzék

SZAKFORDÍTÁS ÉS TOLMÁCSOLÁS	5
KOVÁCS, TÍMEA: <i>Human-made vs. neural machine translation: A comparative analysis of human-made and machine-translated literary texts</i>	5
NYÁRI IZABELLA: <i>Tolmácsolás a tudomány szolgálatában: nyelvi közvetítés egy osztrák szociológiai kutatásban</i>	15
VOJTEK ILDIKÓ: <i>Az empowerment terminus fordítási-terminológiai kihívásai: javaslat a magyar megfelelőre</i>	23
 A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS ÚJ ÚTJAI SZAKNYELVOKTATÁSI KERETEK KÖZÖTT	 33
HUSZÁR ERIKA – POLCZ KÁROLY – VÁLÓCZI MARIANNA: <i>C1 nyelvvizsgálóval rendelkező angol üzleti szaknyelvet tanuló hallgatók grammatikai kompetenciája</i>	33
KRUTÁK ANITA: <i>Egy új, anatómia alapú latin tankönyv bemutatása</i>	43
MARSHALL, BARBARA – ZIMONYI-BAKÓ, ALEXANDRA: <i>Patient-centeredness and inclusive language use in health care – pedagogical considerations</i>	53
 TERMINOLÓGIAI ÉS LEXIKOLÓGIAI KÉRDÉSEK A SZAKNYELVHASZNÁLATBAN.....	 59
DOBOS CSILLA: <i>A szakszövegek „érthető érthetlenségének” fokozatai a laikusok szemszögéből</i>	59
RODEK-BEGELLA ANNAMÁRIA: <i>A műszaki rajzok terminuskészletének diverzitása</i>	69

Tímea Kovács

Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary
Faculty of Humanities and Social Sciences
Institute of English Studies, Department of English Linguistics

Human-made vs. neural machine translation: A comparative analysis of human-made and machine-translated literary texts

<https://doi.org/10.48040/PL.2025.1.1>

There seems to be a consensus that register-specific, informative texts are more suitable for automated machine translation, while form-focused texts are less so. Since there are limitations in machine translation in terms of communicative and translation competence, texts in which linguistic form, pragmatic meanings, connotations, and culture-specific elements play an important role, in addition to content, are more difficult for machine translation programs to cope with. In this paper, I will attempt to demonstrate the relevant differences that arise in the process of machine and human translation by comparing a neural machine translation (by DeepL) of a literary text (“Fatelessness” written by Imre Kertész) with the human translated text (by Tim Wilkinson). The ultimate goal of my research is to gain more insight into the quality of Hungarian–English machine translation, how corpus linguistic analysis of the source and target languages can be of further use, and what are the limitations (if any) of the use of machine translation in the translation and post-editing of literary texts.

Keywords: *machine translation, human translation, literary texts, corpus linguistic analysis, post-editing*

Introduction

In a recent study, Kenny pointed out that “*machine translation applications based on a neural network concept is considered to be the best performing type invented so far*” (Kenny 2022:43). At the same time, researchers have highlighted frequent omissions, redundant insertions and repetitions in machine-translated texts (Yamada, 2019; Loock, 2020; Teixeira, 2020). It seems that “*although the quality of neural machine translation systems has improved, there are still some areas or specific types of text where machine translation struggles*” (Donaj–Antloga, 2023:2). Hadley claims that for literature, “*the machines have a long way to go before they will be able to approach the skills of a human literary translator*” (Hadley, 2020:17). In recent years, however, research has been into the usefulness of NMT (neural machine translation) for literary translation (Fonteyne et al. 2020). At the same time, there has been a growing interest in the applicability of corpus linguistics to the machine translation of literary texts. In 1996, Jan-Mirko Maczewski (1996) proposed the acronym of CoALiTS (Computer Assisted Literary Translation Studies) “*to denote a field of research combining literary and linguistic computing with literary translation*” (Dimitrouila, 2022:105).

Methodology and Findings

The present research is corpus-based, complemented by a comparative analysis of quantifiable data found in the original Hungarian literary text (“Sorstalanság”, written by Nobel Prize-winning Hungarian writer, Imre Kertész¹) and its machine- and human-translated English versions (translated into English by Tim Wilkinson in 2004, under the title “Fatelessness”). A total of three ad-hoc ‘mini’ corpora will be used for the analysis. One is the Hungarian text of

¹ Imre Kertész was awarded the Nobel Prize for literature in 2002.

“Sorstalanság” (“Fatelessness”). The two other corpora have been compiled from the human² and machine English translations of the original Hungarian text. The results of the corpus-based (quantitative and qualitative) analysis are discussed in the dimension of the pre-editing framework proposed by Sánchez-Gijón and Kenny in 2022. In their paper, they argue that with the emergence of neural machine translation, the importance of pre-editing also increases. They claim that pre-editing should focus on three aspects in any text, namely, (1) lexical choice, (2) structure and style, and (3) referential elements (Sánchez-Gijón–Kenny, 2022:90). Therefore, by analysing the results of the corpus-based research, the main potential pitfalls in a Hungarian–English machine-translated literary text are identified in terms of lexical choice, structure and style, and referential elements.

Findings of quantitative analysis – general corpus information

In a quest to find the most relevant features of the original Hungarian and its human- and machine-translated texts, it is worth taking a look at the general characteristics of the three mini corpora (Table 1).

Table 1. General corpus information

	ST_HU	HT_EN	MT_EN
Words	55,729	80,490	70,368
Sentences	2,383	2,576	2,403
Words / sentence	23	31	29

As can be seen from Table 1, sentences in both the English human (HT_EN) and machine (MT_EN) translated texts contain more words, 80,490 and 70,368 words, respectively, than the Hungarian source language text (55,729 words). This difference in the number of words in the original and translated texts could be partly due to the morphologically analytical nature of the English language as opposed to the synthetic nature of Hungarian. English is an inflectional language with isolating tendencies, so each morpheme tends to be a separate word, whereas in Hungarian, which is an agglutinative language, suffixes and prefixes are ‘glued’ to the root morpheme, changing its original lexical meaning (Heltai, 2021:209). However, there is also a clear difference in the number of words in the human-translated (80,490) and machine-translated (70,368) texts. This could be explained by the translation strategies used by the human translator, but not by the machine translator, e.g. explication in the case of culture-bound terms (see Example 5), as well as the distribution of meaning, which leads to an increase in the number of words.

One of the most relevant indicators of salient differences between original and translated texts is the mean sentence length. As the general corpus information in Table 1 shows, the human-translated English text has the highest mean sentence length (31), followed by the machine-translated text (29). Hungarian sentences in the original, non-translated text tend to be shorter (23).

It should also be noted that the human translation contains the most sentences (2,576), while the machine-translated text contains almost as many sentences (2,403) as the original (2,383), but the difference is smaller than for the human translation. This can be explained by the fact that a typical translation strategy used by human translators is the splitting or contracting of sentences. However, a salient feature of machine translation is that it translates sentences and does not tend to change sentence boundaries (Kenny, 2022:43).

² The human translation was made by Tim Wilkinson, who is the primary translator of Imre Kertész. Wilkinson’s translation of Kertész’s “Fatelessness” won the PEN Club/Book of the Month Club Translation Prize in 2005 (<https://lithub.com/author/imrekertes/>).

As the general comparative corpus information above suggests, in terms of word count and average sentence length, the translated texts show a greater degree of convergence with each other than with the untranslated text, as they contain more words and denser sentences. However, in terms of the number of sentences, the machine-translated text shows a greater degree of convergence with the original Hungarian text.

Lexical choice – The analysis of keywords

In the Hungarian sub-corpus, keywords were extracted based on the frequency of their use in comparison with the Hungarian Web 2012 corpus (huTenTen12), while for the extraction of English keywords, the general English corpus (enTenTen20) was used as a reference corpus with the help of Sketch Engine.

Table 2. The most frequently used keywords in the ST, HT, and MT texts

	ST_HU	HT_EN	MT_EN
1	mostohaanya	pyetchka	stepmother
2	pjetyka	stepmother	buchenwald
3	fleischmann	citrom	pyetyka
4	ilyenképp	bandi	bandi
5	buchenwaldban	buchenwald	sütő
6	lagerältester	sütő	zeitz
7	appel	appell	pyotr
8	némelyes	brickyard	auschwitz
9	pfleger	zeitz	rozi
10	utóvégre	Lajos	appel

The ten words with the most unusual frequency in the source text can be divided into four groups. There are common words, nouns such as *mostohaanya* ('stepmother'), adverbs, *némelyes* ('a certain') proper nouns, names such as, Fleischmann, and foreign (German) words, i.e. *appel*. Of the ten keywords, the use of a common noun, *mostohaanya*, an adverb, *némelyes*, and a foreign (German) word, *appel*, will be analysed in detail by comparing the source text and its human- and machine-translated versions.

The lemma *mostohaanya* ('stepmother') is the most frequently used keyword in the Hungarian text. Its inflected form, *mostohaanyám* ('my stepmother'), occurs 39 times in the Hungarian text. In all instances, this Hungarian term is translated as 'my stepmother' in both the human- and machine-translated texts. However, given the different linguistic means of expressing and specifying reference in English and Hungarian, it would be interesting to examine how the reference to 'stepmother' is expressed within and outside sentences in the human- and machine-translated texts. Of the 39 examples, all references are properly specified in the human-translated text. In the machine-translated text, there are 6 examples where the reference is not properly specified. It is noteworthy that all these instances occur when the referent appears in a new sentence and the subject is not used in the Hungarian sentence. In Hungarian the use of a subject is not obligatory. Therefore, if there is no subject in a sentence, any reference to it can only be determined by relying on contextual information.

Example 1. Incorrect indication of reference (the use of inappropriate personal pronouns) in the same sentence because of the lack of a subject:

ST	(...) Rögtön dologhoz is látott, a lista szerint, amit mostohaanyám nyújtott néki át. (p. 5) ³
HT	...and she set to work straightaway, following the list that my stepmother provided her . (p. 6)
MT	He set to work at once, according to the list my stepmother handed him . (p. 5)

³ The page numbers follow the word format arrangement of the downloaded texts under review.

As may be deduced from the example above, in the Hungarian sentence, the subject is not used. Therefore, in English, where the use of a subject in a sentence is obligatory, the translator has to specify it. To do this, the translator must rely on contextual information outside the boundaries of the given sentence or on his or her extra-linguistic knowledge. It reinforces Kenny's opinion on neural-machine translation systems, i.e. "*they might have problems interpreting reference that is based on information beyond the boundaries of a given sentence*" (Kenny, 2022:43). In Example 1, the human translator properly specifies the feminine gender of the referent, whereas the MT system uses masculine personal pronouns.

In Example 2, the subject is properly specified in the MT text. However, as there are three referents in the sentence, the father, the stepmother and the stepmother's mother, the MT system is unable to match the proper pronominal form (the possessive determiner, *her* instead of *his*) to the referent (*stepmother*).

Example 2. There are more referents in the sentence:

- ST (...) Még folytatni akarta, de **mostohaanyám** meg a **mamája** épp végzett a hátizsákkal, s **apám** fölkel a helyéről, hogy kipróbálja a súlyát. (p. 6)
- HT He was about to continue but **my stepmother** and **her** mama had just finished with the knapsack, and **my father** got up from **his** seat to test its weight. (p. 7)
- MT He was about to go on, but **my stepmother** and **his** mother had just finished with the knapsack, and **my father** got up from **his** seat to try the weight. (p. 6)

The examples above show that the treatment of referents could be problematic from an NMT point of view. When they are in the same sentence, there could be gender agreement problems between personal pronouns and nouns (see Example 1). In Example 2, the text alternates between different referents. In all these instances, the masculine form appears instead of the feminine form. This confirms previous research findings that there is gender bias in machine translation applications (Prates et al., 2020; Rescigno et al., 2020).

Lexical choice – the use of 'némelyes' ('to some extent')

Némelyes acts as a marker of discourse, expressing moderation, meaning 'to some extent'. It shall be noted here that the Hungarian term, *némelyes* is a rare and archaic term. It appears 10 times in the source text. There are no mistranslations in either the HT or the MT text. Even the English terms used in the two texts overlap, e.g. 'certain', 'somehow', 'somewhat'. It can also be seen that the English terms used in the HT are more varied, e.g. 'not entirely', 'a measure of', than the terms used in the MT text, e.g. 'some', 'a little'. The MT text shows relatively little variance in the translation of *némelyes*. 'Some' is used most often (4 times), followed by 'a certain' (3 times), 'somehow' (1 time), 'a little' (1 time), 'somewhat' (1 time). Neither of these, alas, has the unmistakable, original flavour of the Hungarian *némelyes*, nor its repetitive nature.

Example 3. The translation of *némelyes* with the use of 'somewhat' and 'some' in the HT and MT texts:

- ST: ...sőt így nyertem csak **némelyes** pontosabb betekintést is tulajdonképp az itteni körülményekbe, feltételekbe, a társadalmi életbe, hogy így mondjam. (p. 72)
- HT: ...indeed in that way gained a **somewhat** more precise insight into circumstances here, the conditions and social life, if I may put it that way. (p. 80)
- MT: ...and even gained **some** more precise insights into the conditions, the conditions, the social life, so to speak. (p. 68)

As for the translation of a rarely used Hungarian term, *némelyes*, which is used relatively frequently in the source-language text to express a certain degree of something, there are no mistranslations in either the human or the machine translations. Although, the meaning of *némelyes* is conveyed by different linguistic elements, some transfers overlap, e.g. the use of ‘certain’. In the human translation, ‘somewhat’ appears the most frequently as the equivalent of *némelyes*, while in the MT text, ‘some’ is used the most frequently, followed by ‘a certain’. It should be noted that MT works with flat and ‘average’ solutions (which completely lose the specific flavour of Kertész’s characteristic turn of phrase, which the human translation at least tries to restore to some extent).

Lexical choice – the translation of foreign words

Another category in the list of keywords contains foreign, mostly German words. The main part of the story takes place in a German concentration camp, so some German proper nouns or common words that are regularly used in the camp remain unchanged in the Hungarian novel. One term, *appel*, appears 12 times in the source text. In the HT text, *appel* is translated as *Appell* (9 times), followed by ‘roll call’ (2 times) and ‘muster’ (1 time). The MT system treats *appel* more consistently, translating it as *appel* (11 times). In one sentence, *appel* is omitted in the MT text.

Example 4. The translation of *appel* as ‘Appell’ in the HT and ‘appel’ in the MT texts:

- SL: *Buchenwaldban a Zeltlager lakói részére nincs **appel***, (p. 43)
 HT: *At Buchenwald there was no **Appell** for the inmates of the Zeltlager* (p. 47)
 MT: *In Buchenwald, there is no **appel** for the inhabitants of the Zeltlager*, (p. 40)

Example 5. The translation of *appel* as ‘roll call’ in the MT text:

- SL: *...este az **appel**, no meg, persze, az értesülések – ennyivel kellett beéernem, ennyi volt egy nap rendje.* (p. 40)
 HT: *...the issuing of rations, **roll call** in the evening, and not forgetting, of course, the bits of news* (p. 44)
 MT: *...the food distribution, the **appel** in the evening* (p. 37)

The machine translation follows the source-language usage more closely, as the German term appears unchanged in the machine translation, as can be seen in the examples above. However, there is one instance where *appel* is missing from the MT text. In the human-translated text, the term *appel* (roll call) is specified by means of ‘explicitation’. This type of translation strategy, i.e. the explicitation of a term requires such extra-linguistic knowledge that goes beyond the boundaries of a given sentence or text. For this reason, such a solution is unlikely to appear in the machinetranslated text.

Structure and style – the analysis of 3-4 n-grams

A 3-4 n-gram is a sequence of three to four words such as ‘I could see’ or ‘I could see it’. Analysis of 3-4 n-grams can be used to predict how a given sequence will appear in a text (Jurafsky–Martin, 2024). As such, they also provide information about the underlying syntactic structure of a text and its most common sequences.

Table 3. The analysis of the use of 3–4 n-grams in the ST, HT, MT texts

	ST_HU	HT_EN	MT_EN
1	no meg a (16)	I could see (48)	I had to (68)
2	s mondtam neki (13)	I had to (44)	I could see (45)
3	hogy így mondtam (12)	in front of (35)	I could not (39)
4	hogy úgy mondtam (11)	I could not (34)	a kind of (37)

5	az én számomra (9)	as it were (32)	in front of (36)
6	de hát nem (7)	in the end (31)	I did not (35)
7	egy koncentrációs táborban (7)	as far as (31)	I didn't (35)
8	az én szememben (7)	I did not (31)	that it was (34)
9	a fiúk is (6)	I told him (29)	I don't (31)
10	de hát a (6)	that I had (28)	that he was (31)

The table above shows that there are fewer 3-4 n-grams in the Hungarian text than in the English texts. The reason for this lies in the different syntactic nature of Hungarian and English. Hungarian is a synthetic language, which means that grammatical cohesion is provided by prefixes or suffixes attached to the root word. In English, which is an analytical language, function words provide grammatical cohesion in a given sentence, and the order in which they are used carries additional information. As a result, English is thought to have a more fixed order of sequences in a given text.

It is noteworthy that the most frequent n-grams in the Hungarian text are *no meg a* ('and the'), which is an additive functional structure with no actual meaning, and *s mondtam neki* ('and I told him/her that'), which is used as a way of introducing a subordinate clause, a way of narrating, followed by *hogy így mondjám* ('to put it this way') and *hogy úgy mondjám* ('to put it that way'). These most frequently used n-grams reflect the narrative nature of the original Hungarian literary text as well as the special narrative, bleak of the fact tone of the author.

The Hungarian expression *egy koncentrációs táborban* ('in a concentration camp') sets the main theme, as the main part of the story takes place in Buchwald, a concentration camp. Other frequent 3-4 n-grams, *az én számomra* ('for me'), *az én szememben* ('as far as I could see'), are linguistic devices that can be used to express the subjectivity of the main character, the narrator, who tells the story in the first-person singular, through his subjective lens.

In the human- and machine-translated texts, different patterns in 3-4 n-grams can be observed. In the human-translated text, *I could see* is the most frequently used 3-4 n-gram, while in the machine-translated version it ranks second. *I had to* is frequently used in both, although it is the most frequently used sequence of items in the machine translated text. It appears 68 times in the machine translated text, making it the most common 3-4 n-gram in all texts. Presumably, this also reinforces the idea that the MT system relies on n-grams that are also common in natural language. However, there is a risk that the machine-translated text loses its specific, unique characteristics. A look at the most frequently used n-grams, *I had to*, *I could*, *I could not*, *in front of me* leads to the suspicion that the recurring pattern in the text is a subjective, first-person singular recollection of events that are perceived by the narrator as external constraints imposed on him.

A glance at the 3-4 n-grams of the source text and its human and machine translated counterparts can provide some information about the main recurring theme in the texts. The results of the n-gram analysis suggest that the narrator's subjective recollection of the events forms the main part of the story. The events are also perceived as external constraints, but the perception of their harshness is mitigated by the relatively distant perspective of the narrator.

Referential elements – The use of personal pronouns

In the case of the Hungarian-English translation, due to the different morphological nature of the two languages, the use of referential elements, namely personal pronouns, is one of the recurring problems in the post-editing of machine-translated texts. The explanation for this is that Hungarian is a pro-drop language, i.e. it omits pronouns that are considered superfluous. Hungarian is also a genderless language, i.e. personal pronouns always include the appropriate (inflected) form of the neutral third-person gender-neutral pronoun (*ő*), unlike the English *he/she* distinction. Therefore, when translating from Hungarian into English, from a genderless,

pro-drop language into a gendered, subject-dominant language, it is necessary to specify not only the referent but also his/her gender. In other words, in the Hungarian-English translation, the personal pronouns have to be inserted and the referential function has to be clarified and made more specific. In many cases, however, this requires recourse to linguistic factors or information beyond the scope of the sentence or even the text. It is therefore worth examining the extent to which the use of the personal (subjective) pronoun *he/she* and the possessive adjective *his/her* differ in the two translations.

Table 2. The use of personal pronouns in the HT and MT texts.

	HT	MT
he	985	1,150
she	199	124
his	557	619
her	194	136

It can be concluded that *he* (1,150) and *his* (619) are used more often in the machine-translated text than in the human-translated version (985 and 557 occurrences, respectively). However, when it comes to the use of feminine pronouns, the human-translated text contains more items (*she*, 199 times, *her* 194 times) than the machine translated text (*she* 124 times, *her* 136 times). This can be explained by the fact that machine translation tools can show gender bias and tend to provide masculine defaults (Prates et al., 2020; Rescigno et al., 2020).

English has a pronominal gender system, meaning that it has masculine, feminine, and neuter forms of the third-person singular pronoun, whereas gender-neutral languages, such as Hungarian, do not express gender in the third-person singular pronoun. When translating pronouns between these languages, the machine translation system inevitably provides either feminine or masculine translations of originally gender-neutral words (Farkas–Németh 2022:2). Thus, when it comes to specifying the gender of a given gender-neutral personal pronoun in the English text, the human translator relies on his or her extra-linguistic, situational or general knowledge to specify it. In machine-translated texts, however, the use of masculine personal pronouns dominates.

Discussion

The aim of this paper is to demonstrate how a corpus-based analysis of a literary text, complemented by a qualitative analysis, can assist the work of a translator. To this end, the quantitative findings of the corpus-based analysis have been examined in the triple dimension of Sánchez-Gijón and Kenny (2022) in order to gain more insight into the specific lexicon, style and structure, and referential elements of the source and target language texts. With regard to the author's particular style, the analysis of keywords and n-grams has provided clues. The distanced and relativised tone of the narrative is embodied by discourse markers (e.g. *némelyes*) that relativise the degree of perception. This finding is corroborated by an analysis of the source text, which highlights the bleak, matter-of-fact tone with which the protagonist-narrator describes life in a concentration camp with a tight, distanced objectivity (Tempus Public Foundation, 2020). The detailed and qualitative analysis of the quantitative results identified some recurring differences between the human and machine translations of the source text. The most noticeable differences were in the reference to a person or the definition of a foreign word, outside the boundaries of a particular sentence or even the whole text.

Conclusion

Unprecedented and ever-improving developments have redefined the translation process and pushed the boundaries of what machine translation can do. There seemed to be a consensus that for literary texts, “*machines have a long way to go before they will be able to approach the skills of a human literary translator*” (Hadley, 2020:17). Nevertheless, there has been a growing interest in how machine translation can be applied to the translation of literary texts. Some researchers now argue that corpus-based approaches to identifying the uniqueness of a literary work can assist the human translator and also highlight the potential pitfalls of translation. With such knowledge, the quality of a machine-translated literary text could even be improved.

The combination of corpus-based methods and qualitative analysis of a text prior to human or machine translation of a source-language text greatly facilitates the translation process and leads to better target-language texts. At the same time, they provide invaluable insights into how meaning is created from linguistic and extra-linguistic information, and how such information can be accessed by machines. This paper has attempted to use corpus linguistic methods to illustrate the peculiarities of the original text and to suggest how post-editing can consciously compensate for the losses caused by machine ‘intelligence’.

References

- Dimitrouila, T. (2022): Corpora and Literary Translation. In: Moratto, R. – Li, D. (eds) (2022): *Advances in Corpus Applications in Literary and Translation Studies*. 103–119. Routledge.
- Donaj, G. – Antloga, S. (2023): *ParaDiom – A Parallel Corpus of Idiomatic Texts*. The Version of Record of this contribution is published in *Proceedings of Text, Speech, and Dialogue – 26th International Conference, TSD 2023, Pilsen, Czech Republic, September 4–6, 2023*. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-40498-67>
- Farkas, A. – Németh, R. (2022): How to measure gender bias in machine translation: Real-world oriented machine translators, multiple reference points. *Social Sciences & Humanities Open*. 5/1. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100239>
- Fonteyne, M. – Tezcan, A. – Macken, L. (2020): Literary Machine Translation under the Magnifying Glass: Assessing the Quality of an NMT-Translated Detective Novel on Document Level. *Proceedings of the 12th Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2020)*, Marseille, 11–16 May 2020, 3790–3798. <https://aclanthology.org/2020.lrec-1.468.pdf>.
- Hadley, J. (2020): Literary machine translation: Are the computers coming for our jobs? *Counterpoint*. 4. 14–18.
- Jurafsky, D. – Martin, J.H. (2023): *Speech and Language Processing*. Draft of February 3, 2024, p. 2. <https://web.stanford.edu/~jurafsky/slp3/3.pdf>
- Kenny, D. (2022): Human and machine translation. In: Kenny, D. (ed.) (2022): *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence*. (Translation and Multilingual Natural Language Processing 18). 23–4. Berlin: Language Science Press.
- Loock, R. (2020): No more rage against the machine: How the corpus-based identification of machine-translationese can lead to student empowerment? *The Journal of Specialised Translation*. 34. 150–170.
- Prates, M.O.R. – Avelar, P.H. – Lamb, L.C. (2020): Assessing gender bias in machine translation: a case study with Google Translate. *Neural Computing and Applications*. 32. 6363–6381. <https://doi.org/10.1007/s00521-019-04144-6>
- Rescigno, A.A. et al. (2020): *A Case Study of Natural Gender Phenomena in Translation: A Comparison of Google Translate, Bing Microsoft Translator and DeepL for English to Italian, French and Spanish*. In: *Workshop on the Impact of Machine Translation (iMpaCT 2020)*. 62–90.
- Sánchez-Gijón, P. – Kenny, D. (2022): Selecting and preparing texts for machine translation: Pre-editing and writing for a global audience. In: Kenny, D. (ed.) (2022): *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence*. (Translation and Multilingual Natural Language Processing 18). 81–105. Berlin: Language Science Press.
- Teixeira, C. (2020): Revising computer-mediated translations. In: Mossop, B. – Hong, J. – Teixeira, C. (eds) (2020): *Revising and Editing for Translators*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315158990-16>
- Tempus Public Foundation, Hungarian Nobel Prize Winners – Imre Kertész, 2020. <https://studyinhungary.hu/blog/hungarian-nobel-prize-winners-imre-kertesz>

Yamada, M. (2019): The impact of Google Neural Machine Translation on post-editing by student translators. *The Journal of Specialised Translation*. 31. 87–106. https://jostrans.org/is-sue31/art_yamada.php

Sources

Kertész, I. (2016): *Sorstalanság*. Magvető: Budapest

Kertész, I. (2004): *Fatelessness*. Vintage International. Penguin Random House: New York. (Translated by Tim Wilkinson)

Nyári Izabella

Universität Wien
Zentrum für Translationswissenschaft

Tolmácsolás a tudomány szolgálatában: nyelvi közvetítés egy osztrák szociológiai kutatásban

<https://doi.org/10.48040/PL.2025.1.2>

A tanulmány a „DeMiCo: Investigating the social construction of deskilling among 'new' EU migrants in Vienna” (DeMiCo) elnevezésű szociológiai kutatás tolmácsolási aspektusait vizsgálja, amelyet a Bécsi Egyetem végzett 2021–2024 között abból a célból, hogy cseh, román és magyar bevándorlók munkaerőpiaci helyzetének társadalmi konstrukcióját kutassa. A mélyinterjúk során alkalmazott többnyelvű tolmácsolási eseményeket a közösségi tolmácsolás fogalmi keretében értelmezem, kiemelve a nyelvi közvetítők többretegű szerepét. A tolmácsok nemcsak nyelvi közvetítői szolgáltatást nyújtottak a kutatásban, hanem aktívan részt vettek az adatgyűjtés és értelmezés folyamataiban is, (ön)reflektív nyelvi szakértői szerepkörben. Az interjúalany által igény szerint kért, ún. „stand-by” jellegű tolmácsolás külön figyelmet kapott a folyamatokban, mint a részleges nyelvi közvetítés egyik hatékony módja. A tanulmány hangsúlyozza a tolmácsolás szerepét a kutatásban és a tolmácsok döntéshozói szerepkörét a tudományos folyamatokban.

Kulcsszavak: *konszekutív tolmácsolás, magyar–német tolmácsolás, nyelvi szakértői szerep, „stand-by” tolmácsolás, szociológiai kutatás*

Bevezetés

Jelen esettanulmány célja annak a többnyelvű tolmácsolási eseménysorozatnak a rövid bemutatása, amely a Bécsi Egyetemen, a „DeMiCo: Investigating the social construction of deskilling among 'new' EU migrants in Vienna (DeMiCo)” elnevezésű szociológiai kutatásban valósult meg, különös tekintettel a résztvevők benyomásainak ismertetésére, illetve a „stand-by”, azaz az interjúalanyok által igény szerint kért tolmácsolás jellegzetességeire¹. A projekt tolmácsolási és fordítási feladatokat is tartalmazott, amelyek számos kutatási kérdés megfogalmazását teszik lehetővé (tolmácsolási stratégiák, fordító láthatósága, „thick translation” (vö. Hermans, 2003). E tanulmányban kizárólag arra keresem a választ, milyen kölcsönhatás figyelhető meg a tudományos kutatás és a tolmácsolás – mint komplex nyelvi szolgáltatás – között egy olyan projekt keretében, amelyben a nyelvi közvetítés egyrészt a kutatási kérdések szerves részét képezi, másrészt kommunikációs eszközként is szolgál a kutatás teljes körű megvalósításához.

Jelen tanulmányban a tolmácsolás (illetve a nyelvi közvetítés) fogalmát Pöchhacker (2001:421) meghatározása alapján használom, amely szerint olyan tevékenységről van szó, amelynek módja, kivitelezése és formája jelentős mértékben függ attól a kontextustól, amelyben megvalósul². A projekt során alkalmazott tolmácsolási mód a kontextus összetettsége miatt nehezen sorolható egyértelmű kategóriákba, azonban Szabari (1999) fogalomrendszerével pontosabban leírható a tolmácsolási esemény jellege.

Az interjúk során alkalmazott tolmácsolási módok dinamikusan változtak: a tolmácsok szabadon választhatták meg, mikor melyik mód a legalkalmasabb. Így előfordult tour-guide készülékes szinkrontolmácsolás, konszekutív tolmácsolás jegyzeteléssel vagy anélkül, valamint chuchotage is. A tolmácsolási események témája inkább általános volt, mintsem

¹ A szerző maga is részt vett nyelvi közvetítőként a bemutatásra kerülő projektben.

² „...interpreting is not a single invariant phenomenon but a (more or less professionalized) activity which takes different forms in different contexts.” (Pöchhacker 2001:421)

szakspecifikus: A témakörök mentén strukturált mélyinterjúk szociológiai kutatási célból készültek, amelyek gyakran spontán, kevésbé szakmai jellegű témákat – például munkaerőpiaci tapasztalatokat és benyomásokat – is érintettek.

A tolmácsolás a szituáció jellege alapján közösségi tolmácsolásnak tekinthető. Az interjúkra minden esetben személyes jelenléttel került sor. A résztvevők kulturális háttére viszonylag közel állt egymáshoz: a kutatók, tolmácsok és az interjúalanyok egyaránt közép-európai, felsőfokú végzettséggel rendelkező felnőttek voltak. A jellegzetesen három résztvevős tolmácsolási helyzetben (kutató, tolmács, interjúalany) azonban nem egyenrangú szerepekben vettek részt: míg a tolmács a kutatóhoz képest mellérendelt pozícióban volt, addig az interjúalany inkább alárendelt szerepet töltött be a kutatóval és tolmáccsal szemben.

Szövegtípus és szövegalkotási stratégia szempontjából a tolmácsolás strukturált kérdések mentén zajló spontán párbeszédet közvetített. Időbeli és térbeli viszonylatban a kutatók saját származási országuk intézményében végezték a kutatást, és az interjúk helyszíne többnyire a Bécsi Egyetem volt. Az interjúalanyok bevándorlóként vettek részt a beszélgetésekben, a tolmácsoknak pedig korábban szintén volt migrációs tapasztalatuk. Végül, a tolmácsolás elsődleges célja az információgyűjtés volt – erről a későbbiekben részletesebben is szó esik –, és ennek megfelelően a tolmácsolási helyzet egy közepesen formalizált kommunikációs forgatókönyvet követett.

Nem célom a tanulmányban a tolmácsolás, illetve a tolmácsolási kompetenciák definiálása, hiszen, ahogy Bakti (vö. 2020:17ff.) tanulmánya is rávilágít, nincs egységes tolmácsolási kompetencia-modell. A tolmácsolási környezet és munkamód döntően befolyásolja bizonyos kompetenciák szükségességét, illetve nélkülözhetetlenségét, ezért a jelen tanulmány szempontjából is releváns közösségi tolmácsolás egyik modelljére mégis szeretnék röviden kitérni. Kaczmarek (2010) disszertációjában megfogalmazott modelljéről van szó, amely interkulturális kommunikációs modellre épül, és ahogy Bakti fogalmaz (2020):

„A modell lényeges újításai, hogy a tolmácsot csupán a tolmácsolási esemény egyik szereplőjének tekinti, mellette egyenrangú szerepet kap a résztvevők tudása, motivációja és készségei, illetve a tolmácsolási helyzet kontextusa (kultúra, hely, résztvevők közötti kapcsolat, cél), az elvárások és az eredmények (helyénvalóság és hatékonyság), illetve felismeri, hogy a tolmácsolási helyzet és a tolmács kompetenciájának megítélése szubjektív és dinamikusan változik.” (Bakti, 2020:27)

A Bécsi Egyetem többnyelvű szociológiai kutatási projektje során a nyelvi közvetítőket a kutatási folyamat teljes időtartama alatt – a tervezési szakasztól a projekt lezárásáig, az egyes tolmácsolási események előkészítésétől a szövegelemzésekig – folyamatosan és rendszeresen bevonták. Ebben az értelemben nem csupán a tolmácsolási események (illetve később a fordítási feladatok) egyenrangú szereplőiként vettek részt a megbízókkal együtt, hanem szerepük a projekt előrehaladásával dinamikusan bővült: nyelvi szakértőként aktívan hozzájárultak a kutatás megvalósításához, feladatkörük pedig ennek megfelelően folyamatosan alakult.

A projekt bemutatása

A DeMiCo projekt a Bécsi Egyetem Szociológia Tanszékén valósult meg 2021 és 2024 között. A kutatás középpontjában olyan bevándorlók munkaerőpiaci helyzetének vizsgálata állt, akik Csehországból, Magyarországról vagy Romániából érkeztek Bécsbe, és származási országukban szerzett felsőfokú végzettséggel rendelkeztek.

A kutatás keretében három adatfelvételi hullámban készültek kvalitatív interjúk az említett országokból érkező bevándorlókval, az interjúk átlagos hossza 86 perc volt. Az interjúk olyan központi témákat érintettek, mint az országváltás, a diploma elismertetésének folyamata, a munkakeresés és a karrierlehetőségek bevándorlóként – akár az eredeti, akár attól jelentősen

eltérő szakterületeken –, valamint a bécsi munkaerőpiac intézményeiről, szereplőiről és általános légköréről szerzett benyomások.

A munkaerőpiaci helyzet elemzésének egy másik aspektusát azok az interjúk adták, amelyek különböző intézményekben dolgozó tanácsadókkal és más érdekelt felekkel készültek, kiegészítve az adott intézményekben végzett etnográfiai megfigyelésekkel. A projekt tudományos megközelítése egyaránt magában foglalja a társadalmi és intézményi kontextus elemzését – elsősorban az érintettek szemszögéből, valamint az érintett intézményekben szerzett tapasztalataikon keresztül –, és a kutatásba bevont bevándorlók egyéni élményeinek vizsgálatát. Különös figyelmet kapnak azok az egyéni és kollektív erőforrások (például képzettség, készségek, társadalmi hálózatok), amelyek a bevándorlási és munkaerőpiaci folyamatok során aktiválódnak (vö. Holzinger–Draxl, 2024a, 2024b; DeMiCo1³, 2025).

A projekt és a nyelvi közvetítés

A projekt szereplő- és folyamatorientált, konstruktivista kutatási megközelítést alkalmaz (*Constructivist Grounded Theory*, vö. Holzinger–Draxl, 2024b:280), amelyben központi szerepet töltenek be a kvalitatív mélyinterjúk. A projekt empirikusan gyűjtött adatainak elemzése és feldolgozása jelenleg is folyamatban van (a szociológiai tanulmányok folyamatosan jelennek meg, lásd: DeMiCo2⁴, 2025). Az eddigi eredmények azonban már most is sejtetik a nyelv kiemelkedő szerepét a munkaerőpiaci (különösen a diszkriminációs) folyamatokban, valamint ezek egyéni megélésében. Az empirikus adatok ebben az értelemben új kutatási kérdéseket vetnek fel, illetve ismétlődő mintázatokat mutatnak olyan releváns témákban, mint az anyanyelv, a származási nyelv, az akcentus vagy az idegen hangzású vezetéknev, amelyek hatással vannak a munkaerőpiaci esélyekre, valamint a diszkrimináció egyéni tapasztalataira. További fontos tényezőként jelenik meg a hiányos szaknyelvtudás, amely szintén előidézhet vagy felerősíthet diszkriminatív mechanizmusokat (vö. Holzinger–Draxl, 2024b).

A fordítástudomány szempontjából azonban nem elsősorban az empirikus kutatás eredményei a relevánsak, hanem az, hogy a nyelvi közvetítés milyen formában van jelen a projekt különböző szakaszaiban, illetve, milyen együttműködés alakul ki a tolmácsolási események résztvevői között. Az interjúk során a kutatócsoport kifejezett célja volt a többnyelvűség megragadása és fenntartása. Ennek kiaknázása, valamint a résztvevők közötti nyelvi hierarchia mérséklése érdekében már a projekt tervezési szakaszában alkalmazták Littig és Pöchhacker (2014) *Socio-Translational Collaborative Approach* koncepcióját (vö. Holzinger–Draxl, 2024b:280). A kutatók ugyanis joggal feltételezték, hogy a kutatási kérdések olyan személyes élettapasztalatok, élmények és gyakran bizalmas benyomások megosztásához vezetnek, amelyeket az interjúalanyok nagyobb valószínűséggel osztanak meg anyanyelvükön vagy első nyelvükön (A nyelv). Ugyanakkor számoltak azzal is, hogy az Ausztriába bevándorló magyar, román és cseh felnőttek körében sokan előnyben részesíthetik a német vagy angol nyelvű interjút (B nyelv, illetve C nyelv) – szintén személyes indítatásból.⁵

A nyelvválasztás és nyelvváltás kérdésére – vagyis arra, hogy ki miért döntött az interjú során anyanyelve (A) vagy első idegen nyelve (B), illetve egy másik idegen, gyakran munkanyelvként használt nyelv (C) mellett, valamint arra, hogy az interjú során milyen

³ <https://demico.univie.ac.at/project/>

⁴ <https://demico.univie.ac.at/papers-presentations/>

⁵ Mivel a kutatás kérdésfelvetései, illetve a tolmács-kutató együttműködés formái nagy érdeklődést váltott ki szakmai berkekben is, így a 2023-2024-es tanévben egy négy alkalmas előadássorozat is megvalósult a Szociológiai Tanszék szervezésében, amelynek során a tolmácskutatókat Beate Littig és Franz Pöchhacker, a projektben részt vevő tolmácsokat pedig Corina Nițu és a cikk szerzője képviselte (vö. Holzinger–Draxl 2024b:280).

kérdéseknél történt esetleges nyelvváltás – a kutatók a feldolgozott adatok alapján nem találtak kategorikus választ. Bourdieu (2015) elméletére támaszkodva – miszerint a kimondott és ki nem mondott szavak eltérő súllyal bírnak, és ezáltal szimbolikus hatalommal rendelkezhetnek –, a kutatók feltételezik, hogy az ilyen döntések mögött a nyelvek eltérő társadalmi státusza, hatalmi pozíciója és presztízse is szerepet játszik.

A bevándorlókkal készített interjúk közül – egy 2024. decemberi kimutatás szerint (vö. Holzinger–Draxl, 2024a) – huszonegy német, kilenc angol, egy vegyesen német és angol, négy román, hat cseh és négy magyar nyelven készült. Ezek közül három esetben került sor „stand-by” tolmácsolásra (ennek pontos meghatározását lásd később). A hangfájlként rögzített interjúkból később átiratok készültek az elhangzott nyelveken, amelyeket szintén nyelvi közvetítők készítettek. A cseh, magyar és román nyelvű interjúk átiratai alapján önálló, a tolmácsolástól független fordítás készült német nyelvre. Ezt követően a nemzetközi publikációkhoz a kutatók német nyelvű szövegek alapján angol fordításokat is készítettek. Ilyen módon a kutatók egy kiterjedt szövegkorpuszal dolgozhattak: a szóban elhangzott szövegek (eredeti nyelvű, többnyelvű interjúk és/vagy tolmácsolás) hangfelvétele, ezek átirata, valamint az ezek alapján készült német nyelvű fordítások írott és szerkesztett formában is rendelkezésre álltak. A fordítási folyamatok részletes ismertetése és elemzése azonban nem képezi jelen tanulmány tárgyát.

A kutatásban négy szociológus vett részt (közülük ketten az interjúk állandó vezetőiként), valamint nyelvenként két-két nyelvi szakértő, akik felváltva tolmácsként vagy fordítóként működtek közre. A tolmács-fordítók a Bécsi Egyetem Fordítástudományi Központjának oktatói vagy volt hallgatói, akik képzett, közösségi tolmácsolási tapasztalattal rendelkező szakemberek. A következőkben a nyelvi közvetítők projektben betöltött szerepéről, valamint a tolmácsolással kapcsolatos tapasztalatokról és észrevételekről lesz szó a különböző résztvevői perspektívák alapján.

A tolmács mint megbízott döntéshozó és kutatási partner

A kutatás szempontjából kiemelten fontos volt, hogy a közösségi tolmácsolásban gyakran előforduló szakképzetlen tolmácsok helyett (vö. Dabić, 2021:56) professzionális nyelvi közvetítőket bízzanak meg, a piaci körülményeknek megfelelően. A projekt előkészítésekor a mesterséges intelligencia (MI) még nem töltött be számottevő szerepet a nyelvi közvetítés területén, így a kutatók nem is számoltak azzal a lehetőséggel, hogy a humán nyelvi közvetítést például MI-alapú eszközökkel helyettesítsék. Ennek oka – a kardinális adatbiztonsági szempontoktól eltekintve – az volt, hogy a humán nyelvi közvetítők már a tolmácsolás és fordítás során is számos olyan releváns részletre hívták fel a figyelmet (például akcentus, szociolektus, regionális nyelvváltozat, irónia a szóbeli szövegben), amelyek a közösségi tolmácsolás tipikus kihívásai közé tartoznak (vö. bírósági tolmácsolás: Csörgő, 2013; pszichoterápiás tolmácsolás: Dabić, 2021). A mesterséges intelligencia jelenleg még nem alkalmas ilyen nehezítő tényezők mellett az elhangzottaknak a kutatók számára is megfelelően részletgazdag közvetítésére (azaz a már korábban említett „*thick translation*”-re, vö. Hermans, 2003).

A kutatás szövegkorpuszát gazdagítja – és ezzel egyidejűleg a feldolgozást is komplexebbé teszi –, hogy a kutatók nemcsak a saját, az interjúk során szerzett benyomásait, hanem a tolmácsok és fordítók interpretációit is figyelembe veszik. Ezek a megállapítások a kutatás anyagában másodlagos, függő szövegalkotásként jelennek meg és új értelmezési lehetőségeket nyitnak meg. Mindez rávilágít arra, hogy a kutatásban tudatosan olyan nyelvi közvetítőket választottak, akik mint megbízott döntéshozók és nyelvi szakértők is szerepet kaptak – ezzel kiegészítve a tolmácsok hagyományosan semleges közvetítői szerepének értelmezését. A közösségi tolmács semlegessége régóta kutatások tárgyát képezi, és gyakorlati

megvalósíthatóságát is rendszeresen vizsgálják, így például az UNHCR menekültügyi tolmácsoknak szánt oktatóanyagának borítóján is a következő áll: „*It is a fiction that I am neutral and invisible*” (UNHCR Austria, 2017).

Erre egyrészt példa, hogy a hivatalos kapcsolatfelvételt követően⁶ a tolmács befolyásolhatta, hogy hol és mikor kerüljön sor az interjúra, valamint saját hatáskörben dönthetett a tolmácsolási mód megválasztásáról is. Amennyiben szükség volt például tour guide készülékre, annak biztosítása is a tolmács feladata volt. A különböző tolmácsolási módok előnyeiről és hátrányairól a kutatók és a nyelvi szakértők az éves, rendszeres workshopokon egyeztettek. Ilyen hátrányként merült fel például a konszekutív tolmácsolás időigényessége, a chuchotage hallgatásához kapcsolódó kognitív megterhelés, illetve a különböző tolmácsolási módok metakommunikációs hatásai, amelyek a résztvevőkre és a kutatási folyamatra egyaránt kihatottak (proxemika, térközsabályozás, gesztikuláció, testtartás stb.). Megállapítható volt, hogy a tolmácsolási folyamat egyes nyelvi és nem nyelvi elemei – például az időtartam, a décalage, a jegyzetelés – gyakran irritálóan hatottak a résztvevőkre és negatív hatással voltak a kutatók figyelmére és koncentrációjára (vö. Holzinger–Draxl, 2024b).

Másrészt a döntéshozói–szakértői szerepkör abban is megnyilvánult, hogy a tolmácsnak közvetlenül a tolmácsolási esemény után (ön)reflexív jegyzőkönyvet kellett készítenie, valamint az éves workshopokon a kutatókkal közösen vett részt bizonyos szövegrészek összevetésében és értelmezésében. A jegyzőkönyvben a tolmács röviddel az eseményt követően rögzítette a tolmácsolás körülményeit: az interjúalany nevét, a kapcsolatfelvétel módját, az interjú helyszínét és kontextusát, valamint a tolmácsolás előtti, alatti és utáni személyes benyomásait. Emellett javaslatokat is megfogalmazott az interjú alapján releváns kutatási fókuszokra vonatkozóan. A kutatók egy, a projektet bemutató cikkben meg is fogalmazzák, hogy újra akarták definiálni a tolmács szerepét a kutatási folyamatokban. Ilyen értelemben a tolmács nem csupán a kommunikációs akadályok leküzdésében játszik fontos szerepet, hanem fontos eleme a szociális interakciónak is. Éppen ezért a nyelvi közvetítőket felkészítették a kvalitatív interjúzás technikájára és folyamatára, így aktív résztvevői lehetnek az interjú tudományos értelmezésének, tartalmi elemzésének (vö. Scilog 2025).

A kutatók álláspontja visszaütal Pöchhacker korábbi definíciójára, miszerint a tolmácsolást mindig a saját kontextusában szükséges értelmezni. E megközelítés ebben az esetben kiegészül a hagyományos tolmácskompetenciákon és szerepeken túl azzal, hogy a kutatók a tolmácsot (ön)reflektív és interpretatív szerepkörrel, valamint e szerepkörhöz kapcsolódó kompetenciákkal is felruházzák.

A tolmácsolás interakciós és percepciós dimenziói

A kutatók megállapították (vö. Holzinger–Draxl, 2024b:281), hogy a tolmács jelenléte egyértelmű hatással volt az interjúk nyelvi és nem nyelvi körülményeire, valamint arra is, hogy az interjúalanyok milyen információt osztottak meg, illetve mit hallgattak el. Az alanyok gyakran megszólították a tolmácsot személyes megjegyzésekkel, kérdésekkel, vagy éppen reflektáltak saját szövegükre és annak tolmácsolhatóságára az interjú közben. Egyikük meg is jegyezte, hogy a tolmács „nyelvtanilag feljavítja” a megfogalmazást – ami arra utal, hogy az interjúalanyok is gyakran nyelvi szakértői szereppel ruházták fel a tolmácsot (vö. Holzinger–Draxl, 2024a).

Ugyanakkor megfigyelhető volt, hogy a tolmácsolással járó egyes zavaró tényezők – például a chuchotage során előforduló egyidejű megszólalás, vagy a konszekutív tolmácsolás esetén jelentkező hosszabb szünetek – irritációt, sőt, olykor elutasítást váltottak ki az

⁶ A kutatási projektet szórólapokon és az online térben is hirdették a kutatók és a tolmácsok is, az interjúalanyok először a kutatókkal vették fel a kapcsolatot, majd – amennyiben tolmácsra is szükség volt – a tolmáccsal egyeztettek az interjú körülményeiről.

interjúalanyokból. Volt olyan résztvevő, aki kifejezetten furcsának érezte, hogy olyan személynek mesél, aki nem érti az általa használt nyelvet. Ez arra utal, hogy egyesek számára maga a tolmácsoltság, illetve a közvetítettség új és kényelmetlen eleme volt a szituációnak (vö. Holzinger–Draxl, 2024b:282).

Fontos megjegyezni, hogy az interjúalanyoknak jogukban állt lemondani a tolmács jelenlétéről. Ezt akár az interjú előtt is megtehették, így adott esetben tolmács nélkül zajlott a beszélgetés. Emellett lehetőségük volt az interjú közben is nyelvet váltani, így alakultak ki kétnyelvű, sőt esetenként háromnyelvű interjúk is. A következő átiratban látszik a 19-es számú interjúalany (IP19) megszólalásánál a nyelvváltás, illetve egy többnyelvű tolmácsolási helyzet. Dőlt betűvel szedve olvasható, amikor az interjúalany németre váltott és „T” betűvel jelölve látható a tolmács közbeavatkozása, aki a tulajdonnév német megféleltetésében segít az interjúalanynak (saját kiemelések a szövegrészben). A részlet végén látható, mikor dönt úgy az interjúalany, hogy mégis igénybe veszi a tolmács szolgáltatását, és ettől kezdve igyekszik egy nyelven folytatni az interjút:

IP19: Jogszábályelőkészítésben is részt vettünk.

IP19: Und ... 5 ... *International Marksystem* hm ... ez ez a Software, ez egy szoftver, ami az egész EU-ban használják a //kereskedelmi engedélyezésben//.

IP19: És akkor ... ennek az előkészítésében is, tehát ezzel is dolgoztunk, meg akkor ilyen -

IP19: ÁROP-Projekt, az nem tudom mond-e valamit (T: Milyen projekt?) Állami Regionális Operatív Program (lacht) *das kann ich gar nicht übersetzen. Das ist (großes Einatmen)* -

T: Állami Regionális Operatív ehm, dann haben wir an dem ehm Staatlichen Regionalen und Operativen Projekt gearbeitet.

AKD: Ühm.

IP19: *Na ja.* ... Most nem jut eszembe magyarul se. Vannak ezek az engedélyek, például //turisztikai vállalkozásoknak -//F

IP19: *Timeshare* és öh oder utazási öh *Reisebüros* -

IP19: Ezeket csináltuk.

[...]

IP19: [...] mondom inkább magyarul. (lacht)

Amikor a tolmács nem folyamatosan működött közre, hanem csak bizonyos szakaszokban segített, a kutatók és nyelvi közvetítők egyetértésben „stand-by” tolmácsolásról beszéltek. Ez olyan szituációt jelölt, amelyben a tolmács végig passzívan, de figyelemmel kísérte az interjút, és csak az interjúalany kérésére avatkozott be – jellemzően nyelviileg összetettebb szerkezetek, metaforák, hasonlatok vagy kulturális reáliák esetében. A workshopokon szerzett tapasztalatok alapján a stand-by tolmácsolás bizonyult a legpraktikusabb megoldásnak a kutatók számára: nem törte meg az interjú lendületét, nem kényszerített ki szemkontaktust vagy metakommunikációs interakciót a beszélgetés hosszabb megszakításával, és nem nyújtotta el indokolatlanul az interjú időtartamát. Ugyanakkor lehetőséget biztosított a beavatkozásra abban az esetben, ha az interjúalany elakadt, vagy a kutatók nem értették pontosan a szövegkörnyezetet vagy a kiejtést. További vizsgálatot érdemel azonban, hogy a tolmácsok milyen benyomásokat szereztek a stand-by tolmácsolás során.

Végezetül a nyelvi kompresszió és részletgazdagság kérdésére térek ki röviden (vö. Holzinger–Draxl, 2024b:285). A kutatás szempontjából különösen fontos volt, hogy ne csak a tolmácsolás álljon rendelkezésükre az elemzésekhez, hiszen a kutatás nemcsak az interjúalanyok tapasztalatait gyűjtötte, hanem saját interpretációikat és értelemalkotó folyamataikat is vizsgálta a megélt eseményekkel kapcsolatban (ld. Holzinger–Draxl, 2024:280). Mivel a tolmácsolás rendszeresen nyelviileg tömörebb, gyakran egyszerűbb és koherensebb volt, mint a forrásnyelven elhangzott dialógus – amely spontán szóbeli szöveggént redundanciát, nyelvi hibákat, bizonytalanságot és határozatlanságot is tartalmazott –, a tolmácsolás (amely elsődlegesen lehetővé tette az interjú létrejöttét) nélkülözhetetlen kiegészítője a másodlagos szövegalkotási szinten létrejött fordítás (illetve a fordítás

forrásnyelvi szövegéül szolgáló átírat). Utóbbi tartalmazza az eredeti nyelven elhangzott szóbeli szöveg minden sajátosságát, beleértve a redundanciát, hibákat is, mint ahogy azt az előző párbeszéd német fordítása is mutatja:

IP19: Wir waren auch an der Ausarbeitung von normativen Texten beteiligt.
 IP19: Und ... 5 ... *International Marksystem* hm ... das ist diese Software, das ist eine Software, die in der ganzen EU für //Gewerbe genehmigungen// verwendet wird.
 IP19: Und dann ... auch in ihrer Vorbereitung, also wir haben auch mit [der Software] gearbeitet, und dann so ein -
 IP19: ÁROP-Projekt, ich weiß nicht, ob es was für dich bedeutet (D: Welches Projekt?) Staatliches Regionales Operatives Programm (lacht), *das kann ich gar nicht übersetzen. Das ist* (großes Einatmen) -
 D: Staatliches Regionales Operatives ähm, dann haben wir an dem ähm Staatlichen Regionalen und Operativen Projekt gearbeitet.
 AKD: Ühm.
 IP19: Na ja. ... Also mir fällt es gerade nicht einmal auf Ungarisch ein. Es gibt diese Genehmigungen, zum Beispiel, für //Tourismusbetriebe -//
 IP19: *Timeshare* und ähm oder Reise ähm *Reisebüros* -
 IP19: So was haben wir gemacht.
 [...]
 IP19: [...] Ich sage es doch auf Ungarisch. (lacht)

Összefoglalás

Összefoglalásképpen megállapítható, hogy a bemutatott komplex nyelvi közvetítői helyzetben a tolmácsok egyszerre voltak jelen alárendelt és egyenrangú kommunikációs félként, azaz szolgáltatásnyújtóként és nyelvi szakértőként. A szolgáltatásnyújtás magában foglalta a tolmácsolási esemény megszervezését, a technológia biztosítását, valamint a rendelkezésre állást, amennyiben a helyzet stand-by tolmácsolást igényelt. A nyelvi szakértői szerepkör pedig elsősorban a tolmácsolási esemény lezárásakor, a saját információkat és benyomásokat tartalmazó jegyzőkönyv elkészítésében, illetve az éves workshopokon, a tolmácsolási helyzetet és az elhangzottakat értelmező szakértői megbeszéléseken kapott hangsúlyt.

A szociológiai kutatás szempontjából a tolmács jelenléte minden esetben gyakorlatilag és tudományos értelemben is releváns volt, hiszen a tolmácsot a kutatásban a szociális interakciók és folyamatok szerves részének tekintették, amelyek egyben a kutatás tárgyául is szolgáltak. Így a folyamatok résztvevői – kutatók, tolmácsok és interjúalanyok egyaránt – folyamatosan hatással voltak az empirikusan szerzett adatokra. Az, hogy ki kivel beszélt, ki kihez fordult, mit és hogyan mondott vagy éppen nem mondott el, közvetlen és közvetett módon is befolyásolta az interakciókat (vö. Holzinger–Draxl, 2024a, 2024b).

A kutatóknak és az interjúalanyoknak vegyes benyomásaik voltak a tolmácsolási helyzettel, valamint a tolmácsolással és tolmácsoltsággal járó, sokszor zavaró tényezőkkel kapcsolatban. Ugyanakkor elmondható, hogy sok esetben a tolmácsolás jelentette az egyetlen lehetséges kommunikációs megoldást a kutatók számára az információ- és adatgyűjtés során. Az együttműködés lehetőséget kínál arra, hogy a levont következtetések és tanulságok jó gyakorlatként szolgáljanak hasonló kezdeményezésekhez, valamint, hogy a tudományos kutatásokban nagyobb figyelmet kapjon a tolmácsolás szerepe és jelentősége – különösen olyan esetekben, ahol az információ- és adatgyűjtés nem kivitelezhető vagy torz eredményekre vezetne egy munkanyelven, vagy kizárólag angol közvetítőnyelven.

Hivatkozások

- Bakti, M. (2020): Visszafogott extrovertáltság és intuíció. Tolmácskompetencia-modellek. In: Szabó, Cs. – Bakti, M. (szerk.) (2020): *Iránytű a tolmácsolás oktatásához*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 17–36.
- Bourdieu, P. (2015): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: New Academic Press.
- Csörgő, Z. (2013): Kihez és mihez legyen lojális a bírósági tolmács? *Fordítástudomány* XV. (2013) 2. szám. 51–71.
- Dabić, M. (2021): *Dolmetschen in der Psychotherapie. Prekäres Gleichgewicht*. Tübingen: Narr.
- Hermans, T. (2003): Cross-cultural translation studies as thick translation. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies* (3). 380–389.
- Holzinger, C. – Draxl, A.-K. (2024a): “but also... but... sometimes but very rarely... I have felt that... I am also a foreigner” - Discrimination experiences of highly educated migrants from Central and Eastern Europe in Vienna. HUN REN TK Kisebbségkutató Intézet, 2024. december 12. Tudományos prezentáció.
- Holzinger, C. – Draxl, A.-K. (2024b): Sozialwissenschaftliche Forschung mit Dolmetscher*innen – Praktische Erfahrungen und methodische Reflexion. In: Iacono, K. – Heinisch, B. – Pöllabauer, S. (szerk.) (2024): *Zwischenstationen/Inbetween: Kommunikation mit geflüchteten Menschen/Communicating with Refugees*. Berlin: Frank & Timme. 279–291. https://www.frank-timme.de/de/programm/produkt/zwischenstationen_inbetween?file=/site/assets/files/6928/9783732990009.pdf
- Kaczmarek, L. (2010): *Modelling Competence in Community Interpreting: Expectancies, Impressions and Implications for Accreditation*. Doktori disszertáció.
- Littig, B. – Pöschhacker, F. (2014): Socio-Translational Collaboration in Qualitative Inquiry: The Case of Expert Interviews. *Qualitative Inquiry*, 20(9), 1085–1095. <https://doi.org/10.1177/1077800414543696>
- Pöschhacker, F. (2001): Quality Assessment in Conference and Community Interpreting. *Meta* 46 (2), 410–425. <https://doi.org/10.7202/003847ar>
- Scilog – The Science Magazine, FWF. (2025): *Why EU migrants end up in jobs below their qualifications*. Online elérhető: <https://scilog.fwf.ac.at/en/magazine/why-eu-migrants-end-up-in-jobs-below-their-qualifications>
- Szabari, K. (1999): *Bevezetés a tolmácsolás elméletébe és gyakorlatába*. Budapest: Scholastica Kiadó.
- UNHCR Austria (2017): *Handbook for Interpreters in Asylum Procedures*. Bécs: UNHCR Austria. https://www.unhcr.org/wp-content/uploads/sites/27/2017/09/AUT_Handbook-Asylum-Interpreting_en.pdf

Internetes hivatkozások

- DeMiCo: Investigating the social construction of deskilling among 'new' EU migrants in Vienna. Project website. <https://demico.univie.ac.at/>

Interpreting as a tool for science and research: The role of language mediation in an Austrian research in sociology

The paper examines the interpreting-related aspects of the sociological research project “DeMiCo: Investigating the social construction of deskilling among ‘new’ EU migrants in Vienna”, which was carried out by the University of Vienna between 2021 and 2024 to investigate the social construction of the labour market situation of Czech, Romanian and Hungarian migrants. The multilingual interpreting events conducted during the in-depth interviews are analysed within the conceptual framework of community interpreting, highlighting the multifaceted role of language mediators. The interpreters not only provided language mediation services during the research project, but as (self)-reflective language specialists, they also actively participated in the data collection and interpretation process, as well. The so-called “stand-by interpreting”, i.e. interpreting only upon the request of the interviewee, was given special attention across the different processes, as it proved to be an effective way of partial language mediation. The paper emphasises the role of interpreting in research and the decision-making role of interpreters in scientific processes.

Keywords: consecutive interpreting, Hungarian-German interpretation, the roles of the language mediator, "stand-by" interpreting, sociology

Vojtek Ildikó

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

Az empowerment terminus fordítási-terminológiai kihívásai: javaslat a magyar megfelelőre

<https://doi.org/10.48040/PL.2025.1.3>

A tanulmányban az empowerment terminus magyar megfelelőjének kiválasztását megalapozó kutatást írom le. Az "empowerment" egy olyan folyamat, melynek során az egyén vagy a közösség tudatossá válik saját erejét illetően, amellyel változást tud elérni. A cikkben áttekintem a terminus fogalmi háttérét és morfoszemantikai szerkezetét, történeti háttérét, lehetséges definícióit, elméleti keretét, alkalmazási területeit, rokon terminusait és a fogalom által képviselt szemléletet. Az eddig használt magyar fordítások mellett az angol terminust is elemzem, és rámutatok annak belső ellentmondásosságára. Az empowerment szemlélet egyik alapvetése, hogy mindenkinek eleve van egy belső ereje, amire építhet, ez nem egy külső szakértőtől kapott tudás vagy képesség. Az eddigi magyar fordítások, mint a "képessé tétel", a "felhatalmazás", "hatalommal felruházás", mind a kívülről kapott erő vízióját mutatják. Ezek kizárása után saját megoldást választottam: az "öntudatosodás" és az "öntudatosítás" szavakat.

Kulcsszavak: empowerment, öntudatosodás, öntudatosítás, képessé tétel, emancipáció

Bevezetés

A doktori disszertációm (melynek munkacíme „*A dramatikus nevelési folyamat öntudatosító hatása – három székesfehérvári alkalmazott színházi csoport vizsgálata*”) egyik kulcsfogalma az empowerment, amelyről kezdettől fogva tudtam, hogy már a dolgozat címében is szerepelni fog, a főszövegben pedig gyakran tér majd vissza. Nem vagyok harcias magyarító, ha idegen nyelvű fogalmakról van szó, de a munka előrehaladtával egyre jobban zavart, hogy nem tudok úgy beszélni a kutatási témámról magyarul, hogy az jól érthető, bárki számára hozzáférhető legyen hosszadalmas magyarázat nélkül, így eldöntöttem, hogy részletesebben is foglalkozom a terminus magyar megfelelőjének kiválasztásával. A feltáró terminológiai kutatás során áttekintettem a terminus nyelvi és fogalmi jellemzőit, mind angol, mind magyar nyelven. Mivel a létező magyar fordítások egyikét sem találtam kielégítőnek, egy olyan saját változatot alkottam, amely a lehető legpontosabban jeleníti meg a fogalmat.

A kutatás módszere

A terminológiai alapelveknek megfelelően először a fogalomból, illetve annak definíciójából kiindulva vizsgáltam előbb az angol terminust, annak rokon terminusait, majd a létező magyar megfelelőit. A tanulmányban a terminuson a fogalom megnevezését értem (Fischer, 2018). A megnevezéseket áttekintve a fogalmi jegyeket és a teljes jelentéstartományt minél pontosabban lefedő nyelvi formát kerestem. Mind a forrásnyelvi (angol), mind a célnyelvi (magyar) megfelelőekkel a témára vonatkozó pedagógiai, pszichológiai és szociológiai szakirodalomban találkoztam, illetve az ott találtakat az EU hivatalos terminológiai adatbázisa, az IATE¹ alapján bővítettem. Az angol terminust és annak nyelvi formáját morfoszemantikailag elemeztem az *Oxford English Dictionary* illetve *A magyar nyelv értelmező szótára* segítségével. Az új magyar

¹ <https://iate.europa.eu/>

megfelelő kiválasztásához a felmerülő nyelvi alakok leterheltségét Google kereséssel is vizsgáltam.

Az empowerment angol terminus definíciói

Az *empowerment* egy olyan folyamat vagy annak kimenete, amelynek során egy személy vagy egy közösség tudatába kerül saját erejének, mely segítségével változtatni képes helyzetén és képes kiállni saját érdekeiért. A folyamat eredményeképpen tudatosabb döntéseket hozunk és élni tudunk az erőforrásainkkal, elnyerjük a választás és a cselekvés szabadságát és a kitűzött céljaink reményből valósággá válhatnak (Jupp–Ali, 2010). Varga (2017) szerint:

„...az empowerment az a „felvérteződési” folyamat, mely során az egyén, majd pedig a közösség képessé válik az önmeghatározásra, közös céljaik megfogalmazására. Felismeri saját hatalmi pozícióját, és mer élni a hatalom eszközeivel közössége érdekében. Képes saját, illetve közössége társadalmi egyenlőtlenségi helyzetén önsorsot alakító módon változtatni.” (Varga, 2017:420)

Az *empowerment* hatására az egyén befolyásolni képes a számára fontos történéseket (McMillan et al., 1995, idézi Ibrahim–Alkire, 2007:8). Az *empowerment* két fő összetevője az információ és a ráhatás/befolyásolás képessége (Khwaja, 2005, idézi Ibrahim–Alkire, 2007). A „World Bank Sourcebook”, a Világbank Részvételi Forráskönyve (saját ford.) a következőket emeli ki mint az *empowerment* alapkövetelményeit: információhoz való hozzáférés, részvételiség, társadalmi elszámoltathatóság és lokális szerveződési kapacitás.

Beszélhetünk *empowerment*-ről mint elméleti keretről és mint társadalmi beavatkozások által követett szemléletről. Az elmélet azt kutatja, hogy az egyének és a közösségek hogyan vehetik kezükbe saját életük irányítását, míg a szemlélet a szociális munkások módszereinek és eszközeinek összessége, amiket a hatalom nélküli embereket öntudatosító beavatkozások során alkalmaznak (Adams, 2003, idézi Lakatos, 2009). Az *empowerment* mint beavatkozás képessé teszi az embereket arra, hogy önállóan és saját szándékuk által vezérelve lépéseket tegyenek a céljaik felé, fejleszti a problémamegoldó-készséget és a döntéshozást (Zimmerman, 1995, 2000). Rowlands (1997, idézi Ibrahim–Alkire, 2007) szerint a döntéshozás kapcsán nemcsak az aktív részvétel változik meg a folyamat hatására, hanem az is, hogy az egyén kompetensnek és jogosultnak érzi magát a döntésre. Az *empowerment* célú beavatkozás fejleszti azokat a készségeket, melyek segítségével az emberek maguk számára hosszú távon stratégiailag előnyös döntéseket hozhatnak (Kabeer, 1999, idézi Balasubramanian et al., 2018). A Világbank megközelítése szerint egy ilyen beavatkozás eredményeképpen a szegények és a hatalomból kizorítottak képessé válnak érdemben ellentmondani az életüket irányító állami és helyi intézményeknek, a politikai döntéshozásban való aktívabb részvételük által (World Bank, 2001:39, idézi Ibrahim–Alkire, 2007:12). A folyamat hatására az emberek képesek megérteni és irányítani önmagukat és társadalmi környezetüket. Elégedettebbek, javulnak a kilátásaik és lehetőségeik, büszkébbek a sikereikre (Lee, 2005, idézi Batool–Batool, 2017).

Marc Zimmerman elméletében (1990) különbséget tesz *empowerment* folyamatok és kimenetek között. *Empowerment* folyamat például a kutatási témám kapcsán egy felnőttképzési vagy szociális program. Amikor a képzés *empowerment* hatását vizsgáljuk, akkor már *empowerment* kimenetről beszélünk. Rappaport (1987) szerint „az empowerment egy folyamat: ezáltal a működés által válnak az emberek, a szervezetek és a közösségek saját életük irányítóivá.” (1987:122, saját ford.) Az *empowerment* folyamat történhet egy egyén, egy szervezet, vagy egy közösség szintjén. Az egyes szinteken zajló *empowerment* hatással van a többi szintre is, melyek folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással. A különböző szinteken eltérő elemei vannak az öntudatosítási folyamatoknak, és az *empowerment* kimenet is másban manifesztálódik, de ez valójában igaz az egyes emberek, szervezetek és közösségek esetében is, a kultúra és a kontextus függvényében. Van, hogy az *empowerment* folyamat tényleges

hatalomhoz vezet, de az is előfordul, hogy inkább egy erősebb belső kontrollérzethez. Értelmezhető belsővé tett attitűdként, vagy megfigyelhető viselkedésként is (Rappaport, 1987).

Az *empowerment* koncepciója összekapcsolja az egyéni jóllétet, a mentális egészséget, a társadalmi közeg működésével, az egymást segítő és válaszkész közösséggel. A hiányok helyett az erősségekre épít (Perkins–Zimmerman, 1995). Egyszerre jelenti azt, hogy az egyén kezében érzi az irányítást az életében és a demokratikus részvételt a szociopolitikai környezetében (Rappaport, 1987). A fent leírt definíciókat mind érvényesnek tartom, a disszertációmban jómagam a Zimmerman (1995) által leírt többszintű *empowerment* modellt használom.

Az angol terminus történeti háttere

Hess (1984, idézi Joseph, 2019) szerint az *empowerment* terminus által jelölt fogalom impliciten létezik az 1776-os *Függetlenségi Nyilatkozat* óta a rabszolgák önképvisellete kapcsán. Az *empowerment* koncepciójának kialakulását Joseph (2019) Kurt Lewin munkásságához köti, bár a konkrét kifejezés még nála sem jelent meg. Az 1970-es években már egyértelműen felbukkan önálló terminusként, az 1980-s években pedig rengeteget haladt előre a köré szerveződő elméleti keret. Ebben az évtizedben az aktív társadalmi részvételt fejlesztő mozgalom, a *Participatory Development Movement* és az alfabetizációs programok is elősegítették a terminus elterjedését. Számos közösségfejlesztő, civil program kimeneti célja volt az *empowerment*, valamint az, hogy ezáltal az állampolgárokhöz vissza(?)kerüljön a közös jövő alakításának felelőssége (Jupp–Ali, 2010).

Az 1990-es évek már jelentős empirikus adat gyűlt össze az *empowerment* kimenetekről, és egyre több különböző területen alkalmazták mint szemléletet (Joseph, 2019). Az 1990-es években ráakódott az a neoliberais értelmezés is, miszerint a részvétel növeli a hatékonyságot, ezért ebben az évtizedben mind a gazdasági, mind a szociális szféra kívánatosnak tartotta a részvételi alapú megközelítést, bár eltérő mögöttes célokkal. Az *empowerment* ma uralkodó megközelítése leginkább az állampolgári jogokon alapszik, és a felelős, jogait ismerő aktív állampolgárságot fedi le, ahol az állampolgárok felügyelik az állami szféra működését és megkövetelik a transzparenciát az állami források felhasználását illetően (Jupp–Ali, 2010).

Rokon terminusok angolul

A nemzetközi szakirodalomban megjelenik az *enablement* kifejezés is. Az *enablement* a képessé tétel kezdeti fázisa, ami az egyén esetén az önbizalom megerősödése, a saját erőforrások felismerése, a saját szükségletek és vágyak kifejezésének és jelzésének megerősítése; a csoportnál pedig az önmeghatározás, a közös értékek és célok megfogalmazása, bizalom a csoport közös erejében, illetve a csoport tagjaként a saját vélemény fontosságában. Ebben a megközelítésben az *empowerment* az a fázis, amikor a közösség már nyíltan vállalva érdekeit tárgyalóképesse válik hatalmi csoportokkal szemben, és akár a kialakult hatalmi viszonyok átrendezésére is képes (Lakatos, 2010).

Egy másik közeli terminus a latin eredetű *emancipation*, ami a magyarban is mint *emancipáció* honosodott meg. A szó az *ex* és a *mancipum* morféimákra vezethető vissza, eredeti jelentése „az apa/ férj autoritása alóli felszabadulás” a római jogban. A XVII. században az *emancipáció* a vallási tolerancia, a XVIII. században a rabszolgafelszabadítás és a felvilágosodás, a XIX-XX. században a nők egyenjogúsága, a munkásmozgalmak, és a neveléstudomány – a reformpedagógia, a demokratikus nevelés – kapcsán használt terminus (Biesta, 2010). Az emancipálódó ember igyekszik megához ragadni az irányítást saját élete felett és egy igazságos, szolidáris társadalom kialakítására törekszik (Steinberg–Kincheloe, 2010). Az *emancipáció* az elnyomó hatalom alóli felszabadítás, melynek fontos lépése a

demisztifikáció, a hatalmi viszonyok leleplezése (Biesta, 2017). Steinberg–Kincheloe (2010) idevágó tanulmányának egy fejezetcíme együtt, szinonimaként használja a két terminust (*Critical Emancipation/Empowerment*). A szakirodalom áttanulmányozása alatt arra a következtetésre jutottam, hogy bár a két terminus történeti-kulturális háttere szempontjából eltér, de mai használatában gyakran teljesen megfeleltethetőek egymásnak.

Az *empowerment* fogalmát a neveléstudomány felől közelítve megtaláljuk a portugál *conscientização*-t Freire központi terminusai között, amely körülbelül „(ön)tudatosítás”-nak felel meg, és visszatérő nyelvi alak az angol nyelvű szakirodalomban is. Ez egy olyan pedagógiai folyamat, amelynek során a pedagógus hozzásegíti tanulóit a kritikus gondolkodáshoz, a saját társadalmi kontextusuk tudatosítását is ideértve. Itt a terminus által jelölt fogalomnak még nem része a cselekvés a társadalmi és a politikai változás érdekében, ez Freire-nél a felszabadítás első lépése, amit követ a társadalmi transzformáció (Freire, 1970). Nála a *felszabadítás* az a terminus, ami magába foglalja mindkettőt, ez már igen közel áll az *empowerment* fogalmához, viszont a szakirodalom jóval többet említi a *conscientização*-t.

Az *ágencia* a szociológiában az a képesség, amivel az egyén élni tud a számára hozzáférhető erővel és erőforrásokkal, az általa fontosnak tartott célokért (Sen, 1998b idézi Ibrahim–Alkire, 2007). Véleményem szerint az *ágencia* nagyon közeli rokonságban áll az *empowerment*-tel, az eltérést abban látom, hogy az *ágencia* definíciójának a tudatosodás, a belső önkép változása, a szociális kontextus újraértelmezése jellemzően nem része.

A reziliens személy sikeres előrehaladását nehezíti a hátrányos helyzete, ám ő ezen felülkerekedve mégis sikereket ér el, a *reziliencia* ez a megküzdési képesség (Varga, 2015). *Empowerment*-ről is jellemzően valamilyen hátrányos helyzetből indulás kapcsán beszélünk, de nem kizárólag, illetve itt a társadalmi cselekvés nem tartozik a fogalomhoz. További kapcsolódó terminusok a *kontrollhely*, az *önirányítás*, az *önhatékonyság*, az *autonómia*, az *önkormányzás*, a *magabiztosság*, a *részvételiség*. Ezek az *empowerment* fogalmának részeit fedik le, de nem annak teljességét.

Az *empowerment* alkalmazási területei

Az *empowerment* Magyarországon még nem egy átfogóan használt terminus, jellemzően a közösségfejlesztés, a szociális munka, a szociológia, az egészségügy, a pszichológia, a politológia, a vállalatvezetés és a neveléstudomány területén fordul elő.

Az *empowerment* a szociális munkában kiemelt figyelmet kap, lévén a marginalizált, hátrányos helyzetűekkel foglalkozó területhez kapcsolódó fogalom. Az USA Szociális Munkások Nemzeti Szövetségének etikai kódexében kétszer is szerepel az *empowerment* mint a szociális munka egyik célja (Joseph, 2019).

A WHO által is elismert, mint az egészségfejlesztés egy alapvető terminusa és a társadalmi egyenlőtlenségek meghaladásának feltétele. Wallerstein (2006) szerint az *empowerment* az egészséges élet egy előfeltétele, ezért a Világbank, a WHO és az USAID² *empowerment* célú programokat kezdeményez a marginalizált csoportokban például nők és fiatalok számára. Az *empowerment* egészségügyi hozadéai: erősebb reziliencia, az egészségügyi szolgáltatások effektívebb használata, az egyenlőtlen hozzáférés csökkenése, az egészségügyi intézkedések megvalósulása javul (Cyril et al., 2015).

„Minek nevezzetek?” – az angol terminus kritikai vizsgálata

A szakirodalom megismerése közben egyre erősödött bennem az angol terminus és annak fordításai kapcsán érzett ellenérzés (Vojtek, 2020). A fogalom mögötti szemlélet és a fogalmat jelölő terminus ellentmond egymásnak, már angolul is. Az *empowerment* az *empower* igéből

² United States Agency for International Development

képzett főnév, amelyet morfoszemantikailag elemezve három morfémára bonthatunk: *en/m-power-ment*, itt az *en/m* morféma jelentése *valamivel felruházni, valakire rátenni*, a *power* mint *hatalom*, illetve a *-ment* főnévképző. Ezek kombinációja a „hatalommal felruházni” jelentést adja ki (Oxford English Dictionary).

Ahogy Zimmerman (2000) írja, az *empowerment* esetében nem egyszerűen egy folyamatról van szó, hanem szemléletváltásról, és épp itt van a probléma: e szemlélettel véleményem szerint ütközik az a megfogalmazás, amely szerint a hatalmat, vagy erőt valaki kívülről adja a másoknak. A mögöttes szemlélettel sokkal inkább összeegyeztethető volna egy olyan terminus, amelynek előfeltételezése az erő, a képesség, a hatalom inherens jelenléte minden emberben. Zimmerman (2000) szerint a pszichológiai *empowerment* nem egy olyan adottság, amely egyeseknek születéstől megadatik, másoknak nem, hanem egy potenciál, ami mindenkinben ott van és fejleszthető. Ez azt is jelentené, hogy az *empowerment* folyamata nem „képesse tétel”, „hatalommal való felruházás”, hanem sokkal inkább önrányító, önképviselési képességünk tudatosítása, amit gyakran egy külső személy iránymutatása kísér. Jelen formájában a terminus a folyamatot a facilitátor és a szervező oldaláról írja le, bennük erősítve azt, hogy büszkéek lehetnek magukra, ők idézték elő a változást, a résztvevőben pedig azt, hogy hálásnak kell lennie a szervezetnek, szociális munkásnak stb., aki őt képessé tette valamire, aki felruházta erővel.

Zimmerman (2000) és Rappaport (1985) is kiemeli a nyelvi megfogalmazás jelentőségét az *empowerment* szemléletben olyannyira, hogy számos tanulmány említi az *empowerment-oriented language*, az „öntudatosító nyelv” (saját ford.) alkalmazását az *empowerment*-et célzó szociális munkában, ám ennek a konkrét leírása hiányzik (Greene et al., 2005). Greene és kollégái (2005) a konstruktivista gyakorlatot látják ideillőnek, ami a segítségnyújtás helyett az együttműködést és az önerőt önti szavakba, például az angolban gyakori passzív megformálás helyett az aktív beszédmód, az énközlések alkalmazásával. A konstruktivista szemlélet szerint az önmagunkról (és a világról) alkotott képünk a szociális interakcióinkból teremődik, így, ha az interakciók nyelvileg kompetensként festik le az egyént, akkor magát is kompetensnek érzi. Éppen ezért különösen fontos lenne, hogy a fogalmat jelölő szó ezt a jelentést is kifejezze. Freire (1992:68) szerint „*a világ megváltoztatásának része a nyelvezet megváltoztatása*” (saját ford.). A kutatási területemről, az alkalmazott színházból egy másik szép példa Boalnál (1979) az *espectador*, azaz „néző”, „megfigyelő” szó átalakítása *espect-ator*-rá, vagyis „aktív, cselekvő néző”-vé.

Zimmerman (2000) és Rappaport (1985) azt is megfogalmazza, hogy a folyamat során a pedagógus vagy szakértő nem egy külső tudást vagy képességet ad át a résztvevőknek, hanem együtt dolgozik velük partneri viszonyban, a facilitátor szakértelme pedig inkább a forrás, amelyhez szükség esetén a közösség fordulhat. Whitmore (1988, idézi Joseph, 2019) egyik tétele az *empowerment* kapcsán, hogy mindenkinek van belső ereje, amelyre építhet. Ranciére (1991), a kritikai pedagógia fontos alakja, az emancipáló nevelés kapcsán írja, hogy meg kell tagadnunk azt a megközelítést, miszerint a tanuló üres fejének fokozatos megtöltésével a diákot a majdani egyenlőség irányába tereli. Helyette a jelenben is fennálló egyenlőség gondolatából kiindulva kell segíteni a tanulókat az önrányított tanulásukban és fejlődésükben. Fontos megjegyezni, hogy ha eltekintenénk a korábban említett történeti háttérétől, akkor az *emancipáció* morfoszemantikai jelentése, a „ki(lépés) az autoritás alól”, hűebben tükrözi az *empowerment* szemléletét, mint az arra használt terminus.

Létezik a *self-empowerment* („ön-öntudatosítás”) fogalma is, ám épp az a beszédes, hogy szükség van a *self* előtagra, ahhoz, hogy eljussunk az áhított jelentéshez. Végso soron az a kérdés az *empowerment* angol nyelvű terminus kapcsán, hogy melyik a helyes értelmezése: *empower someone* vagy pedig *empower yourself*, vagyis, hogy a cselekvés ágense és tárgya megegyezik-e. Mivel főnév formájában a *self* előtaggal kapjuk meg az „öntudatosítás” jelentést, ezért levonhatjuk a következtetést, hogy alapalakjában inkább az általam problémásnak talált

„valaki (más)t hatalommal felruházni” jelentés az elsődleges. Az itt felvetett gondolathoz hasonlóan veti össze Biesta (2010) az *emancipáció* két lehetséges megközelítését, a freire-i szemlélet inkább a kívülről jövő emancipációt írja le, míg a ranciére-i önmagunk emancipálását.

A magyar megfelelő kiválasztása

Egy idegen nyelvből átvett terminus esetében gyakori, hogy kezdetben a forrásnyelvi eredeti alakot és annak fordítását, vagy fordításait párhuzamosan alkalmazzák (Fischer, 2018). Az *empowerment* esetében még nem honosodott meg egyik fordítás sem, a Lakatos Kinga által használt „képesse tétel” (2010) volt talán a legszerencsésebb az eddig felbukkant alternatívák között. Varga Arankánál a „felvértéződés” (2017), Kováts Gergelynél a „felhatalmazás” lett a magyar fordítás (2011). Előfordul emellett a „hatalommal felruházás” (Tew, 2009) is, de legtöbbször az angol eredetivel találkozhatunk a magyar szakirodalomban, helyenként a magyar fordítás előtt vagy után perjellel elválasztva – ez is mutatja a fordítás nehézségét. A „felhatalmazás”-ként való fordítást a bevett jogi terminus miatt eleve kizárnám. Az európai uniós terminológiai adatbázis, a IATE, a következő fordítási alternatívákat tünteti fel: „*az önrendelkezés elősegítése, a felelősségvállalás elősegítése, képesse tétel, a társadalmi szerepvállalás lehetővé tétele*” (IATE). Szószervezetekben előfordul továbbá az „önrendelkezés” és az „egyenjogúság elősegítése”, a „szerepvállalás” és a „tudatos magatartás”. Ezek inkább a fogalom egyes dimenzióit fedik le, mintsem az egészét, de a „felruházás” helyett az „elősegítés” már közelebb áll a kívánt jelentéstartalomhoz.

Mindezek mérlegelése után az „öntudatosodás” és az „öntudatosítás” szavakat javaslom az *empowerment* magyar megfelelőjeként alkalmazni. Ezekkel az *empowerment* fordításaként nem találkoztam a vizsgált forrásokban. Korábbi tanulmányomban (Vojtek, 2020) még a „képessegtudatosítást” javasoltam, de ezt mára erősen nyelvidegennek érzem. Már a cikk írásakor is voltak kételyeim ezzel kapcsolatban, ezért egy későbbi cikkemben (Vojtek, 2022) már az „öntudatosítás”-t tüntettem fel a vonatkozó alfejezet címében.

A Freire-féle *conscientização*, amelyet már korábban említettem, és amelyet az *empowerment* története és jelentése szempontjából kulcsfogalomnak tartok, körülbelül „tudatosítás”-ként fordítható. A *conscientização* magyar megfelelőjeként Ivanics (2021) az „öntudatosodást” használja, míg Csoszó és munkatársai (2021) a „kritikai öntudatra ébredés”-t. Mészáros (2021) a kritikai pedagógia alapfogalmai között említi a „tudatra ébredés”-t, Vályi (2021) pedig a folyamatot úgy írja le, mint „tudatosítás” majd „tudatosulás”.

A magyar nyelv értelmező kéziszótára szerint az „öntudatos” ember tisztában van saját magával és a saját értékével, magabiztos, határozott; politikai kontextusban pedig olyan ember, aki tudatosan és tevékenyen részt vesz osztályának harcaiban, ami ráadásul tökéletesen beemeli a fogalom freire-i, és ezáltal marxi háttérét, az öntudatos, felelősségvállaló állampolgár képét (Bárczi et al., 1972). Az értelmező szótárban szerepel még az „öntudatosodik” ige, ebből képzett szavakként feltüntetve: „öntudatosodás, öntudatosodott, öntudatosodó”. Vályi (2021) mentén felmerült bennem az „öntudatosulás” mint lehetőség, azonban ilyen a szótárban nem szerepel képzett szóként sem, ezért kizártam.

Az eddigi magyar fordítások, a „képesse tétel”, a „felhatalmazás”, „hatalommal felruházás”, az „önrendelkezés/stb. elősegítése, lehetővé tétele” mind a kívülről kapott erő vízióját mutatják. A „felvértéződés” kivétel ez alól, viszont ezt egyszerűen nehezen bevezethetőnek, nyelvidegennek érzem, csakúgy, mint az általam korábban javasolt „képessegtudatosítás”-t, ami egyébként szintén az általam ma már kerülni kívánt szemléletet tükrözi. Az IATE-n szószervezetekben előforduló „szerepvállalás” és „tudatos magatartás” már közelítenek az *empowerment* fogalmához és itt is megtaláljuk a „tudatos” melléknevet.

A szavak jelenlegi leterheltségét, kihasználtságát fontolgatva egy egyszerű Google-keresés eredményeképpen azt találtam, hogy mindegyik ritkán használt morféma. Az

„öntudatosodás” kb. ötezer, az „öntudatosítás” kb. 1200 találatot hozott. Önmagában állva egyik sem igazán fordult elő, jellemzően “nemzeti, nyelvi, vagy politikai öntudatosság” szókapcsolatokban szerepeltek. Rákerestem azért az „öntudatosulás”-ra is, ez 500 alatti találatot dobott ki, ezek között visszatérő elem Vaskovics Lászlónál (2016) mint a német *Selbstwahrnehmung* fordítása, így ez csak megerősített abban, hogy ne ezt az alternatívát válasszam. A következtetésem, hogy ideális választás az „öntudatosodás” és az „öntudatosítás”, mert nem hatnak nyelvidegennek és közben mégis ritkán használtak, nem telítettek.

Így a végső kérdés számomra már csak az volt, hogy „öntudatosítás” vagy „öntudatosodás”? A fentebb részletezett Rancière szellemiségét tükröző jelen idejű egalista szemlélet miatt a másodikat, az „öntudatosodás” főnevet, és vele együtt az „öntudatosodott” [személy] befejezett melléknévi igenevet javaslom általános használatra, mint az *empowerment* és az *empowered* angol terminusok fordítása. Emellett az „öntudatosítás”-t specifikusan az *empowerment* célú társadalmi beavatkozásoknál javaslom alkalmazni, pl. öntudatosító folyamat, képzés, csoport, stb. Az „öntudatosított” [személy] formát kerülni javaslom. A disszertációmban is ezen magyar megfelelőket használom.

Konklúzió

Az *öntudatosodás/empowerment* röviden összefoglalva egy olyan folyamat vagy annak kimenete, amelynek során egy személy vagy egy közösség tudatába kerül saját erejének, amivel változást tud elérni. Az *öntudatosodás/empowerment* nemcsak egy folyamat, hanem egyben szemléletváltás, amely szerint az erő minden emberben benne lakozik, azt csak előhívni, tudatosítani kell, nem pedig olyasvalami, amelyet valaki ráruház a másokra. Ez azt is jelenti, hogy az *öntudatosodás/empowerment* folyamata nem “képesse tétel”, vagy “hatalommal való felruházás”, hanem sokkal inkább önirányító, önképviseleti képességünk tudatosítása, amit gyakran egy külső személy iránymutatása kísér. Jelen formájában az angol terminus és annak eddigi magyar fordításai a folyamatot a facilitátor és a szervező oldaláról írják le, ami a résztvevőben azt az érzetet kelti, hogy hálásnak kell lennie a szervezetnek, szociális munkásnak, stb., aki őt képessé tette valamire.

Freire (1992:68) szerint „*a világ megváltoztatásának része a nyelvezet megváltoztatása*” (saját ford.). Az eddigi magyar fordítások, a „képesse tétel”, a „felhatalmazás”, „hatalommal felruházás”, az „önrendelkezés/stb. elősegítése, lehetővé tétele” mind a kívülről kapott erő vízióját mutatják. Ezek elemzése, majd kizárása után választottam ki az „öntudatosodás” és az „öntudatosítás” szavakat a fogalom magyar megnevezésére. Az „öntudatosodás” főnevet és vele együtt az „öntudatosodott” [személy] befejezett melléknévi igenevet javaslom általános használatra az *empowerment* és az *empowered* angol terminusok fordításaként a társadalomtudományi területen. Emellett az „öntudatosítást” specifikusan az *empowerment* célú társadalmi beavatkozásoknál javaslom alkalmazni.

Hivatkozások

- Balasubramanian, K. – Carrb, A. – Atienoc, R. – Onyango, J. (2018): Lifelong Learning to Empowerment: Beyond Formal Education. *Distance Education*. 39/5: 1-18
<https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1419819>
- Bárcki G. et al. (szerk.) (1972): *A magyar nyelv értelmező kéziszótára*. Online elérhető:
<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/>
- Batool, S. A. – Batool, S. S. (2017): Construction and Validation of Global Psychological Empowerment Scale for Women. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*. 15/1. 3-10.
<https://doi.org/10.1037/t68675-000>
- Biesta, G. (2010): A New Logic of Emancipation: the methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60/1., 39-59 <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x>

- Biesta, G. (2017): Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*. 15/1. 52-73. <https://doi.org/10.1177/1478210316681202>
- Boal, A. (1979): *The theatre of the oppressed*. Urizen Books: New York
- Cyril, S. – Smith, B.J. – Renzaho, A. M. N. (2016): Systematic review of empowerment measures in health promotion. *Health Promotion International*, 31, 809-826 <https://doi.org/10.1093/heapro/dav059>
- Csoszó G. – Fernengel Á. – Udvarhelyi T. (2021): „A demokrácia nem főnév, hanem ige: akkor van, ha csináljuk!” *Fordulat*. 2021/1, 28.szám, 182-211 Online elérhető: http://fordulat.net/pdf/28/FORDULAT28_KOZELETISKOLAJA.pdf
- Fischer M. (2018): Terminológia és fordítás. Válogatott terminológiai elméleti és fordítástudományi tanulmányok. Institutio Könyvkiadó: Pécs
- Freire, P. (1970/2003): *Pedagogy of the oppressed. 30th Anniversary Edition*. Continuum International: New York
- Freire, P. (1992): *Pedagogia da esperanca. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra: Sao Paulo
- Greene et al. (2005): The Languages of Empowerment and Strength in Clinical Social Work: a constructivist perspective. *Families in Society*, 86/2, 267-277 <https://doi.org/10.1606/1044-3894.2465>
- Ibrahim, S. – Alkire, S. (2007): Agency & Empowerment: A proposal for internationally comparable indicators. OPHI Working Paper Series. <https://doi.org/10.1080/13600810701701897>
- Ivanics Zs. (2021): Olvasni a szöveget, érteni a közeget. A reflexió és újraértelmezés szerepe a kritikai pedagógiában. *Fordulat*. 2021/1, 28.szám. 7-21
- Joseph, R. (2019): The theory of empowerment: A critical analysis with the theory evaluation scale. *Journal of Human Behaviour in the Social Environment*. 30/2. 138-157 <https://doi.org/10.1080/10911359.2019.1660294>
- Jupp, D. - Ali, S. I. (2010): Measuring Empowerment? Ask them. Quantifying qualitative outcomes from people's own analysis. *Sida Studies in Evaluation*, 2010/ 1. Online elérhető: <https://www.participatorymethods.org/files/measuring%20empowerment%20ask%20them%20jupp.pdf>
- Kováts G. (2011): Menedzserizmus kritika az angol felsőoktatásban. *Educatio*. 20/4. 482-497.
- Lakatos K. (2009): A képessé tétel folyamata. Az érdekvérvényesítés lehetőségeinek növelése a szociális és közösségi munkában. Parola Füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete: Budapest
- Lakatos K. (2010): A képessé tétel (empowerment) lehetőségei a civil társadalomban. *Civil Szemle*, VII/2, 43-60
- Mészáros Gy. (2021): Kritikai pedagógiák – megközelítések és viták. *Fordulat*. 2021/1. 28.szám. 22-43
- Perkins, D.D. – Zimmerman, M. A. (1995): Empowerment Theory, Research and Application. *American Journal of Community Psychology*. 23/5. 569-579. <https://doi.org/10.1007/BF02506982>
- Rancière, J. (1991): *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford University Press: Stanford, California
- Rappaport, J. (1985): The power of empowerment language. *Social Policy*. 16. 15-21
- Rappaport, J. (1987): Terms of empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*. 15/2. 121-148. <https://doi.org/10.1007/BF00919275>
- Steinberg, S. R. – Kincheloe, J. L. (2010): Power, Emancipation and Complexity: employing critical theory. *Power and Education*. 2/10. 140-151. <https://doi.org/10.2304/power.2010.2.2.140>
- Tew, J. (2009): A hatalom és a hatalomnélküliség értelmezése. A szociális munka emancipációt támogató gyakorlata. In: Bányai E. (szerk.): *Kortárs szociális munka-elméletek, tereptanítás, szupervízió*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület: Budapest. 133–158.
- Vályi P. (2021): A kritikaiság végessége. *Fordulat*. 2021/1. 28. szám. 127-136
- Varga A. (2015): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga A. (szerk.) *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK: Pécs, 241-272. <https://doi.org/10.15170/BTK.2015.00001>
- Varga A. (2017): Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio*. 26/3. 418–430. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.8>
- Vaskovics L. (2016): A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. In: Nagy – Oross (szerk.) *Ifjúságügyi Szöveggyűjtemény I*. UISZ Alapítvány, 147-161
- Vojtek I. (2020): All that is wrong with the term empowerment. In: Dr. Koncz István – Szova Ilona (szerk.) *PEME XX. (E/2.) PhD – On-line Konferencia. II. kötet*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Elektronikus könyv. 170-177
- Vojtek I. (2022): Az empowerment és a kritikai pedagógia. In: Dr. Koncz István – Szova Ilona (szerk.) *A PEME XXIV. PhD – Konferenciájának előadásai*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Elektronikus könyv. 344-355
- Wallerstein, N. – Bernstein, E. (1988): Empowerment Education: Freire's Ideas Adapted to Health Education. *Health Education Quarterly*, February 1988. 383-394. <https://doi.org/10.1177/109019818801500402>

- Zimmerman, M. A. (1990): Taking Aim on Empowerment Research: On the Distinction Between Individual and Psychological Conceptions. *American Journal of Community Psychology*. 18/1. 169-177. <https://doi.org/10.1007/BF00922695>
- Zimmerman, M. A. (1995): Psychological empowerment: Issues and Illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23/5, 581-599 <https://doi.org/10.1007/BF02506983>

Internetes hivatkozások

IATE European Union Terminology honlapja: <https://iate.europa.eu/>
Oxford English Dictionary honlapja: <https://www.oed.com/>

The challenges of translating the English term 'empowerment': Suggestions for the Hungarian translation

This paper describes the research process that led to my choice of the Hungarian translation for the English term 'empowerment'. Empowerment is a process during which a person or a community becomes able to recognize their own power position and to induce change. In the paper I give an overview of the term's morphosemantic structure, historical background, possible definitions, theoretical frame, applications, synonyms, and the approach behind the concept. I analysed not only the existing Hungarian translations but also the original English term itself, and found a contradiction. The approach of empowerment builds on the premise that every human being inherently possesses the power to affect change, and empowerment is not based on power given from an outer source. All the existing Hungarian translations, as "képesé tétel", "felhatalmazás", and "hatalommal felruházás", reflect the concept of "power given by someone". Having ruled out the existing alternatives, I chose to create my own terms in Hungarian: "öntudatosodás" and "öntudatosítás".

Keywords: empowerment, Hungarian translation alternatives for 'empowerment' (öntudatosodás, öntudatosítás) emancipation, empowerment education

Huszár Erika – Polcz Károly – Válóczy Marianna

Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem
Idegennyelvi Központ
Szaknyelvi Iroda – Külkereskedelmi Kar

C1 nyelvvizsgával rendelkező angol üzleti szaknyelvet tanuló hallgatók grammatikai kompetenciája

<https://doi.org/10.48040/PL.2025.1.4>

A Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Külkereskedelmi Kar Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék munkatársaiként a 2022/23-as tanév II. félévében felmérést végeztünk angol nyelvet tanuló hallgatóink körében azok grammatikai kompetenciájával kapcsolatban. A vizsgálat oka azon megfigyelésünk volt, hogy hallgatóink nyelvtani tudása egyre kevésbé szisztematikus, elmarad a szókincs ismeretéhez képest, alacsony szintje a kommunikatív kompetenciára is negatív hatással van. Vizsgálatunk során több mint 200 hallgatót kerestünk meg kérdőívünkkel, amelynek első része a hallgatók nyelvtani kompetenciával kapcsolatos attitűdjét és önértékelését mérte fel, második részében pedig mondattranszformációs feladatok segítségével vizsgáltuk B2 szinten elvárható nyelvtani szerkezetek ismeretét. Mintánkba, amely nem reprezentatív, 50 olyan hallgató került, aki már rendelkezett C1 szintű komplex nyelvvizsgával. Megállapítottuk, hogy az ő esetükben is megfigyelhetők jelentős grammatikai hiányosságok. Vizsgálatunkat ezért a 2024/25-ös tanév I. félévében megismételtük, ekkor már csak 50 olyan hallgatóval, aki bevallása szerint C1 szintű komplex nyelvvizsgával rendelkezett. Eredményeink az első vizsgálatéhoz hasonlóak voltak. Véleményünk szerint a szisztematikus nyelvtani ismeretek gyakori hiányát figyelembe kell vennünk a nyelvvizsgával belépő hallgatók számára készülő tantervek, tanmenetek készítésekor.

Kulcsszavak: grammatikai kompetencia, kommunikatív kompetencia, nyelvoktatás, nyelvvizsga, Közös Európai Nyelvi Referenciakeret

Bevezetés

A Budapest Gazdaságtudományi Egyetem Külkereskedelmi Kar (BGE KKK) Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék Angol Tanszéki Osztályának oktatóiként évek óta tapasztaljuk, hogy noha a kurzusainkon résztvevők jelentős részének van B2 vagy C1 szintű nyelvvizsgája, igen sok hallgatónk nem rendelkezik a szaknyelvi tanulmányok folytatásához szükséges grammatikai kompetenciával. Nem ismernek fel alapvető nyelvtani szerkezeteket, például egy szenvedő szerkezetet, ami igen nehézkessé teszi szakszövegek olvasásakor vagy hallgatásakor az üzenet értelmezését, nem is szólva arról, hogy a nyelvtani hiányosságok az írás és beszédképességek fejlődését is akadályozzák.

A szakirodalom tanulmányozásakor egyetlen forrást találtunk, amely egyetemi hallgatók nyelvtani kompetenciáját vizsgálta. A Bosznia-Hercegovinában működő Zenica Egyetem oktatói 119 elsőéves hallgató grammatikai kompetenciáját elemezték, mivel úgy vélték, hogy az jelentősen eltér az angol nyelvű szakirodalom tanulmányozásához szükséges B2-C1 szinttől. A kutatás igazolta feltevésüket, a hallgatók 48,4%-a B2 szint alatt teljesített a grammatikai teszten, ám a karok közötti szórás rendkívül nagy volt, a bölcsészkar hallgatóinak 100 százaléka, míg a műszaki kar hallgatóinak csupán 3,85%-a teljesített B2 szinten. A vizsgálatot egy évvel később megismételték 248 elsőéves hallgatóval, akkor a hallgatók 59,15%-a teljesített legalább B2 szinten (Rizvić–Eminović–Bujak, 2018). A kutatók ebben a felmérésben az angol nyelvtani ismeretek széles spektrumát vizsgálták, az általunk fókuszba helyezett gyakran használt igeidőkön, kérdő, passzív és feltételes szerkezeteken, modális segédigéket tartalmazó mondatokon túl egyéb nyelvtani jelenségekre is rákérdeztek, mint például főnevek, igék rendhagyó többes számára.

Vizsgálataink célja az volt, hogy pontosabb képet kapjunk a BGE KKK-n angol szaknyelvi tanulmányokat folytató, B2 vagy C1 szintű nyelvvizsgálóval rendelkező hallgatók grammatikai kompetenciájáról. Kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy a hallgatók nyelvtani ismeretei elérik-e a nyelvvizsgáló alapján elvárható szintet. Jelen tanulmányunk a C1 szintű nyelvvizsgálóval rendelkező hallgatókra fókuszál, de összehasonlításképpen utalni fogunk a B2 szintű nyelvvizsgálóval rendelkező hallgatók nyelvtani kompetenciájának jellemzőire is.

A grammatikai kompetencia mérése és szerepe a nyelvoktatásban

A nyelvtanítás évszázadokon át az úgynevezett nyelvtani-fordító (*grammar-translation*) módszeren alapult, amelyben a nyelvtanításnak értelemszerűen központi szerep jutott. A módszer hátrányairól az utóbbi évtizedekben számos tanulmány született. Reibel szerint ez a megközelítés a nyelvet szegmensekre szabdalja, és azokat izolálva próbálja tanítani (Reibel, 1969), illetve egyértelmű, hogy az olvasásra és fordításra való fókuszálás nem hatékony olyan tanulók esetében, akiknek az első nyelvükön sem erős az olvasás és íráskészsége (Savage–Bitterlin–Price, 2010).

Az 1970-es évektől terjedtek el a máig jelentős szerepet játszó kommunikáció fókuszú nyelvtanítási módszerek, amelyek célja már az idegennyelvi (L2) kommunikációs készség fejlesztése volt. Ezen készség alatt az egy bizonyos „jelentés” (*meaning*) valós élethelyzetekben való használatának és értelmezésének képességét értették (Widdowson, 1978). A kommunikatív módszerek elterjedését a nyelvészetben zajló komoly fejlődés, mint például a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika előtérbe kerülése motiválta (Savignon, 2001).

A kommunikatív tanulási folyamat lényegét legmarkánsabban minden bizonnyal Hymes és Krashen fogalmazta meg. Hymes megkülönböztette a nyelvi kompetenciát (azaz a nyelvtani szabályok ismeretét) és a kommunikációs kompetenciát (a nyelv használatának képességét), és azt hangsúlyozta, hogy az előbbi önmagában nem nyelvtudás (Hymes, 1971). Krashen a nyelvtanulás folyamatával kapcsolatban azt állította, hogy a nyelvtanulóknak implicit módon kell „megszerezniük” (*acquire*) a nyelvtudást, ami úgy érhető el, ha rendszeresen találkoznak értelmes idegen nyelvi (L2) inputtal. Véleménye szerint nem vezet célra, ha tudatosan, explicit módon tanítjuk, tanuljuk (*learn*) az idegen nyelvet nyelvtani szabályok gyakorlásán, gyakoroltatásán keresztül (Krashen, 1981; Krashen–Terrell, 1983). Ez a megközelítés nem csak gyengítette a nyelvtanítás státuszát a nyelvoktatáson belül, de sok esetben a nyelvtanítás kudarcát azzal magyarázták, hogy a tanár explicit nyelvtani szabályokat tanított a tanulóknak (Nassaji–Fotos, 2010). A kommunikáció fókuszú nyelvoktatási módszernek ugyanakkor ismert kemény és puha változata; a puha változat teret enged a nyelvtani szerkezetek gyakorlásának kommunikatív kontextusokban (Howatt, 1984).

Az utóbbi egy-két évtizedben az idegennyelv tanítás/-tanulás hatékonyságával foglalkozó szakirodalomban egyre inkább előtérbe kerültek a kommunikatív nyelvtanítási módszer hátrányai, hiányosságai is. Norris és Ortega 49 ebben a témában írt tanulmány meta-elemzését végezte el, és megállapították, hogy a nyelvtani formákra (is) fókuszáló nyelvoktatásnak jelentős előnyei vannak, például felgyorsítja a tanulási folyamatot, magasabb szintű nyelvhelyességet eredményez, ráadásul az előnyök hosszabb távon is érzékelhetőek (Norris–Ortega, 2005).

A nyelvtanfókuszú vs. kommunikációfókuszú nyelvoktatás vitában mára, úgy tűnik, egyfajta konszenzus kezd kialakulni, miszerint a mindkét módszer elemeit vegyítő hibrid megközelítés hatékonyabb lehet, mint a kizárólag nyelvhelyességre vagy a szóbeli folyékonyságra, kommunikációra fókuszáló módszer (Lightbown–Spada, 1993).

A nyelvtani kompetencia tanításának és tesztelésének súlya a nyelvoktatásban, illetve a nyelvvizsgáztatásban nagyjából együtt változott az idők során. A kommunikatív módszerek terjedésével egyre inkább a nyelvi készségek (beszédkészség, íráskészség, olvasott szöveg

értése, hallott szöveg értése) tesztelésére helyeződött a hangsúly az azok alapját képező ismeretek (pl. nyelvtan, szókincs) számonkérése helyett (Hughes–Hughes, 2020). Példaként említhetjük a British Council által szervezett IELTS (*International English Language Testing System*) vizsgát, amelyet évente 4 millióan próbálnak meg letenni, így jelenleg ez tekinthető a legnépszerűbb angol nyelvvizsgának. A vizsga a négy fő nyelvi készség mérésére koncentrál, *speaking* (beszédkészség), *writing* (íráskészség, amely ez esetben esszéírást jelent), *listening* (hallott szöveg értése), *reading* (olvasott szöveg értése). A nyelvhelyességet közvetve, elsősorban az esszéírási feladat segítségével, illetve a szóbeli vizsgán méri.¹ A Cambridge C1 Advanced vizsga a „Reading and Use of English” (olvasott szöveg értése és nyelvhasználat) moduljában a modul nyolc eleméből kettőben szerepelhetnek olyan kérdések, amelyek kimondottan nyelvtani ismereteket (is) mérhetnek a szókincs és kollokációk ismeretével együtt. Ez a modul 56 kérdésből 14-et jelent. A másik három modulban (*speaking*, *writing*, *listening*) nem szerepel kimondottan nyelvtani feladat.² A Cambridge B2 First Certificate vizsga szerkezete igen hasonló a Cambridge C1 Advanced vizsgáéhoz, azzal a különbséggel, hogy a „Reading and Use of English” modulban a kérdések száma csak 52 és ebből a leírás szerint 14 mér nyelvtani ismereteket, szintén a szókincs és kollokációk ismeretével együtt.³

A Magyarországon akkreditált nyelvvizsgák az Európa Tanács Közös Európai Nyelvi Referenciakerete (KER) (2020) által javasolt modellen alapulnak. E modell szintén kommunikációfókuszú, a nyelvhasználó/nyelvtanuló kommunikatív kompetenciájának feltérképezését célozza. Ezen kompetencián belül megkülönböztet általános kompetenciákat (pl. szociokulturális ismeretek, többek között az étkezési szokások ismerete) és kommunikatív nyelvi kompetenciákat. A kommunikatív nyelvi kompetencia elemei a szűkebben vett nyelvi kompetenciák, a szociolingvisztikai kompetenciák és a pragmatikai kompetenciák. A grammatikai kompetencia a lexikális kompetenciával, a szemantikai kompetenciával, a fonológiai kompetenciával, a helyesírási kompetenciával és az ortoépikai (helyes kiejtési) kompetenciával együtt képezi a szűkebben vett nyelvi kompetenciát. Mindez jelzi a grammatikának a modellen belüli súlyát, és magyarázattal szolgál arra, hogy sok ismert nyelvvizsga miért nem tartalmaz külön nyelvtani modult. Ez utóbbiak eltűnése a nyelvvizsgákból természetesen nem csak Magyarországon figyelhető meg (Hughes–Hughes, 2020).

A hazánkban akkreditált nyelvvizsgák közül csak a Kodolányi János Egyetem „TársalKODÓ” nyelvvizsgája, illetve a 60%-os teljesítmény felett B2 nyelvvizsgával egyenértékű emelt szintű angol nyelvű érettségi vizsga tartalmaz különálló nyelvtani tudást mérő blokkot. A többi nyelvvizsgánk a már említett nemzetközi vizsgákhoz hasonlóan, a nyelvhelyességet közvetve, a szövegalkotási modulban, illetve a szóbeli vizsgán méri.

Mindezek alapján megfogalmazódott bennünk a kérdés, hogy az angol B2 vagy C1 szintű nyelvvizsgával rendelkező hallgatóink valóban ismerik-e azokat a nyelvtani szerkezeteket, amelyek ismerete és használata B2 szinttől feltételezhető. A jelen tanulmányunk fókuszát képező C1 szintű nyelvvizsgával rendelkező hallgatókkal kapcsolatban ráadásul elvárható, hogy a B2 szintű csoporthoz képest ismereteik alaposabbak, biztosabbak legyenek.

A vizsgálat módszere

Kérdőívünket először a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Külkereskedelmi Karának angol szaknyelvi tanulmányokat is folytató 250 hallgatója töltötte ki a 2022/23-as tanév tavaszi félévében. Közülük kétszáznak B2 szintű nyelvvizsgája volt. Az itt vizsgált mintánkba az az 50 hallgató került, aki saját bevallása szerint C1 szintű komplex angol nyelvvizsgával rendelkezett.

¹ <https://takeielts.britishcouncil.org/take-ielts/what-ielts>

² <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/advanced/exam-format/>

³ <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/>

A fenti időszakban valamennyien nappali tagozaton folytattak tanulmányokat, az ötven hallgató 96%-a a 18-25 éves korosztályhoz tartozott, 4%-uk pedig 26 és 30 év közötti volt. 62%-uk már több mint 10 éve tanult angolul, 18%-uk több mint 8 éve, 16%-uk több mint 6 éve, 4% több mint 4 éve.

A második mintavétel a 2024/25-ös tanév 1. félévében zajlott. Ekkor nappali tagozatos szaknyelvi óráinkon célzottan 50 olyan hallgatóval töltöttük ki a kérdőívet, aki bevétele szerint C1 szintű nyelvvizsgával rendelkezett. Közülük 94 % tartozott a 18-25 éves korosztályhoz, a többi kitöltő 26 és 30 év közötti volt. 64%-uk már több mint 10 éve tanult angolul, 16 %-uk több mint 8 éve, 14%-uk több mint 6 éve, 6%-uk több mint 4 éve. A két minta demográfiai összetétele tehát igen hasonló volt.

A kérdőív első részében a fenti jellemzők mellett a nyelvtanulási szokásokról és a nyelvtanhoz fűződő attitűdről érdeklődtünk, illetve nyelvtani tudásának önértékelésére kértük a válaszadót. A kérdőív második részében 17 nyelvtani szerkezetnek az ismeretét vizsgáltuk mondattranszformációs feladatok segítségével. A feladattípust azért választottuk, mert egynyelvű, sokak számára középiskolából ismert és szakmailag elfogadott, hiszen jelenleg, más, szó- és szövegalkotási feladatok mellett ez használatos pl. a Cambridge B2 First Certificate vizsgákon a nyelvtani kompetencia mérésére. Az ellenőrzött szerkezetek többsége alapvető nyelvtani szerkezetnek tekinthető, pl., múlt és jelen idejű kérdések, múlt idejű passzív szerkezet. Mindegyik szerkezet szerepel az English Profile⁴ A2-B1-B2 KER szinteken elvárható nyelvtani szerkezeteket ismertető leírásában. A feladattípus lényege, hogy megadunk egy mondatot, valamint egy szót, a tanulónak/vizsgálónak pedig olyan új mondatot kell alkotnia, melynek jelentése megegyezik az eredeti mondatéval és tartalmazza a megadott szót. Megjegyzendő még, hogy a teszteket a hallgatók angol szaknyelv órákon angoltanári felügyelet mellett töltötték ki, a feladattípust a felügyelő tanár ismertette, példákkal illusztrálta.

Az értékelés során két pontszámot adtunk. Amennyiben a hallgató sikerrel transzformálta az eredeti mondatot, egy pontot kapott, ha pedig az új mondat nyelvtanilag helytelen volt, nullát. A kommunikatív értéket külön vizsgáltuk. Ha az új mondat helyes volt, vagy nyelvtanilag helytelen volt ugyan, de az üzenet dekódolható volt, egy pontot adtunk, míg, ha az üzenet érthetetlen lett vagy megváltozott, nem járt rá pont. A kérdőív nyelvtani részének pontozását két szerzőtárs függetlenül végezte, kétes esetekben harmadik kollégát is bevontunk.

Az átlagolt eredményeket a nyelvvizsgákon használt 60%-os küszöbértéknek megfelelő pontszámmal (10,2 pont) vetettük össze. Azt feltételeztük, hogy a C1 nyelvvizsgával rendelkező populáció átlaga tesztünkön meghaladná a 60%-os küszöbértéket. Nullhipotézisünk szerint tehát a C1 nyelvvizsgával rendelkező populáció teszteredménye nem tér el a B2 nyelvvizsgán elvárt 60%-os értéktől (10,2 pont); $H_0: \mu=10,2; \alpha=0,05$. Alternatív hipotézisünk szerint tudásuk eltér a B2 szinten elvárt szinttől, azaz $H_1: \mu > 10,2; \alpha=0,05$. A hipotézisvizsgálatban egymintás t - próbát használtunk, mivel ez a próba kis minták esetén alkalmas annak eldöntésére, hogy a mintaátlag szignifikánsan eltér-e egy adott értéktől. Mintavételkor nem törekedtünk arra, hogy mintánk a főbb változókat tekintve reprezentatív legyen, így az eredmény elsősorban egy reprezentatív mintavételen alapuló vizsgálat hipotéziseinek megfogalmazását segíti.

⁴ Az English Profile egy interdiszciplináris kutatási program, amelynek célja, hogy viszonyítási alapot nyújtson az angol nyelvben való haladáshoz azáltal, hogy egyértelműen leírja azt a nyelvtudást, amellyel a tanulónak rendelkeznie kell a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret egyes szintjein.

https://www.englishprofile.org/images/pdf/eng_pro_information_booklet.pdf

Eredmények

A kérdőív első részében a már leírt főbb demográfiai jellemzők mellett a nyelvtanulással kapcsolatos kérdéseket tettünk fel. A válaszokat a szemléletesség érdekében százalékos formában ismertetjük. Az első adat mindig az első felmérés, a második adat a második felmérés eredményét mutatja.

Az első kérdés arra vonatkozott, hogy saját megítélése szerint a hallgató hol szerezte nyelvtudásának meghatározó részét. A válaszadók 62, illetve később 52%-a nyelvvoktatás keretében tett szert tudására (iskola, nyelvtudó, magántanár), 30, illetve 42% viszont filmek nézése, és internetezés során. 6-6% külföldi tartózkodás alatt tanult a legtöbbet, további 2, illetve 0% meg nem nevezett egyéb módon.

A második kérdés kimondottan a nyelvtani ismeretek megszerzésének módjára fókuszált. A válaszadók 48, illetve később 56%-a iskolai keretek között találkozott a legfontosabb nyelvtani szerkezetekkel, további 38, illetve 26% – szintén iskolai keretek között – rendszeres és módszeres nyelvtani képzést kapott. 14, illetve 18% a nyelv használata közben szerezte nyelvtani ismereteit.

A harmadik kérdés a nyelvtani tudás önértékelésére vonatkozott. A többség, 72, illetve 80%, úgy vélte, hogy jól ismeri és használja a mindennapi nyelvhasználathoz szükséges nyelvtant. 12, illetve 8% úgy gondolta, hogy kifogástalanul ismeri és használja a teljes nyelvtani rendszert, míg újabb 16-14% annyit tud, amennyi feltétlenül szükséges a szóbeli és írásbeli kommunikációhoz.

Az utolsó kérdéssel azt próbáltuk felmérni, hogy mennyire tartják a válaszadók fontosnak a nyelvtani ismeretek tanítását és elsajátítását. 48, illetve a második felmérésben 36% szerint fontos a teljes nyelvtani rendszer pontos ismerete; 50, illetve 56% szerint csak a gyakoribb szerkezetek ismerete fontos, de ezeket módszeresen oktatni és tanítani kell, míg 2, illetve 8% szerint a szükséges nyelvtan „ráragad az emberre” nyelvhasználat közben.

Összegezve, a mintáinkba bekerült hallgatók többsége saját megítélése szerint oktatási intézményben szerezte nyelvtudása jelentős részét, ahol a legfontosabb nyelvtani szerkezeteket is megtanították neki, azokat jól ismeri és használja. Hallgatóink meglepően magas arányban tulajdonítanak a nyelvtani ismereteknek nagy fontosságot. Mindezek alapján azt feltételezhetnénk, hogy az általunk kiválasztott 17, már B2 szinten elvárható nyelvtani szerkezet használata sem jelent problémát.

Az 1/a és 1/b táblázat hallgatóink tesztünkön elért eredményeinek megoszlását mutatja. Az 1/a táblázat a 2022/23-as felmérés eredményeit, az 1/b táblázat a 2024/25-ös teszteredményeket.

1/a táblázat. A teszteredmények megoszlása nyelvtani pontosság és kommunikatív érték szerint (2022/23-as minta)

Nyelvtani pontosság			Kommunikatív érték		
teszteredmények		válaszadók aránya	teszteredmények		válaszadók aránya
60% és felette		38%	60% és felette		56%
60% alatt		62%	60% alatt		44%
	50%-59%	10%		50%-59%	14%
	40%-49%	24%		40%-49%	16%
	30%-39%	4%		30%-39%	2%
	20%-29%	14%		20%-29%	6%
	10%-19%	6%		10%-19%	6%
	0%-9%	4%		0%-9%	0%

1/b táblázat. A teszteredmények megoszlása nyelvtani pontosság és kommunikatív érték szerint (2024/25-as minta)

Nyelvtani pontosság			Kommunikatív érték		
teszteredmények		válaszadók aránya	teszteredmények		válaszadók aránya
60% és felette		42%	60% és felette		44%
60% alatt		58%	60% alatt		56%
	50%-59%	14%		50%-59%	30%
	40%-49%	22%		40%-49%	12%
	30%-39%	2%		30%-39%	2%
	20%-29%	14%		20%-29%	8%
	10%-19%	6%		10%-19%	4%
	0%-9%	0%		0%-9%	0%

C1 nyelvvizsgával rendelkező válaszadóink mindössze 38, illetve 42%-a teljesítette tehát a 60 %-os B2 szintű nyelvtudással elvárt minimumértéket, 28, illetve 22%-uk pedig a 40 %-os minimumszint alatti eredményt ért el, azaz, ha lenne a nyelvvizsgán külön nyelvtani modul, az ott nyújtott gyenge teljesítmény miatt sikertelenül vizsgázna még akkor is, ha az egyéb modulokon elért jó eredmények a vizsgázó átlageredményét 60% fölé vinnék. Megállapíthatjuk tehát, hogy B2 nyelvvizsgával rendelkező hallgatóinkhoz hasonlóan (Polcz–Huszár–Kiss, megjelenés alatt) a C1 szintű nyelvvizsgával rendelkezők is jelentősen felülértékelték nyelvtani ismereteik szintjét.

A 2/a és 2/b táblázat a tesztben szereplő szerkezetek szerinti bontásban mutatja az elért eredményeket a vizsgált két félévben.

2/a táblázat. A teszteredmények százalékos megoszlása nyelvtani szerkezetek szerint (2022/23-as minta)

Nyelvtani szerkezet	helyes	helytelen		
		kommunikatív	értelemzavaró	összesen
Kérdés (jelen idő)	66%	8%	26%	34%
Kérdés (múlt idő)	36%	2%	62%	64%
Present perfect	60%	28%	12%	40%
Passzív (múlt idő)	72%	2%	26%	28%
Passzív (említő ige)	70%	0	30%	30%
Hasonlító szerkezet	90%	0	10%	10%
Műveltető szerkezet (<i>make</i>)	82%	6%	12%	18%
Műveltető szerkezet (<i>have</i>)	38%	2%	60%	62%
Segédigék (<i>might+have</i>)	44%	22%	34%	56%
Segédigék (<i>could+have</i>)	50%	0	50%	50%
Feltételes mód (1. típus)	86%	2%	12%	14%
Feltételes mód (2. típus)	20%	6%	74%	80%
Feltételes mód (3. típus)	22%	4%	74%	78%
Felszólítás (<i>rather</i>)	6%	30%	64%	94%
Tanács (<i>better</i>)	18%	72%	10%	82%
Kívánság (<i>if only</i>)	62%	6%	32%	38%
Kívánság (<i>wish</i>)	32%	12%	56%	68%

2/b táblázat. A teszteredmények százalékos megoszlása nyelvtani szerkezetek szerint (2024/25-ös minta)

Nyelvtani szerkezet	helyes	helytelen		
		kommunikatív	értelemzavaró	összesen
Kérdés (jelen idő)	72%	10%	18%	28%
Kérdés (múlt idő)	54%	0%	46%	46%
Present perfect	66%	22%	12%	34%
Passzív (múlt idő)	72%	2%	26%	28%
Passzív (említő ige)	68%	0	32%	32%
Hasonlító szerkezet	96%	0	4%	4%

Műveltető szerkezet (<i>make</i>)	74%	2%	24%	26%
Műveltető szerkezet (<i>have</i>)	44%	2%	54%	56%
Segédigék (<i>might+have</i>)	48%	12%	40%	52%
Segédigék (<i>could+have</i>)	46%	0	54%	54%
Feltételes mód (1. típus)	90%	0%	10%	10%
Feltételes mód (2. típus)	24%	2%	74%	76%
Feltételes mód (3. típus)	32%	0%	68%	68%
Felszólítás (<i>rather</i>)	12%	26%	62%	88%
Tanács (<i>better</i>)	20%	42%	38%	80%
Kívánság (<i>if only</i>)	68%	4%	28%	32%
Kívánság (<i>wish</i>)	30%	0%	70%	70%

Adatainkból megállapítható, hogy különösen nagy a helytelen válaszok aránya a felszólítás (*I would rather you...*) és a tanács (*you had better*) szerkezetekkel kapcsolatban, a feltételes mód 2. és 3. típusa esetén, de sokaknak okozott gondot a *wish* ige használata, vagy egy egyszerű múlt idejű kérdés megszerkesztése is. Ez utóbbi esetben vagy a kérdő szórend, vagy a helyes igeidő eltalálása (néha mindkettő) volt problémás.

Táblázatunkból kitűnik, hogy a nyelvtanilag hibás szerkezetek nagyrészt értelemzavaróak is. Kivételt jelent a tanácsok adására használt *you had better* szerkezet, ahol kirívóan nagy a nyelvtanilag helytelen, ám kommunikatív szempontból elfogadható, azaz az üzenetet lényegében helyesen közvetítő megoldások aránya. A hallgatók nagy része ez esetben egyszerűen elhagyta a szerkezet *had* elemét.

Összességében elmondhatjuk, hogy a hasonlító szerkezet és a feltételes mód 1. típusa kivételével nincs olyan szerkezet, amelyről feltételezhetjük, hogy a mintánkba bekerült C1-es nyelvvizsgálóval rendelkező hallgatóink biztonsággal használják, ismerik. Még az olyan, a mindennapi kommunikációban nélkülözhetetlen szerkezetek, mint a jelen idejű kérdések vagy passzív szerkezetek is sokaknak okoznak problémát.

Első mintánk kapcsán egymintás *t*-próbával megállapítottuk, hogy válaszadóink átlagpontszáma ($\bar{x}=8,54$) nyelvtani pontosság tekintetében szignifikánsan elmarad a küszöbértéktől; $SD=3,840$, $t(49)=-3,057$, $p=0,004$, $\alpha=0,05$. Ez azt valószínűsíti, hogy egy kimondottan nyelvtani modulon a C1 nyelvvizsgálóval rendelkező sokaság is az elvárt 60% alatti átlageredményt produkálna.

A kommunikatív értéket is figyelembe véve mintánk átlagpontszáma magasabb, $\bar{x}=10,56$. Ez esetben nullhipotézisünket $\alpha=0,05$ szignifikanciaszint mellett elfogadhatjuk; $SD=3,670$, $t(49)=0,693$, $p=0,491$. Ez azt sugallja, hogy a C1-es nyelvvizsgálóval rendelkező populáció nyelvtani kompetenciája a kommunikatív értéket is figyelembe véve már elfogadható, nem tér el szignifikánsan a küszöbértéktől.

Második mintánkat szintén egymintás *t*-próbával vizsgáltuk és vizsgálatunk az elsőhöz hasonló eredményt hozott. Válaszadóink nyelvtani pontosság tekintetében mért átlagpontszáma itt 9,18, ($\bar{x}=9,18$), $SD=3,532$, $t(49)=-2,042$, $p=0,047$, de nullhipotézisünket $\alpha=0,05$ szignifikanciaszint mellett itt is el kell vetnünk. Kommunikatív érték tekintetében nullhipotézisünk elfogadható a gyakorlatban használt minden szignifikanciaszint mellett; $\bar{x}=10,73$, $SD=3,512$, $t(49)=1,019$, $p=0,314$. Amint arra már utaltunk, mintáink nem voltak reprezentatívak, így az eredmények az adatok irányultságáról adnak információt, ezáltal segítve egy reprezentatív kutatás hipotéziseinek megfogalmazását.

Konklúzió

Vizsgálatunk eredményei alapján C1 nyelvvizsgálóval rendelkező angol szaknyelvet tanuló hallgatóink nyelvtani ismeretei komoly hiányosságokat mutatnak. B2 szintű feladatokat tartalmazó nyelvtani tesztünkön átlagosan 50,23, illetve 54,58 %-os eredményt értek el, ami alacsonyabb a nyelvvizsgákon elvárt 60%-os szintnél. A válaszadók csupán 38, illetve 42%-a

teljesített e szint fölött. Ennél is meglepőbb, hogy 28, illetve 22%-uk a 40%-os minimumszintet sem érte el, azaz nyelvtani ismereteinek hiányossága miatt akkor sem teljesítené a nyelvvizsga követelményeit, ha a többi modulon jóval eredményesebben szerepelne. A kommunikatív értékeket is figyelembe véve az eredmények jobbak, a hallgatók átlagos eredménye 62, illetve 63%, ugyanakkor 14-14% százalék továbbra is a 40%-os minimumérték alatt maradt.

Megjegyzendő, hogy C1 komplex nyelvvizsgával rendelkező hallgatóink a teszt minden feladatát jobb átlaggal teljesítették, mint a B2 komplex nyelvvizsgát tett hallgatóink. Ez utóbbiak 32 százalékos, illetve a kommunikatív érték figyelembevételével 51%-os átlagos teszteljesítményt produkáltak (Polcz–Huszár–Kiss, megjelenés alatt).

Adataink azt mutatják, hogy még a C1 nyelvvizsgával rendelkező hallgatóink is jelentős arányban pontatlanok, ha például egy múlt idejű segédigés szerkezetéről van szó (pl. a *could have* szerkezet), hiszen 50-46%-uk grammatikailag helytelen formát használt a transzformált mondatban. Megfigyeléseink szerint nemcsak a szerkezetek aktív használatával, hanem felismerésével is gyakran vannak problémáik, amit mindenképpen figyelembe kell vennünk, amikor például a szakszövegek értelmezésére szánt időt tervezzük kurzusainkon.

A szakirodalomban jelenleg markánsan jelenlévő véleménnyel összhangban úgy véljük, hogy a nyelvtani tudatosság fejlesztésére időt kell szánunk még a magasabb nyelvi szintű kurzusainkon is, BGE szaknyelvi záróvizsgálatainkon pedig meg kell őriznünk a nyelvtani tudást is mérő rész súlyát, ami jelenleg az összpontszám 12,5%-a.

Hivatkozások

- Howatt, A. (1984): *A history of English language teaching*. Oxford University Press: Oxford
- Hughes, A. – Hughes, J. (2020): *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press: Cambridge.
<https://doi.org/10.1017/9781009024723>
- Hymes, D. H. (1971): On communicative competence. In: Pride, J. B. – Holmes, J. (eds) (1972): *Sociolinguistics. Selected readings*. Penguin: Harmondsworth
- Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford University Press: Oxford
- Krashen, S. D. – Terrell, T. D. (1983): *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon Press: New York
- Lightbown, P. – Spada, N. (1993): *How Languages Are Learned*. Oxford University Press: Oxford
- Nassaji, H. – Fotos, S. S. (2010): *Teaching Grammar in second language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Routledge: New York.
<https://doi.org/10.4324/9780203850961>
- Norris, J. M. – Ortega, L. (2005): Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings from a Meta-analytic Review. *Language Learning*. 51/1. 157-213. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00017.x>
- Polcz, K. – Huszár, E. – Kiss, K. (megjelenés alatt): *B2 nyelvvizsgával rendelkező egyetemi hallgatók grammatikai kompetenciája*.
- Reibel, D. A. (1969): Language Learning Analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 7/4. 283-294. <https://doi.org/10.1515/iral.1969.7.4.283>
- Savage, K. L. – Bitterlin, G. – Price, D. (2010): *Grammar Matters. Teaching Grammar in Adult ESL programs*. Cambridge University Press: New York
- Rizvić-Eminović, E. – Bujak, A. – Bureković, M. (2018): A study of trends in the level of English language competence at Zenica University. In: Mulalić, M. – Obralić, N. – Mulalić, A. – Jelešković, E. (eds) (2018): *The future of humanities, education and creative industries*. International University of Sarajevo: Sarajevo
- Savignon, S. (2001): Communicative language teaching for the twenty-first century. In: Celce-Murcia, M. (ed.) (2001): *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle & Heinle: Boston
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press: Oxford

Internetes hivatkozások

- Council of Europe. (2020): *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Oktatási Hivatal. Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály. (2002): *Közös Európai Nyelvi Referenciakeret*. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- All you need to know about IELTS: <https://takeielts.britishcouncil.org/take-ielts/what-ielts>
- Cambridge C1 Advanced exam format: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/advanced/exam-format/>
- Cambridge B2 First exam format: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/>
-

Grammatical competence of Business English students with a C1 language exam

As members of Budapest Business School Faculty of International Management and Business, Department of Languages for International Business, in the 2nd semester of the 2022/23 academic year, we conducted a survey among our Business English students with the aim of assessing their grammatical competence. The investigation was motivated by the observation that our students' grammar knowledge is less and less systematic, it lags behind their knowledge of vocabulary, and its low level considerably affects their communicative competence. We contacted more than 200 students with our questionnaire, the first part of which enquired about the students' general attitude regarding grammatical competence, whereas the second part examined the respondents' familiarity with some frequently used B2-level grammatical structures. Our sample, which is not representative, included 50 students who had already passed C1-level complex language exams. We found that significant grammatical deficiencies could be observed in their case as well, so we decided to repeat our survey in the 1st semester of the 2024/25 academic year with 50 students holding C1 level complex language exam certificates. The findings of this second survey were similar to the first one. We believe that the frequent lack of systematic grammar knowledge should be taken into account when designing our curricula and courses.

Keywords: grammatical competence, communicative competence, language teaching, language testing, Common European Framework of Reference for Languages

Kruták Anita

Szegedi Tudományegyetem
Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Kar
Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoport

<https://doi.org/10.48040/PL.2025.1.5>

Egy új, anatómia alapú latin tankönyv bemutatása

A Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Karának (SZTE SZAOK) Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző csoportja tanítja a latin orvosi terminológia tantárgyat az orvostanhallgatók mellett a gyógyszerész- és fogorvostan-hallgatók számára is. A kurzus célja, hogy a hallgatók elsajátítsák az egészségtudományok tanulásához szükséges latin nyelvi hátteret, továbbá, hogy megismerkedjenek a latin és a görög nyelvhez köthető orvostudományi terminológiával. A hallgatók minden félév végén kitöltenek egy anonim online kérdőívet, amelyben elmondhatják véleményüket a kurzus felépítéséről, az oktatói munkáról, illetve, hogy változtatnának-e valamin. A hallgatók részéről folyamatosan, évről évre felmerül az az igény, hogy a latin terminológia kurzus az anatómia előadások, illetve a bonctermi gyakorlatok tematikáját kövesse, és ne szervrendszerenként haladjon. Ezért a latin szakcsoport oktatói célul tűzték ki a tananyag megújítását mindhárom képzésben. Ennek első lépéseként készült el egy új egyetemi tankönyv a magyar programban tanuló fogorvostan-hallgatók számára, amelyet a 2023/24-es tanév első félévében használtunk először. A tanulmány először bemutatja a latin szaknyelv oktatását a Karon, majd ismerteti a könyv szerkezeti felépítését, valamint áttekinti, hogy a fejezetek milyen alegységekből épülnek fel. A tanulmány második fele pedig a tananyaghoz kapcsolódó tanítási tapasztalatokat és hallgatói visszajelzéseket összegzi.

Kulcsszavak: anatómia, fogorvostan-hallgató, latin terminológia, módszertan, tananyagfejlesztés

Bevezetés

A latin orvosi szaknyelv a magyar orvosi és egészségtudományi képzések (orvos-, fogorvos-, gyógyszerész-, ápoló- és gyógytornásképzés) elengedhetetlen része. Ma Magyarországon a négy nagyváros (Budapest, Debrecen, Pécs, Szeged) egyetemén (Debreceni Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Semmelweis Egyetem, Szegedi Tudományegyetem) folyik orvos-, fogorvos- és gyógyszerészképzés, illetve más karokon indítanak ápoló- és gyógytornásképzést is. Általánosságban elmondható, hogy ezeken a képzéseken az első két-három évben az alapozó tárgyaké, azaz az anatómiáé, a szövettané, az embriológiáé, az élettané és a patológiáé a főszerep. Ezeknek a tárgyaknak a terminológiai alapja az orvosi latin nyelv, ezért fontos, hogy a hallgatók már az első félévben megismerkedjenek a nyelv szerkezetével.

Az elmúlt években folyamatos igény mutatkozott az orvosi latin szaknyelv oktatásának megújítására, ennek eredményeképpen új tankönyvek, egyetemi jegyzetek jelentek meg. Itt fontos megemlíteni a szakközépiskolai, illetve szakiskolai használatra íródott tankönyveket is. Ezek többnyire a szervrendszereket tekintik át (Nagy, 2013; Szentgyörgyi, 2022), és van olyan kiadvány, amely patológiai és klinikai kiegészítésekkel oktatja a szaknyelvet (Diriczné Barna, 2020). Fő hátrányuk közé tartozik azonban, hogy nem túl részletesek, illetve nyelvi feladatokat, példaszövegeket vagy hosszabb fordítandó patológiai kifejezéseket egyáltalán nem, vagy csak érintőlegesen tartalmaznak. Alkalmasként viszont a tematikusan felsorolt alapszókincs elsajátítására, bár az anatómiai gyűjtőnevek, a gyógyszerészeti és a klinikumra vonatkozó kórélettani fogalmak szintén hiányosak.

Az egyetemi tankönyvek, jegyzetek sajátossága, hogy a szakiskolai könyvekkel ellentétben a részben vagy teljesen latin nyelvű orvosi műfajok (orvosi jelentés, diagnózis, recept, boncolási jegyzőkönyv stb.) megírásához nagyobb nyelvi felkészültséget biztosítanak, számos példaszöveggel együtt. Ezek a kiadványok általában igazodnak valamely egyetemi

képzés nyelvi követelményeihez. Sokáig a klasszikus és általános, de ma már elavultnak számító „Belák-könyv”, azaz Belák Erzsébet „*Lingua latina medicinalis*” című könyve (Belák, 2007) volt a mérvadó, azonban az elmúlt 15-20 évben számos erőfeszítés történt új, az adott kar képzéséhez és a hallgatói igényekhez igazodó orvosi (Barta-Varga, 2019; Répás, 2013; Takáts, 2015), fogorvosi (Répás, 2019), gyógyszerész (Barta-Varga, 2016; Takácsné, 2012) vagy akár gyógytornász (Takácsné, 2014) tankönyvek megírására.

Orvosi latin szaknyelv oktatása az SZTE SZAOK-on

A Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Karon az Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoport biztosítja az orvosi latin szaknyelv oktatását a magyar és külföldi orvostan-, fogorvostan-, és a gyógyszerészhallgatók számára. A magyar gyógyszerészeti latin kurzusokat a 2022/23-as tanévtől vettük át az Idegennyelvi Kommunikációs Intézetől, így az Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar kivételével egyetemünk minden egészségügyi képzésén a mi csoportunk oktatja az orvosi latin szaknyelvet. Az Orvostudományi Karon két félévig, a Gyógyszerésztudományi és Fogorvostudományi Karon pedig egy félévig tanulják a hallgatók a latint kötelező tárgyként heti 1x90 percben. Ezeknek a kurzusoknak a célja, hogy a hallgatók elsajátítsák az egészségtudományok tanulásához szükséges latin nyelvi háttérrel, továbbá, hogy megismerkedjenek a latin és a görög nyelvhez köthető orvostudományi terminológiával. Tehát nem kizárólag a nyelvtan tanítására fókuszálunk, hanem emellett az anatómiai terminológia és a klinikai terminusok megértéséhez és azok alkalmazásának elsajátításához nyújtunk segítséget.

Mintegy négy évvel ezelőtt szakcsoportunkban is egy többrétű megújulási folyamat indult el. Először a nyelvtani területen kezdtünk újítani, vagyis az addigi deklinációk szerinti tanításról áttértünk az esetek szerinti tanításra, nem tanítjuk a részes (dativus) esetet, hiszen az orvosi latinban sem használatos, továbbá az igeragozási rendszerből is csak a recepteken előforduló felszólító módú igéket tanítjuk meg. Összességében tehát csak az orvosi nyelvben feltétlenül szükséges és használatos nyelvtani ismeretek megtanítására kezdtünk szorítkozni, ezzel is elősegítve, hogy kifejezetten a szakmájuk gyakorlásához fontos ismereteket kapjanak a hallgatók.

Ez a változás automatikusan hozta magával a következő lépést, azaz új tankönyvek bevezetését. Míg korábban Belák Erzsébet „*Lingua latina medicinalis*” (Belák, 2007) tankönyvéből és annak angol nyelvű változatából tanítottuk a magyar és az angol nyelvű képzés hallgatóit, ezt követően a magyar hallgatók esetében Diriczné „*Orvosi latin*” című tankönyvét (Diriczné Barna, 2020) kezdtük el használni, az angol képzésben résztvevők pedig a csoport oktatói által összeállított „*Latin Based Medical Terminology*” (Brandl et al., 2021) című egyetemi jegyzetből sajátíthatták el az orvosi latin szaknyelv alapjait. A magyar képzésen jelenleg használt Diriczné-féle könyv hátránya, hogy a hangsúly nagyrészt a terminológián van (anatómiai terminológia és a klinikai terminusok), és ezért nagyon kevés nyelvtani feladat található benne, ami elengedhetetlen feltétele lenne, hogy a hallgatók el tudják mélyíteni a tudásukat. A 2022/2023-as tanévtől azonban rendelkezésünkre áll egy új feladatgyűjtemény is kiegészítésként, ugyanis a tanszéki oktatók által összeállított angol nyelvű feladatgyűjteményt adaptáltuk magyar nyelvre kisebb változtatásokkal, illetve kiegészítésekkel (Brandl et al., 2022).

Einhorn (2021) rámutat arra, hogy mennyire fontossá vált az elmúlt években, különösen az online oktatás bevezetésével, a változás képessége és a változáshoz való viszony, amely nemcsak a tanulót, hanem a tanárt is egyaránt érinti. Ezért is tartjuk fontosnak, hogy az oktatók tudjanak alkalmazkodni a változáshoz, tehát nemcsak naprakészen tartsák a tudásukat, hanem folyamatosan bővítsék is azt. Ez utóbbit azért tartjuk szükségesnek, mert a hallgatókat elsősorban orvosi latin szaknyelvre (anatómiai és klinikai terminológiára) oktatjuk: egy

elsőéves orvostanhallgató például már az első héten akár 100-120 új terminussal is találkozhat a kurzusai során.

A latin szaknyelvet oktatók azonban kivétel nélkül klasszika-filológusok, azaz orvosi latin nyelvet soha nem tanultak az egyetemi képzés keretein belül. Ezért a szegedi Anatómiai, Szövet- és Fejlődéstani Intézettel együttműködve két évvel ezelőtt elindítottunk egy továbbképzési programot. Ennek keretében a latin szaknyelvet oktatók is elvégzik a másfél éves anatómia modult: az anatómia előadásokat és a bonctermi gyakorlatokat látogathatjuk az intézet engedélyével. Az oktatóknak vizsgázási kötelezettségük nincs, az óralátogatások célja az, hogy minél jobban megismerkedjünk az anatómiai szókinccsel és személyesen megtapasztaljuk, hogy mit kell a hallgatóknak teljesíteniük. Eddig kollégám, Brandl Gergely és én végeztük el a képzést, és a szakcsoporthoz újonnan csatlakozó kollégák is a közeljövőben teljesíteni fogják. Távlati célunk pedig egy új, az anatómia kurrikulumhoz igazodó tankönyv megírása, amely a magyar nyelvű orvosképzésben venné át az eddigi tankönyvek helyét.

Az oktatás során minél jobban szeretnénk elősegíteni a hallgatók eredményes tanulását, ezért a szakcsoporthoz is egyre nagyobb hangsúlyt fektet az IKT-eszközök órán történő alkalmazására, és azt látjuk, hogy a hallgatók részéről is egyre nagyobb az igény a digitális eszközöket is alkalmazó gamifikációra (Csongor–Németh–Hild, 2018; Dávidovics, 2021). A Coospace felületére feltöltött feladatok mellett egyéb online felületeket (Quizlet; Kahoot; Wordwall) is használunk a terminológia és a nyelvtan gyakoroltatására. A Coospace, Quizlet és Wordwall feladatokat leginkább otthoni gyakorlásra szánjuk, az órán pedig Kahoot feladatsorokkal ösztönözzük a hallgatókat a hatékonyabb tanulásra.

Célcsoport és célkitűzések

A „*Latin alapú orvosi terminológia fogorvostan hallgatóknak*”¹ (Kruták, 2023) egyetemi tankönyv elsősorban a Szegedi Fogorvostudományi Kar elsőéves hallgatói számára készült. Ezt megelőzően Répás László „*Latin terminológia fogorvoshallgatóknak*” (Répás, 2019) című tankönyvét használtuk, amely felépítését tekintve szervrendszerenként haladt, klinikai terminusok pedig inkább a tankönyv második felében kaptak nagyobb hangsúlyt. A latin kurzus befejezését követően a hallgatók mindig kitöltenek egy anonim kérdőívet a félévet értékelve, melyben arra is kitérhetnek, hogy milyen egyéb javaslatuk van a kurzussal kapcsolatosan. A diákok többsége általában azt javasolja, hogy a kurzus felépítése jobban igazodhatna az anatómia kurzusok tematikájához. Ez ösztönzött arra, hogy egy új, a Kar anatómiai előadásainak és gyakorlatainak tematikáját és szókincsét jobban követő tankönyvet készítsék az egyféléves kurzushoz, illetve a klinikai terminusok is nagyobb teret kapjanak. Mivel a könyv elsősorban fogorvostan-hallgatóknak készült, így természetesen sok, fogorvoslással kapcsolatos szakkifejezés is bekerült a könyvbe.

A könyv kidolgozását megelőzően természetesen számos kérdés merült fel a felépítésével kapcsolatban: *Mit tanítsunk egy félév alatt? Mit tudunk tanítani egy félév alatt? Milyen legyen a fejezetek felosztása?* Ezen kérdések megválaszolása után lehetett csak meghatározni, hogy milyen didaktikai alapelvek szerint történjen a könyv összeállítása. A legfontosabb tartalmi cél az volt, hogy az anatómiai szókincs az anatómia előadások tematikáját kövesse, és annak szókincsével megismertessük a hallgatókat. Fontosnak tartottam a fokozatosság elvét, miszerint a hallgatókat fokozatosan vezessük be a legfontosabb, klinikai és fogászati szakterületen használt terminusok megismerésébe. Az egyik meghatározó formai szempont az volt, hogy a könyv tartalmazza az aktuális anatómiai témára vonatkozó képi illusztrációkat, amelyek megkönnyíthetik a tanulási folyamatot. A nyelvtani részeknél pedig a

¹ A kifejezés a magyar helyesírás szabályai szerint kötőjellel írandó, tehát a helyes alak fogorvostan-hallgató. Azonban azért választottam mégis a kötőjel nélküli formát, mert a Szegedi Fogorvostudományi Kar hivatalos felületein is ez az írásmód használatos.

táblázatos formátumot részesítettem előnyben, hogy minél átláthatóbbak legyenek a különböző nyelvtani szabályok.

A tankönyv felépítése

A tankönyv 12 fejezetből, a könyv végén található mellékletekből és egy latin-magyar szójegyzékből áll. A fejezetek felépítése többnyire azonos és minden fejezet öt fő részből áll: *A. Anatómiai terminológia; B. Nyelvtan; C. Feladatok; D. Klinikai terminológia; E. Szószedet.* Az első fejezetben két további rész található (*Bevezetés az orvosi latin nyelvbe; Latin ábécé és kiejtés*). A hatodik és tizenkettedik fejezet célja az előző fejezetekben tanult terminológiai és nyelvtani tananyag ismételése és gyakorlása, így ezeknek a fejezeteknek is ugyanaz a felépítése, kivéve, hogy nem található a fejezetek végén szószedet. Az alapötlet az volt, hogy minden fejezet tartalmazzon egy anatómiai és klinikai terminológiai témakört, illetve egy nyelvtani és az ahhoz kapcsolódó gyakorlófeladatokat összegző részt. Minden fejezetet egy-egy szószedet zár le.

Mint korábban láthattuk, a fejezetekben először az *Anatómiai terminológia (A)* résszel indítjuk a tanulási folyamatot. Természetesen az alapoktól (testrészek, síkok és irányok) kezdjük, és a tankönyv a Fogorvostudományi Karon az első félévben oktatott anatómia előadások tematikáját követi: a felső végtag csontjai, izmai és ízületei; az alsó végtag csontjai, izmai és ízületei; a törzs csontjai és izmai; a koponya főbb csontjai és azok csontképletei. Hely és idő hiányában a felső és alsó végtag erei és idegei témakörök kimaradtak a könyvből. Habár a hallgatók a fog anatómiájáról csak a második félévben tanulnak, fontosnak tartottam, hogy ezt a témát is belevegym a tankönyvbe, így a könyv utolsó fejezetének anatómiai része a szájüreg, a nyelv és a fog legfontosabb terminusait ismerteti meg a hallgatókkal. Mivel nem kizárólag az anatómiai szókincsre fókuszálunk, hanem a nyelvtannal és a klinikai terminusokkal történő ismerkedés is fontos, ezért a könyv nem tud teljes mértékben párhuzamosan haladni az anatómia előadásokkal.

Az *Anatómiai terminológia* részt követi a *Nyelvtan (B)* szakasz. Mivel a tantárgy csak egy féléves, így mérlegelni kellett, hogy mi az, ami mindenképpen bekerüljön a könyvbe. A legfontosabb szempont az volt, hogy mivel a hallgatók rengeteg új kifejezéssel, birtokos és minőségjelzős szerkezetekkel ismerkednek meg már az első két hétben, ezért az erre vonatkozó nyelvtani ismeretanyagot már az első három fejezetben átvesszük. Tehát kezdjük az egyes szám alanyesettel (*singularis nominativus*) és illetve a birtokos szerkezetek (*genitivus*) gyakorlásával, ezt követően pedig megtanítjuk a hallgatóknak a melléknevek rendszerét, továbbá a főnév-melléknév egyeztetést egyes szám alanyesetben (*singularis nominativus*) és birtokos esetben (*genitivus*).

Korábban a tanítás során nem ezt a sorrendet követtük, azaz a diákok előbb megtanulták a főnév egyes és többes számú alany- és birtokos esetét, majd ezután következett a melléknevek ragozása. Azonban azt tapasztaltuk, hogy a hallgatóknak könnyebb úgy megérteni és tanulni az anatómiai terminusokat, ha felismerik mi a birtokos, illetve jelzős szerkezet, illetve hogy mikor melyik végződést kell használni. A felső végtag főbb csontjait és csontképleteit tárgyaló harmadik fejezetben például táblázatos formában gyakoroltatjuk a terminusokat: a magyar jelentés van megadva a baloldali oszlopban, a jobboldali oszlopban pedig a hiányos latin kifejezés, ahol vagy a birtokos szerkezet hiányzó birtokos (*genitivus*) végződését kell beírni, vagy a minőségjelzős szerkezetben a melléknév megfelelő végződését kell kiválasztani a zárójelben megadott lehetőségek közül. A főnév-melléknév egyes szám alanyesetben (*singularis nominativus*) és birtokos esetben (*genitivus*) történő egyeztetésének megtanulása után a hallgatók megismerkednek a főnevek többes szám alanyeset (*pluralis nominativus*) és birtokos (*genitivus*) alakjaival, majd ezekben az esetekben is megtanítjuk a főnév-melléknév egyeztetést. Az utolsó három fejezetben olyan kisebb nyelvtani témákkal foglalkozunk, mint a

számok (tőszámnevek és sorszámnevek 1-től 20-ig), a melléknévképzés (egyszerű és összetett melléknévek) és a melléknévfokozás.

A nyelvtani anyagot a *Feladatok (C)* részben gyakoroltatjuk. A feladatok összeállításánál a fő szempont az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé haladás volt. Tehát mindig az egyszerűbb szóképzési feladatokkal kezdünk, majd haladunk az összetettebb szerkezetek megalkotása, fordítása felé. Leginkább a korábbi fejezetekben tanult szavakat használjuk a feladatokban, de mindig sor kerül új kifejezések bevezetésére is. Ez utóbbiakat a fejezet végén található szószerkesztésben összegyűjtjük.

A *Klinikai terminológia (D)* részt azért tartottam fontosnak, mert úgy vélem, a hallgatóknak már a kezdetektől szükséges az alapvető klinikai terminusokkal ismerkedni. Sajnos itt is az időhiány volt a legfőbb probléma, így ez a rész nem hosszabb 1 vagy 2 oldalnál. Az első két fejezetben a hallgatók alapkifejezésekkel ismerkednek meg, azaz az orvos- (pl. *cardiologia, dermatologia, nephrologia* stb.) és fogorvostudomány fő területeinek latin elnevezéseivel (pl. *cariologia, gnathologia, parodontologia* stb.), majd a testrészek idegen elnevezéseivel kapcsolódó betegségekkel, állapotokkal (pl. *otitis, laparoscopia, cephalalgia*). Az ezt követő fejezetekben a csontokkal, izmokkal és ízületekkel kapcsolatos betegségeket, valamint a vizsgáló és sebészi eljárásokat mutatja be a könyv. Az anatómia területén is fontos latin praeverbiumok és praefixumok használatát is gyakorolhatják a diákok a 7. fejezetben, majd pedig a számokra, mennyiségekre utaló praefixumok kerülnek előtérbe. Az utolsó, a szájüreg és a fog anatómiájával foglalkozó fejezetben, mivel a nyelvtani rész és az ehhez kapcsolódó feladatok mennyisége kevesebb, így három oldalban foglaltam össze a fog és a szájüreg betegségeit és rendellenességeit, amelyeket változatos feladatokon keresztül gyakorolhatnak a hallgatók.

Az ötödik *Szószerkesztés (E)* rész mindig a fejezetek utolsó része, amely az adott lecke összes új szavát tartalmazza, ideértve az anatómiai és egyéb szavakat is. Annak érdekében, hogy a hallgatók könnyen ki tudják keresni az anatómiai kifejezéseket, a szószerkesztést két részre osztottam. Az első részben az adott fejezet anatómiai terminusai szerepelnek ábécé sorrendben, ezt követően pedig az adott fejezetben korábban nem szereplő új főnevek és melléknévek szerepelnek. A főnevek esetében teljes szótári alakot használtam (pl.: *dens, dentis m*), ugyanis eddigi tapasztalataim alapján a hallgatók sokszor küzdenek a rövidebb szótári alakok feloldásával (pl. *vulnus, -eris n*) és sokszor az egyes szám birtokos (*singularis genitivus*) alakot rosszul oldják fel.

A tankönyv végén található a mellékletek rész, amely magában foglalja a legfontosabb nyelvtani táblázatokat, a latin és görög szóelemekre vonatkozó két táblázatot és a gyakorló fejezetek néhány feladatához a megoldókulcsot.

Hallgatói visszajelzések

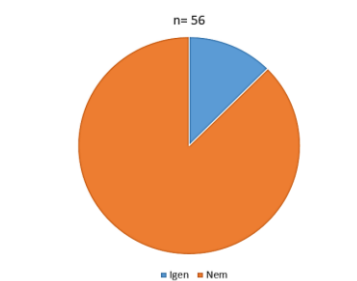
A tankönyvet a 2023/24-es tanévben használtuk először, így a félév végén szerettem volna felmérni, hogy a hallgatók milyen tapasztalatokat szereztek az új tananyaggal kapcsolatban. A felmérés eredményei azt a fő célt szolgálják, hogy a hallgatói visszajelzéseket figyelembe véve a tananyagot a jövőben minél hatékonyabban tovább tudjam fejleszteni. Ebben a kismintás felmérésben négy elsőéves csoport (összesen 56 fő) vett részt, ezért a felmérés eredménye nem tekinthető reprezentatívnak. A felméréshez egy saját készítésű papíralapú kérdőívet használtam, amelyet az órán töltöttek ki a hallgatók. A kérdőív anonim és önkitöltős volt.

A kérdőív eredményei

A kérdőív első két kérdése arra vonatkozott, hogy a hallgatók tanultak-e már korábban latin nyelvet (1. ábra), vagy bármilyen más nyelvet az egyetemi tanulmányaik megkezdése előtt. Az

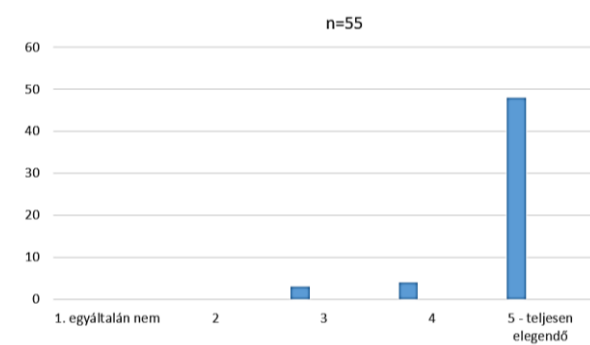
56 válaszadó hallgató közül mindössze csak 8 fő tanult korábban latint. Tehát a hallgatók többségének nem voltak korábbi tapasztalatai a nyelv tanulására vonatkozóan. Ennek az az oka, hogy akik érettségiztek latin nyelvből, vagy tanultak már korábban más oktatási intézményben egészségügyi latint, az év elején kérelmezhetik a felmentésüket a kurzus alól, így ők nem is töltötték ki ezt a kérdőívet, mivel nem kellett teljesíteniük a latin kurzust.

1. ábra. Tanult-e latint egyetemi tanulmányai megkezdése előtt?

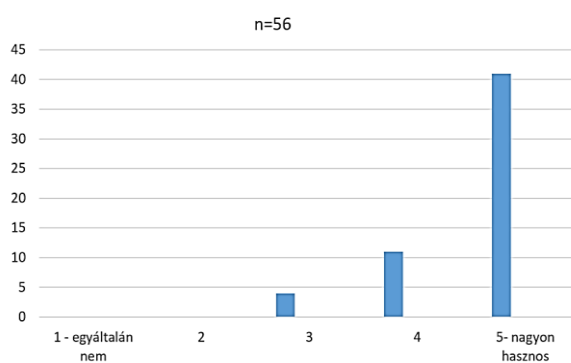


A következő két kérdés (2. és 3. ábra) már a tankönyv felépítésére, illetve a tananyagra vonatkozott. Az 55 hallgató (egy hallgató nem válaszolt) nagy többsége nemcsak elegendőnek tartja a tankönyvben feldolgozott anatómiai terminológiai anyagot, hanem nagyon hasznosnak is találták azokat a feladatokat, amelyek kifejezetten ezt a szókincset gyakoroltatták.

2. ábra. Elegendőnek tartja-e a tankönyvben feldolgozott anatómiai terminológiai anyagot?

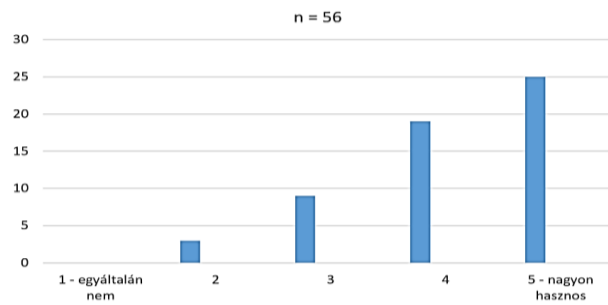


3. ábra. Mennyire találta hasznosnak az anatómiai szókincset feldolgozó feladatokat?



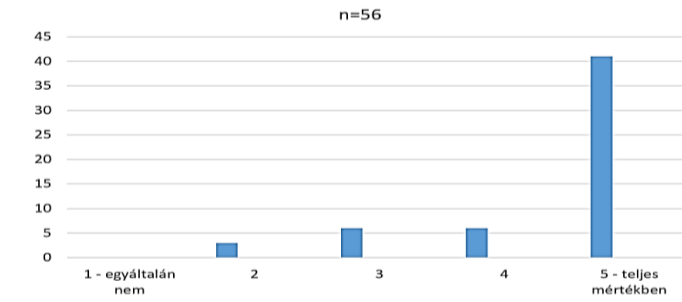
A nyelvtant érintő következő kérdés (4. ábra) esetében jobban megoszlott a válaszadók véleménye. A hallgatóknak kevesebb, mint fele (24 fő) találta nagyon hasznosnak a tankönyvben feldolgozott nyelvtani anyagot, az 1-5-ig tartó skálán 20 fő a 4-es értéket, 9 fő a 3-as értéket, 3 fő pedig a 2-es értéket választotta. Azonban nem volt olyan hallgató, aki szerint egyáltalán nem volt hasznos ez az anyagrész.

4. ábra. Mennyire tartja hasznosnak a tankönyvben feldolgozott nyelvtani anyagot?



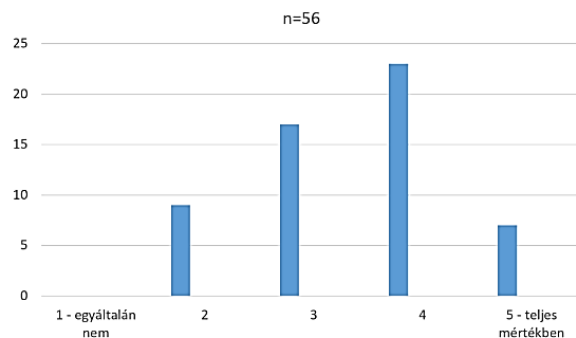
A kérdőív két kérdést tartalmazott a vizsgákra történő felkészülésről, amely arra kereste a választ, hogy a tankönyvi feladatok mennyire segítették a hallgatókat az anatómia, illetve a latin vizsgára történő felkészülésben. Az első kérdésre adott válaszok alapján azt láthatjuk, hogy a hallgatók többsége szerint a latin vizsgára teljes mértékben fel tudtak készülni a tankönyv feladataival (5. ábra).

5. ábra. Mennyire segítették a tankönyvi feladatok a latin vizsgára történő készület?



Az anatómia vizsga esetében már jobban megoszlottak a válaszok (6. ábra). Az 1-5-ig tartó skálán a hallgatók többsége a 3-as és 4-es értéket választotta.

6. ábra. Mennyire segítették a tankönyvi feladatok az anatómia kurzusra történő készület?



A két kérdés esetében adott válaszokat összehasonlítva láthatjuk (5. és 6. ábra), hogy a legtöbb hallgató a latin vizsgára történő felkészüléshez kifejezetten hasznosnak találta a könyv tananyagát, azonban az anatómia vizsga esetében már jobban megoszlottak a vélemények. Azonban itt fontos kiemelni, hogy a latin kurzus elsődleges célja nem az, hogy a hallgatókat felkészítsük az anatómia vizsgára.

Végül a kérdőíven két nyitott kérdésre válaszolhattak a hallgatók. Az első kérdés arra vonatkozott, hogy bővítenék vagy csökkentenék-e a tananyagot. Többen is javasolták a

tananyag bővítését további fogászattal kapcsolatos kifejezésekkel és részletesebb nyelvtani magyarázatokkal akár külön dokumentumban összegyűjtve. Az eddigi tapasztalatok alapján hasznos újítás lenne, mert ez a módszertani megoldás még hatékonyabbá tenné a könyv használatát, és így ezeket nem kellene mindig a könyvben keresni, ami megszakítja a munkafolyamatot. Emellett több hallgató kiemelte, hogy az összes feladathoz szeretnének megoldókulcsot. Így tudnák magukat ellenőrizni, de ennek megvan az a veszélye, hogy csökkentheti a hallgatók önálló tanulásának motivációját. Volt azonban olyan hallgató is, aki a nyelvtan csökkentésére tett javaslatot. Ezzel szemben a válaszadók fele úgy gondolja, nincs szükség változtatásra, megfelelő a könyv felépítése. A második nyitott kérdésnél a hallgatók leírhatták egyéb észrevételeiket a tankönyvvvel kapcsolatban, de a válaszadók többsége ezt a részt üresen hagyta.

Jövőbeni tervek, célok

Mint az már korábban hangsúlyoztam, a *Latin alapú orvosi terminológia fogorvostan hallgatóknak* tankönyv elsősorban a Szegedi Fogorvostudományi Karon tanuló elsőéves magyar hallgatók számára készült, és mivel a 2023/24-es tanévben vezettük be először a jegyzetet, így kevés tapasztalattal rendelkezünk a használatára vonatkozóan. A kitöltött hallgatói kérdőívek azonban segítenek abban, hogy továbbfejlesszük, és még inkább a hallgatói igényekhez igazítsuk a tankönyvet. Egyik ilyen cél a további mellékletekkel történő bővítés: nyelvtani összefoglaló fejezet, a felső és alsó végtag ereit és idegeit feldolgozó rész, illetve a megoldókulcs bővítése.

A pozitív hallgatói visszajelzések alapján távlati terveink között szerepel még egy második féléves latin terminológia szeminárium indítása is választható tárgyként, amely szintén az anatómia előadás tematikáját követné.

Hivatkozások

- Barta, A. – Varga, É. K. (2016): *Latin szaknyelv és terminológia gyógyszerészhallgatók számára* I. Kézirat. Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézet
- Barta, A. – Varga, É. K. (2019): *Az orvosi terminológia latin alapjai. Orvostanhallgatók számára*. Kézirat. Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézet
- Brandl, G. et al. (2021) : *Latin Based Medical Terminology*. JatePress: Szeged
- Brandl, G. et al. (2022): *Latin alapú orvosi terminológia*. JatePress: Szeged
- Belák, E. (2007): *Lingua latina medicinalis*. Semmelweis Kiadó: Budapest
- Csongor, A. – Németh, T. – Hild, G. (2018): Online eszközök az orvosi szaknyelvoktatásban. In: Bocz, Zs. – Besznyák R. (eds.): (2018): *Porta Lingua – 2018*. Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete: Budapest
- Dávidovics, A. (2021): Szaknyelvoktatás és gamifikáció. In: Bocz, Zs. -Besznyák R. (eds.): (2021): *Porta Lingua – 2021*. Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete: Budapest
<https://doi.org/10.48040/PL.2021.2>
- Diriczné Barna, Gy. (2020): *Orvosi latin*. Műszaki Könyvkiadó: Budapest
- Einhorn, Á. (2021): A szaknyelvoktatáshoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztése In: Bocz, Zs. – Besznyák R. (eds.): (2021): *Porta Lingua – 2021*. Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete: Budapest
<https://doi.org/10.48040/PL.2021.3>
- Kruták, A. (2023): *Latin alapú orvosi terminológia fogorvostan hallgatóknak*. Tisza Press: Szeged
- Nagy, J. (2013): *Orvosi latin nyelvi alapismeretek*. Medicina Könyvkiadó: Budapest
- Répás, L. (2013): *Bevezetés az orvosi latin nyelvbe I*. Szerzői Kiadás: Debrecen
- Répás, L. (2019): *Latin terminológia fogorvoshallgatóknak*. Szerzői Kiadás: Debrecen
- Szentgyörgyi, K. (2022): *Orvosi latin kifejezések*. Mozaik Kiadó: Szeged
- Takácsné Tóth, E. (2012): *Latin nyelvkönyv gyógyszerész hallgatók számára*. Debrecen
- Takácsné Tóth, E. (2014): *Latin nyelv. Tankönyv és munkafüzet gyógytornász hallgatók számára*. Debreceni Egyetemi Kiadó: Debrecen
- Takáts, Zs. (2015): *Orvosi terminológia*. Bocz Nyomda Kft.: Pécs

Internetes hivatkozások

Kahoot: <https://kahoot.it/>

Quizlet: <https://quizlet.com/>

Wordwall: <https://wordwall.net/hu>

The introduction of a new, anatomy-based Latin coursebook

The Department of Medical Communication and Translation Studies at the Faculty of Medicine, University of Szeged, teaches Latin medical terminology to medical students as well as to pharmacy and dentistry students. The course aims to provide students with the necessary background in Latin for studying health sciences and to familiarise them with the basic medical terminology related to the Latin and Greek languages. At the end of each semester, students fill in an online anonymous questionnaire in which they can give their opinion on the course structure, the teaching and whether they would like to change anything. The students have claimed that the Latin terminology course should follow the curriculum of the anatomy lectures and the dissection practice. For this reason, the main objective of the Latin instructors at the department is to renew the curriculum in all three forms of training. As a first step, a new coursebook for dental students in the Hungarian programme was prepared and used for the first time in the first semester of the academic year 2023/24. The paper first introduces the teaching of medical Latin at the Faculty, then describes the structure of the book and reviews the subsections of the chapters. The second half of the paper summarises the teaching experiences and student feedback related to the course.

Keywords: *anatomy, student of dentistry, Latin terminology, methodology, development of course materials*

Barbara Marshall – Alexandra Zimonyi-Bakó

Semmelweis University
Institute of Languages for Specific Purposes

Patient-centeredness and inclusive language use in health care – pedagogical considerations

<https://doi.org/10.48040/PL.2025.1.6>

Inclusive language use is part of patient-centered communication, but only if applied in a sensitive, personalized, adaptive manner because its purpose is to support diversity, create an open and inclusive environment, and promote equal rights and opportunities to all interlocutors in a healthcare situation. However, if inclusive language use recommendations are considered rules to follow, it can easily backfire and may even cause harm to both patients and healthcare providers. The most problematic part of implementing inclusive language use recommendations is that it touches on the core belief systems of each participant in a healthcare situation. Therefore, several issues must be addressed when teaching inclusive language use to healthcare providers or students. A supportive environment must be created for students where they can be open to other people's beliefs and explore their own. Accordingly, students may have to face that they are not as sensitive as they think and their own vulnerabilities may surface as well. These tasks require a holistic approach, simultaneously engaging students' intellects and emotions. Furthermore, it must be noted that change and development in these intellectual and emotional processes take time and do not happen at the same pace and level due to students' individual differences.

Keywords: inclusive language use, healthcare communication, cultural humility, intercultural competence, patient-centeredness

Introduction

Patient-centered communication elicits and aims to understand patients' perspectives (Naughton, 2018) through a respectful attitude toward patients, which helps support patients' decision-making in the healthcare process along with their values, needs, and preferences (Jiang, 2017). Such communication can be realized in an inclusive environment, which appreciates and acknowledges patients' individual perspectives, experiences, and whole selves (APA, 2021). Therefore, by aiming to use and let the patient use inclusive language, their capacity to make medical decisions can be enhanced (APA, 2021).

In intercultural healthcare communication, which is characterized by cultural diversity, there is an increased need for patient-centered communication and, thus, inclusive language use. However, the healthcare professional-patient dynamic is often compromised due to communication and behavioral barriers caused by various sociocultural mismatches, usually due to the provider not being aware of their patients' beliefs and experiences (Tervalon–Murray-García, 1998). Additional and ruinous barriers can occur as a result of the providers' unintentional and intentional actions of racism, classism, ableism, homophobia, sexism, ageism, and sizeism, among others (Hosseiniabadi-Farahani et al., 2021).

Accordingly, it is crucial that healthcare providers are prepared to communicate with patient-centered, inclusive language use when engaging in intercultural communication. A common approach is designing and implementing programs for achieving intercultural competence (ICC), however, not in its narrow dimension with the assumption that it is a unit of knowledge that can be easily demonstrated and assessed, but as “*a commitment and active engagement in a lifelong process that individuals enter into on an ongoing basis with patients, communities, colleagues, and with themselves*” (Tervalon–Murray-García, 1998:118). Therefore, ICC should be understood as the ability to collaborate effectively with individuals

from different cultures, which has been found to improve experiences and outcomes in health care, consultations with clients, and work with students and trainees in a variety of disciplines (Nair–Adetayo, 2019).

Furthermore, it must be underlined that the aim of improving ICC is not to know about every group's health beliefs, but to make providers conscious of how patients' health experiences are affected by a great number of factors, such as race, ethnicity, religion, class (Tervalon–Murray-García, 1998). In order to realize this, providers must engage in continuous reflection *“to be aware, responsive, and accountable to the communities one is serving or working with”* (APA, 2023, n.d.), which was termed cultural humility and was proposed to be expanded to the concept of intercultural humility (Bilbus–Koh, 2019) to emphasize the diversity of the cultures meeting in social contexts.

In line with the above, we propose that preparing healthcare providers for intercultural communication with patients, intercultural humility, patient-centeredness, and inclusive language use are key within the framework of developing ICC.

Steps to Improve Intercultural Competence

Step 0 – developing intercultural humility

Any training aiming to ensure the lifelong process of committed and actively engaged healthcare communication must take intercultural humility as a fundament. In this process, healthcare providers must function with self-reflection and challenge their biases (Tervalon–Murray-García, 1998). Especially so, as they need to be aware of and negotiate the inherent power imbalances in the dynamics of provider-patient communication (Joseph-Williams et al., 2014). Engagement in healthcare communication with such humility encompasses acknowledging the complexity of patients' identities, uniqueness, and diversity and consequently redressing the inherent and added intercultural power imbalances of healthcare situations (APA, 2023).

Furthermore, providers also need to ensure that through their patients, they create mutually respectful partnerships with traditionally marginalized communities (Tervalon–Murray-García, 1998). Intercultural humility creates a climate establishing the *“degree to which community members feel included, affirmed, or excluded in the work group, organization, or community”* (APA, 2021). Climates are shaped by organizational practices, interactions among members of the work group, organization, or community, and objective characteristics of the setting (Nishii–Rich, 2014).

Step 1 – reflecting on identity

In truly intercultural and patient-centered healthcare training, educators need not only to overcome but also to openly oppose the clinically disconnected, intellectual practice of thinking about and describing patients in an objectified, scientific way. At the heart of medical education should be the facilitation that healthcare trainees feel encouraged and supported in the enfolding, continuous, courageous, and honest practice of self-reflection and self-awareness. Educators must become role models and guides for students in the process of investigating and identifying their own patterns of unintentional and intentional racism, classism, ableism, homophobia, and so on. Tervalon and Murray-García identified two ways to initiate this constructive process, one being to *“have trainees think consciously about their own, often ill-defined and multidimensional cultural identities and backgrounds”*, and the other is to awaken trainees *“to the incredible position of power health care professionals potentially hold over all patients”* (Tervalon–Murray-García, 1998:120). This process is particularly critical concerning

the members of traditionally marginalized communities, of those “*excluded from dominant social, economic, educational, and/or cultural life*” because of, for example, “*age, gender, gender identity and expression, race, ethnicity, religion, national origin, immigration status, language, disability, sexual orientation, size, neurodiversity and socioeconomic status*” (Sevelius et al., 2020:2009).

If not already members of these communities, medical professionals and teachers should become, firstly, so-called “*allies*”, who “*recognize the unearned privilege they receive from society’s privileging of Whiteness, male gender, Christianity, heterosexuality, ableism, and other identities and take responsibility for advancing equity*” (APA, 2023). An ally needs to be authentic, transparent, and willing to step out of their comfort zone in order to use their privileged position to center marginalized voices (APA, 2023). Secondly, trainers should also become “*accomplices*”, who aim “*to tackle injustices, such as racial injustices on an institutional level*” (Schafranek, 2021). Accomplices strive to identify and challenge the inappropriate structures and policies that create marginalization. Healthcare and medical training institutions that aspire to provide interculturally sensitive and person-centered care and education are obliged to use the very same self-reflection and self-criticism, which they promote to their workers, also at the institutional level. By doing so they demonstrate an inclusive approach towards their students and staff members. Consequently, medical professionals and teachers must take up the roles of allies and accomplices simultaneously, and one way to achieve this is by implementing and promoting inclusive language usage.

Step 2 – reflecting on language use

As Zimman pointed out “*language is not just an auxiliary to identity, but it is the primary grounds on which identity construction takes place*” (Zimman, 2017:85). The lack of linguistic awareness of these questions results in people from marginalized communities remaining vulnerable to verbal harassment and discrimination in health care. Normative language usage recognizes certain identities as “*natural*”, “*normal*”, and “*good*”, while other identities are categorized as “*unnatural*”, “*abnormal*”, and “*bad*”. As one of the most essential ways to construct identity is by language, the recognition, understanding, and dismantling of normative language are crucial for creating inclusivity.

In addition to the openly and directly antagonistic expressions, such as transphobic and racist epithets, there are less obvious ways to impose normality by linguistic means. There are other commonly occurring brief, “*verbal, behavioural, and environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory*” attitudes (Sue et al., 2007:273). These microaggressions are called ‘micro’ not because they are considered small, but because they take place on an interpersonal level and thus cause harm in the long run as they accumulate over time (APA, 2023). Types of microaggressions include microassaults, microinsults, and microinvalidations (Sue et al., 2007:273). Microinsults are often unconscious insensitive remarks and comments; microassaults are usually conscious, deliberate, and derogatory; and microinvalidations are mainly unconscious and exclude and negate the thoughts, feelings, or experiences of a marginalized group (Sue et al., 2007).

A set of practices was founded on the reclamation of stigmatizing words, so it is also important that lexical resignification becomes a central subject of analysis. The discussion of person-first (e.g., *alcoholic person*) versus identity-first (e.g., *a person with alcohol use disorder*) language is crucial to be kept in focus, but in practice, if possible, terms that honor both perspectives should be identified. But it is advised to ask the person’s preference first and foremost. In person-first language, the person is emphasized, while identity-first language allows the individual to choose their identity for themselves rather than allowing others to select terms with negative implications (APA, 2023). Identity-first language is often used as an

articulation of cultural pride and a reclamation of what was once presented as a negative identity (APA, 2023). Using the preferred approach to language, *“whether that be person-first language, identity-first language, or a mix of both—treats people with respect and helps reduce bias in practice, research, and educational setting.”* (APA, 2023).

Pedagogical considerations

Based on our experience, teaching inclusive language usage in Hungary, where it is not widely known and supported by society, requires courage, risk tolerance, and patience. The learning process can become an upward spiral when students are getting inspired by the empowering feeling of professional development, by the evolving supportive and protected environment of the classroom, and by their own growing sense of self-improvement, compassion, and pride. However, a downward spiral can equally occur when students feel overwhelmed by the complexity of the inclusive approach; they perceive it as far too cumbersome and time-consuming to implement in the settings and conditions of the Hungarian healthcare system.

In contrast to the acceptive atmosphere of the class in the fortunate situation of the upward movement, in a downward spiral, the discussions and reflective tasks do not result in a space where opinions can be openly expressed, but escalate into a hostile milieu where students are withdrawing from real interactions and are getting ashamed of expressing their opinions. Naturally, it is much more likely that there is a continuous fluctuation of upward and downward spiral movements, and the real pedagogical aim is to achieve a final overall upward tendency. This might seem a doubtful and questionable outcome of a teaching process, and it may well be the case if the goals were merely aimed at developing intercultural competence and skills. However, tutoring a flexible, inclusive language usage adaptive to real medical situations requires a fundamental attitude change from students, which cannot be achieved through the overly beaten and secure paths of traditional language courses for specific purposes. In the following, we propose approaches that can foster the development of a patient-centered and inclusive attitude.

Creating a supportive environment

The very first step of any course is to establish mutual acceptance of the ground principle of showing respect for each other and the topic at hand (Lloyd, 2008). Experimenting with inclusive language use can be attempted only if students feel assured that their opinions, feelings, and identity are going to be respected. The consistent usage of inclusive language demonstrates to students that this principle is taken seriously and has practical implications. Also, from the very beginning, striving for transparency is vital (Leary, n.d.) and can be accomplished by acknowledging the complexity and inherent difficulties of inclusive language use. However, establishing a baseline for inclusivity by showing the fundamental theoretical principles and practical guidelines employed by various institutions can also increase transparency and help students recognize clear boundaries of solicitous communication. Paying so much attention to inclusivity builds community, while devoting so much time and effort promotes belonging to the group. Students also enjoy the sensitivity directed toward all participants' physical, mental, emotional, and spiritual well-being. Interrogating social and professional norms and practices openly emancipates students from the restrictions of the overwhelmingly hierarchical healthcare education system.

Incorporating inclusive language use

Beginning every course by enquiring about students' preferred names and, if they wish to tell, about their pronouns allows them to discuss their emotions and opinions about identity, the significance of naming, and also about gender assignment based on appearances and real gender identifications. Teachers have to tread very carefully here since these are very sensitive subjects and many students need much more time to trust the environment and community surrounding them to be able to share. They can also experience how individual preferences, sometimes as minor as being called Patricia or Pat, are respected in the class. Finding out individual preferences is also crucial when the issues of ethnicities, nationalities, cultures, abilities, religions, beliefs, and many more dimensions of diversity come up in group discussions. Tolerance of ambiguity and change is naturally encouraged as the result of actively listening to other perspectives, acknowledging differences, and finding common ground and empathy in order to keep up the dialogue and cooperation (Haley et al., 2017). During these processes, empathy and circular reflection are inherently developed.

Downs – Problems and solutions

Though students on occasion consider inclusive language usage a minority issue, which is irrelevant to them, we still have to make them understand that everyone, including them, is affected. If nothing else, just becoming ill makes each of us vulnerable and marginalized, so in class, reflective tasks on personal memories of exclusion from the majority help students realize their own humanity (TCLIP, 2024). However, while inclusivity, especially in health care, has been promoted as a norm in Europe (Inclusion Europe, 2018), in Hungary, it is still a novel and often dismissed subject, so students frequently find it confusing and shocking. Therefore, as much time as necessary to process and accept the phenomenon of inclusivity needs to be devoted to it. Another objection that might arise is that it is not a healthcare issue, though exploring the holistic approaches to care can help people comprehend the falsity of this perspective. Some trainee professionals go in the opposite direction and take the concepts in hand personally and get offended. As per our experience, the conflicting situations arising in the classroom can be overcome by shifting the focus to the overall perspective. Many find inclusive language use far too challenging, complex, and overwhelming and want to give up even before starting. These rightful concerns can be balanced with acknowledging difficulties and emphasizing that attitude matters and mistakes can be made.

Conclusions

Healthcare communication can only be effective if patients receive thoughtful and personalized care, which can be ensured with heightened awareness in communication. The main drive of communication and information exchange is language, and therefore, the words selected when addressing an individual largely influence the quality of care and the patient's adherence to it. Inclusive language use is not a controlling guideline, and it is definitely not about policing the language, but it creates the foundation of an honest and respectful dialogue between the patient and the healthcare professional, just as much between teachers and students. During the training of future professionals, their educators should become role models whose own motivation and attitude towards their students count, and whose responsibilities expand to sharing their perspectives respectfully and always considering students' sensitivities.

References

- Bibus, A. A. – Koh, B. D. (2019): Intercultural Humility in Social Work Education. *Journal of Social Work Education*. 57/1, 16–27. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661925>
- Haley, B. et al. (2017): Relationships among active listening, self-awareness, empathy, and patient-centered care in associate and baccalaureate degree nursing students. *NursingPlus Open*. 3. 11–16. <https://doi.org/10.1016/J.NPLS.2017.05.001>
- Hosseinabadi-Farahani, M. et al. (2021): Justice and unintentional discrimination in health care: A qualitative content analysis. *Journal of education and health promotion*. 10. 51. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_885_20
- Jiang, S. (2017): Pathway Linking Patient-Centered Communication to Emotional Well-Being: Taking into Account Patient Satisfaction and Emotion Management. *Journal of Health Communication*. 22/3. 234–242. <https://doi.org/10.1080/10810730.2016.1276986>
- Joseph-Williams, N. – Elwyn, G. – Edwards, A. (2014): Knowledge is not power for patients: A systematic review and thematic synthesis of patient-reported barriers and facilitators to shared decision making. *Patient Education and Counseling*. 94/3. 291–309. <https://doi.org/10.1016/J.PEC.2013.10.031>
- Lloyd, M. (2008): Mutual respect: Implications for classroom effectiveness. *Masters in Teaching Program 2006-2008 Teaching the Child in Front of You in a Changing World*. 161. 161-170.
- Nair, L. – Adetayo, A. O. (2019): Cultural Competence and Ethnic Diversity in Healthcare. *Plastic and Reconstructive Surgery Global Open* 2019 May 16. 7/5:e2219. <https://doi.org/10.1097/GOX.0000000000002219>
- Naughton C. A. (2018): Patient-Centered Communication. *Pharmacy (Basel, Switzerland)*. 6/1. 18. <https://doi.org/10.3390/pharmacy6010018>
- Nishii, L. – Rich, R. (2014): Creating inclusive climates in diverse organizations. In Ferdman, B. M. – Deane, B. R. (eds.): *Diversity at work: The practice of inclusion* (pp. 330–363). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118764282.ch11>
- Sevelius, J. M. et al. (2020): Research with marginalized communities: Challenges to continuity during the COVID-19 pandemic. *AIDS and Behavior*. 24/7, 2009–2012.
- Sue, D. W. et al. (2007): Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*. 62/4, 271–286.
- Tervalon, M. – Murray-García, J. (1998): Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*. 9/2, 117–125.
- Zimman, Lal. (2017): Transgender language reform some challenges and strategies for promoting trans-affirming, gender-inclusive language. *Journal of Language and Discrimination*. 1/1, 84–105.

Online resources

- American Psychological Association. (2021). Equity, diversity, and inclusion framework: <https://www.apa.org/about/apa/equity-diversity-inclusion/equity-division-inclusion-framework.pdf>
- American Psychological Association. (2023). Inclusive language guide (2nd ed.): <https://www.apa.org/about/apa/equity-diversity-inclusion/language-guidelines.pdf>
- Inclusion Europe, The European Association of Societies of Persons with Intellectual Disabilities and their Families. (2018). *How to get easy to understand information about health care Information and campaign kit for self-advocates*: https://inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2018/03/3-04-01_Information_Access_to_Health_EN.pdf
- Leary, A. (n.d.) *Principles and Strategies for Inclusive Language in Class Environments*. Resource Library, Notre Dame Learning. University of Notre Dame: <https://learning.nd.edu/resource-library/principles-and-strategies-for-inclusive-language-in-class-environments/>
- Schafranek, A. (2021): *What's the difference between an ally and accomplice?* YWCA: <https://www.ywcaworks.org/blogs/ywca/tue-12212021-1103/whats-difference-between-ally-and-accomplice>
- TCLIP – Tri-Cities Local Immigration Partnership. (2024). *Creating inclusive spaces: Applying an Anti-Oppressive Practices (AOP) Lens in Language Teaching*: <https://tricityslip.ca/wp-content/uploads/2024/06/TCLIP-LINC-Creating-Inclusive-Spaces-AOP-Guide-June-2024.pdf>

Dobos Csilla

Miskolci Egyetem BTK
Modern Filológiai Intézet
Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék

A szakszövegek „érthető érthetlenségének” fokozatai a laikusok szemszögéből

<https://doi.org/10.48040/PL.2025.1.7>

A nyelvek állandó változásban és különböző változatokban léteznek. A nyelvi változatok sokszínűsége lehetővé teszi, hogy gondolatainkat különböző regiszterekben fejezzük ki. A tudósok, kutatók és szakemberek által használt szaknyelvi regiszter befogadása a laikusok elé számos akadályt gördít, amelyek megértési nehézségekben nyilvánvalódnak. A szakszövegek „érthetlensége” olyan, több okra visszavezethető jelenség, amely az egyes kommunikációs szintereken eltérő. Az „érthetlenség” különböző tényezők függvényében differenciálódhat, ilyen tényező lehet például a szakmaiság szintje, a terminológiai sűrűség vagy a szakmai szöveg típusa, műfaja. Ahogyan az „érthetlenségnek” is több szintje és típusa létezik, úgy a szakszöveget befogadni kívánó laikus célcsoport is különböző alcsoportokra és szintekre osztható. Az alábbiakban a laikusok szemszögéből vizsgálom, hogy a szakmai nyelvhasználat immanens ismérvének tekintett „érthetlenség” milyen tényezőkön alapszik és hogyan lehet megoldásokat keresni regiszterváltással és/vagy intralingvális fordítással az érthetőség növelése céljából. Gondolatmenetem célja a szaknyelvek rétegzettsége, az érthetőség fokozatai, a laikus célcsoport inhomogenitása és az intralingvális fordítás közötti kapcsolat felvázolása. A felsorolt tényezők figyelembevételével végzett összehasonlító szövegelemzések (eredeti szaknyelvi szöveg és alacsonyabb absztrakciós szintű szövegváltozatok között) eredményeként bemutatom a célcsoportbarát szövegváltozatok megalkotásakor alkalmazott leggyakoribb intralingvális fordítási átváltási műveleteket. Az említett tényezők közötti kölcsönhatások tudatosítása és a jellemző átváltási műveletek ismerete jelentős mértékben hozzájárul az intralingvális fordítók eredményes tevékenységéhez.

Kulcsszavak: érthetőség, szakmai nyelvhasználat, regiszterek, a szaknyelvek rétegzettsége, intralingvális fordítás

Bevezetés

A tudomány és a munka világa rendkívül gyorsan változik és differenciálódik. Ez azt eredményezi, hogy a társadalomban egyre több új, kisebb-nagyobb tudományos és szakmai (kommunikációs) közösség alakul ki, amelyeket sajátos nyelv- és terminológiahasználat jellemez. Mindez számos olyan új információval gazdagítja a világot, amelyeknek megismerése nemcsak a tudósok, hanem a társadalom széles rétegei számára is fontosak. Éppen ezért az élet számos területén felmerülhet a kérdés, vajon hogyan lehet felépíteni az érthetőség kognitív hídját a szakszövegekben kódolt szakmai-tudományos információ és a laikusok által érthető információ közé. A „hídépítés” folyamata több lépésből álló, összetett művelet, azonban a hermeneutikai híd négy alapvető pillére egyértelműen kirajzolódik:

- 1) a szaknyelvek és a szakmai nyelvhasználat rétegzettsége,
- 2) a befogadók kognitív inhomogenitása,
- 3) az érthetőség skálázhatósága, gradualitása,
- 4) a regiszterváltás és az intralingvális fordítás szoros kapcsolata.

Ez az a négy szempont és egyben kutatási irányvonal, amelyeket célszerű figyelembe venni a szakszövegek érthetőségének az elemzésekor, illetve az érthetlenség–érthetőség közötti szakadék áthidalásának gyakorlati megvalósításakor. Ezek a szempontok a legfontosabbak, legmeghatározóbbak és legátfogóbbak a szöveggyorsítási folyamatokban,

amelyeknek során a tudósok nyelvén írt, a tudósok számára kiválóan érthető szakszövegekből – nyelven belüli fordítói műveletek alkalmazásával – különböző, alacsonyabb absztrakciós szintű szövegváltozatok készíthetők. Gyakorlati alkalmazhatóságuk miatt indokolt ezen műveletek feltárása és rendszerbe foglalása, hasonlóan ahhoz, ahogyan az interlingvális fordítás esetében Klaudy Kinga *Bevezetés a fordítás gyakorlatába* (1997) című művében tette. Az intralingvális fordítói műveletek rendszerezése egyrészt további kutatások alapját képezheti, másrészt hatékony segítséget nyújt az intralingvális fordítóknak, akik lehetnek az eredeti szöveg szerzői vagy más tudósok, szakemberek, fordítók, újságírók, szemleírók stb.

Az alábbiakban – a négy szempontot alapul véve – néhány olyan intralingvális átváltási műveletet mutatok be, amelyek a (remélhetően a közeli jövőben elkészülő) *Bevezetés az intralingvális fordítás gyakorlatába* című könyv részét képezhetik. A kutatás módszere azonos Klaudy Kinga módszerével (1997), vagyis eredeti és célszövegek összehasonlító, fordításszemponturna elemzésére épül. A módszertan azonosságát indokolja, hogy a fordítás két alapvető típusáról van szó (vö. Jakobson, 1959; Heltai, 2014). Az interlingvális fordítás vizsgálatakor forrásnyelvi szövegeket vetünk egybe azok célnyelvi fordításával, míg az intralingvális fordítás esetén az eredeti szöveg és annak (azonos nyelven készült) célszövegvariánsa kerül összehasonlításra. Különbséget jelent, hogy a nyelvközi fordítás elemzésekor rendszerint egy célnyelvi fordítást vizsgálunk (kivételt jelent az újrafordítások vizsgálata), míg a nyelven belüli fordítás esetében – az intralingvális egyenértékűsége jellemző gradualitás miatt – több szövegváltozat is létezhet.

A szakszöveg érthetőségének egyes vizsgálati szempontjai részben azonos, részben eltérő módszertani megközelítést tesznek szükségessé. A szaknyelvek és a szakmai nyelvhasználat rétegzettségének tanulmányozása eredményesen valósítható meg az eredeti szöveg és célszövegek mondatillesztéssel párhuzamosított (több oszlopos táblázatba foglalt) mini-korpuszainak összevető elemzésével. Ezt láthatjuk egy, a *Neuron* c. tudományos folyóiratban megjelent cikk (Akam et al., 2020) és annak intralingvális fordításai során keletkezett szövegváltozatok példáján az első és a második szempont bemutatásakor. Ugyanez a módszer alkalmas az intralingvális fordítási eljárások feltérképezéséhez és egyben kiindulópontként szolgálhat a befogadók kognitív inhomogenitásának vizsgálatához is, hiszen önmagában az a tény, hogy egy adott cikknek több intralingvális fordítása készült, tükrözi a célcsoport eltérő igényeit, eltérő szakmai felkészültségét. Utóbbi esetben ez a kiindulópont kérdőíves vizsgálattal egészíthető ki, amikor is az intralingvális fordítás célcsoportjának képviselőit megkérdezzük a szöveg érthetőségéről. A kutatás jelen szakaszában erre nem került sor. Az érthetőség skálázhatósága az érthetőség definíciós kritériumai alapján vizsgálható (pl. a mondatok hossza és szerkezete alapján), amihez a szakirodalomban megtalálható érthetőségi követelmények, elvárások és szabályok nyújtanak alapot. Ezek a magyar szakirodalomban elsősorban a jogi szaknyelv vonatkozásában kerültek kidolgozásra. Az intralingvális fordítás eredményeként létrejövő célszöveg megalkotása regiszterváltással jár együtt. A regiszterek közötti mozgás, a regiszterek átfedése és keveredése szintén jól vizsgálható az eredeti szöveg és a célszöveg(ek) párhuzamos, egybevető elemzésével.

Az első szempont: A szaknyelvek és a szakmai nyelvhasználat rétegzettsége

A szakszövegekben manifesztálódó szaknyelvnek számos értelmezése és definíciója létezik, amelyek közül az alábbiakban a regiszterként való értelmezést veszem alapul.

„Mára a szaknyelvet regiszterként jellemző felfogás [...] értelmezi legátfogóbban a szaknyelvet a sajátos beszédhelyzeteknek megfelelően. A szakemberek által különféle beszédhelyzetekben, különféle célokra használt nyelvváltozatokat (például mindennapi beszélt nyelv, szaknyelv) regiszternek nevezzük, amely magában foglalja a beszédhelyzet formalitása alapján elkülönülő úgynevezett stílusváltozatokat is.” (Kurtán, 2014:217)

A szakszövegek érthetőségének elemzése szempontjából meghatározó tényező a szaknyelvek és a szakmai nyelvhasználat egyik alapvető ismérve, nevezetesen – a tudományos gondolkodás elvonatkoztatási szintjével szorosan összefüggő – absztrakciós szint szerinti rétegzettség. Ez a felismerés a modern nyelvtudomány és szaknyelv kutatás területén Hoffmann nevéhez kapcsolódik, aki a szaknyelvek vertikális felosztását az alábbi négy szempont alapján értelmezte: (1) az absztrakció foka, (2) a nyelvi forma, (3) a nyelvhasználati környezet és (4) a kommunikáció résztvevői (Hoffmann, 1976). Az érthetőség kérdését célszerű a legátfogóbb és legelvonatottabb kategóriához, nevezetesen a szakmai nyelvhasználat absztrakciós szintjéhez kapcsolni. Az absztrakciós szintek számát a mindenkor kutatás célkitűzései, illetve az elemzések részletessége határozza meg. Hoffmann nyomán (1976) az öt absztrakciós szint elnevezése a szakirodalomban a következő: (1) legmagasabb, (2) nagyon magas, (3) magas, (4) alacsony, (5) nagyon alacsony. Az alábbiakban egy három szintű tagolást követek, mert (a cikk keretei miatt) nem a részletes, az egyes szinteket következetesen, meghatározott szempontok (pl. műfajok, szövegtípusok, stilisztikai eszközök stb.) szerint bemutató leíró elemzés a cél, hanem a tendenciák felvázolása a laikus befogadók és az érthetőség szempontjából. Egyértelműen rajzolódik ki az alábbi tendencia: minél magasabb az absztrakciós szint, annál kevésbé érthető a laikus befogadó számára a szakszöveg. És fordítva is igaz: minél alacsonyabb az absztrakciós szint, annál közérthetőbb a szöveg, ami a társadalom széles rétegei számára is lehetővé teszi az adott információ értelmezését, befogadását. Az 1. táblázatban bemutatom az absztrakciós szint, a terminológia használatának gyakorisága, az érthetőségi szintek és a célcsoporttípusok közötti összefüggést.

1. táblázat. Az absztrakciós szint, a terminológiai sűrűség, az érthetőség és a célcsoport közötti összefüggés (Hoffmann, 1976 alapján)

Absztrakciós szint	A szakszöveg terminológiai sűrűsége	Érthetőségi szint a laikus számára	Célcsoport
1. Magas	Magas	Nulla vagy minimális	Nem laikus, nem kívülálló, nem a társadalom széles rétegei
2. Közepes	Közepes	Minimális vagy közepes	Közepes szintű szakmai tudással rendelkezők, jellemzően nem laikus, nem kívülálló, nem a társadalom széles rétegei
3. Alacsony	Alacsony	Közepes vagy magas	Laikus, kívülálló, a társadalom széles rétegei

Számos módja van annak, hogy a szakszövegeket érthetővé tegyük a nem szakemberek, illetve a kevesebb szaktudással rendelkezők számára is. Az egyik ilyen népszerű módszer a tudománykommunikáció világában a szemlézés, a műfaj neve pedig a szemle. A szemlézés folyamatát az alábbiakban egy, a *Neuron* c. folyóiratban közölt cikk (Akam et al., 2020) és a cikknek az eLitMed.hu¹ orvostudományi továbbképző webportálon megjelent szemlézése (Kazai, 2020) segítségével mutatom be. A választott példa érdekessége, hogy a szemle szerzője munkája során egyaránt használ inter- és intralingvális fordítást is. Jelen tanulmányban sor kerül továbbá az eredeti cikk szemléjének laikusok számára készült két szövegváltozat egyes részleteinek a bemutatására is. Így négy szövegváltozat összehasonlító elemzésére nyílik lehetőség: (1) a *Neuron* c. folyóiratban megjelent cikk, (2) a cikk szemléje, (3) a szemle laikusok számára készült nyelven belüli fordítása (saját fordítás), (4) Dr. Pukoli Dániel neurológus szakorvos laikusok számára készült szövegváltozata.

¹ <https://elitmed.hu/>

A *Neuron* c. tudományos folyóiratban a következő címmel jelent meg egy, a laikusok érdeklődésére is számot tartó tanulmány: „*The Anterior Cingulate Cortex Predicts Future States to Mediate Model-Based Action Selection*” (Akam et al., 2021:149–163)². A tanulmányt kutatók írták kutatók részére, ezért a tanulmány szövegében a szakmaiság magas szintjét képviselő tudományos regiszter minden tipikus ismervét megtaláljuk. Ezek közül – a teljesség és a rendszerezés igénye nélkül – néhányat említek meg az alábbiakban: nagyon gyakori terminológia használat, hosszú, összetett mondatok alkalmazása, szenvedő szerkezetek túlsúlya, mértékegységekben meghatározott pontos adatok közlése, rövidítések gyakori alkalmazása, formalizált nyelv: matematikai képletek, nehezen értelmezhető, bonyolult ábrák, diagramok használata.

A szemlét író Dr. Kazai Anita³ olyan komplex transzformációs feladatokat végzett el, amelyeknek során inter- és intralingvális fordítás segítségével létrehozott egy másodlagos szöveget. A szemle (a másodlagos szöveg) az eLitMed.hu oldalon jelent meg „*Hogyan jelzi előre az agy a döntések következményeit?*” címmel (Kazai, 2020). Ennek az írásnak az eredetihez képest az első és legszembetűnőbb szövegjellemzője – a nyelv megváltozásán kívül (angol → magyar) – a szöveg terjedelmének jelentős csökkenése. Ezt a változást a 2. táblázat illusztrálja.

2. táblázat. Az eredeti és a másodlagos szöveg terjedelmének változását mutató adatok

	„ <i>The Anterior Cingulate Cortex Predicts Future States to Mediate Model-Based Action Selection</i> ”	„ <i>Hogyan jelzi előre az agy a döntések következményeit?</i> ”
Karakterek száma (szóközökkel):	85.642	6.274
Szavak száma:	12.860	772

Az eredeti cikk és a szemle szövegének egybevetése azt mutatja, hogy a terjedelem jelentős csökkenésének nem szükségszerű következménye az absztrakciós szint csökkenése, ahogyan azt az alábbi, a szemle szövegéből kiragadott példamondat is mutatja:

„*A módszer alkalmazását az teszi lehetővé, hogy az elmúlt évtizedben kifejlesztett optikai képalkotó módszerekkel lehetővé vált akár egy-egy neuron aktivációs potenciáljának érzékelése is mozgó állatokban hordozható, miniatűr fluoreszcens mikroszkópok adatait számítási módszerekkel feldolgozva [a kalcium-áramlást a génmódosított állatok neuronjaiban expresszáldott ultra-szenzitív Ca-szenzor-proteinek foszforeszkálása révén érzékeli a miniatűr (1,1 g) mikroszkóp].*” (Kazai, 2020⁴)

A *Neuron* c. folyóiratban megjelent cikk a szakmai nyelvhasználat legmagasabb szintjét képviseli, a cikk alapján készült szaknyelvi szemlében az absztrakciós szint bizonyos mértékű csökkenése a terjedelmi korlátokkal magyarázható. Ezért a szemlében közepes absztrakciós szintű és köznyelvi regiszterben megfogalmazott mondatokat is olvashatunk, amelyek forrásaként azonban az eredeti cikkben magas absztrakciós szinten bemutatott tudományos kísérletek állnak.

„*A mikroszkópokkal felszerelt egerekkel a következő feladatot végeztették el: Az egereknek a feladatsor elején az orruk bőkdősével választaniuk kellett két egymás fölötti, centrális elhelyezkedésű portál között. Ennek eredményeképpen felvillant a központtól jobbra és balra elhelyezkedő oldalsó portálok közül az egyik lámpája, jelezve, hogy az állat ott begyűjtheti a jutalomként szolgáló vizet.*” (Kazai, 2020)

² Az eredeti cikk elektronikus formában 2020. október 4-én, a szemle pedig 2020. október 29-én jelent meg.

³ Dr. Kazai Anita (orvos, orvos-egészségügyi újságíró, szabadúszó szerkesztő, <https://kazaianita.wordpress.com/>) a szemléket a <https://elitmed.hu/> és a <https://medicalonline.hu/pharmaonline.hu> oldalakon publikálja. Ezek a honlapok (így a szemlék is) elsődlegesen orvosok és gyógyszerészek számára készülnek. Az említett honlapok olvasói között azonban nemcsak orvosok és gyógyszerészek vannak, hanem más szakmák képviselői és érdeklődő laikusok is. A szemlék nem zártak, mindenki számára hozzáférhetőek.

⁴ Az idézeteknél az online megjelenés miatt nincs pontos oldalszám megadva – a későbbiekben sem.

A második szempont: A befogadók kognitív inhomogenitása

A szakmai nyelvhasználat rétegzettsége különböző, célcsoportfüggő szakszövegvariánsok megalkotását eredményezheti. A szerző, akár elsődleges, akár az eredetitől függő, másodlagos szöveget készít, figyelembe veszi a befogadók, vagyis a szöveg (ideális esetben konkrétan meghatározott, jól körülírt, míg rosszabb esetben: elképzelt vagy feltételezett) célcsoportjának legfontosabb kognitív és szocio-pragmatikai jellemzőit. Ezeket (is) szem előtt tartva önti gondolatait a megfelelő nyelvi formába, fogalmazza meg mondanivalóját a megfelelő nyelvi regiszterben.

A fentiekben idézett szemle (Kazai, 2020) nem laikus célközönség számára készült, jellemzője, hogy a műfaji kötöttségekből adódó terjedelmi korlátok miatt egyaránt tartalmaz magas, közepes és alacsony absztrakciós szintű részeket is. A magas és közepes absztrakciós szintű szövegrészeket – igény esetén – tovább lehet fordítani köznyelvi regiszterben. Ez az átalakítás rendszerint információvesztéssel jár, ugyanakkor lehetővé teszi az eredeti tanulmány alapvető mondanivalójának a befogadását laikusok számára is. A 3. táblázat bal oldali oszlopában a szemle néhány mondata olvasható, a jobb oldali oszlop pedig a szemle mondatainak köznyelvi regiszterben megfogalmazott intralingvális fordítását tartalmazza (a fordítást jelen írás szerzője készítette).

3. táblázat. Az intralingvális fordítás gradualitása

Részletek Kazai Anita szemlájéből (szakemberek számára készült)	A szemle intralingvális fordítása ⁵ (nem szakemberek számára készült)
Cselekedeteink kimenetelének előrejelzése a megfelelő döntéshozatal érdekében az agy alapvető fontosságú feladata, írják az idegkutató, genetikus és komputációs szakember szerzők.	A szakemberek véleménye szerint agyunk egyik fontos feladata, hogy előre jelezze cselekedeteink következményeit. Ez azért fontos, hogy megfelelő döntéseket tudjunk hozni.
A cselekedetek kimenetelének előrejelzését az agy jelen tudásunk szerint két alapvetően különböző mechanizmussal végzi, a modell-alapú és a modellmentes tanulás révén.	Cselekedeteink következményeit agyunk két módon jelzi: modellen alapuló tanulás és modell nélküli tanulás segítségével.
A flexibilis és adaptív viselkedés kivitelezésében alapvető a modell-alapú tanulás, ennek neurobiológiájáról eddig mégis alig tudunk valamit.	Rugalmas és a körülményekhez alkalmazkodó viselkedésünk a modell-alapú tanulásra épül. Ennek idegtudományi hátteréről még keveset tudunk.
A kutatók a cingulátum kortex elülső részére (ACC) koncentráltak, mivel a feltételezések szerint ez az agyterület működik közre a modell-alapú predikciókban.	Cselekedeteink modell-alapú előrejelzésében agyunk meghatározott területei vesznek részt, amelyet a kutatók ACC rövidítéssel jelölnek. A kutatók ezt a területet kiemelten vizsgálják.
Végül annak bizonyítása érdekében, hogy az ACC valóban szükséges a modell-alapú döntéshozatalhoz, a kutatók az optogenetikai módszerekkel is átalakított kísérleti állatokban a döntéshozatal során kikapcsolták az ACC-neuronokat.	A kutatók bizonyítani akarták, hogy agyunk ACC-nek nevezett területe valóban fontos szerepet játszik a modell-alapú döntéseinkben. Ezért a kísérleti állatokban kikapcsolták (működésképtelenné tették) az ACC területén található idegsejteket.
Mint kiderült, ennek következtében az állatok képtelenné váltak a modell pontosítására, azaz bebizonyosodott az ACC modell-alapú döntéshozatalban játszott szerepe.	Kikapcsolt idegsejtekkel a kísérleti állatok nem tudták a modellt pontosítani. Bebizonyosodott tehát, hogy az ACC területén található idegsejtek nélkülözhetetlenek a modell-alapú tanulásban.

⁵ A szerző saját fordítása.

Az intralingvális fordítási folyamat egyes lépcsőfokain eltérő transzformációkra van szükség a mindenkor optimális és célcsoportbarát szövegváltozat megalkotásához. Jelenleg a magyar nyelv vonatkozásában nem létezik olyan általánosan elfogadott és rendszerezett taxonómia, amely összegzi az intralingvális átváltási műveleteket, ezért egyrészt Klaudy Kinga interlingvális fordításra jellemző átváltási műveleteire támaszkodom (1997), másrészt saját, az elemzett szövegek alapján megállapított kategóriákat használok. A 3. táblázatban például – a szakember-laikus irányban elvégzett intralingvális fordításban – az alábbi átváltási műveletek fordulnak elő:

- Kihagyás:
 - A *komputációs*⁶ szó kihagyása, mivel a szó jelentése és fogalmi meghatározása túl összetett. A szöveg ezen szó nélkül is elegendő információt kínál a cikkben szereplő szakemberek tudományterületéről.
 - A *jelen tudásunk szerint* kifejezés kihagyása, ami bár önmagában és mondatba foglalva is könnyen érthető, azonban a szöveg rövidítése is fontos cél.
 - Az *optogenetikai*⁷ módszerekkel is átalakított kísérleti állatokban kifejezésből kimaradt az „optogenetikai” szó, amelynek jelentése a laikusok számára bonyolult és hiánya a szöveg értelmezését nem befolyásolja.
- A nominális szerkesztésmód átalakítása igék segítségével:
 - *Cselekedeteink kimenetelének előrejelzése* → *hogyan cselekedeteink következményét előre jelezzék*
- Mondathatárok megváltoztatása: például egy mondatból két mondat alkotása:
 - *Cselekedeteink kimenetelének előrejelzése a megfelelő döntéshozatal érdekében az agy alapvető fontosságú feladata, írják az idegkutató, genetikus és komputációs szakember szerzők.* → *A szakemberek véleménye szerint agyunk fontos feladata, hogy cselekedeteink következményét előre jelezzék. Ez a megfelelő döntések meghozatala miatt történik.*
 - *A kutatók a cingulátum cortex elülső részére (ACC) koncentráltak, mivel a feltételezések szerint ez az agyterület működik közre a modell-alapú predikciókban.* → *Cselekedeteink modell-alapú előrejelzésében agyunk meghatározott területei vesznek részt, amelyet a kutatók ACC rövidítéssel jelölnek. Ezért a kutatók ezt a területet kiemelten vizsgálják.*
- Idegen eredetű terminusok magyarra történő fordítása:
 - *flexibilis és adaptív* → *rugalmas és a körülményekhez alkalmazkodó*
 - *ennek neurobiológiájáról* → *ennek idegtudományi hátteréről*
 - *cingulátum cortex elülső részére (ACC)* → *agyunk meghatározott területei, amelyet a kutatók ACC rövidítéssel jelölnek*
 - *predikció* → *előrejelzés*
- Magyarázatok betoldása, pl. zárójelben:
 - *kikapcsolták (működésük leállt)*
- Körülírás:
 - *ACC-neuronok* → *az ACC területén található idegsejteket*

⁶ vö. <https://wigner.hu/hu/komputacios-tudomanyok-osztalya>

⁷ vö.: https://mta.hu/tudomany_hirei/az-idegtudomany-forradalmanak-technikai-pillerei-106190

- Információ explikálása:

- *Mint kiderült, ennek következtében az állatok képtelenné váltak a modell pontosítására → Kiderült, hogy kikapcsolt idegsejtekkel a kísérleti állatok nem tudták a modellt pontosítani.*

Az intralingvális fordítás egyik fontos jellemzője a gradualitás, az információ fokozatos, lépcsőzetesen végbevitt egyszerűbbé alakításának folyamata. A 3. táblázat második oszlopában lévő szöveg is tovább alakítható (fordítható) több, egyre egyszerűbb, egyre befogadóbarátabb, laikus regiszterben megfogalmazott szövegváltozáttá. Például: „*Ez azért fontos, hogy megfelelő döntéseket tudjunk hozni.*” → „*Ez a megfelelő döntések miatt történik.*” → „*Ez azért van így, hogy megfelelően tudjunk dönteni.*” → „*Ez a jó döntések miatt szükséges.*”

A *Neuron* c. tudományos folyóiratban megjelent tanulmánynak – ahogyan már említettük – több magyar szövegváltozata létezik, köztük olyanok is, amelyek nem szakemberek számára készültek. Az *Egészségkalauz. Irány az egészség* portálon⁸ 2022. június 7-én jelent meg – szintén a *Neuron*-ban publikált tanulmány alapján – egy cikk az alábbi címmel „*Így tanul, tervez és hoz döntést az agyunk*”. (A tanulmány alcíme: „*Vajon mi alapján hozzuk meg a döntéseinket? Hogyan látja előre agyunk, hogy mi lehet a cselekedeteink következménye, és ez alapján hogyan hozzuk meg a döntést, milyen utat is válasszunk?*”) A cikk szerzője, Dr. Pukoli Dániel neurológus szakorvos (Pukoli, 2022) így kezdi írását: „*A Neuron című tudományos folyóiratban megjelent tanulmány ezekre a kérdésekre adja meg a választ.*” A szerző az alcímbe megfogalmazott kérdésekre utal, majd röviden összefoglalja az eredeti tanulmány tartalmát magyar nyelven. A szaknyelv és a köznyelv határán mozgó regiszter alkalmazása mellett a szöveg legszembevetőbb jellemzője a logikus tagoltság és a bekezdések közérthető, érdeklődésre számot tartó címekkel való jelölése. Például: „*Hétköznapi példa a kétféle döntéshozatali módszerre*”; „*Az egereknek egy összetett feladatsort kellett végrehajtaniuk*”. Hasonlóan fontos, befogadóbarát eljárás a lényeges információ vastag betűvel történő kiemelése. Például:

- „*Miután az egerek megtanulták a folyamatot, mindig azt a gombot választották, melynek megnyomása után legnagyobb eséllyel gyulladt fel azon oldali gomb, ahol jutalmat kaphattak.*” (Pukoli, 2022:n.o.)

A harmadik szempont: Az érthetőség skálázhatósága és gradualitása

2023-ban a *Glossa Iuridica* című folyóirat tematikus száma egy teljes fejezetet (GI, 2023:153–259) szentelt a közérthetőség kérdésének, amelyben – a folyóirat jellegéből adódóan – a jogi szaknyelv érthetősége volt a központi téma. A szerzők véleménye szerint egyrészt a jogi szaknyelvet nem beszélők rendszerint nem értik a jogi szövegeket, másrészt nincsenek olyan egyértelmű kritériumok, amelyek az érthetőséget definiálják (Tóth, 2023:164). Egyéb szakmai kommunikációs színtereken is hasonló a helyzet: az érthetőségi követelmények nem vagy csak részben valósulnak meg, mivel nincsenek pontosan definiált elvárások és szabályok. Hiányoznak továbbá az esetleges szankciók is, a közérthetőségi mulasztásokat senki nem ellenőrzi vagy szankcionálja.

A szakirodalomban az alább felsorolt (köz)érthetőségi elvárások fogalmazódnak meg (Balogh, 2023; Dobos, 2017; Minya–Vinnai, 2018; Schulz von Thun, 2017; Tóth, 2023):

- a rövidebb, egyszerűbb szöveg könnyebben érthető és kevesebb feldolgozási erőfeszítést igényel, mint a hosszabb, bonyolultabb;

⁸ <https://www.egeszsegkalauz.hu/>

- a terjengős kifejezéseket és mondatokat, továbbá felesleges szavakat tartalmazó szöveg nehezebben érthető, mint a tömörebb, lényegre törő szöveg;
- a logikusan tagolt, tartalmi szempontból következetes, rendezett szöveg érthetőbb, mint a tagolatlan, áttekinthetetlen, összefüggéstelen;
- minél hosszabb egy szöveg, annál nagyobb a jelentősége a logikus tagolásnak;
- a fejezetekre bontott, tipográfiai eszközökkel kiemelt fejezetcímekkel ellátott szöveg könnyebben befogadható, mint a tagolatlan, fejezetek, bekezdések nélküli szöveg;
- a könnyen érthető, érdekes, figyelemfelkeltő cím motiválja a befogadót;
- a köznyelvi megfogalmazás segíti a megértést, szemben a szaknyelvi regiszter alkalmazásával;
- az érzelmi motivációra utaló nyelvi-stilisztikai eszközök megkönnyítik a szöveg befogadását, szemben az olyan szövegek értelmezésével, amelyek nem tartalmaznak ilyen jellemzőket;
- a rövidebb mondatokból álló szöveg könnyebben érthető, mint a hosszú, (többszörösen) összetett mondatokat tartalmazó szöveg;
- a logikus, következetes és explicit téma-réma tagolás elősegíti a könnyebb megértést;
- a tagmondatok közötti logikai kapcsolatok explikálása (pl. kötőszavakkal) hozzájárul az értelmezés megkönnyítéséhez;
- a szakszavakat, bonyolult kifejezéseket, terminológiát, idegen eredetű és archaikus szavakat tartalmazó szövegek nehezebben érthetők, mint a köznyelvi szavakat tartalmazó szövegek;
- az érthetőségi szintet jelentős mértékben növeli a mondanivaló szemléltetése nyelvi vagy vizuális eszközökkel;
- minél bonyolultabb egy szöveg, annál nagyobb a jelentősége az értelmezésben az ábráknak, rajzoknak és táblázatoknak.

A fenti felsorolás csak az alapvető érthetőségi követelményeket és elvárásokat tartalmazza. Célszerű lenne egy nyelvi szintekre kiterjedő (pl. szintaktikai elvárások, lexikai elvárások stb.), szövegjellemzőkön alapuló, illetve a szövegalkotás és szövegbefogadás pszichológiai és kognitív tényezőit figyelembe vevő mátrix elkészítése, amely további támpontokkal szolgálhatna az érthetőség definíciós kritériumainak a meghatározásához és az érthetőség ellenőrzéséhez.

A negyedik szempont: A regiszterváltás és az intralingvális fordítás

A regiszter fogalmának különböző definícióit az azonos kommunikációs és szocio-pragmatikai használati szintér kapcsolja össze. Például Biber és Conrad értelmezésében a regiszter nem más, mint meghatározott használati szituációval asszociálódó nyelvváltozatok csoportja (2009:6), Kálmán és Trón szintén egy bizonyos környezethez, meghatározott alkalmakhoz kapcsolja a regiszter használatát. A szerzőpáros a megfelelő regiszter megfelelő kommunikációs szintéren történő alkalmazását társadalmi elvárásnak tekinti (2007:171), aminek alapjai a szocializáció folyamán alakulnak ki. A különböző regiszterek (pl. formális vagy informális, szaknyelvi vagy köznyelvi stb.) használatának elemzéséhez fontos fogalmakat rögzítenek az alábbi terminusok: (1) regiszterváltás (regiszterek közötti váltás, amikor a szerző az egyik regiszterből egy másik regiszterbe alakítja át a szöveget például intralingvális fordítás segítségével); (2) regiszterek átfedése és keveredése (különböző regiszterek jellemző elemeinek váltakozó használata azonos kommunikációs szintéren, ami lehet a figyelemfelkeltés vagy a hatáskeltés eszköze, de olykor a társadalmi elvárás megsértését is jelentheti); (3) a regiszterek nem konvencionális használata (ebben az esetben az adott regisztert nem a megfelelő kommunikációs szintéren használják, ami

gyakran – valamilyen konnotatív jelentést is hordozó – stilisztikai következményekkel jár vagy a humor forrása lehet); (4) regiszterek közötti mozgás (egyik legjellemzőbb iránya a „köznyelviesedés”, ami azt jelenti, hogy bizonyos lexikai egységek a szaknyelvből átkerülnek a köznyelvbe, de a folyamat fordítva is gyakran megtörténik, amikor köznyelvi szavak válnak terminusjelöltté, majd terminussá, végül a szaknyelvi regiszter részévé) (Kálmán–Trón, 2007:105–107).

A szaknyelvről köznyelvre történő intralingvális fordítás, ami a laikusok számára az információ érthetőségét biztosítja, jellemzően regiszterváltással jár: az eredeti, szaknyelvi regiszterben megfogalmazott szöveget a szerző-fordító köznyelvi regiszterbe fordítja át (ld. 3. táblázat).

Összegzés

Axiómaként és evidenciaként tekinthetünk arra a megállapításra, hogy a szakmaiság és az absztrakció magas szintjén megfogalmazott, nagy terminológiai sűrűségű szakszövegek a laikusok (a kívülállók) számára érthetetlenek és viszonylag nagy (az optimálistól nagyobb) kognitív erőfeszítés árán sem befogadhatók. Az, hogy az ilyen típusú szakszövegek a laikusok számára érthetetlenek, azért érthető, mert ezeknek a szövegeknek a befogadása magas szintű szakmai, tudományos, eljárásbeli, kognitív, szaknyelvi, terminológiai és kommunikációs ismereteket feltételez. Ezen ismeretek megszerzése irreális elvárás – még a felsőfokú végzettséggel rendelkező, magasan motivált – laikusokkal szemben is, azonban a szaknyelvek és a szakmai nyelvhasználat rétegzettsége lehetővé teszi a szaknyelvről köznyelvre történő, regiszterváltáson alapuló intralingvális fordítást, ami létrehozza az érthetlenség és érthetőség partjait összekötő hermeneutikai hidat.

Ahogy a bevezetőben említettem, napjainkban egyre nagyobb az információ értéke minden társadalmi csoport részére. Ezért a szaknyelvekkel foglalkozó kutatók, oktatók és hallgatók számára is fontos annak megismerése, hogy a tudósok által, tudósok számára készült, nehezen vagy egyáltalán nem érthető, bonyolult szakszövegek hogyan alakíthatók át alacsonyabb absztrakciós szintű, a laikusoktól optimális kognitív befogadási erőfeszítést követelő „egyszerűbb” szövegekké az információs veszteség minimalizálása mellett. Ebben segítenek a nehéz szakszövegtől az egyszerű köznyelvi szöveg felé vezető kognitív-hermeneutikai híd pilléreire épülő átváltási műveletek.

Hivatkozások

- Balogh, D. (2023): Jogi szövegtípusok és közérthetőség. *Glossa Iuridica*. 10/3. 177–196.
<https://doi.org/10.55194/GI.2023.3.10>
- Biber, D. – Conrad, S. (2009): *Register, genre, and style*. University Press: Cambridge.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511814358>
- Dobos, Cs. (2017): Érthetőség, közérthetőség és intralingvális fordítás. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. 10/1. 86–101.
- Heltai, P. (2014): *Mitől fordítás a fordítás? Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Hoffman, L. (1976): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Akademie-Verlag De Gruyter: Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783112473887>
- Jakobson, R. (1959): Linguistic Aspects of Translation. In Brower, R.A. (ed.) *On Translation*. Cambridge: Harvard University Press. 232–239. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674731615.c18>
- Kálmán, L. – Trón, V. (2007): *Bevezetés a nyelvtudományba*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
<https://store.nyud.hun-ren.hu/wp-content/uploads/2024/07/Bevezetes-1.pdf>
- Klaudy, K. (1997): *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Akadémiai Könyvkiadó: Budapest.
<https://mersz.hu/klaudy-bevezetes-a-forditas-gyakorlataba/>
- Kurtán, Zs. (2014): Párhuzamos szakszövegek rétegződésének interkulturális vetületei. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. IX/2. 215–226.

- Minya K. – Vinnai E. (2018): Hogyan írjunk érthetően? Kilendülés a jogi szaknyelv komfortzónájából. Magyar Jogi Nyelv. 2/1. 13–18.
- Schulz von Thun, F. (2019): *A kommunikáció zavarai és feloldásuk. Általános kommunikációpszichológia.* Háttér Kiadó: Budapest
- Tóth J. (2023): A közérthetőség kutathatósága és a jogi nyelv reformja? *Glossa Iuridica.* 10/3. 153–165.
<https://doi.org/10.55194/GI.2023.3.8>

Források

- Akam, T. et al. (2020): The Anterior Cingulate Cortex Predicts Future States to Mediate Model-Based Action Selection. *Neuron* 109/1. 149–163. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7837117/>
- Dobos, Cs. (2024) *Mi alapján dönt az agyunk?* Kazai, A. (2020): Hogyan jelzi előre az agy a döntések következményeit? című írásának intralingvális fordítása (nem publikált fordítás)
- Kazai, A. (2020): *Hogyan jelzi előre az agy a döntések következményeit?*
<https://elitmed.hu/ilam/idegtudomanyok/hogyan-jelzi-elore-az-agy-a-dontesek-kovetkezhmenyeit>
- Pukoli, D. (2022): *Így tanul, tervez és hoz döntést az agyunk.*
<https://www.egeszsegkalauz.hu/orvosnal/diagnosztika/diagnosztika-igy-tanul-tervez-es-hoz-dontest-az-agyunk/yrnfpw5>

Levels of incomprehensibility of technical texts from the layman's point of view

Languages are in a constant state of flux and are present in different versions. The diversity of language allows us to express our thoughts in different registers. The adoption of a specialised linguistic register used by scientists, researchers and professionals poses several obstacles for the layperson. These hindrances manifest themselves in difficulties of comprehension. The "incomprehensibility" of technical texts is a highly diverse, multifactorial phenomenon which can be attributed to several factors and varies in degree from one communication context to another. Incomprehensibility may vary according to different factors, such as the level of professionalism, the terminological density or the type and genre of the professional text. Just as there are different levels and types of "incomprehensibility", the lay audience that is intended to receive a professional text can be divided into various subgroups and levels. In what follows, I will examine, from the layperson's perspective, what factors are actually at the root of what is considered to be the immanent incomprehensibility of professional language use and how solutions can be sought through register changes and/or intralingual translation to increase comprehensibility. My reflection aims to outline the relationship between the stratification of technical languages, the degrees of intelligibility, the inhomogeneity of the lay target group and intralingual translation. As a result of comparative text analyses (original technical language text - lower level of abstraction text variants), I have presented the most common intralingual translation operations used in the creation of target group-friendly text variants. Awareness of the interactions between these factors and knowledge of the typical translation operations will make a significant contribution to the success of intralingual translators.

Keywords: intelligibility, accessibility, professional language use, stratification of professional languages, intralingual translation

Rodek-Begella Annamária

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola

A műszaki rajzok terminuskészletének diverzitása

<https://doi.org/10.48040/PL.2025.1.8>

A műszaki dokumentáció szerves része a piacképes termékek előállításához elengedhetetlen műszaki rajz. Jelen tanulmány célja a magyar és a francia munkadarabrajzokon szereplő terminusok vizsgálata. A több száz magyar és francia rajz elemzése feltárta a műszaki rajzokon szereplő nyelvi és nem nyelvi terminusok sokféleségét. Ezek információsűrűsége jellemzően magas, mivel a behatárolt terület jelentős részét a rajz foglalja el. A műszaki rajz terminusai morfológiai szempontból is változatos képet mutatnak, hiszen szerepel köztük monoszém terminus (például rovátkolt – moleté), akroníma (például BA/ bout d'arbre – tengelyvég) és köznyelvi szó (például edzés) is. A nemzetközi szabványok által előírt, interszemiotikai jelölések (lásd // - párhuzam, parallélisme), elősegítik az egymás nyelvét nem beszélő szakemberek közötti egyértelmű kommunikációt. A magyar és a francia rajzok terminuskészletének közös jellemzője a szabványok által előírt jelölések használata. A két nyelv közötti főbb eltérés az akronímák használatának gyakoriságában mutatkozik, hiszen a francia nyelv kedveli, a magyar viszont kerüli őket.

Kulcsszavak: *műszaki terminus, interszemiotika, információsűrűség, morfológia, szabvány*

Bevezetés

A globalizáció elhozta mindennapjainkba a nyelvi sokféleséget. Számos multinacionális vállalat több országban is létesít leányvállalatot, amelyek az általa biztosított technológiát (gépek, gyártósorok) és dokumentációt (művelettervek, alkatrészejzok, összeállítási rajzok) használják a termékek előállításához. Ezek a műszaki dokumentációk többnyire az anyavállalat nyelvén (például francia, német) vagy a *lingua franca* szerepet betöltő angol nyelven készülnek.

Hatósági előírás¹, hogy ezeket a forrásnyelvi dokumentumokat kötelezően át kell ültetni célnyelvre, jelen esetben magyarra. A műszaki dokumentáció egyik fő eleme a műszaki rajz, amely kiemelkedő funkciót tölt be a gyártási folyamatban, valamint a gépek és gyártóeszközök karbantartása során is elengedhetetlen. A „műszaki rajz” szó hallatán sokak fejében egy bonyolult, vonalakból álló ábra jelenhet meg, amelyet csak a szakemberek tudnak értelmezni. Ez csak részben igaz. A műszaki rajzok az esetek nagy részében nem csupán vonalakból állnak, hanem számtalan egyéb, nem verbális és verbális jelölést és jelet is tartalmaznak. Jelen tanulmány célja, hogy feltárja a műszaki rajzok terminuskészletének sokféleségét és interszemiotikai vonásait a francia és magyar nyelvpárban.

Elméleti háttér

A műszaki szaknyelv kutatásának szakirodalma folyamatosan gyarapszik, hiszen számos nyelvészeti elemzés jelent meg ebben a témában, terminológiai és fordítástudományi vonatkozásban egyaránt (Fóris, 2014; Heltai, 2004; Zabóné, 2016).

A műszaki kommunikáció eszköztárába nemcsak a szöveg alapú dokumentáció tartozik, hanem a műszaki rajz is kulcsfontosságú szerepet játszik a szakmai információ átadásában.

¹ 1993. évi XCIII. törvény a munkavédelemről: 39. § (1) „A gép állandó tartozéka a biztonságos használatához szükséges magyar nyelvű üzemeltetési dokumentáció.”

A szövegalapú műszaki dokumentációt kiegészítő műszaki rajz fordítása is jelentős terminológiai előkészítést igényel a fordító részéről. A műszaki rajzok szakterületenként igen eltérőek, ebből adódóan szakma szerint elkülöníthető az építész rajz, a gépész rajz és a villamos rajz. A műszaki rajzok céljuk és kidolgozottságuk szerint is csoportosíthatók. Az MSZ ISO 10209-1 szabvány szerint megkülönböztetett rajzfajták néhány példája:

1. diagram (a mennyiségek közötti összefüggés koordináta-rendszerben való ábrázolása)
2. vázlat (nem méretarányos szabadkézi rajz)
3. alkatrészbrajz (az adott alkatrész azonosításához szükséges információkat tartalmazó rajz)
4. munkadarabrajz (tovább már nem bontható alkatrészbrajz, amely tartalmazza az elkészítéséhez szükséges információkat)
5. gyártmány-összeállítási rajz (egy termék valamennyi szerkezeti egységét és alkatrészét bemutató rajz).

Jelen kutatás a „Műszaki terminusok diverzitásának vizsgálata” (Rodek-Begella, 2019) című tanulmányom témájára nyúlik vissza, amely a műszaki terminusok heterogén palettájából 16 típust mutatott be. A kutatásból ki fog derülni, hogy ezek közül több is fellelhető számos műszaki rajzon, például a monoszém terminusok, a mozaikszavak, a nemzetközi mértékegység-rendszerek (például SI) vagy a piktogramok.

A műszaki rajzok terminuskészletének vizsgálatát a műszaki rajz definíciójából kiindulva érdemes kezdeni. A hétköznapi életben mindenki látott már műszaki rajzot, például a háztartási gépek használati útmutatóiban vagy a bútorok összeszerelési leírásában. Az ipari termelésben a műszaki rajz kitüntetett szerepét több szakember is megállapította. Karczub (2008) megfogalmazása szerint, a műszaki rajz információhordozóra (papírra, mikrofilmre, mágneslemezre) rögzített, egyezményes szabályok mentén, grafikusán megjelenített műszaki információ, amely döntő többségben méretarányos. Ezek mellett Házkötő (2006) kijelenti, hogy a műszaki rajz a műszaki emberek „nemzetközi szaknyelve”, amely a műszaki kommunikáció leggyakoribb és legjellegzetesebb formája. Kiemeli azt is, hogy a korábban említett egyezményes szabályok nemzetköziek. Ezek a szabványosítási előírások teszik lehetővé, hogy az ábrázolás egyértelmű, alak- és mérethű legyen.

Egy szakember által készített műszaki rajznak meg kell felelnie a műszaki rajzok készítésére vonatkozó szabványnak, például a „Termékek műszaki dokumentációja” (MSZ EN ISO 5457) szabványban előírtaknak. Magyarországon az első intézményes szabványosítási szervezet, a Magyar Ipari Szabványosító Testület, 1921-ben alakult. A szabványosítást ekkor még szakmai kollektívák végezték, amelynek eredményeként, közmegegyezésen alapuló megoldások jöttek létre, ám ezek alkalmazása nem volt kötelező érvényű. Eleinte nemzeti szabványok készültek, amelyek alkalmazása csupán az ország keretein belül volt elvárás (Kiss, 2008).

A második világháború után, szovjet mintára, a nemzeti szabványok használata kötelezővé vált. Később a gazdasági és kereskedelmi globalizáció a nemzetközi együttműködést szorgalmazta. Ebből kifolyólag hozták létre a világszerte elismert nemzetközi szabványügyi szervezeteket: ISO, IEC és ITU² (Kiss, 2008). Napjainkban Magyarország beépíti saját szabványrendszerébe a nemzetközi sztenderdeket és alkalmazza is őket. Alapvetően ez az előrelépés tette lehetővé, hogy a szakemberek a műszaki rajzot a nemzetközi szaknyelv részének tekintsék.

A másik fontos kérdés, hogy mi a terminus definíciója, továbbá milyen kritériumok alapján nevezhető egy jelölő terminusnak? Főris úgy fogalmaz, hogy a terminus egy

² ISO: *International Organization for Standardization*, magyarul: Nemzetközi Szabványügyi Szervezet
IEC: *International Electrotechnical Commission*, magyarul: Nemzetközi Elektrotechnikai Bizottság
ITU: *International Telecommunication Union*, magyarul: Nemzetközi Távközlési Egyesület

meghatározott tárgykörön belüli fogalmat jelölő lexéma, szám, jel, vagy ezek kombinációja (Fóris, 2005). Tehát olyan elemeket nevezünk terminusnak, amelyek összetétele morfológiai szempontból igen heterogén, de a szakmai kommunikációban a szerepük hasonló vagy hasonló pragmatikai funkciót tölt be. Ebből kiindulva a terminus nem az alakjától, hanem a tartalmától és használatának módjától válik terminussá (Fóris, 2020). Ennek értelmében létezik olyan terminus, amely verbális és olyan is, amely nem verbális jel.

Roman Jakobson „*On linguistic aspects of translation*” című tanulmányát Bertrand Russell állításával kezdi, amely szerint csak az értheti meg a *sajt* szó jelentését, aki a nem nyelvi környezetben is megismerte, vagyis „*no one can understand the word 'cheese' unless he has a nonlinguistic acquaintance with cheese*” (Jakobson, 1959:138). Ennek értelmében a verbális és nem verbális környezet érintkezik egymással és kölcsönös egymásra hatással pontosítják a szemantikai tartalmat. Egy verbális jel interpretálása több módon történhet. Jakobson a verbális jelek fordításának három típusát különbözteti meg (Jakobson, 1959):

1. Egy nyelven belüli (*intralingvális*) fordítás, amikor a verbális jeleket ugyanabban a nyelvben váltjuk át másik verbális jelekre, például a *football* és a *soccer*, illetve a műszaki szaknyelvben a *kézi hidraulikus emelő* és a *béka* (műszaki jelentéssel is rendelkező poliszém köznyelvi terminus), vagy a francia *clipsage* és *boutonnage* szinonim szavaknál (utóbbiak a villanymotor-lemezcsomag előállításának speciális, klipszeléses eljárás alapuló technológiáját takarják).
2. Két különböző nyelv közötti (*interlingvális* vagy *tulajdonképpeni*) fordítás, amikor a verbális jeleket egy másik nyelv verbális jeleire váltjuk át, például a *tengelykapcsoló – kuplung* (német) – *coupling* (angol) – *embrayage* (francia) fordításai.³
3. Két jelrendszer közötti (*interszemiotikus*) fordítás, amely a verbális jelek és nem verbális jelek közötti átváltást jelenti. Erre példa az irodalmi művek átírata zenére vagy képre (megfilmesítés). A piktogramok is az interszemiotikai kategóriába sorolhatók, például a feszültség alatti veszély jelzése egy villámot ábrázoló rajzzal.

A műszaki rajzok elemzése során ki fog rajzolódni, hogy az interszemiotikai vonatkozás mellett fellelhetők-e intralingvális és interlingvális relációk.

A kutatás célja, anyaga és módszere

A kutatás hátterét egy nemzetközi (japán, francia, magyar) villanymotorgyártó vállalatnál eltöltött több évtizedes tapasztalat adja, amely műszaki szaknyelvhez kapcsolódó tolmácsolási és fordítási munkán alapszik.

A kutatás első lépése a vizsgálat alapjául szolgáló francia és magyar nyelvű műszaki rajzok kiválasztása. A cél olyan rajzok kijelölése, amelyek minél több adatot, feliratot, jelölést tartalmaznak, ezáltal reprezentatív információforrásként szolgálhatnak. A fentiek közül a munkadarabrajzra esett a választás, mert ez ígéri a legtöbb terminus bemutatását, hiszen egy termék elkészítéséhez a tervezőnek minél több információt kell megadni.

A másik fontos aspektus, hogy ezek a rajzok nem egyedi termékek, hanem sorozatgyártású alkatrészek előállítására készültek. Már a legkisebb félreérthetőség is hibás értelmezéshez vezethet, amely gazdasági szempontból igen kedvezőtlen selejtképződést eredményez.

³ A *kuplung* egy nyelven belüli típusnak is megfelel, hiszen a német nyelvből származó terminus, ami a magyarban a tengelykapcsoló szinonimájaként funkcionál.

Emellett a rajzok felépítésének másik lényeges kritériuma, hogy milyen szintű szakmai kvalitással rendelkező szakemberek számára készülnek. Minél nagyobb a szakértelem, annál kevesebb verbális terminussal indokolt kiegészíteni a rajzot. A műszaki rajzok területe korlátozott, mégis tartalmazniuk kell a megfelelő minőségben előállított termékek gyártásához szükséges és elégséges információt, legyen szó szakmunkás, technikus vagy mérnöki ismeretekkel rendelkező felhasználóról. A vizsgálat tárgyát képező francia rajzok az anyaggyártásból érkeztek és kb. 90%-ban francia nyelven készültek, a fennmaradó 10% angol nyelvű, és a gyártást végző szakemberek használják. A fémfeldolgozó iparban a gépész rajz mellett, a gépek vezérlését, működését ábrázoló villamos összeállítási rajzok is segítik a szakemberek munkáját, emellett kidolgozottságuk is megfelelő teret biztosít a terminológiai diverzitásvizsgálat elvégzéséhez.

Az alábbi táblázat az elemzés tárgyát képező francia és magyar nyelvű gépész munkadarabrajzok típusát és azok darabszámát tünteti fel, például a tengelyt ábrázoló francia nyelvű gépész rajzból 50 db került megvizsgálásra. A francia tervezésű rajzok a közül a *tengely*, a *ház*, a *kapocsház* és *kapocsfedél* a termelés számára készültek sorozatgyártás céljából. Ezzel szemben a *kivágószerszám* és *öntőszerszám* egyedi rajzokat a magas szakmai tudással rendelkező, szerszámkészítő szakemberek részére tervezik.

1. táblázat. Mechanikus munkadarab rajzok jegyzéke

	Francia nyelvű gépészrajz		Magyar nyelvű gépészrajz	
	megnevezés	darabszám	megnevezés	darabszám
1.	<i>arbre</i> (m) – tengely	50	szigetelőszerszám alkatrész	15
2.	<i>carter</i> (m) – ház + <i>boitier</i> (m) kapocsház + <i>couvercle</i> (f) – kapocsfedél	50	vágóelem	30
3.	<i>palier</i> (m) – pajzs	50	pántolószerszám	50
4.	<i>matrice</i> (f) – <i>matrica</i> és <i>poinçon</i> (m) – bélyeg (kivágószerszám)	50	matrica és bélyeg (kivágószerszám)	10
5.	<i>moule</i> (m) – öntőszerszám	29	öntőszerszám	15
Összesen		229		120

A 2. számú táblázat különböző gépek villamos összeállítási rajzait tartalmazza. Az összeállítási rajzok önállóan működőképes berendezések szerkezeti felépítését, alkatrészeit és ezek kapcsolatát ábrázolják (Dienes, 2008). Gyakran előfordul, hogy az olasz, a spanyol vagy a német gyártó francia nyelvre fordított dokumentációt mellékel a géphez. A kiválasztott francia nyelvű rajzok kizárólag francia gépgyártóktól származnak. A magyar rajzokat magyar tervezők tervezték.

2. táblázat. Villamosrajzok jegyzéke

	Francia nyelvű villamosrajz		Magyar nyelvű villamosrajz	
	megnevezés	oldalszám	megnevezés	oldalszám
1.	<i>presse de découpage</i> (f) – sajtolóprés	61	lemezcsomag hegesztőgép	38
2.	<i>tour</i> (m) – eszterga	112	forgórész festő	33
3.	<i>étuve</i> (f)- szárítókemence	7	szárítókemence	21
4.	<i>four de maintie</i> – öntődei fémhőntartó kemence	12	tengelyvég megmunkáló	93
5.	<i>baie de mesure</i> (f)- motor elektromos ellenőrző gép	53	alumínium melegítő berendezés	2
6.	<i>étuve</i> (f) motor szárítókemence	17	szalagcsiszológép	28
Összesen		262		215

A kutatás módszere jellemzően kvalitatív és nem kvantitatív vizsgálat, mivel a terminusok sokféleségét kívánja feltárni. Nem az a cél, hogy statisztikai módszerek segítségével láthatóvá váljon, hogy monoszém terminusokból vagy rövidítésekből, esetleg piktogramból jelenik meg több a rajzokon. A termékek komplexitása eltérő, ebből kifolyólag a rajzok bonyolultsága is heterogén, így ehhez igazodik a terminusok mennyisége és diverzitása (akroníma, monoszém terminus, homonima, poliszém terminus, stb. használata).

A fő szempont leginkább annak feltárása, hogy egy műszaki rajz fordítása során, a fordító milyen terminológiai kihívásokkal találja magát szembe. A kutatás az alábbi kérdésekre keresi a választ:

1. Milyen verbális és nem verbális eszközöket alkalmaz a műszaki rajz?
2. Egy műszaki rajz értelmezésekor intralingvális, interlingvális vagy interszemiotikus fordítási feladat előtt áll a fordító?
3. Tapasztható-e eltérés egy magyar és egy francia műszaki rajz terminuskészlete között?

A kutatás eredménye

A műszaki szakrajzok elemzésekor verbális és nem verbális terminusok különíthetők el, amelyek minden rajzon kivétel nélkül megjelennek, bár eltérő arányban. Az alább felsorolt terminus típusok a vizsgált korpuszból származó példákon keresztül mutatják be a diverzitást.

Verbális terminusok

Monoszém műszaki terminus

A műszaki szaknyelvek általában a monoszém terminusokat preferálják, mivel egyértelműséget biztosítanak a szakmai kommunikáció során. Például a tengelyrajzokon *moleté* (rovátkolva), *dureté* (keménység), *surépaisseur* (vastagság ráhagyás), *profondeur* (mélység), *traitement thermique* (hőkezelés), *nitridálva*, *teniferálva* műszaki terminusok esetén is monoszémia áll fenn. Tehát a wüsteri⁴ törekvéseknek megfelelően és az ambiguitástól mentes szaknyelvi információ átadása érdekében a terminus egy denotátumból (fogalom), egy jelölőből (terminus/megnevezés) és egy jelöltből (vonatkozás/tárgy/referencia) áll. Két nyelv viszonylatában ez 100%-os megfeleltethetőséget (ekvivalenciát) biztosít.

Poliszém műszaki terminus

A poliszém műszaki terminusok jelentésének azonosítását a kontextus teszi lehetővé, jelen esetben a műszaki rajz. Az onomasziológiai (fogalomközpontú) megközelítés szerint poliszémia akkor áll fenn, amikor egy megnevezéshez több fogalom, ezáltal több definíció is tartozik. A *tourné* (1. *esztergálva*, 2. *forgatva*), a *taillage* (1. *fogazás*, 2. *vágás*), a *bage* (1. *gyűrű*, 2. *formaadó betét*, amely az öntőszerszám része) vagy a *broche* (1. *balanszszem* az öntőszerszámnál, 2. *üregelőtüske* a forgácsolásban) terminusok ezt a jelenséget példázzák.

A poliszém terminusok kategóriájába tartoznak a köznyelvi és műszaki jelentéssel is rendelkező terminusok, amelyek a köznyelvi szavak terminologizációja révén kerültek át a köznyelvből a műszaki szaknyelvbe. A terminologizáció lehetőségét a köznyelvi és szaknyelvi jelölteket összekötő közös fizikai vagy jellembeli hasonlóság teremti meg (Rodek-Begella, 2015). Ilyen a francia *dent* (fog,- fogaskerék része), *tête* (fej), *pied* (láb, talapzat), *macaron* (tárca alakú kivágószerszám alkatrész), *tulipe* (tulipán, öntőszerszám alkatrész), *corps* (test), *pas* (lépés, menetemelkedés), *arbre* (fa, tengely). A magyar *edzve*, *nemesítve* (olyan eljárások, amelyek növelik a fémek szilárdságát és kopásállóságát) terminusok is idetartoznak.

⁴ Eugen Wüster osztrák mérnök tudós, a terminológiatan atyja, a terminológiai szabványosítás kezdeményezője.

Szinonimák

A szinonímia jelensége nem túl gyakori a szaknyelvben. Szinonímia esetén egy fogalomhoz több elnevezés is tartozik. Gyakran különböző tájegységek, gyártórészelek, jelen esetben kelet- és nyugat-franciaországi gyárak, eltérő terminussal nevezik meg ugyanazt az alkatrészt, például *flasque* – *palier* (villanymotorpajzs) vagy *carter* – *carcasse* (villanymotorház). Más esetben köznyelvi szó lép a műszaki terminus helyébe, például a *margaréta* a *zárószigetelő* – *megnyomó* (műszaki terminus) megfelelője, ami szintén szinonimaként funkcionál. Ebben az esetben a köznyelvi szó műszaki jelentéssel is bíró poliszém műszaki terminussá válik.

Egyezményes mértékegységrendszerek elemei

1960-ban, a párizsi Általános Súly-és Mértékügyi Értekezleten született a metrikus SI (*Système International d'Unités*) Nemzetközi Mértékegységrendszer, amelyben szabályozták az általános metrológiai definíciókat, valamint az alap- és kiegészítő egységeket, illetve meghatározták a prefixumokat. Az SI rendszer koherens és ellentmondásmentes számítási környezetet teremtett.

A vizsgált gépész és elektromos rajzokon egyaránt szerepelnek SI mértékegységek, mint például az *A* (*Amper*) az áramerősség vagy α és β a szögek azonosításához. A magyar és a francia nyelvű műszaki rajzok jellemzően ezt a mértékegységrendszert használják. Így ezek a terminusok 100%-os ekvivalensei egymásnak. Az angolszász mértékegységrendszer nem metrikus, mint az SI rendszer, a hosszmértékük például *inch*-ben értendő és nem *mm*-ben ($1 \text{ inch} = 25,4 \text{ mm}$). Ennek figyelmen kívül hagyása komoly hibalehetőséget rejt magában.

Akronimák és rövidítések

A műszaki rajzok tervezői számos esetben akronímát vagy rövidítést használnak nyelvi és helytakarékosági céllal. A verbális terminusok között az akronimák és rövidítések jelentik a legnagyobb kihívást egy fordító számára. Ezek megfejtése igényli a legmagasabb fokú szakmai háttérismeretet a megfelelő célnyelvi terminus kiválasztása érdekében.

A francia mechanikus rajzokon különösen nagy számban jelennek meg rövidítések és akronimák. Az alábbi táblázat ezek közül csak néhányat mutat be annak érdekében, hogy láthatóvá váljon a karakterszámbeli eltérés.

3. táblázat. Rövidítések és akronimák a francia nyelvű mechanikus és villamos rajzon

N°	Francia nyelvű mechanikus és villamosrajz		
	rövidítés, akroníma	teljes terminus	magyar megfelelő
1.	ch.1 á 45°	<i>chanfrein 1 á 45°</i>	1 mm-es 45°-os letörés
2.	prof.	<i>profondeur</i>	mélység
3.	1 mm maxi	<i>1 mm maximum</i>	maximum 1 mm
4.	ECH	<i>échelle</i>	skála, lépték, méretarány
5.	BA	<i>bout-d'arbre</i>	tengelyvég
6.	EV	<i>électrovanne</i>	elektromos szelep
7.	PMH	<i>point mort haut</i>	felső holtpont
8.	PE	<i>presse étoupe</i>	tömszelence
9.	Rlt AV 6202/ Rlt AR: 6202	<i>roulement avant 6202 / roulement arrière: 6201</i>	hajtásoldali csapágó 6202/ hajtás ellenoldali csapágó 6201 ⁵
10.	GH	<i>groupe hermétique</i>	hermetikus motor

⁵ A *roulement avant/ roulement arrière* tükörfordítása *előlső csapágó/hátsó csapágó*, viszont a termékspecifikus szakmai nyelvhasználat a magyarban a funkcionalitást helyezi előtérbe és nem a pozíciót, mint a francia, ezért a javasolt magyar megfelelők: *hajtás-oldali* és *hajtás-ellenoldali*.

A franciával ellentétben a magyar nyelv többnyire kerüli az akronímák és rövidítések használatát, ennek ellenére a magyar műszaki rajzokon is található néhány példa, amelyeket a 4. táblázat mutat be.

A magyar nyelvű rövidítések mellett, számos angol nyelvből átvett terminus is megjelenik, mint például PLC (*Programmable Logic Controller* – *programozható vezérlő egység*), I/O (*input/output* – *kimenet/bemenet*), ON/OFF (*be/ki* – *bekapcsolás/kikapcsolás*), PE (*protective earth* – *védőföldelés vezető*).

4. táblázat. Rövidítések és akronímák a magyar nyelvű mechanikus és villamosrajzokon

N°	Magyar nyelvű mechanikus és villamos rajz	
	rövidítés, akroníma	teljes terminus
1.	bk.	belsőkulcsnyílású
2.	fr. váltó	frekvenciaváltó
3.	fő- kapcs.	főkapcsoló
4.	m. db	munkadarab
5.	hidr. vagy HY	hidraulikus
6.	pneu.	pneumatikus
7.	heng.	hengeres
8.	vent.	ventilátor
9.	fesz.	feszültség
10.	késl.	késleltetés

Mindkét táblázatban látható, hogy a rövidítéseknek köszönhetően jelentősen csökken a karakterek száma, amitől könnyebben áttekinthetőbb lesz egy rajzdokumentáció. Az akronímák és rövidítések használata ugyanakkor veszélyt is rejt magában, hiszen jelentésük azonosítása nem minden esetben egyértelmű. Bizonyos esetekben a hamis barát jelenséggel is szembesülhet a fordító. Ez akkor következik be, amikor két nyelv viszonylatában a forrásnyelvi és célnyelvi terminus fogalmi szinten azonosnak tűnik, ám az ekvivalencia valójában hamis. A köznyelvben a *sensible* jelentése franciául 'érzékeny', angolul 'ésszerű'. A francia *PE* jelentései például 'tömszelence' (*presse étoupe*), 'polietilén' és 'védőföldelésvezető' (*protective earth*) is lehet.

Nem verbális terminusok

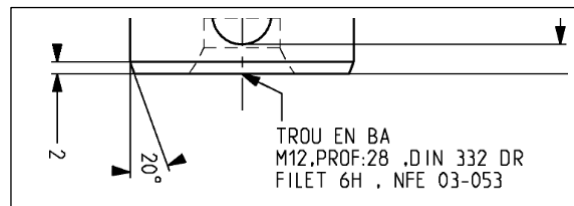
A műszaki kommunikációban leggyakrabban használt nem verbális jelrendszerek:

- a műszaki rajzok jelölései
- munkavédelmi szimbólumok (piktogramok)
- környezetvédelmi szimbólumok (piktogramok)
- tűzvédelmi szimbólumok (piktogramok)

Az alak-, irány-, helyzet- és ütéstűrések rajzjeleinek néhány példáját az 1. számú melléklet tartalmazza (Andó, 2008). Emellett számos egyéb nem verbális jelölés használatát is szabványok szabályozzák, mint a 2. számú mellékletben feltüntetett vonalvastagságok (Kiss, 2008), amelyek jelentését egyezményesen határozták meg. A nem verbális terminusok mindegyike mögött áll valamilyen fogalom és egy hozzátartozó definíció. A $\bigcirc$ ebben az esetben nem pusztán a kört jelenti, hanem a köralaktól való eltérés mértékét határozza meg.

Az alábbi példa egy tengelyvég részletet mutat be, ami az eredeti rajz területének kb. 5%-át foglalja el. Ez a kis ábra szemlélteti a műszaki rajzokon fellelhető verbális és nem verbális terminusok morfológiai diverzitását.

1. ábra. Tengelyvégábrázolás egy francia munkadarabra



Jelmagyarázat:

TROU EN BA	tengelyvégfurat (<i>Trou en BA: trou en bout d'arbre</i>)
M12.	12mm-es normál metrikus menet
PROF: 28, DIN 332DR	28mm mélyen a DIN 332DR szabvány szerint (<i>prof: profondeur</i>)
FILET 6H, NFE 03-053	6H külső menet az NFE 03-053 francia szabvány szerint

Az 1. ábrán mozaikszavak (*BA*), szórövidítések (*prof*) és szabványi jelölések (*DIN 332DR*, *NFE 03-053*) egy-egy példája jelenik meg. A fenti részlet nemcsak a verbális, hanem a nem verbális terminusokra (vastag vonal – látható él, szaggatott vonal – nem látható él, nyilak – távolság, pozíció, szögmeghatározás) jellemző sokféleség reprezentatív mintája.

A műszaki rajzok azonosítása többnyire a termék- vagy alkatrész kód alapján történik. A műszaki szaknyelv számtalan kódvariációt használ (számsor, betű és számsor keveréke stb.) amelyek Fóris (2020) terminus definíciója szerint szintén terminusnak minősülnek, hiszen ezek mindegyike egy fogalmat és a kapcsolódó definíciót jelöli.

Konklúzió

Jelen kutatás célja, hogy rávilágítson a műszaki rajzok terminuskészletének diverzitására és szerepükre a szakemberek közötti interakciókban.

A verbális és nem verbális jelek kombinációja lehetővé teszi, hogy a műszaki rajzok információsűrűsége minél magasabb szintre jusson, ezáltal válnak a műszaki rajzon fontos kiegészítőivé egymásnak. A gépész- és villamostervezők arra törekednek, hogy a nem verbális terminusok túlsúlya jellemezze a műszaki rajzokat, ám a termékek bonyolultságának függvényében növelni szükséges vagy csökkenteni lehetséges a verbális terminusok arányát.

Ha csak nem verbális jelek használatára korlátozódna az információ átadása, akkor az adott alkatrész gyártásához szükséges, alapvető adatok hiányoznának (például: *nitridálva*, *teniferálva*, amelyek felületkezelési eljárások). Amennyiben csak verbális leírás készülne, még egy egyszerű alkatrész specifikációja is túl hosszú lenne, illetve a geometrikus ábrázolások hiánya miatt az egyértelműség is veszélybe kerülne.

Az egyezményes szabványok alapján megszerkesztett rajzok nagyrésze igen változatos nem verbális terminusdiverzitásról tesz tanúságot. A vonalak vastagsága, az alak és helyzetűrések jelölése, az azonosítókódok is a sokféleséget gazdagítják. Ezt egészítik ki a feliratmezőben és magán a rajzon feltüntetett verbális terminusok.

A verbális terminusok sokfélesége egy egyszerű alkatrész-megnevezésen keresztül is bemutatható. Például a *corps de bab usiné*, amelynek magyar jelentése 'megmunkált kapocsháztest', terminologizálódott, köznyelvből származó poliszém terminust (*corps* – 'test'), mozaikszóvá rövidült terminust (*bab/ boîte à borne* – 'kapocsház'), illetve monoszém műszaki terminust (*usiné* – 'megmunkált') is tartalmaz. Poliszém terminusok, mint a *tailage* (1. 'fogazás', 2. 'vágás'), illetve szinonimák szintén helyet kapnak a műszaki rajzokon. A mozaik terminusok sorát gyarapítják az angol nyelvből átvett terminusok, amelyek a mozaikszavak (*PLC*) mellett rövidítések formájában is megjelenhetnek *GND* (*ground* – 'földelés'). A fordító megtévesztő hamis barátként is találkozhat az akronimákkal és rövidítésekkel.

Egy műszaki rajz intralingvális (*carter-carcasse* – 'villanymotorház'), interlingvális (*dépouille* – 'kúposág') és interszemiotikus (műszaki rajzokon alak- és tűrésjelölések szemantikai tartalma) jegyei interpretációs kihívások elé állítják a fordítót. A francia és magyar műszaki rajzok nem verbális eszközhasználatában jelentős eltérés nem tapasztalható (lásd 3. számú melléklet), ám világosan kirajzolódik a francia nyelv törekvése gyakori akroníma-használatra, míg a magyarra a kutatás tapasztalatai szerint ez kevésbé jellemző.

A későbbiekben egy lehetséges kutatási cél a különböző terminustípusok kvantitatív vizsgálata, amely rámutat a műszaki rajzok verbális és nem verbális eszközhasználatának arányaira.

Hivatkozások

- Andó, M. (2018): *Gépipari tűrések illesztések*. Gépész Tuning Kft.: Budapest
- Dienes, Z. (2008): *Villamosipari rajzok*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet: Budapest
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Fóris, Á. (2014): A szaknyelvek terminológiai szempontú megközelítése. In: Veszelszky, Á. – Lengyel, K. (szerk.) *Tudomány, technolektus, terminológia – a tudományok, szakmák nyelve*. Éghajlat Könyvkiadó: Budapest
- Fóris, Á. (2020): *Fordítás és terminológia*. Elmélet és gyakorlat. KRE-L'Harmattan: Budapest
- Házkötő, I. (2006): *Műszaki rajz kurzus jegyzet*. BME Gépszerkezettani Intézet: Budapest
- Heltai, P. (2004): Terminus és köznyelvi szó. In: Dróth, J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból*. Szent István Egyetem: Gödöllő
- Jakobson, R. (1959): On Linguistic Aspects of Translation. In: Brower, R. A. (eds.) *On Translation*. Harvard University Press: Cambridge
- Karczub, B. (2008): *Műszaki rajz készítés és olvasás*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet: Budapest
- Kiss, S. (2008): *Műszaki rajzi szabványok értelmezése és alkalmazása*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet: Budapest
- Rodek-Begella, A. (2015): Köznyelvi és műszaki jelentéssel is rendelkező terminusokmetafora alapú vizsgálata. In: *Nyelv, kultúra, társadalom – Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Rodek-Begella, A. (2019): Műszaki terminusok diverzitásának vizsgálata. In: Bocz Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvtanításban és -kutatásban*. SZOKOE. Porta Lingua
- Zabóné, Varga I. (2016): *A magyar nyelvű műszaki terminológia kezdetei*. XVII. Műszaki Tudományos Ülésszak: Kolozsvár. <https://doi.org/10.33895/mtk-2017.06.19>

Diversity of terminology in technical drawings

An integral part of the technical documentation is the technical drawing, an item that is essential in the manufacturing of marketable products. The aim of this study is to examine the terminology used in Hungarian and French working drawings. The analysis of hundreds of Hungarian and French drawings revealed the diversity of linguistic and non-linguistic terms that appear in technical drawings. The information density of these terms is typically high since a significant part of the limited area is occupied by the drawing. The technical drawing terms are also morphologically diverse, as they include monosemous terms (e.g. knurled - moleté), acronyms (e.g. BA/ bout d'arbre - shaft end) and colloquial words (e.g. edzés means training and treatment). The intersemiotic markings required by international standards (see // - parallelism, parallélisme) facilitate clear communication between professionals who do not speak each other's languages. The use of standard notations is a common feature of the terminology used in Hungarian and French drawings. The main difference between the two languages can be found in their tendencies to use acronyms, as the French language prefers while the Hungarian language avoids them.

Keywords: technical term, intersemiotics, information density, morphology, standard

Mellékletek

1. melléklet. Alak-, irány-, helyzet- és ütéstűrések

Tűrésfajta	A tűrés megnevezése	Rajzjel
Alaktűrés (bázis nem szükséges)	Egyenestűrés	—
	Siklapúságtűrés	▱
	Köralkatűrés	○
	Hengerességtűrés	⊗
	Adott profil alaktűrése	⌒
	Adott felület alaktűrése	⌒
Iránytűrések (bázis szükséges)	Párhuzamosságtűrés	//
	Merőlegességtűrés	⊥
	Hajlásszögtűrés	∠
	Adott profil alaktűrése	⌒
	Adott felület alaktűrése	⌒
Helyzettűrés (bázis szükséges)	Pozíciótűrés (lehet bázis nélkül is)	⊕
	Egytengelyűségűtűrés	⊙
	Szimmetriatűrés	≡
	Adott profil alaktűrése	⌒
	Adott felület alaktűrése	⌒
Ütéstűrések (bázis szükséges)	Radiális ütés tűrése	↗
	Teljes radiális ütés tűrése	↗↘

Forrás: Andó, M. (2018): *Gépipari tűrések illesztések*. Gépész Tuning Kft., Budapest

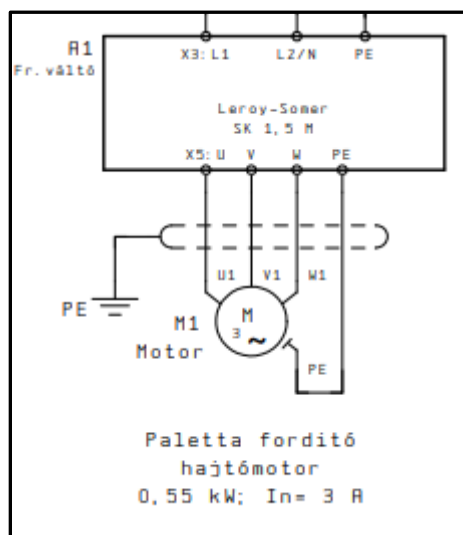
2. melléklet. Vonalfajták

Vonalfajta	Megnevezés	Általános alkalmazás
A 	Folytonos, vastag	A1 Látható körvonalak (kontúrvonalak) A2 Látható élek
B 	Folytonos, vékony (egyenes vagy görbe)	B1 Elméleti áthatási vonal (tagolóvonal) B2 Méretvonalak B3 Méretsegédvonalak (szerkesztési vonalak) B4 Mutatóvonalak B5 Vonalkázás (sraffozás) B6 Befordított metszet körvonala B7 Rövid középvonalak
C 	Folytonos, szabadkézi törésvonal, vékony ²⁾	C1 Részletek, megszakított nézetek és metszetek határolóvonala, ha a határoló nem vékony pontvonal
D ¹⁾ 	Folytonos, egyenes törésvonal, vékony	D1 ua. mint C1
E 	Szaggatott, vastag ²⁾	E1 Nem látható körvonalak E2 Nem látható élek
F 	Szaggatott, vékony	F1 Nem látható körvonalak F2 Nem látható élek
G 	Pontvonal, vékony	G1 Középvonalak G2 Szimmetriatengelyek G3 Adott pont által leírt görbe, például osztókör (trajektoriak)

Forrás: Kiss, S. (2008): *Műszaki rajzi szabványok értelmezése és alkalmazása*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet: Budapest

3. melléklet. Magyar és francia villamosrajz

magyar hegesztőgép



francia prés-medve emelő motor

