



lingua

CORVINUS NYELVI NAPOK

„Szaknyelvoktatás és multikulturalitás”

2015. április 24.

**Budapesti Corvinus Egyetem
Corvinus Idegennyelvi Oktató- és Kutatóközpont, Közgáz Campus**

ISBN 978-963-503-612-7

2015

lingua

Tanulmánykötet

A 2015. április 24-én megrendezett CORVINUS NYELVI NAPOK „Szaknyelvoktatás és multikulturalitás” című tudományos ülészak előadóinak tanulmányai

Szerkesztette:

Dr. Nyakas Judit

Bujtás Emese

2015

Tartalom

Bevezetés.....	4
MágoCSI Nyina: A szaknyelvek korunkban és a nyelvtudományban.....	5
Jakusné dr. Harnos Éva: A szaknyelvi frazeológia funkciói.....	10
Hardiné Magyar Tamara: Az olasz nyelvű katolikus sajtótermékek lexiko-szemantikai vizsgálata..	18
Egeres Katalin: A multikulturalitás kérdése Szergej Paradzsanov filmművészetében és filmnyelvének sajátosságai.....	25
Tóth Éva - Spiczéné Bukovszki Edit: Sikerek és kudarcok: nyelvtanulás és autonómia egy pályázati projekt tükrében.....	40
Rácz Edit: On a Coursebook for Beginners (Hungarian Language and Culture).....	49
Lázár Viktória: The secret of success: Adult language learners'beliefs about the constituents of motivation.....	55
Robin Lee Nagano & Spiczéné Bukovszki Edit: Teaching Teachers to Teach in English: A Pilot Course.....	64
Zsubrinszky Zsuzsanna: What is and what is not commonly shared culturally?.....	73
Nagy Judit: Working with Canadian Multicultural Texts at BA Level	84
Andrew Ryder: Multiculturalism and Monoculturalism: Coming Full Circle.....	92
Philip Saxon: Baring one's soul, online: can it be good for trainee teachers?.....	99
Nagyné Dr. Csák Éva: Zur Forschung und Vermittlung des Wirtschaftsdeutschen: ein Rück- und Ausblick.....	106
Stégerné Tusa Cecília: Multi- und interkulturelles Anforderungsprofil im Fachsprachenunterricht.....	115
Szilágyi Katalin: „Rencontres Interculturelles” aux cours de la communication professionnelle de la filiere francophone.....	120
Gajdóczy Zsuzsanna: Construction du pont Pédagogie Interculturelle du dialogue.....	126
Gina Giannotti: L'Italiano risorsa del “Sistema Italia” e lingua di cultura europea.....	140
Gilioli Alessandro: Il termine <i>leasing</i> nei testi giuridici. Questioni lessicologiche e lessicografiche.....	145
Tamás Dóra Mária –Tóth Gabriella: Questioni terminologiche dell'interpretariato giuridico: analisi dall'ottica didattica di termini economico-giuridici.....	156
Tizer Vivien: Marchionimi – tra linguaggi settoriali e cultura.....	166
Nagy Ágnes: Caratteristiche della lingua dell'economia in base alle relative formazioni universitarie	172
Massimo Congiu: Gergo e dialetto nella comunicazione sociale in Italia.....	181
Ligeti Judit: Alcuni metodi per introdurre le componenti interculturali nella lezione di linguaggio medico	186
Dr. Szókéne Dr. Pintér Márta: A zenei kommunikáció funkciója I.....	194

Bevezetés

Egy ország nyelvének elsajátításához elengedhetetlen a hozzá tartozó kultúra ismerete. A nyelvi és kulturális sokszínűség napjaink nyelvoktatásában az oktatók és a tanulók számára egyaránt újabb lehetőségeket, de egyben kihívásokat is jelent. A modern nyelvoktatásban egyre nagyobb figyelmet kell fordítani a multikulturalitás jelenségére, hiszen egy idegen nyelv sikeresen csakis multikulturális szemlélettel ismerhető meg. A kulturális információ közvetítése verbális és metakommunikatív eszközökkel, nyelvi, viselkedésbeli és képi megjelenítéssel valósítható meg leginkább.

A szaknyelv kutatás, vagyis a különböző tudományágak és foglalkozások nyelvhasználatának vizsgálata napjainkban meghatározó szerepet tölt be az alkalmazott nyelvészeti kutatásokban. A társadalmi formák, politikai integrációk, valamint a technológia gyors fejlődése mindig is meghatározó tényezőjét jelentették a nyelv változásának. A globalizáció korában a köznyelvi kommunikáció fejlesztése mellett egyre nagyobb figyelmet kell fordítani a szaknyelvek fejlesztésére, a terminológiai, valamint szemantikai normák vizsgálatára, rendszerezésére, ami mindenkor csak interdiszciplináris szemlélettel valósítható meg.

Jelen kötet célja a Budapesti Corvinus Egyetem Idegennyelvi Oktató- és Kutatóközpontja által 2015 áprilisában megrendezésre került *Szaknyelvoktatás és Multikulturalitás* című tudományos konferencián résztvevő szaknyelv kutatók és –oktatók tudományos vizsgálatainak eredményeit bemutató angol, francia, német, magyar, olasz, valamint portugál nyelvű előadások ismertetése.

Budapest 2015. július

Dr. Nyakas Judit

Mágocsi Nyina
Budapesti Corvinus Egyetem
nyina.magocsi@uni-corvinus.hu

A SZAKNYELVEK KORUNKBAN ÉS A NYELVTUDOMÁNYBAN

Absztrakt

A tudomány és a technika viharos fejlődésének korában különleges jelentőségűvé válnak az emberi tevékenység egyes szférái, s ez megköveteli a hatásos és szakszerű kommunikációt. A nyelvben gyorsan nő a szakszavak száma, aktivizálódik az új tárgyak, jelenségek és folyamatok megnevezését biztosító, a tudás különböző területeinek fogalomrendszerét verbálisan rögzítő terminusképzés folyamata. A szaknyelvek nyelvészeti és alkalmazott nyelvészeti kutatásai iránti különleges érdeklődést az új terminológia igénye is magyarázhatja, hiszen arra van szükség, hogy minél pontosabban leírják valamely tudásterület jelenségeit és adatait. A szaknyelvoktatás didaktikájának és metodikájának a kidolgozása mind az anyanyelv funkcionális stílusa minőségében, mind az idegen nyelv esetében jelentős szerephez jut. A teljes áttekintés igénye nélkül a cikkben csak azokat a jelentősebb szaknyelv-kutatási irányzatokat veszem sorra, amelyek meghatározzák a szaknyelvek jelenségéről alkotott kortárs elképzeléseket.

Kulcsszavak: *szaknyelvek, szakmai kommunikáció, szaknyelv-kutatás, szaknyelvoktatás*

1. A globális társadalom és a nyelv

Az utóbbi évtizedek változásai az élet minden szintjére kiterjedtek. Érintették a társadalmi, gazdasági, kulturális, mentális és nyelvi szinteket is. Nem csoda hát, hogy a nyelvészek egyre nagyobb érdeklődést mutatnak a nyelv és a társadalom, valamint a nyelv és a gazdaság összefüggéseit vizsgáló kutatási területek iránt. Ez érthető is, hiszen a 21. század elején társadalmi-gazdasági paradigmaváltás történt.

A kialakuló globális társadalmat számos új sajátosság jellemzi. Például, nemcsak a közös, de az egyéni tevékenységek jelentős része is ma már multikulturális közegben zajlik. Az új munkaformák egyre inkább virtuális időben és térben bontakoznak ki, és új követelményeket támasztanak a dolgozókkal szemben mind a szakmai felkészültség, mind a nyelvtudás terén. (CASTELLS 2000)

Ily módon egy olyan társadalmi struktúra jön létre, amely a tudás szabad átadásán és hozzáférésén alapszik, és amely fokozatosan átalakítja az ember gazdasági, politikai, társadalmi és kulturális tevékenységét. Ennek a rendkívül aktuális problémának a mélyreható vizsgálata azonban meghaladja ezen cikk kereteit, így csak a globalizáció folyamatainak nyelvi és kulturális kérdéseit érintem.

Létezik-e globális kultúra? Igen, ha a divatra, a zenére, a televíziós programokra, az élelmiszerekre és az életstílusra gondolunk, azaz arra a világra, amelyben élünk. Ugyanakkor, a globális kultúra mintegy kiprovokálja a regionális kultúrák lázadását. A gazdasági globalizáció hatására végbemenő bizonyos korlátozásokra válaszként a nemzetgazdaságokban, a politika, a kormányzás és a kultúra szférájában újjászületnek az egyes népek és régiók szellemi hagyományai. Különös jelentőségre tesz szert a saját nyelv, művészet, zene, szokások, viselet és ételek stb. Így a globalizáció, mely ösztönözi a nemzeti és regionális kultúrák újjászületését és megerősödését, valójában a nemzeti és regionális

kultúrák ellensúlyaként értelmezhető. Az emberiség univerzális kultúrája a különböző kultúrákból áll össze, és csakis együttműködésük folytán létezhet.

2. Közvetítő nyelvek - lingua franca

Ablonczyné Mihályka Livia értelmezésében a kultúra komplex, nagyon sok szimbólumrendszerből álló struktúra. A nyelv pedig a kultúra lényegi összetevője, amely egyidejűleg magát a kultúrát is átalakítja, hiszen különböző nyelvi konstrukciókat nyújt a kultúra és a kultúra megnyilvánulási módjainak önkifejeződésére. (ABLONCZYNÉ 2006: 14)

A történelem során mindig voltak és lesznek is olyan törekvések, amelyek a nemzetek közötti kommunikáció nyelvét keresik vagy pedig valamely nyelvnek a „közvetítő nyelv” státuszát tulajdonítják. (ECO 2007).

Ugyanakkor a közös nyelv kérdését meg kell különböztetni az Umberto Eco által felvetett tökéletes nyelv kérdésétől, hiszen a tökéletes nyelv teóriája inkább filozófiai probléma. A nemzetközi nyelv vagy világnyelv – olyan nyelv, amelyet jelentős számú ember használ az egész világon. E fogalom alá tartozhat a mesterséges nyelv, például az eszperantó is. De az 1990-es évektől kezdve a kialakult történelmi és geopolitikai helyzet hatására a nemzetközi kommunikáció legelterjedtebb nyelve az angol, s annak is leginkább amerikai változata lett.

A kutatók leggyakrabban a következő kérdésköröket vizsgálják: „az angol mint a nemzetközi kommunikáció nyelve”, „az angol mint világnyelv”, „az angol mint az interkulturális kommunikáció eszköze”, „az angol nyelv mint lingua franca” (HIDASI 2003, БОРОДИНА 2011). Az angol lett a politika, az informatika, a multinacionális vállalatok, a pénzügyek és nem utolsósorban a tudomány nyelve is.

Ezt a tényt is figyelembe véve a kutatók új megközelítési módokat igyekeznek találni „a globalizáció és a helyi nyelv” problémájára. Például, Mihalchenko, Zjazikov és Földes Csaba véleménye szerint a jövőben, többek közt Európa népeinek is, arra kell törekedniük, hogy lehetőleg minél több nyelvet elsajátítsanak, hogy megállják a helyüket a jelenkor kihívásaival szemben (FÖLDES 2002, МИХАЛЬЧЕНКО 2010, ЗЯЗИКОВ 2009).

Egyébként ebben a kontextusban különös jelentősége van az anyanyelv elsajátításának, valamint filológiai kutatásának is, hiszen a nyelvi változások többnyire a társadalomban és az emberek tudatában végbemenő változásokat tükrözik. Orosz nyelvész Golovin meghatározása szerint a nyelv egy olyan összetett kommunikációs jelmechanizmus, mely állandóan fejlődik és egységben és kölcsönhatásban működik a tudattal és az emberi gondolkodással (ГОЛОВИН 1983: 10).

3. A nemzeti nyelv – a szaknyelvek

A természetes emberi nyelv funkcionális változatokra bomlik és számos tényező (például a cél, a hely, a társadalmi környezet, a kommunikációs forma és az emberi tevékenység szférája) határozza meg. Magja a nemzeti nyelv, melynek mélyében formálódik az irodalmi/normatív (sztenderd) nyelv mint a „nyelv létének feldolgozott formája” (ПЕТРАШОВА 2008)

A tudomány és a technika viharos fejlődésének korában a nyelvben gyorsan nő a szakszavak száma, aktivizálódik az új tárgyak, jelenségek és folyamatok megnevezését biztosító, a tudás különböző területeinek fogalomrendszerét verbálisan rögzítő terminusképzés folyamata. Ez a feltűnő változás még 1920-as években a Prágai Nyelvész Kör tagjait az úgy nevezett funkcionális dialektusok kutatására ösztönözte. Ma őket tekintjük a szaknyelvek elméletének megalapozóinak, mivel a szaknyelv fogalmának és státuszának meghatározása, valamint szótári rögzítésének megkezdése az ő nevükhöz fűződik. (*languages for specific purposes*).

Hangsúlyoznunk kell azonban azt a tényt, hogy a kortárs nyelvészek még nem egységesek a tekintetben, hogy a szaknyelvek milyen helyet foglalnak el a nyelv rendszerében. Egyesek egyfajta alnyelvként határozzák meg, míg mások „funkcionális stílusnak”, „regiszternek”, vagy „műfajnak” tekintik. A szaknyelvek pontos meghatározása igen összetett feladat. Kurtán Zsuzsa szerint: „...a definiálás nehézsége a fogalom interdiszciplinaritásából ered, és szorosan összefügg a háttérben álló felfogásokkal. Mind a szaktudományok, mind a nyelvészet és társtudományai gyors fejlődésével, bővülésével a szaknyelv fogalma is újabb és újabb szemszögből kerül megvilágításba” (KURTÁN 2003:37).

Amikor a kutatók többsége szembeállítja a szaknyelveket a köznyelvvvel, akkor a használati területek szerint differenciálódó szaknyelvi lexikát alrendszernek, a nemzeti nyelv közös szókészletrendszeré funkcionális változatának tekinti (КОМАРОВА 2004). Roger Pearson, angol szaknyelvkutató szerint „A szaknyelv fogalmának meghatározása attól függ, hogy a meghatározás során független rendszerként tekintünk-e rá vagy mint részre, de olyan részre, amely a természetes nyelv perifériáján helyezkedik el.” (PEARSON 1998: 30).

Sokan a szaknyelvet, mint az irodalmi nyelvtudományos stílusának alapvető nyelvi kifejezőeszközét, a nemzeti nyelv részének tekintik, mivel sok közös vonásuk van. Például ilyenek a szavak összekapcsolásának nyelvtani szabályai. Továbbá mindkettőben vannak poliszém szavak, szinonimák, homonimák, antonimák és idiómák is. (ДАНИЛЕНКО 1970: 305). Zárójelben megjegyzem, hogy például a „szaknyelvi lexika” és a „terminológiai lexika” szinonimáknak számítanak.

A nemzeti nyelv és a szaknyelvek egymásra hatását szemléletesen bizonyítják a természetes nyelvben végbemenő terminologizáció és determinologizáció folyamatai. Mint az jól ismert, a terminologizáció során a köznyelvi szókinccs lexikai egységei szűk szakmai jelentést nyernek, valamilyen terminológiai rendszer részévé válnak. A determinologizáció eredményeként pedig a terminusok a szaknyelvből átkerülnek a mindennapi használatba. (БОРИСОВА 2009: 115).

A szaknyelvek nyelvészeti és alkalmazott nyelvészeti kutatásai iránti jelentős az érdeklődés. Ez természetes is, hiszen igen fontos, hogy a különböző tudásterületekhez kapcsolható jelenségeket, adatokat és az egyre bővülő terminológiát minél pontosabban írják le. Így a szaknyelvtanítás módszertanának kidolgozása fontos feladat nemcsak az anyanyelvi funkcionális stílusok, de az idegen nyelvek esetében is.

4. A szaknyelvkutatás lingvisztikai és lingvodidaktikai irányzatai

A szaknyelvkutatásban két irányzat figyelhető meg. A lingvisztikai irányzat a szaknyelvet rendszerszerű, strukturált képződménynek tekinti, míg a lingvodidaktikai irányzat a kommunikáció eszközünek, így oktatásának módszertanával foglalkozik. A két irányzaton belül több szakasz is elkülöníthető. A teljes áttekintés igénye nélkül csak azokat a jelentősebb elméleteket veszem sorra, amelyek meghatározzák a szaknyelvek jelenségéről alkotott kortárs elképzeléseket.

Manapság a szaknyelvkutatásban még mindig fontos szerepe van a lexikai-terminológiai megközelítésnek, amelyet osztrák nyelvész E. Wüster dolgozott ki. Ez a megközelítés a nyelv szókészletére, a szaknyelvi lexikára és a szóalkotás módjaira helyezi a hangsúlyt. E. Wüster szerint bármely tudásterület nyelve – „cél nyelv”, „az igazság és a tények közlésének eszköze” (WÜSTER 1970; idézi ГРУБОВ 2009: 30), amely a terminológia révén valósul meg.

Ugyanakkor a szaknyelvkutatásban széles körben elterjedt a funkcionális-nyelvi és a funkcionális-stilisztikai megközelítésmód is. Ezek pedig a szintaxis irányába mozdítják el a kutatást, és a szaknyelvi szövegek tanulmányozására fókuszálnak. Ennek az irányzatnak a követői azt vallják, hogy a szaknyelvek csak és kizárólag a szakszövegekben érhetők tetek, és ennek megfelelően ezeket a nyelveket tanítani csak az adott szövegek alapján lehet.

Homutova, orosz szaknyelvkutató véleménye szerint „A szaknyelv a szóbeli és írott diskurzusban szövegek formájában valósul meg. A szaknyelvi szöveg mindig olyan szöveg, amelyben szaktudás akkumulálódik és őrződik meg. (ХОМУТОВА 2007: 56).

A hetvenes évek a lingvodidaktikai szaknyelvkutatásokban jelentős változásokat hoztak. Hoffmann elmélete az alnyelvekről a szaknyelv jelenségét kommunikatív-pragmatikai megközelítésben értelmezi, de a funkcionális stilisztika, valamint a lexikai-terminológiai és a funkcionális nyelvi megközelítésmód tradíciójára támaszkodik.

Hoffmann szerint a szaknyelv „a nyelv közös rendszeréből meghatározott módon kiválogatott, és kommunikációs és tartalmi szempontból determinált [...] nyelvi eszközök összessége, amelyeket egy szakmailag jól körülhatárolható kommunikációs területen használnak azért, hogy az adott területen dolgozók kölcsönösen megértsék egymást. (HOFFMANN 1985; idézi ГРУБОВ 2009: 32). A kommunikatív-pragmatikai módszer mind a mai napig fontos szerepet játszik a szaknyelvtanításban, mivel a hangsúlyt a szaknyelvi kommunikáció tanítására helyezi.

A szaknyelvkutatás különböző irányzatainak eredményeit összefoglalva V. A. Grubov, a német gazdasági szaknyelv oroszországi tanára, azt állítja, hogy manapság „a szaknyelvi kommunikáció tanulmányozásában mindinkább a kultúraközi megközelítés kerül előtérbe. Napjainkban mind az írott, mind a szóbeli szakszövegek paraverbális és extralingvisztikai sajátosságai számítanak igazán fontosnak” (ГРУБОВ 2009: 33).

Az információ megszerzésével, megőrzésével, értelmezésével és rendszerezésével kapcsolatos jelenkori folyamatok megváltoztatják a nyelvről és közlésfolyamatról alkotott elképzeléseinket. Ma a kutatói figyelem középpontjában „a szakszövegek kultúraközi szinten megvalósuló pragmatikája” áll. A fő feladat pedig az, hogy a szakszövegek kultúrológiai sajátosságait megállapítsák és figyelembe vegyék a szaknyelvi kommunikáció oktatásában. Ez segít problémamentessé tenni a kultúraközi kommunikációt. (ГРУБОВ 2009: 33).

Irodalomjegyzék

ABLONCZYNÉ 2006 : ABLONCZYNÉ Mihályka Livia: *Gazdaság és nyelv*. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 2.) Pécs: Lexikográfia Kiadó, 2006.

BOLTEN 2006: BOLTEN J. Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. In: TSVASMAN L. R. (Hrsg.): *Das große Lexikon Medien und Kommunikation*. Würzburg: Ergon, 2006. 167–170.

CASTELLS 2000: КАСТЕЛЬС М. *Информационная эпоха: экономика, общество и культура*. Москва: «ГУ ВШЭ», 2000.

FÖLDES 2002: FÖLDES Csaba: Az idegen nyelvek oktatása, ismerete és használata Magyarországon – a nyelvpolitika tükrében. *Magyar Tudomány* 2002/2: 184–197.

HIDAS 2003: HIDAS Judit: Metszéspontok: nyelvek és kultúrák. In: *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Szeged: SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, 2003. 11–19.

HOFFMANN 1985: HOFFMANN L. *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 1985.

KURTÁN 2003: KURTÁN Zsuzsa: *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003.

PEARSON 1998: PEARSON J. *Terms in Context*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, 1998.

WÜSTER 1970: WÜSTER E. *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik*. Bonn: Bouvier, 1970.

БОРИСОВА 2009: БОРИСОВА Ю. А. Специальная банковская лексика: этимология, диахрония, современное состояние. *Вестник Московского государственного областного университета* 2009/3: 115–120.

- БОРОДИНА 2011: БОРОДИНА Д. С. Английский лингва франка – за и против. *Ученые записки Таврического национального университета* 2011/1: 324–331.
- ГОЛОВИН 1983: ГОЛОВИН Б. Н. *Введение в языкознание*. Москва: «Высшая школа», 1983.
- ГРУБОВ 2009: ГРУБОВ В. А. Профессиональный язык: генезис и развитие научной категории. *Вестник Ставропольского государственного университета* 65 (2009): 29–34.
- ДАНИЛЕНКО 1970: ДАНИЛЕНКО В. П. Лингвистическое изучение терминологии и культура речи. В кн.: *Актуальные проблемы культуры речи*. Москва: «Наука», 1970. 305–325.
- ЗЯЗИКОВ 2009: ЗЯЗИКОВ М. М. К вопросу о роли русского языка в условиях глобализации. *Этносоциум и межнациональная культура* 8 (2009): 10–17.
- КОМАРОВА 2004: КОМАРОВА А. И. *Функциональная стилистика: научная речь*. Язык для специальных целей (LSP). Москва: «Эдиториал УРСС», 2004.
- ЛЕЙЧИК 2009: ЛЕЙЧИК В. М. *Терминоведение. Предмет, методы, структура*. Москва: «Либроком», 2009.
- МИХАЛЬЧЕНКО 2010: МИХАЛЬЧЕНКО В. Ю. Национальные языки в эпоху глобализации: языки России и Монголии. *Вопросы филологии* 34 (2010): 39–47.
- ПЕТРАШОВА 2008: ПЕТРАШОВА Т. Г. Язык для специальных целей в контексте содержания понятий «национальный язык» и «литературный язык». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. № 1. Ч. 2. Тамбов: «Грамота», 2008. 90–93.
- ХОМУТОВА 2007: ХОМУТОВА Т. Н. Язык для специальных целей (LSP): вопросы теории. *Вестник Южно-Уральского государственного университета* 15 (2007): 55–62.
- ЭКО 2007: ЭКО Умберто: *Поиски совершенного языка в европейской культуре*. Рязань: «Александрия», 2007.

Jakusné dr. Harnos Éva Ph.D.
Nemzeti Közszolgálati Egyetem
jakusne.harnos.eva@uni-nke.hu

A SZAKNYELVI FRAZEOLÓGIA FUNKCIÓI

Absztrakt

A szakmai nyelvhasználattal foglalkozó tanárok tapasztalata szerint a szakirodalom kevés figyelmet szentel az állandósult kifejezések létrejöttének és funkcióik magyarázatának. Az általános nyelvi állandósult kifejezésekre vonatkozó kutatási eredmények alkalmazhatóak volnának a szaknyelvi frazeológia kutatására is. Ennek a szaknyelvi kommunikációban betöltött szerepe vizsgálható kognitív keretben, szemantikai, pragmatikai és diskurzuselemzési szempontok figyelembe vételével. A köznyelvi és a szaknyelvi kollokációkat elemezve feltárhatóak a kulturális eredetű hasonlóságok és különbségek. Ennek megértése hozzájárulhat az idegen nyelvű szaknyelvi terminológia oktatási és fordítástechnikai nehézségeinek megoldásához, valamint a saját terminológia pontosabb tervezéséhez.

Kulcsszavak: *állandósult kifejezések, szociokognitív megközelítés, pragmatikai szempontok, jelentésalkotás, fogalmi keretek, diskurzuselemzés, szakmai kommunikáció*

A szaknyelvi frazeológia kutatásának elméleti alapjai

Az utóbbi időben sokrétű kutatás folyt az általános nyelvi állandósult kifejezések területén. Új terminológiai elméletek születtek, és korszerű módszerekkel vizsgálták bizonyos szaknyelvek terminusait. A szaknyelvi frazeológia vizsgálata azonban a terminológiai kutatások és az általános köznyelvi frazeológiai kutatások határán helyezkedik el. Nehézséget jelent, hogy a „többszavas terminusok” ('multi-word terms'; KJOER 2007:506) nyelvészeti feldolgozása az általuk jelölt szakmai fogalmak mélyebb megértését feltételezi. Az elmúlt évtizedekben több szaknyelvi terület (például a jogtudomány, a közgazdaságtudomány, az orvostudomány, valamint egyes műszaki tudományok) terminológiáját, illetve, ezen belül, frazeológiáját rendszereztek főként oktatási vagy fordítástechnikai céllal, ám nem jött létre a szaknyelvek frazeológiájára vonatkozó, átfogó elmélet és széles körben elfogadott kutatási módszer.

A szakmai nyelvhasználatban a terminusok gyakran állandósult kifejezések részeként, vagy ilyenekkel kapcsolatban jelennek meg. Statisztikák szerint a természetes nyelvekben az állandósult kifejezések vagy frazémák előfordulása az egyes szavakénak tízszerese (MELCUK 1998:24). Ez a megállapítás alátámasztja a szaknyelvi frazeológiai kutatások indokoltságát. Kognitív nyelvészek álláspontja, hogy a nyelvi kifejezések kompozicionalitása helyett az idiomatikusság, azaz a szabályszerűség hiánya meghatározó a nyelvi kifejezésmódokban (KÖVECSES/BENCZES 2010:211), tehát a nyelv működésében az önmagukban álló nyelvi jelek helyett a különféle funkciójú jelkombinációk egységként való vizsgálata vezethet eredményre.

Az állandósult kifejezéseket az önmagában álló lexikai, szemantikai elemzéssel szemben érdemesebb pragmatikai nézőpontból kutatni. A pragmatikai perspektíva lehetőséget ad arra, hogy a frazémák funkcióit a szakmai diskurzusban előforduló szöveg-, illetve megnyilatkozás típusokban vizsgáljuk. Mindez összhangban van a modern terminológiai kutatási eredményekkel, amelyek szociokognitív megközelítési módot alkalmaznak (TEMMERMAN 2000), azaz a szakmai diskurzusban tanulmányozzák a szakterület nyelvhasználatát, kognitív

és pragmatikai szempontok figyelembe vételével. Ez a szemlélet rávilágít, hogy a terminusok a lexikai egységek rendszerébe tartoznak, míg az általuk jelölt fogalmak egy szakmai fogalmi rendszerbe.

A szaknyelvet oktató tanárok gyakran szembesülnek azzal a problémával, hogy nem elég a nómenklatúrát, azaz a dolgok és eljárások megnevezését megtanítani, hanem a szaknyelvi kommunikáció valamilyen hasznos gyakoroltatását kell kidolgozniuk. Az ehhez szükséges tudás messze túlmutat a lexikológiai ismereteken, mert a szakmai fogalmak bizonyos összefüggéseinek ismeretét feltételezi. Szintén elengedhetetlen a szakmai diskurzusra vonatkozó tudás, amely fontos pragmatikai szempontokat foglal magába.

A köznyelvi frazeológiai elméletek alkalmazhatóak a szaknyelvi frazeológia tanulmányozására, ha kiindulási pontnak nem a legszűkebb értelemben vett idiómákat tekintjük, hanem az állandósult kifejezések gyakoribb és átláthatóbb fajtáinak (a kollokációknak) a köznyelvi használatát. A szaknyelvi frazeológia működését kutatva a nyelvtudomány több területét kell érintenünk.

A terminusokat leggyakrabban a szakmai nyelvhasználatban alkalmazott nómenklatúrával azonosítják, szófaji szempontból főnevekkel, bár más szófajok, például igék, melléknevek, határozószavak is idesorolhatók. Így a terminológia a lexikai szemantika, a lexikológia, illetve a lexikográfia elméleteire épülhet. A nómenklatúra mellett bizonyos szerzők a szaknyelvi frazeológia, vagy akár a márkanevek tárgykörét is a szaknyelvekhez sorolják (GLASER 2011). További nehézséget jelent, hogy a standardizált és összehangolt terminusok mellett „puha”, ismeretterjesztő funkciót betöltő kifejezések jelennek meg a szakértők laikusoknak szánt kommunikációjában. Ezek nem jelölnek egyértelműen meghatározott szakmai fogalmakat, mégis értelmezhető jelentéssel rendelkeznek a szakmai körökhöz nem tartozók számára is.

Három elmélet a nyelvi jelek és a fogalmak viszonyáról

A fogalmak reprezentációja szempontjából három lexikai szemantikai elmélet rövid áttekintése egy fejlődési vonulat kirajzolódását eredményezi. Tanulságos áttekinteni a jelölők és a jelölt fogalmak, különösen a frazémák (főként a kollokációk) magyarázatát a lexikai mezők elméletében, a neosztrukturalista nyelvészeti irányzatban, és a kognitív nyelvészetben. Pragmatikai nézőpont segítségével a háromféle elmélet megállapításai egyesíthetők, és a szakmai nyelvhasználat vizsgálata kimutathatja az állandósult kifejezéseknek a szakmai közösség diskurzusában betöltött szerepét.

A Jost Triertől származó lexikai mezők elmélete szerint az emberi tudás egymással összefüggő, kis területekre osztható fel, hasonlóan a mozaikdarabkák kétdimenziós megjelenéséhez (GEERAERTS 2010:54). John Lyons ennek a továbbfejlesztett változatában elhelyezi az állandósult kifejezéseket vagy idiomatikus kifejezéseket is, ezért inkább fogalmi mezők szemantikai szinten kimutatható összefüggéseiről beszél (LYONS 1977: 268). Azonban egyik elmélet sem tartalmazta annak részletes magyarázatát, milyen mondattani vagy jelentéstani szabályok határozzák meg a szavak együtt előfordulását.

Igor Melcuk egy tanulmányában (1998) rámutat, hogy a frazémák egy egységként tárolódnak az elmében és így is használják fel őket. Melcuk feltételezi, hogy a frazéma a jelölt és a jelölő összefüggéseiből eredően számos információt hordoz a más nyelvi jelekkel való együtt előfordulására vonatkozóan. A frazémákat szemantikai és pragmatikai frazémákra osztja. A szemantikai frazémáknak három csoportját különbözteti meg: 1) teljes frazémák vagy

idiómák; 2) félfrazémák vagy kollokációk, és 3) kvázi-frazémák és kvázi-idiómák (MELCUK 1998:29-30). A különbségeket az határozza meg, mennyire áttetszőek a frazémák és mennyire korlátozza a fő komponens a másik elem megválasztását. Melcuk rendszerében az állandósult kifejezések tíz osztályba sorolhatók, amelyek összefoglaló neve „Egyszerű sematizált lexikai funkciók”. Mindez még mindig nem magyarázza a korlátozó és megengedő kombinációs szabályok gyakorlati működését, ezért Melcuk bevezeti a Magyarázó kombinációs szótár fogalmát. Ez frazeológiai szótár, amelynek a címszavai helyén állandósult kifejezések állnak. A szócikkek tartalmaznak minden lexikai információt. Egy-egy szócikk három területből tevődik össze, amelyek 1) a szemantikai zóna (definíció); 2) a szintaktikai zóna, és 3) a lexikai együtt előfordulási zóna, amely tartalmazza a korlátozó szabályokat (uo.: 49-50). A szótár aktív és produktív a nyelvhasználat közben. Melcuk megjegyzi, hogy a szabályok csak a lexikailag korlátozott együtt előfordulásra vonatkoznak, eltérően a szemantikai szabályozóktól; tehát elhatárolja a szemantikai és a lexikai funkciókat, és nem vizsgálja a fogalmak szerepét.

A kognitív nyelvészet több szemszögből feldolgozta a tudás és a nyelv mint a tudást reprezentáló jelrendszer összefüggéseit. A kognitív metaforaelmélet, a fogalmi integráció leírása, a prototípuselmélet, valamint a tudásszerveződés globális mintáinak elmélete sok szempontból tisztázták nyelv és tudás összefonódását. Az egyik legfontosabb megállapítása, hogy az enciklopédikus tudás nem önmagukban álló fogalmakként tárolódik az elmében, amelyek egy-egy lexikai egység megfelelői volnának. A tudás strukturált rendszerekbe foglalva tárolódik, nagyobb kiterjedésű kategóriákba szerveződve, amelyek magukban foglalják az adott fogalmi struktúrához kapcsolódó összes lexikai egységet.

A fogalmi keretek elmélete a lexikai jelentést a tapasztalatból, hiedelmekből és a gyakorlatból eredő strukturált háttértudás eredményének tartja. A keret konkrét tudásszerveződési forma a mentális lexikonban (SCHANK/ABELSON 1977). Pszichológiai megfelelője a séma és a forgatókönyv (BARTLETT 1932). A keret egy helyzetet ír le, meghatározva annak alkotóelemeit és azok szerepét, és tartalmazza a helyzetben szükséges nyelvi információt. A keretelméleten alapuló elektronikus szótár egyik híres példája a FrameNet program (GEERAERTS 2010:228). Ebben a kerethez viszonyítva határozzák meg a szemantikai funkciókat. Hasonló kutatásokat ismertet KOVÁCS LÁSZLÓ (2013), Agykapocs program néven, amelyek során matematikai gráfokkal ábrázolták a kollokációk, köztük bizonyos szaknyelvi kollokációk erősségét a mentális lexikonban.

A szaknyelvi frazémák szerepe pragmatikai nézőpontból

A szakmai nyelvhasználat színterei, résztvevői, valamint funkciói, vagyis az ezeket irányító fogalmi keretek konkrétabbak, mint a több variációt megengedő, általános nyelvi kommunikációval járó társadalmi helyzetek. Ezért a közlési helyzetre és a résztvevőkre, sőt, a műfajra és a témára vonatkozó utalások is minimálisra csökkenthetők a minél hatékonyabb és gyorsabb szakmai kommunikáció érdekében. Hasonlóan az általános nyelvi kommunikációhoz, a mentális terek építése segítheti a szövegek létrehozását, illetve értelmezését. A létrehozható mentális terek variációit a szakmai fogalmi keretek irányítják. Feltételezhető, hogy a szakmai közösség azonos nyelvváltozata, valamint szakképzettsége miatt az általános nyelvinél bonyolultabb tudásszerveződési formák (mint a PDF fájlok) kapcsolódnak össze anélkül, hogy nyelvileg explicitté kellene tenni őket. Másrészt minden résztvevő rendelkezik a megfelelő tudással ahhoz, hogy a szimbolikus és ikonikus szövegeket, illetve jeleket verbális szöveggé értelmezze az adott szakmai szituációban.

A szakmai közlési helyzetek magukban foglalhatják a nyelvhasználat többféle változatát a formálistól a szakmai szlengig. ANITA NUOPPONEN (2002:860) megemlíti, hogy nyelvtörténeti szempontból a szaknyelvek a különféle szakterületek beszélt nyelvi szakmai zsargonjából alakultak ki. Ez alátámasztja a szaknyelv szociokognitív megközelítését, és azt, hogy szociolingvisztikai szempontból csoportnyelvnek tekinthető. A csoporthoz tartozást a terminológia és a szakmai kommunikáció helyzeteinek és műfajainak ismerete is jelzi.

A Melcuk kategorizálása szerinti szemantikai frazémák szakmai fogalmakat jelölhetnek (idiómák, kollokációk, kvázi-idiómák). A frazémák másik csoportját a pragmatikai frazémák vagy pragmatémák képezik. Ezek utalnak a szakmai kommunikációban előforduló szöveg- és beszédműfajokra, beszédaktusokra, valamint a közlés szakmai szempontból lényeges külső körülményeire. Például a következő meghatározásban a szakmai eljárásra, az egymást követő tevékenységek sorrendjére utalnak a felsorolásban megjelenő igék: A kiemelt kollokációban az igék másfajta sorrendben való szerepeltetése mind a magyar, mind az angol katonai szaknyelvben elképzelhetetlen, mert a kognitív értelemben vett forgatókönyvet sűrítik magukba, amelynek bizonyos részeit (például a szereplőket, vagy a célt) a szakmai közösség tagjai a közös háttértudás alapján töltik ki.

Aegis – A ship-based combat system that can *detect, track, target and engage air, surface and subsurface threats*, including ballistic missiles on some modified ship. (A szerző kiemelése.)

Aegis — Hajóra telepített harcászati rendszer, amely képes *felderíteni, követni, célba venni és leküzdeni* a felszíni és a felszín alatti *ellenséges eszközöket*, beleértve az átalakított hajón lévő ballisztikus rakétákat. (A szerző fordítása.)

Megjegyzendő, hogy a magyar katonai szaknyelvben szokatlan volna a *threat* szó szerinti, *veszély, fenyegetés* megfelelője, mert az fogalomra és nem fizikailag megsemmisíthető eszközre utalna. A *leküzdeni* viszont a magyar kollokációk értelmében azt jelenti: harcba bocsátkozni vele és megsemmisíteni.

A katonai szaknyelvből vett másik példa a korai légi riasztás definíciója:

airborne early warning – The detection of enemy air or surface units by radar or other equipment carried in an *airborne vehicle*, and *the transmitting of a warning to friendly units*. Also called AEW. (A szerző kiemelése.)

korai légi riasztás — Ellenséges légi- vagy felszíni alakulatok felderítése *légi jármű* által szállított lokátorral, és *riasztás továbbítása a saját alakulatoknak*. (A szerző fordítása.)

A saját alakulat vagy a saját csapatok fogalma kifejezésére az angolban nem található „közelebbi kapcsolatra” utaló kollokáció, mint a „baráti alakulat”, amelyen mind a saját, mind a szövetséges csapatok értendők. Érdekes, hogy a szakmai terminológia tisztasága és egyértelmősége érdekében még a „légi”, vagyis „airborne” definícióját is megadják:

airborne – 4. The state of an aircraft, from the instant it becomes entirely sustained by air until it ceases to be so sustained. Also ABN.

légi – 4. A légi jármű állapota attól a pillanattól, hogy a levegő teljesen megtartja, addig, amíg már nem tartja fent a levegő.

Ebből a magyarázatból kitűnik, hogy a fenti definícióban az „airborne”, azaz a „légi” értelme: „a levegőben lévő”.

A fentiekből látható, hogy a Melcuk kategorizálása szerint szemantikai frazémáknak számító állandósult kifejezések nemcsak a szűk értelemben vett megismeréssel kapcsolatos tudást fejezik ki és közvetítik; az adott fogalmi keretben olyan funkciókat is betöltenek, amelyeket Melcuk rendszerében a pragmatémák (például utalnak a helyzetre, illetve a cselekvéssorozatra, tehát saját szakmai kontextust hoznak létre). Ezek szerint a szakmai nyelvhasználatban még inkább igaz, hogy a kollokációk ismerethordozó és kommunikatív szerepét összefüggéseikben kell vizsgálnunk. A kognitív nyelvészeti, illetve a szociokognitív megközelítési mód segíthet egységbe foglalni a szakmai frazeológia különféle funkcióit és magyarázatot adhat a poliszémia kiküszöbölésére eltérő szaknyelvi jelentések esetében (gondoljunk csak a *század* hadtudományi, történelemtudományi és matematikai értelmére).

A szaknyelvi frazeológia működése a szakmai diskurzusban

A szókapcsolatok kompozicionalitásának, átláthatóságának vizsgálata helyett a kognitív szemantikai alapú osztályozást javasolja KOMLÓSI LÁSZLÓ IMRE (2005:89–126). Figyelembe veszi a szerkesztési szinteket, a feldolgozás típusát és a produktivitást. Komlói frazeológiai osztályozása és annak szempontjai alkalmazhatóak a szaknyelvi frazeológiára is. Ezek alapján a szaknyelvi frazeológiának produktívnak vagy részben produktívnak kell lennie (kollokációk, konstrukciók, metaforikus szerveződések, fogalmi integráció), és minél kötöttebb feldolgozásúnak (uo.:101).

A tipikus általános nyelvi diskurzusban a közlő és a befogadó problémamegoldó tevékenységek sorát alkalmazza, hogy megtárgyalja és tisztázza a közlés körülményeit és tartalmát, amelynek eredményeképpen a közlő üzenete és a befogadó által rekonstruált üzenet minél hasonlóbb lesz (VERSCHUEREN 1999:76). Az intézményesült és konvencionalizálódott szakmai diskurzusban a szaknyelvi frazeológia pragmatikai funkciója, hogy a közlés és az értelmezés minél nagyobb mértékű megfelelését biztosítsa; a közlő és az értelmező nyelvi választási lehetőségeit szűkítse, miközben a szaknyelvi fogalmak elérését megkönnyíti. A szaknyelvi frazémák kizárják vagy szűkítik bizonyos beszédműfajok (vagy nyelvi játzmák) lehetőségét a közlésben, lehorgonyozva az értelmezési kereteket, amelyeket az általános nyelvi közlésben többnyire megtárgyalnak a diskurzus résztvevői. Ugyanakkor szerepük van a jelentés megkonstruálásában, amely a nyílt és a rejtett tartalom összefüggéseit használja fel. Ez az oka, hogy minden szakterületen szigorúan rögzítettek bizonyos megnyilatkozások, szakmai diskurzus műfajok és szakmai dokumentumok szerkezeti és tartalmi sémái.

Tekintsünk át néhány példát a fenti megállapításokra! A Magyar Honvédség törzsszolgálati szabályzatának hatodik fejezete részletesen előírja bizonyos szóbeli szakmai közlési helyzetek forgatókönyvét, beleértve a résztvevőket a különböző, megtárgyalandó napirendi pontokat, és azt, kinek miről kell döntést hoznia zárásként. Például a következő fejezetek szerepelnek a tartalomjegyzékben:

6. fejezet: A művelettervezés törzsértekezletei

6.1. Küldetés elemző törzsértekezlet

6.2. Döntési törzsértekezlet

A nyolcadik fejezetben pedig a legfontosabb szakmai dokumentumok részletesen előírt sémái találhatóak:

8.3. Törzsmunka során kidolgozandó okmányok mintái

Ezek között vannak például a Stratégiai helyzetértékelés, a Műveleti terv, továbbá a Napi, a Heti és a Havi összefoglaló jelentések.

8.4. Harcászati szintű törzsek jelentési rendszerének elemei

Ezek tartalmazzák a kisebb alakulatok műveleti során írásbeli kommunikációra használt és jogi dokumentumként is számon tartott olyan okmányok mintáit, mint a Járőrjelentés, a Felderítő információ igény, az Incidensjelentés, vagy a Hadifogoly nyilvántartó lap.

Katonák szóbeli közléséből tudható, hogy egy-egy hosszú és bonyolult szerkezetű, nagyon sok információt magába foglaló dokumentumnak, például egy nagyobb alakulat műveleti tervének gyakran csak a saját feladataira vonatkozó részét kapja meg egy kisebb, alárendelt alakulat, mert a szerkezeti felépítést mindenkinek ismernie kell. A szakmai háttérismeretek segítségével értelmezik az iratrészletet és elhelyezik az előírt szakmai eljárást a megfelelő cselekvéssorban. Emellett valószínűleg titokvédelmi célokat szolgál, ha nem mindenki ismeri meg a terv minden részletét.

A Magyar Honvédség törzsszolgálati szabályzatának 8.1. fejezete az alkalmazott terminológia tisztázására táblázatba foglalja a szakkifejezéseket magyar és angol nyelven, valamint a NATO egységesített terminológiájának megfelelő definíciójukat mindkét nyelven, Itt szerepel a Kiegészítő intézkedés (Fragmentary Order), melynek angol nyelvű magyarázata a következő:

Fragmentary Order: An operation order, issued as required, that eliminates the need for restating information contained in a basic operation order.

Kiegészítő intézkedés: Olyan műveleti parancs, amelyet szükség esetén adnak ki, és amely szükségtelenné teszi az alapvető műveleti parancsba foglalt információ megismétlését.(Az eredetiben szereplő fordítás szó szerinti átvétele.)

Mindez bizonyítja, hogy a dokumentum sémájának ismerete hasonlóan működik eltérő nyelvű és hagyományú szakmai közösségek esetében, tehát általánosítható kognitív és pragmatikai funkciója van.

Az eltérő fogalmi keretek hatása a szaknyelvi kommunikációra

A Magyar Honvédség törzsszolgálati szabályzatának fent említett terminológiai tisztázó fejezete tartalmazza a Stratégiai kommunikáció (STRATKOM) fogalmának angol nyelvű, a NATO-ban érvényes meghatározását:

Strategic Communication (StratCom): The coordinated and appropriate use of NATO communications activities and capabilities — Public Diplomacy, Public Affairs, Military Public Affairs, Information Operations and Psychological Operations — *in support of Alliance policies, operations and activities, and in order to advance NATO's aims.* (A szerző kiemelésé.)

Stratégiai Kommunikáció (STRATKOM): A nemzet/NATO kommunikációs tevékenységek és képességek koordinált, alkalmas mértékű alkalmazása, a nemzet/Szövetség műveletének támogatása a célkitűzések támogatása érdekében. (A szabályzatban megjelenő magyar nyelvű megfeleltetés szó szerinti idézete.)

Eltekintve attól, hogy a fordító nem tudta értelmezni a stratégiai kommunikációnak az angol nyelvű definícióban megjelenő alkotórészeit, a „nemzet” szónak a magyar nyelvű meghatározásba kerülése teljesen eltérő fogalmi tartalmat eredményez, mint az angol nyelvű megfelelőé.

A pontosított fogalmi meghatározás:

Stratégiai Kommunikáció: A NATO kommunikációs tevékenységeinek és képességeinek — a nyilvános diplomáciának, a nyílt információ közlésének, a katonai vonatkozású nyílt információ közlésének, az információs műveleteknek, valamint a lélektani műveleteknek — összehangolt és megfelelő alkalmazása *a Szövetség politikájának, műveleteinek és tevékenységeinek támogatása, továbbá a NATO célkitűzéseinek elősegítése érdekében.* (A szerző fordítása.)

A fentiekől különböző értelmet nyer a *strategic communication* kifejezés, ha az amerikai haderő szaknyelvi értelmező szótárának magyarzatát vizsgáljuk meg:

strategic communication — Focused United States Government efforts to understand and engage key audiences *to create, strengthen, or preserve conditions favorable for the advancement of United States Government interests, policies, and objectives* through the use of coordinated programs, plans, themes, messages, and products synchronized with the actions of all instruments of national power. Also called **SC**. (A szerző kiemelése.)

Nyilvánvaló, hogy ebben az összefüggésben a stratégiai kommunikáció természetesen az Egyesült Államok érdekeinek, politikájának és célkitűzéseinek az előmozdítását jelenti. Tehát a *stratégiai kommunikáció* szakkifejezés értelmezését a szabványosítási kísérlet ellenére a fogalmi keretek szabják meg, azaz, attól függ, kik használják és milyen szakmai diskurzusban.

A stratégiai kommunikáció fogalmának mélyebb megértéséhez még meg kell vizsgálni a *strategic* értelmét az angol nyelvben:

strategic: 1. done as part of a plan, especially in a military, business or political situation; 2. useful or right for a particular purpose, 3. used in fighting wars (Longman Dictionary of Contemporary English)

Ezek lehetnek azok a jelentéselemek, amelyek összhatása alakítja a kérdéses szó, illetve szakkifejezés fogalmi tartalmát: célirányos, megtervezett, befolyásolásra törekvő, háborús célokat szolgáló kommunikáció.

Összefoglalás:

A szaknyelvi frazeológia szerepe a szakmai tudás reprezentálása és a lehető leghatékonyabb szakmai kommunikáció elősegítése. Az általános nyelvi állandósult kifejezések, különösen a kollokációk vizsgálata segít elhelyezni a szakmai frazeológia elemeit a nyelvi rendszerben és a kommunikációs helyzet tényezői között. A szakmai frazeológia legfontosabb funkciója, hogy lehetővé teszi a szöveg- és közléstípusok gyors létrehozását és értelmezését. Kijelöli az értelmezéshez szükséges fogalmi kereteket és biztosítja a közlő által létrehozott szövegtartalom vagy megnyilatkozás és a befogadó által rekonstruált és értelmezett szövegtartalom vagy megnyilatkozás közötti lehető legpontosabb megfelelést. A szakmai diskurzusban bizonyíthatóan zavart idéz elő, amikor eltérő fogalmi keretek irányítják egy közlemény értelmezését.

Hivatkozások

- CABRÉ, MARIA TERESA (1998): *Terminology. Theory, Methods and Applications*. John Benjamins Publishing Co.: Amsterdam/Philadelphia
- GEERAERTS, DIRK (2010): *Theories of Lexical Semantics*. Oxford University Press
- GLASER, ROSEMARIE (2011): Language for Specific Purposes. In: Asher, R.E. ed. (2011): *The Encyclopaedia of Language and Linguistics. Vol.4*. Pergamon Press: Oxford
- KJOER, ANNE LISE (2007): Phrasemes in Legal Texts. In: Burger et.al.ed.: *Phraseologie/Phraseology*. Walter de Gruyter: Berlin, New York. 506—516
- KOMLÓSI LÁSZLÓ IMRE (2005): A jelentésszerkesztés dinamikája mentális műveletek tükrében: kísérlet a szókapcsolatok kognitív szemantikai osztályozására. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI*. 89—126
- KOVÁCS LÁSZLÓ (2013): *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- KÖVECSE S ZOLTÁN — BENCZES RÉKA (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- LYONS, JOHN (1977): *Semantics*. Cambridge University Press: Cambridge
- MELCUK, IGOR (1998): Collocations and Lexical Functions. In: Cowie, A.P. ed. (1998): *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*. Clarendon Press: Oxford. pp. 23—53
- NUOPPONEN, ANITA (2002): Vocabularies for Specific Purposes: An Overview. In: Wiegand, Herbert Ernst et. al. ed.(2002): *Lexikologie/Lxicology*. Walter de Gruyter: Berlin, New York. pp.856—866
- SCHANK, R.C. — ABELSON, R.P. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- TEMMERMAN, RITA (2000): *Towards New Ways of Terminology Description*. John Benjamins Publishing Co.:Amsterdam/Philadelphia
- VERSCHUEREN, JEF (1999): *Understanding Pragmatics*. Arnold: London

A nyelvi példák forrásai

Joint Publication 1-02: Department of Defense Dictionary of Military and Associated Terms. 8 November 2010 (As Amended Through 15 January 2015)

http://www.dtic.mil/doctrine/new_pubs/jp1_02.pdf

A Magyar Honvédség Törzsszolgálati Szabályzata. A Magyar Honvédség kiadványa. 2012

Hardiné Magyar Tamara
Széchenyi István Egyetem, Győr, Idegen Nyelvi Oktatási Központ
tamara@sze.hu

AZ OLASZ NYELVŰ KATOLIKUS SAJTÓTERMÉKEK LEXIKO-SZEMANTIKAI VIZSGÁLATA

NYELVPOLITIKAI UTALÁSOK

Absztrakt

A vallás, mint nyelvhasználati mód, regiszter, valamint a hazai katolikus sajtótermékek több szinten folyó, lexiko-szemantikai, pragmatikai, stilisztikai, valamint szövegtani elemzésén túl nyelvészeti, nyelvhasználati vizsgálódásaink nem hagyhatják figyelmen kívül az idegen, elsősorban olasz nyelven írt vallási sajtótermékek vizsgálatát. A nyelvészeti, nyelvhasználati elemzések szükségszerű velejárója bizonyos nyelv-, illetve egyházpolitikai kérdések felvetése; egyfajta válaszkérés. A katolikus nyelvhasználat fő szegmensei a latin és az olasz nyelvek létjogosultsága, nyelvhasználati regiszterben betöltött szerepe. Mindezek igazolásához különböző, nyelv-és egyházpolitikai jellegű munkákra hivatkozunk. A nyelvpolitikai kérdések bemutatását követően két, az olasz katolikus egyházban ismert, egymástól különböző sajtótermék: az „Osservatore Romano” és a „Famiglia Cristiana” írásait mutatjuk be elsősorban lexiko-szemantikai, majd pragmatikai és stilisztikai meghatározók alapján.

Kulcsszavak: *nyelv-és egyházpolitikai kérdések, vallási sajtótermékek nyelvhasználata, igényes, művelt nyelvhasználat, a latin és olasz nyelv egyház-, nyelvpolitikai szerepe, lexiko-szemantikai, pragmatikai vizsgálatok*

Bevezetés

Nyelvhasználati vizsgálataink e részében az idegen, olasz nyelvű katolikus nyelvhasználati mód, mint regiszter megfigyelésével foglalkozunk. Az idegen nyelvű vallási sajtó szószemantikai, szövegtani, továbbá stilisztikai és pragmatikai jellegű elemzése indokolt és időszerű; összehasonlítási alapot ad a hazai katolikus sajtó nyelvhasználatával, bizonyítja vagy cáfolja a kiválasztott lexikai egységek idegen nyelvű megfelelőjének a magyarhoz való hasonlatosságát, illetve eltéréseit; betekintést nyújt a vizsgált lexikai elemek szöveggörnyezetébe; legfőképp pedig a keresztény vallás nemzetek feletti jellegét, egyetemességét igyekszik igazolni. Így okafogyottá válik azon feltételezés, hogy egy, a vallási nyelvhasználatról foglalkozó vizsgálat során elegendő a magyar nyelvű lexikográfiai, illetve az írott és elektronikus sajtó írásainak elemzése.

1. Az olasz nyelv egyetemes és közvetítő szerepe a katolikus egyházban és a katolikus nyelvhasználatban

1.1. Nyelvpolitikai megfigyelések

Az olasz nyelv a vallási nyelvhasználaton belül betöltött hangsúlyos szerepét, felelősségét a Szentszék, illetve Vatikánváros, a pápai állam működését bemutató írásokban kell keresnünk. A francia és olasz nyelven írt *Vatican. Stato della Città del Vaticano* című honlap a Szentszék nyelvpolitikájáról így ír:

«Dans les faits, l'italien a le statut de langue officielle de l'État de la Cité du Vatican, mais le latin demeure la langue officielle de l'Église catholique, alors que le français conserve le privilège de langue officielle dans les communications avec certains organismes internationaux.»

„Valójában Vatikánvárosnak, mint Államnak a hivatalos nyelve az olasz, viszont a Katolikus Egyház nyelve továbbra is a latin, míg a francia megőrzi elsődleges szerepét az egyes nemzetközi szervezetekkel folytatott kommunikációban.” (Saját fordítás, 2015)

Pelles (2001) dolgozatában utalás történik a Szentszék nyelvhasználatán belül az olasz „munkanyelv” elsődlegességére, az idegen nyelvek valláson belül betöltött szerepére. Pelles *A Katolikus Egyház nyelvhasználata a II. Vatikáni Zsinat után* című tanulmányát egy, XXII. János pápától vett idézettel indítja, melyet a pápa *Ad gentes* (1965) című enciklikájából kölcsönöz:

„(...) omnibus linguis loquitur, in caritate omnes linguas intelligit et amplectitur”.

„(...) az egyház minden nyelven beszél, a szeretetben minden nyelvet megért és tisztel.”

A bemutatott hivatkozások alapján nyilvánvaló, hogy az olasz nyelv Vatikánváros elhelyezkedése, a katolikus hagyomány, illetve az egyházi államban dolgozók és ott lakók nyelvismerete, nyelvhasználata folytán a katolikus egyház és a katolikus kommunikáció egyik fontos, a latin nyelv mellett talán a legfontosabb kommunikációs eszköze. A francia nyelvű honlap megerősíti, hogy

«Tous les textes officiels de l'État du Vatican sont donc rédigés et diffusés en italien. Quant à l'administration courante de l'Église catholique, elle est confiée à la Curie romaine (le gouvernement de l'Église), qui fonctionne généralement en italien.»

„Vatikánváros, a Pápai Állam összes szövegét olaszul fogalmazzák és közlik. A Katolikus Egyház adminisztratív tevékenységét a Római Kúria (az Egyház kormányzata) látja el általában olaszul.” (Saját fordítás, 2015)

Pelles (2001) elsősorban nyelvhasználati, nyelvpolitikai jellegű írásában a katolikus papság nyelvismeretét, nyelvhasználatát bemutatva a latin nyelv liturgikus szerepét hangsúlyozza: „Európa nyugati felén a római eredetű latin liturgia terjedt el, kiszorítva olyan ősi változatokat, mint a gall és a hispán, mozarab.” Kiemeli, hogy egy 1964-es keltezésű szentszéki rendelkezés értelmében „(...) a liturgiát részletesebben szabályozó rendelkezés (Inter oecumenici: 1964) előírja, hogy a misekönyv és breviárium élő nyelvi kiadása a latin szöveget is tartalmazza. Kimondja továbbá, hogy a liturgiának azok a részei, amelyeket a pap egyedül mond, csak indokolt esetben, a Szentszék külön engedélyével végezhetők a latintól különböző nyelven.”

Majd pár sorral később Pelles (2001) arról ír, hogy 1967-ben, a *Dans sa récente* címmel megfogalmazott püspöki útmutató engedélyezi a nemzeti nyelvek a latinnal együtt folyó használatát, amely a liturgikus cselekmények, ezen belül tehát a vallási verbális

kommunikáció közérthetőségét szolgálja. A *Dans sa récente* című rendelkezés a közérthetőség és a nemzeti egység támogatása érdekében hangsúlyt fektet a nyelvhasználó közösségek nemzeti, irodalmi nyelvének és nem a helyi, sok esetben írott változattal kevésbé rendelkező dialektusok használatának fontosságára.

Pelles (2001) utal a Codex Iuris Canonici, hivatalos rövidítésben a CIC azon érvelésére, amely szerint a holt, illetve liturgikus nyelveken túl a papságnak munkájuk ellátása; az igehirdetés, az eredményes lelkipásztori szolgálat, a személyes lelki gondozás érdekében élő nyelveket, a helyi közösség nyelveit is tudniuk kell: „sajátítsanak el idegen nyelveket olyan mértékben, amilyenben az későbbi szolgálatuk ellátásához szükséges lesz.” A hatvanas évek történései az egyházi, vallási nyelvhasználat tekintetében a modern nyelvek számára így eredményt hoztak.

A Szentszéken belüli intézmények, különösképp a Római Kúria nemzetiségi összetétele a pápaság során, századokon át az olasz alkalmazottaknak, tisztségviselőknek kedvezett. Pelles (2001) nyomán a Kúria tagjainak többsége 1946-ig olaszokból állt; értelemszerűen a pápai állam legelterjedtebb és leginkább használt élő nyelve az olasz nyelv volt.

Pelles rámutat egy 2001-es vizsgálatra, amely a Kúrián belül dolgozók, valamint a Konklávé bíborosainak nemzetiségi megoszlására irányul. A vizsgálat eredményei mutatják, hogy „*A konklávéban tehát az olaszok már a 18%-ot sem teszik ki, de az európai bíborosok száma együttesen sem éri el az 50%-ot.*”

A kettőezres évek apostoli konstitúciói alapján, valamint II. János Pál pápa rendelkezése szerint a nemzetköziség és az egyház, a katolikus hit egyetemessége, nemzetek felettsége folytán törekedni kell a Kúriában és a Szentszék intézményeiben dolgozók nemzetiségének sokszínűségére; pontosabban azon tényre, hogy a Vatikánban dolgozók, tartósan tartózkodók körében ne legyenek túlsúlyban az olasz nemzethez tartozók. A Kúria nyelvi elvárásai között alapvető az olasz, a klérus tagjai körében az olasz nyelv tudása a latinon kívül elvárt, természetes; erre Pelles (2001) is utal írásában: „*(...) az olasz nem idegen nyelv, hiszen vatikáni munkakörbe többnyire olyanok kerülhetnek, akik Rómában doktoráltak.*”

A Szentszék hivatalos dokumentumainak a többsége is általában olaszul jelennek meg. A pápai enciklikák viszont többségével latinul íródtak, illetve íródnak; ez alól XII. Pius két dokumentuma jelent kivételt, az egyik olasz, a másik német nyelven látott napvilágot.

2. Az Osservatore Romano, a Szentszék hivatalos lapja

A pápai állam hivatalos lapja az 1861 óta megjelenő *Osservatore Romano* című napilap; mottója egy, a *Digestából* vett idézet: « *Unicuique suum* » (latin) « *A ciascuno il suo* » (olasz). A lapnak időközben több nyelven írt változata látott napvilágot; II. János Pál kérésére havi rendszerességgel immár lengyelül, 2007 óta pedig malayam nyelven is megjelenik. A nyomtatott változaton kívül az *Osservatore Romano* elektronikus változatban is megtalálható. A sajtótermék a Szentszék eseményei és a Világegyház történései kapcsán szinte minden jelentős eseményről ír (Pelles: 2001). A Szentszék lapja önmagát így jellemzi:

"pubblicato per la prima volta con la data del 1 luglio 1861 (...), giornale quotidiano politico religioso, (...) l'incontro tra la fede e ragione (...), presentando tutti i testi pontifici e i documenti della Santa Sede in italiano e nella lingua in cui sono stati pronunciati o scritti, seguendo con un'informazione completa e accurata, la vita internazionale, i dibattiti culturali, le vicende della Chiesa in ogni continente, con particolare attenzione all'ecumenismo e al dialogo con le religioni."

„Vallási, politikai napilap, amely először 1861. július 1-én jelent meg (...); a hit és az ész közt lévő kötelék (...), bemutat minden pápai szöveget és a Szentszék írott anyagait

olaszul, valamint azon a nyelven, melyen elhangzott vagy íródott, minden földrészen teljes és megfelelő figyelmet fordít a nemzetközi eseményekre, a kulturális vitákra, az Egyház eseményeire, különös tekintettel van az ökumenizmus elvére és a vallások közti párbeszédre..” (Saját fordítás, 2015

3. Az Osservatore Romano írásainak rövid szószemantikai áttekintése

A napilap 2015. február 24-i, keddi számában olvasható Lacunza Maestrojuán panamai bíboros üzenete: *Di più per i poveri* címmel. A cikk a panamai lakosság szegénységét mutatja be; amely Maestrojuán atya állítása szerint a lakosság harminc százalékát érinti. José Luis Lacunza Maestrojuán püspök atya látszólag a szenttelen hangvétel stilisztikai hangnemét használván; kijelentő, többségében egyszerű mondatok alkalmazása útján ad rövid és pontos leírást a dél-amerikai ország *szegényeinek*, az ott élő lakosság harmadának anyagi nehézségeiről, elesettségéről, *nyomorúságos* sorsáról. Maestrojuán atya írása látszólag mellőzi a harag és felháborodottság érzését, írásának hangvétele visszafogott, tárgyilagos. A cikk, bár pap tollából született, nem az érzelmi, vallási indítatásból merített, hanem konkrétan az anyagi, pénzügyi *szegénységet* mutatja be közvetlen módon. Végigolvasva Maestrojuán dolgozatát megállapítható a szöveg politikai, gazdaságpolitikai üzenete; az atya írása az egyházi vezető véleménye, kérése, segélykiáltása az általa képviselt közösség érdekében; a politikai nyelvhasználat egy példaként bemutatható szegmense.

A lap a panamai Lacunza Maestrojuán atyát hol bíborosnak – *cardinale*, hol püspöknek – *vescovo* nevezi. Az atya üzenetében a *povero, poveri, povertà – szegény, szegények, szegénység* lexikai elemeknek számos megfelelőt tulajdonít; ezek között találhatóak a *la corruzione, il furto – korrupció, lopás* főnevek; a *privo di – valamitől megfosztott, valamiben hiányt szenvedő* melléknév legtöbbször többes számú alakban. Ahogy korábbi, a *szegény, szegénység* nyelvi elemek, jelölők korábbi megfigyelései során láttuk, a vizsgált szó jelentéstartalma, jelöltje a *nincstelenséggel, a nemléttel*, a hiánnyal kapcsolódik össze; ezáltal önkéntelenül referenciális szövegrokonságot mutat más, már elemzett, a *szegénységet* bemutató sajtócikkkel. A bíboros írásában, amely egyben segélykiáltás a világ jobban élő keresztényeihez, illetve karitatív szerveihez a *szegény, szegénység* lexikai elem jelölésében a tagadás, a *nem* és a *nincs* szavak, pontosabban tagadott alakban lévő igealakok válnak szembevetővé: *"non hanno niente, non si può accettare, non c'è l'acqua, non ci sono medicine"* – *nincs semmijük, ez elfogadhatatlan, nincs víz, nincsenek gyógyszerek*. További tagadott igei alakban tűnik szembe az *avere – birtokol, van neki* ige többes szám, harmadik személyű alakja a panamai lakosság jelentős részére, *szegényeire* irányulva: *"non hanno accesso ai servizi sanitari"* – *nem részesülnek az egészségügyi ellátásban*.

A tagadó alakú igealakokon kívül más igék, illetve melléknevek, jelzők emelik ki az írás témáját, melynek kulcsfontosságú, olaszul írt jelzős szerkezete az *estrema povertà* szókombináció; magyar nyelvű megfelelője a *mélyszegénység* lehetne. A *corruzione, furto, derubati, privati – korrupció, lopás, kiraboltak, kifosztottak* lexikai egységek a tagadott alakú szó szerkezetekkel együtt a *povertà – szegénység* lexikai elem kohipónimáióként manifesztálódnak. Lacunza Maestrojuán fölé-, illetve alárendeltségi viszonyt lát a negatív konnotációjú *lopás, megfosztott, kirabolt, lopás* lexikai egységek jelentéstartalma, valamint a *povertà – szegénység* jelölők jelöltje, fogalma között.

A panamai egyházfő több pozitív konnotációjú nyelvi elemeket is felvonultat a *szegénység* leküzdésének érdekében, ezek között találjuk a: *responsabilità – felelősség* és a *canale – csatorna* főneveket, illetve a *dovere – kell* igével használt szókapcsolatokat. Közülük a leggyakoribb a *dobbiamo lavorare – dolgoznunk kell* szó szerkezet, melynek többes szám, első személyű megjelenítése, a *mi* deixis, valójában az *-iamo* igevégződés használata a *szegénység, elesettség, nyomor* elleni küzdelem és erőfeszítés kollektív jellegére utal;

mindebben a cikket író egyházfő, s vele együtt a jóakarátú, keresztény közösség feladatát emeli ki.

További elemzéseinkben megpróbáljuk a *szegény*, *szegénység* lexikai egység, jelölő okkasionális jelöltjeit, jelentéstartalmát, jelentéseit, alá-és fölérendeltségi viszonyait feltárni, elemezni.

Lacunza atya (2015) nem saját maga, hanem mások *szegénységét* mutatja be; az írásban a lexikai elemeinek használata, az alá- és fölérendeltségi viszonyok megjelenítése, a vizsgált szó okkasionális jelentéstartalma, jelöltjei főként nyelven kívüli, fizikai valóságában létező *szegénységet* mutatja be. A cikk az anyagi javak hiányát, a hétköznapi értelemben vett *szegénység*, illetve a *szegények* szavak mögötti jelentéstartalmat, fizikai létezőként és jelöltként, deszignátumként tárgyalja. A vizsgált szó konnotációja különösen a panamai egyházfő nyelvhasználatában nem válik pozitívvá. A szó jelentése mind a magyarra fordított, mind az *Osservatore Romano* olasz nyelvű cikkében azért alkalmi, mert sajátos alá- és fölérendeltségi viszonyai folytán hiponímái egyediek, egymásnak nem szinonimái. A szövegben szerepet játszanak a birtokos és jelzős szószerkezetek, a tagadó névmások, a *nem* és a *nincs*, olaszul a *non*, *non c'è*, *non ci sono*, *niente* nyelvi elemek; melyek a *nincstelenség*, *kifosztottság*, *szegénység* kifejezői. Az egyházfő dolgozatában a kijelentő mód, jelen idejű mondatok; pragmatikai szempontból a kifejező, deklaratív beszédtek lehettek fel. A panamai püspök kijelentő mondatban megfogalmazott gondolatai azonban indirekt felszólítások, a cselekvésre, a *szegények* megsegítésére irányuló kérések, utasítások gyakran performatív ige nélkül:

"La responsabilità è grande, devo essere un canale fra il popolo e il cuore della Chiesa"

„A felelősség nagy, a nép és az Egyház szíve között kell közvetítenie, nekem (magamnak) kell a nép és az Egyház szíve közötti közvetítőnek lennem a köztársasági elnöknek és a kormányfőnek (...) az ország többi hatóságával együttesen.” (Saját fordítás, lelkipásztori segítség, 2015)

"Allora vuol dire che tutti dobbiamo lavorare sul serio qui".

„Tehát ez azt jelenti, hogy itt mindannyiunknak komolyan kell dolgoznunk”. (Saját fordítás, 2015)

A *mi* rámutatás, névmás, olaszul *noi dobbiamo lavorare* igei alatt lévőket Maestrojuán atya a közös felelősség tudatával megnevezi: "(...) *il presidente della Repubblica e capo del Governo, Juan Carlos Varela, insieme ad altre autorità del Paese*". – „A köztársasági elnök és a kormányfő (...) az ország többi hatóságával együttesen.” (Saját fordítás, 2015)

4. A *Famiglia Cristiana* című lap áttekintése

Vizsgálódásunk további szegmense a heti rendszerességgel megjelenő *Famiglia Cristiana* című populáris, a közéleti és kulturális témákat is feldolgozó hetilap. A katolikus újságot az azóta már *boldoggá* avatott Giacomo Alberione alapította 1931-ben. Hetente másfél millió példányszámban jelenik meg. Gyakori rendszerességgel ír az aktuális egyház-, világ- és családpolitikai kérdésekről szükség esetén éles hangvétellel *Critiche dal mondo cattolico*, *Critiche del mondo politico*. – *A katolikus világ kritikája, a politikai világ kritikája*. A

sajtóorgánum állandó rovatokkal rendelkezik; munkatársai egyházi személyek és világi újságírók, egykoron XVI. Benedek, azaz Joseph Ratzinger bíboros.

4.1. *A Famiglia Cristiana című lap írásainak áttekintése. Bocciato non fa rima con peccato – A bukott (diák) nem rímel a bűnre*

A lelkiismereti *bűn*, olaszul *peccato* nyelvi elem vizsgálatára a *Famiglia Cristiana* egy 2012. július 2-án megjelent, rendhagyó, mégis aktuális cikke ad lehetőséget. Don Marco Sanavio atya írásának címe egy nyelvi lelemény, rím: *Bocciato non fa rima con peccato. – A bukott (diák) nem rímel a bűnre.*

Az olasz nyelv, más európai nyelvekhez hasonlóan a *bűn* szó jelentését több, egymástól eltérő lexikai egységgel valósítja meg; a jogi, törvénnyel szembehelyezkedő tett vagy magatartás a *crimine*, melyekből a *criminale – bűnöző, criminalità – bűnözés* nyelvi elemek képezhetők. A vizsgált lexikai elem esetében tehát jelentésbővülésről (Kurtán 2003: 166) van szó; a cikk, a vallási nyelvhasználat a *bűnök* megjelölésekor a *peccato* főnevet használja, az ebből képzett *peccatore – bűnös, bűnt elkövető* szó pedig a *bűn* elkövetőjére irányul.

Don Marco írása a tanév végén előforduló, a *bukás* eseményével foglalkozik. A cikk születésének előzménye a *bukott* diákok kudarcával, a *bukás* és a *bűn* jelölők jelöltjének egymáshoz való, egyébként helytelen hasonlítása, a *bukottak bűnözőkkel* történő azonosítása, ezzel együtt a diákok megalázása. A két olasz szó hangzásának hasonlatossága ezt a párhuzamot felerősíti. A szerző, pap elutasítja a *bukott bűnözőhöz* kapcsolódó jelentésazonosságát; helyette a *pigrizia – lustaság, leggerezza – hanyagság, indisciplina – fegyelmezetlenség* nyelvi elemeket, pontosabban a mögöttük lévő deszignátumot, jelöltet használja.

4.2. *La bestemmia è un peccato grave? – A káromkodás súlyos bűn?*

A lap 2010. október 10-i számában jelent meg Vincenzo C. és Roccella Jonica cikke; egy kérdés, rogativ végrehajtó beszédaktus formájában. A kérdés nem szónoki vagy költői; a válasz a cikkben található; nyelvi kulcseleme természetesen a *peccato* főnév, a katolikus gyakorlatból ismert jelzőkkel ellátva: *peccato mortale – halálos bűn, peccato veniale – bocsánatos bűn*. Az írás a vallás gyakorlatából merített kifejezéseket tartalmaz; feltételezhetően a vallást gyakorló és a vallási ismeretekben némiképp jártas olvasóközönség számára íródott; Kurtán (2003: 46) Hoffmann-t idéző táblázata alapján megfeleltethető a szakember – a szakmában némiképp jártas kommunikációjának, szókincse: „terminologizált természetes nyelv viszonylag kötetlen mondatszerkesztéssel”. A leggyakoribb szavak, szókapcsolatok: *amore infinit di Dio – Isten végtelen szeretete, riconciliazione – megbékélés, kibékülés, libertà – szabadság, l’irreversibilità del peccato – a bűn visszafordíthatatlan jellege*.

Összehasonlítva a *Famiglia Cristiana* két, a *bűn* szó jelentésstartalmával foglalkozó írását megállapítható a két szöveg közti, a közös lexikai egységen alapuló referenciális szövegrokonság. Don Marco cikkének denotátuma, a jel fizikai hordozója a *bukott* és nem *bűnös*, hanem *lusta* diák; míg Vincenzo és Jonica írásában a *bűn* jelölő jelöltjét, jelentésstartalmát a káromláséhoz igyekeznek hasonlítani; a szerzők egyébként megkülönböztetik a *bűn – peccato* fajtáit; deszignátumai a *halálos bűn*, tehát a *visszavonható* jelleg; illetve a *bocsánatos bűn*, a helyrehozható jelleg jelöltjével, deszignátumával.

5. Összegzés

Jelen kutatásainkban az olasz nyelvű katolikus sajtót igyekeztünk bemutatni. Az olasz nyelv fontosságát bemutató, elsősorban nyelvpolitikai kérdések, hivatkozások szemléltetésén túl két ismert olasz vallási sajtótermék; az *Osservatore Romano* a Szentszék hivatalos napilapja, valamint a *Famiglia Cristiana* hetilap írásait figyeltük meg. Az *Osservatore Romano* egy, Lacunza Maestrojuán *szegénységgel* foglalkozó, a politikai nyelvhasználat tárgykörébe is sorolható írását egy korábbi elemzésünkkel hasonlítottuk össze; mindkettő jelölője a *szegény*, *szegénység* nyelvi elem, illetve annak lenyomata. A *Famiglia Cristiana* cikkei a *bűn* jelölő különböző jelentéstartalmait tárja fel.

Az olasz nyelvű sajtó vizsgálata a magyar vallási nyelvhasználattal mutat számtalan hasonlóságot; mindez a katolikus, keresztény vallás, hit nemzetek felettségét, egyetemes jellegét, a világra és embertársainkra való nyitottságot, az elfogadás és megbocsátás lehetőségét; nem utolsósorban pedig a nyelvhasználat vizsgálatának fontosságát igazolja.

Irodalomjegyzék

- KURTÁN ZS. (2003) *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- PELLES T. (2001) A Katolikus Egyház nyelvhasználata a II. Vatikáni Zsinat után. In: *Modern Nyelvoktatás* VII./1. pp:10-25
<http://web.t-online.hu/pellestamas/Tamas/katnyelv.htm> Letöltve: 2010. október 21.
- Vatican. Stato della Città del Vaticano* <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/Vatican.htm>
Letöltve: 2015. március 5
- <http://www.osservatoreromano.va/it> Letöltve: 2015. március 6.
- <http://www.osservatoreromano.va/it/pages/il-giornale> Letöltve: 2015. február 18.
- A *Famiglia Cristiana* című lap története http://it.wikipedia.org/wiki/Famiglia_Cristiana
Letöltve: 2015. február 18

Források

- LUIS LUIS LACUNZA MAESTROJUÁN: Di più per i poveri – Többet a szegényeknek. In: *Osservatore Romano*, 2015. február 24. <http://www.osservatoreromano.va/it/news/di-piu-i-poveri> Letöltve: 2015. február 27.
- DON MARCO SANAVIO: Bocciato non fa rima con peccato. – A bukott nem rímel a bűnre. In: *Famiglia Cristiana* 2012. július 2. <http://www.famigliacristiana.it/blogpost/bocciato-non-fa-rima-con-peccato.aspx> Letöltve: 2015. február 18.
- VINCENZO C. – ROCCELLA J.: La bestemmia è un peccato grave? – A káromkodás súlyos bűn? In: *Famiglia Cristiana* 2010. október 10. <http://www.famigliacristiana.it/articolo/la-bestemmia-e-un-peccato-grave.aspx> Letöltve: 2015. február 18.

Egeres Katalin

BCE, Corvinus Idegennyelvi Oktató-és Kutatóközpont, Közgáz Campus

egereskatalin@gmail.com

A MULTIKULTURALITÁS KÉRDÉSE SZERGEJ PARADZSANOV FILMMŰVÉSZETÉBEN ÉS FILMNYELVÉNEK SAJÁTOSSÁGAI

Absztrakt

Szergej Paradzsanov filmművészetével kapcsolatban megkerülhetetlen a multikulturalitás kérdése. Hiszen a rendező tifliszi örményként, Moszkvában végezte el a filmművészeti főiskolát, majd három szovjet tagköztársaság nemzeti filmstúdióiban négy nyelven készítette el filmjeit, és ezeket egy ötödik nyelvre, a közös orosz nyelvre szinkronizálták. Mindezek mellett nem hagyható figyelmen kívül az a tény sem, hogy egy soknemzetiségű, de egyetlen hivatalos közös nyelvvel rendelkező, kifelé zárt birodalomban alkotott – ahol a számos nemzetiségi kultúra mellett még csak alakulóban volt egy közös kulturális nyelvezet – egy olyan művészeti ágban, amely megjelenése óta elsősorban univerzális, nemzetek feletti, s csak másodsorban nemzeti sajátosságú. A rendező etnikai és kulturális határokat, esztétikai törvényeket átlépve, az egyetemes filmművészetben teljesen egyedülálló filmnyelvet hozott létre.

Kulcsszavak: multikulturalizmus, filmnyelv, intermedialitás, országismeret, tolerancia

Szergej Paradzsanov filmrendezőt alig ismeri a magyar közönség. Az 1968-ban forgatott *A gránátalma színe* című film a rendező leghíresebb alkotása, ám Magyarországon inkább az *Elfelejtett ősök árnyai* című 1964-es filmjét ismerik, ezt szinkronizálva bemutatták a magyar televízióban is. Emellett még *A szurámi vár legendája* című 1984-es film látható olykor-olykor a mozikban, amelyet 1987-ben mutattak be először a magyar közönségnek. A rendező életművéből az Örökmozgó Filmmúzeum rendezett egy retrospektív sorozatot 1997-ben, ekkor kollázsait is kiállították. Ezt Geréb Anna – a rendező elmélyült elemzője és legfőbb magyarországi népszerűsítője – szervezte.

Szergej Paradzsanov, azaz Szarkisz Parazsanjan 1924-ben született Tifliszben, a mai Tbilisziben egy ősi örmény család sarjaként. Paradzsanov művészi stílusának kialakulásában fontos szerepet játszott a családi örökség. Édesapja régiségkereskedő volt, s házukban „jötték-mentek” a kézművesek termékei, a keleti népművészet remekművei, csodálatos régi tárgyak, korok és stílusok váltották egymást. Ebből a gyermekkori élményből fakad Paradzsanovnak a tárgyak, a kulturális múlt értékei és „lim-lomjai” iránti vonzalma. Paradzsanov operaénekesnek készült, de egy rosszul sikerült műtét miatt pályamódosításra kényszerült, így lett filmrendező. A Moszkvai Filmművészeti Főiskola rendezői szakán az ’ukrán költői stílus’ megalapítójának, Alekszandr Dovzszenkónak a tanítványa volt. Főiskolás éveiről nem sokat tudunk, de ekkor érte élete első tragikus élménye. Feleségül vette az egyik áruház illatszerosztályának szépséges eladónőjét, de a lányt, mivel egy moldovai muszlim kozákcsaládból származott, saját rokonai a vonat alá vetették, mert máshitűhöz ment feleségül, és mert Paradzsanov nem tudta kifizetni a lányért a tetemes váltságdíjat (КАТАНЯН 2001: 16). Többet nem is tudunk Paradzsanov életének erről az epizódjáról, ám az elérhetetlen szerelem motívuma a rendező minden filmjében megjelenik.

A rendező életrajzának ezen epizódja kapcsán, – amelyet csak Paradzsanov elbeszéléséből ismerünk – szeretnék rámutatni arra, hogy ugyan a Paradzsanov-szakirodalom alapvetően a rendező életrajzával foglalkozik, mégis, – az immáron sajátos személyes mitológiává vált életrajzban nagyon sok a bizonytalanság. Ennek oka többek között, hogy Paradzsanov már életében elkezdte a maga körüli mítoszteremtést: „számára maga az élet, illetve annak szóba, képbe vagy tárgyba transzformálása az általa teremtett művészi világ szerves része lett” (GERÉB 2003: 267).

A rendező a főiskola elvégzése után a Kijevi Filmstúdióba került. Paradzsanov első filmjei mára teljesen feledésbe merültek. Az 1964-ben elkészült *Elfelejtett ősök árnyai* hozta meg a rendező számára a sikert. A film óriási sikere ellenére (vagy éppen amiatt) *A gránátalma színe* című filmet csak négy év elteltével készíthette el, s nem a kijevi, hanem az örmény filmstúdióban, utána pedig több mint egy évtizedig egyetlen filmet sem forgatott. 1973-ban Paradzsanovot elítélték, s csak a kultúra neves képviselőinek – köztük Lili Briknek és Louis Aragonnak – a hosszas közbenjárására szabadult 1977-ben.

A Paradzsanov-kutatók közkedvelt témája a rendező politikai üldözése, letartóztatása. Megemlítem, hogy Paradzsanov egyik botrányosra sikerült közönségtalálkozóján Jurij Andropov – aki a XX. századi magyar történelemben is meghatározó szerepet játszott –, a KGB parancsnokaként lejegyezte a rendező szavait, és szigorúan titkos jelentésben elküldte a Kommunista Párt Központi Bizottságának, ami hozzájárult a rendező letartóztatásához (ПАРАДЖАНОВ 2001: 606).

A Paradzsanov ellen megfogalmazott vádakkal kapcsolatban meg kell említeni, hogy a kellemetlen, nem-kívánt, úgynevezett szovjetellenes egyéneket efféle koholt vádak módszerével próbálták „kiiktatni”. Szilágyi Ákos filmesztéta mutat rá a rendezőről szóló tanulmányában, hogy Paradzsanov személye miért zavarta a hatalmat a megtúrt művészeknél is jobban:

„Az autonómia, a szuverén választás [...] nagyobb kihívást jelent a „posztsztálinista” politikai hatalom számára, mint a legnyíltabb politikai támadás. Hiszen ezzel kétségbe vonja a politika illetékességét a kultúrában és a művészetben [...]. Nem politikailag, hanem esztétikai alapon áll szemben a fennállóval.” (SZILÁGYI 1990: 37)

Lili Brik Paradzsanovot az avantgarde szellemiség utolsó képviselőjének nevezte. Egy példa sajátos avantgarde látásmódjára: „Egy nap közölték, hogy valamennyi szovjet állampolgárnak égő lelkesedéssel kell dolgoznia. Mint fősöpöregető, rászereztem a seprőmre egy villanykörtét. Azonnal szigorított zárkába küldtek” (GERÉB 2003: 285). Ahogy az avantgarde képviselői igyekeztek mindent műalkotássá alakítani, az életet és a művészetet egy szintre hozni, egymásba játszani, úgy Paradzsanov számára sem létezett éles határ élete és művészete között, saját életét is művészetként formázta meg. Lázadása a mimetikus ábrázolásmód és a sztálini kor művészetének neoakademizmusa, a szocialista realizmus ellen az orosz avantgarde képviselőinek lázadására emlékeztet, akik mindenféle kész forma, szabály, norma felrúgására és mindenféle kánon ledöntésére törekedtek a művészetben.

Paradzsanov avantgarde alkata, világlátása mellett a rendező jellegzetes művészi formavilágának kialakulásában meghatározó szerepet játszottak a geokulturális gyökerek is, a

gyermekkori környezet, Tbiliszi, a Kaukázus. A kaukázusi régió és vele együtt a régi Tiflisz nem csupán két kontinens találkozási pontja volt, hanem három kulturális és vallási – a grúz-pravoszláv, az örmény-gregorián és a türk-muszlim – hagyományé, amelyeket számos kultúra elemei gazdagítottak még. Paradzsanov megtapasztalta a *Kelet* és a *Nyugat* eltérő kulturális mentalitásának találkozását, a különböző kultúrák egymás mellett élését, amelyből művészi rendszerének a kulturális régiók és az esztétikai törvények „határait átlépő”, transzkulturális jellege (és tegyük hozzá, toleranciája is) fakad.

Szergej Paradzsanov filmművészetével kapcsolatban megkerülhetetlen a multikulturalitás kérdése. Hiszen a rendező tifliszi örményként, Moszkvában végezte el a filmművészeti főiskolát, majd három szovjet tagköztársaság nemzeti filmstúdióiban négy nyelven készítette el filmjeit, és ezeket egy ötödik nyelvre, a közös orosz nyelvre szinkronizálták. Mindezek mellett nem hagyható figyelmen kívül az a tény sem, hogy egy soknemzetiségű, de egyetlen hivatalos közös nyelvvvel rendelkező, kifelé zárt birodalomban alkotott – ahol a számos nemzetiségi kultúra mellett még csak alakulóban volt egy közös kulturális nyelvezet – egy olyan művészeti ágban, amely megjelenése óta elsősorban univerzális, nemzetek feletti, s csak másodsorban nemzeti sajátosságú. Paradzsanov filmjeit az a kettősség jellemzi, hogy, miközben egy konkrét nép kultúrájának anyagához nyúl, nézőpontja univerzális, a filmeket áthatja a multikulturalitás és a transzkulturalitás eszméje. Most nem térek ki a multikulturalitás és a transzkulturalitás fogalmára részletesen. Mindkét jelenség – a multikulturalitás és a transzkulturalitás – jellemzi Paradzsanov életművét. Csak annyit jegyeznek meg, hogy Mihail Epstein a transzkulturalitást a kulturális fejlődés egy új lépcsőfokaként értelmezi. Paradzsanov számára fontos volt az a kettősség, hogy bár lehetséges a különböző kultúrák és hitvilágok közötti átjárás, ugyanakkor egy adott kulturális hagyomány láncolatának megszakadása, a hitehagyás tragédiához vezet. A rendező egész élete és életműve a kultúrák közti átjárhatóságot bizonyította, ez csak úgy volt lehetséges, hogy kulturálisan mélyen kötődött saját gyökereihez. A kulturális hagyomány megszakadásának, az új szovjet rendszer mindent egybemosó, hagyományokat eltörölni kívánó eszméjének veszélyét élte meg, és ábrázolta egyebek mellett filmjeiben.

Paradzsanovnak mind a négy játékfilmje más-más nép kultúrájának közegében született meg. Az *Elfelejtett ősök árnyai* című film az ukrán, *A gránátalma színe* az örmény, *A szurámi vár legendája* a grúz, az *Asik-Kerib* pedig a török kulturális hagyományból merített.

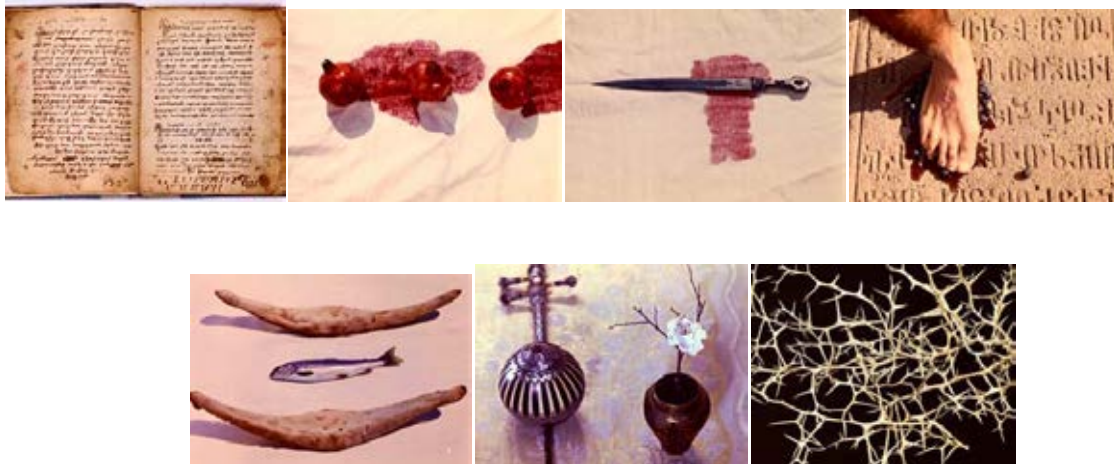
Az *Elfelejtett ősök árnyai* az ukrán Mihajlo Kocjubinszki regénye nyomán készült és a Kárpátokbeli huculok világát tárja elénk, egy hucul „Rómeó és Júlia” történetet, népszokások, babonák bemutatásával. A filmben hucul nyelven beszélnek. Paradzsanov nem engedte szinkronizálni a filmet, így az eredeti hang is hallatszik az orosz hangalámondás alatt. Megjegyzem, a Paradzsanov elleni vádak egyike az ukrán nacionalizmus volt.

Ez ugyan némileg zavaró megoldás, mégis fontos része a filmnek az eredeti hangzás, az adott nép nyelve. Ezt a megoldást választotta a rendező többi filmje esetében is. *A gránátalma színe* örmény nyelven szól. Megjegyzem, Paradzsanov grúzul és oroszul tanult meg gyermekkorában, majd Ukrajnában megtanult ukránul, viszont örményül alig beszélt. *A gránátalma színe* című film forgatása során sajátította el az örmény nyelvet. Így tehát nem csak filmjei, de ő maga is soknyelvű volt.

A gránátalma színe című film egyfajta költői példabeszéd Szajat-Nova középkori örmény dalnok-költőről, asugról. A film Szajat-Nova szerelmének történetét meséli el, illetve a hithez, a világi hatalomhoz és a néphez való viszonyát mutatja be „miniatúrák” segítségével.

A filmben számos nyílt és rejtett utalás történik az örmény történelemre és kultúrára. *A gránátalma színe* egységes, tiszta képi világa mögött ott az örmény kultúra befogadó és mégis homogén világa. Az örmény kultúrának, és általában a kaukázusi népek kultúrájának jellegzetes vonása, hogy hagyományosan sokféle kulturális hatást integrált magába, és talán éppen ezért, toleránssá vált más népek szokásai, hagyományai, kultúrája iránt. Az örmény kultúrában máig jelenlevő asszír, perzsa, hellén, grúz, muszlim hatásra való utalást számos helyen felfedezhetjük a filmben. Az örménység identitásának meghatározó eleme a keresztény hit és az örmény apostoli egyházhoz való tartozás. A hit védelmében hozott áldozat mélyen beépült az örmény identitásba. Az áldozathozatal *A gránátalma színének* is alapmotívuma, s számos utalás történik Szajat-Nova életének és Krisztus szenvedéstörténetének párhuzamára.

A film prologusában a *pars pro toto* elve alapján kibomló első képsorok egyfajta „festői csendéleteknek” is tekinthetők, amelyek a maguk szimbolikus jelentésével mintegy tömörített formában magukba foglalják a film szüzséjének kibontását, és előrevetítik annak törvényeit. A film „prologusa”, miközben bemutatja Szajat-Nova költői világának alapvető motívumait, egyúttal „feltárja” a költő életének állomásait is áttételes, jelképes formában. A film szüzséjét szervező alapvető képi szimbólumok a képzőművészet elvei szerint bomlanak ki:



1. ábra: Jelenetfotók: *A gránátalma színe*: 00:40-02:06

A képek alatt zenei aláfestésként jellegzetes örmény zene szól, és háromszor elhangzik a bibliai idézet: „Kezdetben volt az Ige.”

A gránátalma Paradzsanov mindhárom „kaukázusi” filmjének központi motívuma, jelentése rendkívül összetett. Végző szimbolikus jelentése az egész világmindenség szerkezeti felépítésére utal. *A gránátalma* a lét és a megsemmisülés, a szerelem, a termékenység és a bőség ősi jelképe. A gyümölcs életet adó vörös leve a vér asszociációját kelti. A jellegzetes tör a kaukázusi kultúrkörben a szabadság szimbóluma, ugyanakkor az élet kioltására alkalmas tárgy is. Az élet a halál asszociációs mezőjében jelenik meg, és fordítva. Ellentétek, melyek függenek egymástól, egymásra vonatkoztatva működnek. Paradzsanov képeit ilyen ellentétes összetettség szervezi. Az ellentéteesség azonnal szembeűnik a tört követő képnél is. Sírkőfelirat-szerű, ősi írással telivéselt kőlapon egy mezítelen férfiláb rátapos egy fürt vörös szőlőre. A szőlő leve ráfolyik az írásra. A megdermedt, „kőbe vésett” írás, amit az

évszázadok, évezredek sem tudtak eltüntetni – másrészt pedig a szőlő leve, ami elfolyik, eltűnik, de a nyoma – akár csak a gránátalmáé (vagy a vére) a fehér gyolcson – megmarad. Ugyanakkor a szőlő több évezredes útítársa az emberi civilizációnak. Dimenziók kavarnak, szilárd és folyékony, örök és pillanatnyi, élő és élettelen – s nem válnak el egymástól, egymásba folynak. A folytonos metamorfózis elve a film egyik központi motívuma, s képi világának egyik mozgatórugója. Ezeket az összetett képeket egy szétnyitott könyv képe választja el. Paradzsánov számára az egyértelmű primér jelenségek és a bonyolult filozófiai gondolatok valójában egyenértékűek.

A csónakformájú kenyér között vergődő hal, – amint arra Bárdos Judit filmesztéta rámutat –, a kilátástalanság, közegnélküliség, szenvedés metaforája a filmművészetben (BÁRDOS 2006). Itt is a szenvedő hal képe jelenik meg. De felmerül a kérdés, hogy mi is a hasonlított. A hal kulturális jelkép is, Krisztus jelképe, aki szenvedett, de feltámadt, ezáltal nemcsak a szenvedés, hanem a remény, az újjászületés jelképe is. A kenyér mindennapi eledelünk, életünk alapja, a kenyér halála a mi életünk, ugyanakkor Krisztus jelképe, aki az élő kenyér (Jn 6/35) –, s akinek örök létével kenyér formában az áldozáskor találkozhatunk. Nem egyszerű hasonló-hasonlított megfelelés-kapcsolat jön létre, hanem egy összetett rendszer. A kenyér mozdulatlan, nem él, de benne rejlik az élet szubsztanciája. A hal mozog, de szenved-haldoklik a víz hiányában. Egymásra utaló, egymást megmozdító, dimenzionáló fogalmak, egymásnak ellentétes irányok és érzetek alkotják a képet. A film bármely pontján megtaláljuk ezeket az ellentétes dimenziókat, hol egy képbe sűrítve, hol jelenetekbe foglalva. Továbbá ezek a motívumok széleskörű kultúrtörténeti kontextusba ágyazódnak. A szőlőfürtöt széttaposó láb egyrészt az örmény kultúrával szorosan összekapcsolódó szőlőművelést idézi, ugyanakkor a szőlő kicsorduló leve szintén a vér jelentésköréhez kötődik, s egyúttal Krisztus alakjához kapcsolódó szimbólum.

A prologus következő képén a költészet jelképeként megjelenik a kamancsa, a keleti hegedű, és egy szál fehér rózsa, mely Szaját-Nova költészetének tárgyát, a szerelmet jelképezi.

A prologus záróképén fekete alapon egy túskebokr látható. A feketére átváltozó háttér a halálra utal, a túskebokr pedig Krisztus töviskoszorújának asszociációját emeli be a film jelentésrendszerébe, azaz az emberiség szenvedés és áldozathozatal általi megváltását jelképezi, s előrevetíti a filmben az áldozathozatal rítusát, s Szaját-Nova mártíriumát is. Paradzsánov Szaját-Nova életét és – mivel a film a rendező egyfajta *ars poetica*jának is tekinthető – saját életét is szenvedéstörténetként értelmezi.

Az egész filmet átszövi a bibliai allúziók rendszere. A rendező az Igére, a Szóra, a Logosz evangéliumára való utalással kezdi Szaját-Nováról szóló filmjét, így már a prologusban utal arra, hogy Szaját-Nova élettörténetének központi eleme a Szó, a Költészet, a Logosz. Szaját-Nova egyik központi versének gondolata éppen ez, versei közül a Szó szeretetéről szóló idézet jelenik meg elsőként a filmben. Az Ige, mint teremtő princípium egyszerre kötődik Istenhez és az isteni teremtés aktusát a Szó ereje révén megismétlő költőhöz.

Azok a jelképek és szimbólumok, amelyeknek a rendszeréből Paradzsánov kibontja filmje mondanivalóját, egyrészt többnyire az általános emberi kultúra szerves részét képezik, másrészt a maguk konkrét, közismert jelentésében, logikus következetességgel jelennek meg a filmben. Nem követelik meg a nézőtől a rébuszok megfejtését, illetve az értelmezés bonyolult folyamatát. A rendező filmjeit ugyanúgy el lehet olvasni, mint a miniatúrákat és az ikonokat, ha megtanuljuk a megfeleléseket. Paradzsánov azonban nem a filmművészet általánosan elfogadott és ismert megfelelésrendszeréből válogat, hanem az általános, tradicionális kultúrkincsből, s ebben a filmben Szaját-Nova költészetének képeiből is. Értelmezésük

nehézsége emellett abban áll, hogy a rendező rendkívül zsúfoltan tárja őket a néző elé. Mindemellett mint minden művész, ő is alkot új megfeleléseket, koherenciákat, sokszor szándékosan lebegtetve az értelmezés lehetőségeit, csak az érzékekre bízva a befogadást.

A szurámi vár legendája egy grúz legendát mesél el Paradzsanov sajátos interpretációjában. A grúz legenda alapmotívumában ráismerhetünk az úgynevezett „építőáldozat” motívumára, a várak és városfalak építéskor hozott engesztelő emberáldozat emlékére. A grúz legenda alapmotívumát képező építőáldozatot számos nép folklórvilágában megtalálhatjuk, így az engesztelő emberáldozatok emlékei a Kárpát-medencei folklórkincsben is fellelhetőek. A legismertebb történeteket Erdélyben és Moldvában jegyezték fel, melyek leginkább a *Kőműves Kelemenné* balladájához kapcsolódnak.

Paradzsanov utolsó filmjében Mihail Lermontov meséjét dolgozza fel. Ezt a török mesét Lermontov jegyezte le kaukázusi tartózkodása idején. A szegény asug vándorútra indul, hogy összegyűjtse a pénzt szerelme kiváltására. Ehelyütt csak azt emelném ki, hogy a rendező az *Asik-Keribben* a népeket egymás ellen fordító erőszak ellen emeli fel hangját, s áttételesen azt kívánja bizonyítani, hogy az emberségesség és a művészet, a kultúra össze kell, hogy kösse az embereket. Paradzsanov az *Asik-Keribet* 1988-ban, a karabahi örmény-azeri konfliktus felerősödése idején forgatta. Ezért jelennek meg a filmben váratlanul, a film szüzséjéhez semmilyen tekintetben nem kapcsolódó műanyag géppisztolyok. Érdemes megjegyezni, hogy hasonló, a film terétől és idejétől teljesen függetlenül megjelenő, a jelenre reflektáló elemekkel találkozunk például *A szurámi vár legendájában* is. Az *Asik-Kerib* című film Tifliszben játszódik, a film azeri nyelven szól – aminek következtében Örményországban nem engedték bemutatni. A rendező számára a különböző kultúrák egyformán értéket hordoznak, s az egymás iránti tolerancia elérését éppen a kultúra népek közötti közvetítő erejében látta. A film főszereplője az asug, azaz a művész, mint a rendező szinte minden filmjében, aki dalaival örömet szerez az elesetteknek, a kirekesztetteknek. A filmben ezért játszik Asik-Kerib a siketek és a világtalanok esküvőin. A film *Az egy az Isten* című fejezettel zárul, amelyben a muszlim Asik-Kerib tejet ad a keresztény gyermekeknek. Annak fényében, hogy *A gránátalma színe* és *A szurámi vár legendája* című filmekben a hitért és a hazáért való önfeláldozás jelenik meg, a rendezőnek ez a filmje a testvérháború elleni tiltakozás gesztusaként értelmezhető.

Az Elfelejtett ősök árnyai című film megszületésével kapcsolatban felmerülő egyik legfontosabb kérdés, hogy miért éppen ebben a filmjében szabadult meg a rendező az előző filmjeire jellemző hamis műfolklórtól, miért éppen itt vált élővé, lényegült át a folklór, a népi szubkultúra. Paradzsanov egyik írásában kifejti, hogy noha „a népi „látásmód” múzeumi máz nélküli visszaadására” törekedett, korábbi filmjeiben ezt azért nem sikerült megvalósítania, mert egy halott világot próbált feltámasztani. Az *Elfelejtett ősök árnyai* kapcsán hangsúlyozza, nem az a fontos, hogy a film etnográfiai szempontból tökéletesen autentikus legyen (ПАРАДЖАНОВ 1966: 61 ff). A folklórelemek szabad kezelése okán Paradzsanov a hagyományos folklór közvetítőjeként és újraértelmezőjeként lép fel, a folklór organikusságát képes megragadni, így a filmben jelzett világ közelebb áll a valósághoz, mint a megmerevített, időből kiemelt folklorizmus. Paradzsanov számára a folklór szerves, megélt, sőt ő maga is alakítja azt (vö. Pasolini mitikus korszaka), és éppen ebben kapcsolódik a századelő orosz művészeinek, elsősorban a neo-primitivizmus irányzat képviselőinek látásmódjához.

Ez a megközelítés rokonítja a rendező és a XX. század elején alkotó több művész – köztük Mihail Larionov, Natalja Goncsarova, Alekszandr Sevcsenko – folklór felé fordulását. Különböző irányokból közelítve, de azonos indíttatásból fordultak a lubok-képek, azaz az

orosz népi grafika, az ikon-, a tálca- és a cégérfestészet eredeti darabjai, a gyermekrajzok és a naiv festők világa felé. Amint azt a neo-primitivizmus képviselői manifesztumaikban kifejtették, a népművészetet, a folklór alkotásait kiinduló pontnak tekintették, ám ez nem jelentette ezeknek az alkotásoknak a hű másolását. Azok szellemiségét vették át, és műveikben a népművészeti alkotások művészi eljárásainak elveit alkalmazták új, saját interpretációikban.

A különböző kultúrák talaján elkészített műveit Paradzsánov művészi látásmódja és különleges filmnyelve foglalja egységbe. A rendező etnikai és kulturális határokat, esztétikai törvényeket átlépve, az egyetemes filmművészetben teljesen egyedülálló filmnyelvet hozott létre. A kutatók rendszeresen kiemelik Paradzsánov filmnyelvének plasztikus, dekoratív jellegét. Rámutatnak arra, hogy filmjeinek gondolati íve színek és festészeti-kompozíciós megoldások révén szerveződik. A Paradzsánov-szakirodalomban általánosan elterjedt vélemény szerint filmjei tulajdonképpen nem is tekinthetők valódi filmeknek, csupán képek sorozatának – nem is mozgóképek a szó hagyományos, filmművészeti értelmében, hanem egymást követő mozgó-képek, képzőművészeti alkotások sorozata. A rendező maga is hangsúlyozza a festészeti elv fontosságát filmművészetében:

„Világéletemben vonzódtam a festészethez, és már régóta önálló festővászonnak fogom fel a filmképet. Tisztában vagyok vele, hogy rendezéseim előszeretettel oldódnak fel a festészetben, és ebben áll valószínűleg filmjeim legnagyobb gyengesége, de ereje is. Művészi gyakorlatomban legtöbbször festészeti megoldást választok, és nem irodalmit. És számomra az az irodalom a leginkább megközelíthető, amely lényegét tekintve maga is átváltozott festészet.”
(ПАРАДЖАНОВ 1966: 60)

A rendező stilizált, megkonstruált filmnyelve nem egyszerűen a plaszticitás és dekorativitás jegyeit hordozza, filmjei nem pusztán olyan filmképek láncolatát képezik, amelyeket konkrét festészeti alkotásokként foghatunk fel. A rendező látásmódjának sokkal mélyebb festészeti eredete és alapja van. Szergej Paradzsánov művészi eljárásainak rendszere egyfelől a modern művészet elveivel mutat rokonságot, mivel a rendező teljesen új költői formanyelvet hozott létre, az eklektika, a „giccs” esztétikáját, és ezzel művészete a kortárs „posztmodern” művészet felé mutat. Másrészt, a rendező filmművészete a XX. század elejének művészetével, az orosz modernizmus legjobb hagyományaival mutat több vonatkozásban tipológiai párhuzamot. Ehelyütt csak néhány jellegzetes vizuális megoldást mutatok be.

Paradzánov az *Elfelejtett ősök árnyai* című filmben kétfajta felvételmódot alkalmaz. Az egyik, a kézikamerás, gyors, néha szinte kaszáló, dokumentarista stílust idéző szubjektív kameramozgás. Ez a kameramozgás azt eredményezi, hogy a néző részesévé válik a történetnek, mintha maga is jelen lenne. A másik típusú felvételmód pedig ezzel ellentétes: rögzített kameraállásból frontálisan felvett jelenetek. Ez nem az egyediség, hanem a közös, a jelképiség, az absztrakció kifejezésére szolgál. A kétféle felvételmód közti feszültség a film műfaji frissességének az egyik eleme. E kettősség végig jelen van a film minden szintjén, és izgalmas szövetet alkot. Paradzsánov bátran kísérletezik magával a filmanyaggal, többek között a színekkel. A színes felvételek anyagába fekete-fehér, barnás-sárgás, vagy vöröses-fehér monokróm képsorokat fűz.



2. ábra. Jelenetfotók: Elfelejtett ősök árnyai: 73:30-75:27

Találunk a filmben egy vizuális megoldásban meglehetősen rendhagyó, ugyanakkor Paradzsanov későbbi filmjeire nagyon is jellemző kifejezőeszközt, amelyet Iván apjának halálakor alkalmaz: a vér, s egyben a halál, fehér alapon lassan úszó vörös színű lovak képében jelenik meg (a konkrét és az elvont ismét egy képben kapcsolódik össze). Mozgóképet látunk ugyan, de a nagymértékű lassítás és a képnek síkszerű hatást kölcsönző vörös-fehér monokróm színek használata szinte állóképpé, absztrakt festménnyé lényegíti át, és Kuzma Petrov-Vodkin *A vörös ló úsztatása* (1912) című képét idézi fel.



3. ábra. Jelenetfotók: Elfelejtett ősök árnyai: 07:06-07:11

A gránátalma színe Paradzsanov legkülönlegesebb filmje. Ebben a filmben nyilvánul meg a rendező egyedi filmnyelve a legkövetkezetesebben és a legtisztább formában. Ezt a filmet a statikusság és a leginkább egységes stílus jellemzi, míg a rendező többi filmje cselekményesebb, dinamikusabb, nagyobb szerepet kapnak bennük a hagyományos filmes eszközök, és stílusuk vonatkozásában is jóval eklektikusabbak.

Már a film fent elemzett „csendéletszerű” kezdő képsorain, amelyek frontális kameraállásból, közeli képkivágásban vannak felvéve, megfigyelhető Paradzsanov törekvése a mélyülő térhatás, azaz a lineáris *perspektíva* kiküszöbölésére, holott az a mozgóképek egyik vívmánya. A rendező láthatólag minél jobban el akar vonatkoztatni a mimetikus ábrázolásmódtól. Különböző formai eszközökkel törekszik arra, hogy a képek kétdimenziós voltának a benyomását keltse, elérje a filmkép síkszerűségét. A XX. század elején a szecesszió és az avantgarde művészet korában általános jelenség volt, hogy a képek kétdimenziós jellegét hangsúlyozták, a vászon síkszerűségének kinyilvánítására törekedtek.

A gránátalma színében megjelenő egyes csendéletszerű képek megformáltságuk alapján közel állnak az absztrakt festészet által alkalmazott formaelvekhez, amelyek Malevics festészetében jelentek meg, többek között a *Fehér alapon fekete négyzet* (1913), *Szuprematizmus (nyolc téglalappal)* (1915), vagy a *Fehér alapon fehér négyzet* (1918) című képein. Ez a párhuzam első látásra erőltetettnek tűnhet, ám a film számos jelenete Malevics kompozícióival rokon képi formavilágot mutat. Ilyen például az a kép, amikor Szajat-Nova bevonul a kolostorba: fekete, absztrakt vonalú maszkból válik ki a templom látványa. Hasonlóan absztrakt képi formanyelvet idéz az a jelenet, amikor Szajat-Nova és a szerzetesek a templom tetején állnak, illetve Szajat-Nova utolsó útjának képe, ahol, noha egy szántóföldet kettészelő utat látunk, ez az út a fekete földből fehérségével válik ki, és az absztrakt képek leegyszerűsített vonalait, formavilágát idézi. Ezt az absztrakt hatást idézi Szajat-Nova álmának két jelenete is, ahol a fekete, illetve fehér nimbuszok szintén Malevics letisztult festészeti formáit idézik. A Szajat-Nova halálát megidéző jelenet képén is fekete alapon fehér keresztet láthatunk, illetve azon a képsoron is, amikor az idős költő testével keresztet formálva a templom padlóján fekszik, és a mellette kiterített fekete szerzetesi ruha szintén keresztformát ábrázol, akárcsak Malevics több festményén.



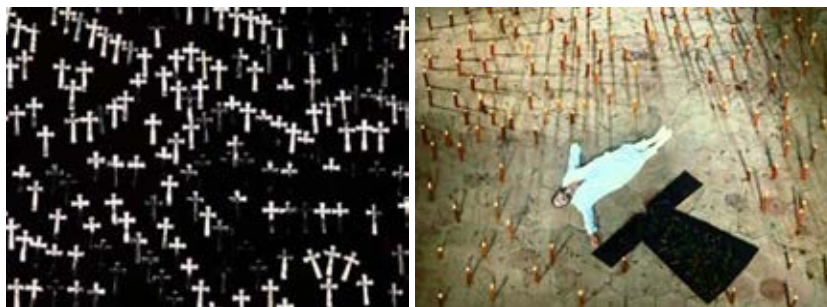
4. ábra. Jelenetfotók: *A gránátalma színe*: 32:00, 70:00



5. ábra. Jelenetfotó: *A gránátalma színe*: 65:35



6. ábra. Jelenetfotók: *A gránátalma színe*: 63:37, 63:45



7. ábra. Jelenetfotók: A gránátalma színe: 64:55, 69:30

*A gránátalma színe*ből idézett absztrakt filmképek főleg a film második felében jelennek meg, azaz akkor, amikor Szaját-Nova az anyagi létezésből a tiszta ideavilágba lép át. Ez a gondolat egybecseng Malevicsnek azzal a törekvésével, hogy a „primér ős-geometrikus formák” segítségével a tisztán szellemit ragadja meg a művészetben általában, szűkebb értelemben pedig a festészetben.

A filmképek síkszerű hatásának eléréséhez az is hozzájárul, hogy a rendező arra törekszik, hogy vertikálisan bontsa fel a teret. Azonban nem a kamera mozgatásával kívánja ezt elérni, hanem rögzített kameraállásból egy képen belül. A szereplők gyakran egymás felett, nem pedig egymás mögött láthatóak, nem takarják el egymást. Ez a fajta térkompozíció mind az ikonfestészet, mind az annak hagyományait követő népi grafika, az ún. lubok térkompozíciójának egyik jellegzetes vonása. Az orosz avantgarde neo-primitivista irányzatának képviselői, de más festészeti irányzatokhoz tartozó alkotók is, képeiken újrateemtették, megidéztek a művészi perspektíva ikonokon, népi grafikákon megjelenő sajátos törvényszerűségeit. Szemléletes példája a filmképen belüli tér vertikális szerkesztésének Szaját-Nova álomjelenete, illetve a film vadászjelenete.



8. ábra. Jelenetfotók: A gránátalma színe: 52:00, 20:10

Az is a filmképek síkszerű hatásának elérésért szolgálja, hogy a képek zárt jellegűek, a kép belsejébe behúzó tereket Paradzsanov kiküszöböli, egy síkkal zárja a mögöttes teret, amely sokszor lehet egy valóságos kőfal, de lehet egy szőnyeg vagy kendő is. *A gránátalma színe*ből a hatalmas kőfal, amely előtt az elázott könyvek szárításának jelenete játszódik, a

kép zártságának, síkszerűségének érzését kelti. A kőfal teljesen lezárja a teret, a néző várja, hogy egyszer csak „kiszabadul”, megjelenik a fal teteje, majd felette az ég, ám a fal betölti az egész képet.



9. ábra. Jelenetfotók: A gránátalma színe: 03:45, 08:00, 30:10

Paradzsanov a zárt jellegű teret gyakran egymás mögötti síkokra bontja. Így épül fel többek között Szajat-Nova és szerelme jelenete a sírkápolnában. Ez a szerkezet időnként kifejezetten a színpadi díszletezést idézi, mint például a pantomimes betétjelenet vagy a szőnyegkészítéshez szükséges fonalak festésének jelenete. Előfordul, hogy ezek a síkok folyamatosan elmozdulnak, mint Szajat-Nova és Anna hercegnő „egymásba játszott” szobáiban. Ezt a látószög apró változtatásaival éri el a rendező, illetve a szobabelső is folyamatosan változik. Így úgyszólván egy másfajta, illuzórikus tér jön létre.



10. ábra. Jelenetfotók: A gránátalma színe: 14:55, 28:16, 18:45

Ez ugyanazt a hatást nyújtja, mint a rendező egy másik műfogása: az ifjú Szajat-Novát, és szerelmét, Anna hercegnőt egyazon színésszel, Szofiko Csiaurelivel játszatja el – s a filmben számos más szereplőt, szimbolikus alakok egész sorát ő alakítja, ezzel is erősítve az illuzórikusság érzését, s mindez összefüggésben áll a folytonos metamorfózis kérdésével.



11. ábra. Jelenetfotók: A gránátalma színe: 15:30, 15:20

Az illuzórikus tér benyomását keltő képeknek további izgalmas formái is megjelennek a filmben. Ilyen például az a jelenet, amikor a gyermek Szajat-Nova a száradó könyvek közé fekszik a templom tetején. Ennek a képnek a különleges megformálását külön ki kell emelni, mivel ez rávilágít Paradzsanov filmes formanyelvének egyik különös sajátosságára. A jelenet felülről van felvéve, de úgy, hogy nem világos a síkok valós helyzete. Ez egy megtévesztő, nem a hagyományos térérzékelés törvényeit követő, vegyes – egyszerre frontális és vertikális jellegű – tér benyomását kelti. Így létrejön a különböző nézőpontok szimultán jelenléte egyetlen filmképen belül. A tér ilyen érzékelése szintén a XX. század eleji festészettel rokonítja Paradzsanov művészi világát. Szemléletessé válik a festészeti kubizmus művészi elveivel, valamint a XX. század elejének irodalmában és festészetében a tér új struktúrájának értelmezésével való rokonsága – ez a felfogás a művészi tér belső keretein belül a nézőpont dinamizálásának eszközével operál. A kubizmus mellett a több központú tér a XX. század elejének olyan festményein is megjelenik, mint például David Burljuknak a neo-primitivizmus hatása alatti időszakában festett *Tájkép négy nézőpontból* (1910) című képe. A tér ilyen újfajta felfogása a narráció új típusaiban, illetve a tér újfajta filozófiai értelmezésében is tükröződött. Itt meg kell említeni az illuzórikus tér leírását Pavel Florenszkij írásaiban, például a *Képzetesség a geometriában* (1922) című értekezésében.



12. ábra. Jelenetfotók: A gránátalma színe: 05:53, 07:07

A száradó könyvek közt fekvő gyermeket ábrázoló, különös térhatást keltő képhez hasonlókat találunk Paradzsanov más filmjeiben is. Ezeknek a képeknek a perspektívája Kuzma Petrov-Vodkin olyan csendéleteinek különös „dőlt perspektíváját” idézik, amelyet például a *Reggeli csendélet* (1918) vagy a *Cseresznyevirág pohárban* (1932) című festményein láthatunk. Az ilyen csalóka, vegyes struktúrájú térábrázolás bonyolultabb formájával találkozunk *A gránátalma színe* című filmnek abban a jelenetében, amelyben az asszonyok a perzsaszőnyegeket tisztítják a keleti fürdő „lankás” tetején. A felső kameraállásból, ferde szögben felvett képen a néző úgy érzékeli, mintha az alakok állnának és feküdnének is egyszerre. Tehát ismét két látószög szimultán jelentését idézi a filmkép, ám itt rejtettebb formában. Ennek a képnek a kompozíciója sajátos módon Kuzma Petrov-Vodkinnak azokat a képeit idézi, amelyeken a festő különleges, a szakirodalomban „szferikus perspektívának” nevezett térszerkesztése jelenik meg. Petrov-Vodkin szferikus perspektívája egyedülálló jelenség a XX. század orosz festészetében, s legpontosabb kifejezését többek között *A komisszár halála* (1928) és a *Tavaszi* (1935) című képeken nyerte el.



13. ábra. Jelenetfotók: Kijevi Freskók: 02:25, A szurámi vár legendája: 27:54, 29:00

Paradzsanovnak ezeken a filmkockáin olyan különös vizuális hatású illuzórikus képeket láthat a néző, s a térérzékelésnek olyan szokatlan változatával találkozhat, amely a filmművészet természetétől nagyon eltérő. Petrov-Vodkin és Paradzsanov tipológiaiag hasonló térszerkesztési eljárása nemcsak külsődleges, formális jellegű. Funkcionális, vagyis tartalmi

párhuzamról is szó van, a hasonlóság e két művész általános művészi pozíciójából fakad. Ezt a szferikus perspektíva tartalmi, gyakorlati aspektusának megvilágításával igyekeztem igazolni. A szferikus perspektíva nem statikus befogadást követel meg a nézőtől, azaz festészeti törvényszerűségei úgy hatnak a nézőre, hogy feltételezik a dinamikus befogadást, azt, hogy a néző közeledik, illetve távolodik a képtől. Ez magába a kép struktúrájába van kódolva. A XX. század elején a művészetben megjelenő új kifejezőeszközök, amelyekről szó volt fentebb a Petrov-Vodkin képein megjelenő szferikus perspektíva kapcsán, szoros összefüggésben állnak a szimultanizmus jelenségével. Han Anna kutató tanulmányában (HAN 2004) rámutat, hogy a művészetben megjelenő szimultanizmus jelensége összefügg azokkal a változásokkal, illetve elmozdulásokkal, amelyek a XIX-XX. század fordulóján a tudat, illetve a művészi tudat működésében bekövetkeztek. Megjelenik az új, szimultán érzékelési típus, melynek lényege, hogy az érzékelő tudat és a jelenség, amelyre az érzékelés irányul, dinamikus kölcsönhatásban vannak egymással, és kölcsönösen feltételezik egymást. Ez egyben új művészi eljárások megszületéséhez vezetett. A dinamikus befogadás megteremtésére Petrov-Vodkin szerint azért van szükség, mert a művész ennek segítségével vonja be a befogadót az alkotás folyamatába. Petrov-Vodkin gondolata szerint tehát a befogadás passzív aktusának a közös alkotás aktív aktusává kell válnia. A művésznak úgy kell megkonstruálnia a képet, hogy annak struktúrájába beépüljön a befogadó bevonása a kép „létrehozásába”, azaz a befogadó mintegy „társ-szerzővé” váljon. Ezáltal nem egy eleve adott, hanem a befogadással újra és újra megszülető, állandó alakulásban lévő jelentése lesz az alkotásnak. Nem érzelmi jellegű befogadást, illetve viszonyt feltételez mindez, hanem nagyon is meghatározott, az alkotásba kódolt intellektuális jellegű viszonyt, illetve aktust. Paradzsanov filmjeinek megformálásában kifejezetten arra törekszik, hogy filmjei ne az önféledt érzelmi befogadást elősegítő, valóság-hű és valószerű, mimetikus alkotások legyenek, hanem formaeszközeikkel tudatosan folyamatos intellektuális értelmezést követeljenek meg.

Paradzsanov alkotásai az ember belső függetlenségéről, a szabad individuumból, a hazaszeretetről, az önfeláldozásról, a hitért való kiállásról vallanak, s emellett az egymás mellett élő kultúrák iránti toleranciáról. Bizonyos értelemben Paradzsanov minden filmjében a művészet szabadságát hirdeti, minden filmjének főszereplője a művész, illetve a művészet. A rendező filmjeinek végkicsengése az evilágból a túlvilágba való átlépés. Így például az *Elfelejtett ősök árnyaiban* Iván számára a halál egyfajta megváltást jelent, egyfajta feltámadást és a szerelmével való igazi találkozást. A rendező filmjeiben ez a túlvilág valódi evilági továbbélést, evilági öröklétet jelent. Paradzsanov esetében ily módon a hitnek, a vallásosságnak nem misztikus vagy transzcendens értelmezésével állunk szemben. Az ő világszemléletében az öröklét nagyon is evilági, s a kultúrában való továbbélést jelenti. Így Szajat-Nova tovább él verseiben és dalaiban, örökléte a kultúrában valósul meg. Zuráb, *A szurámi vár legendája* című filmjének főhőse, aki áldozathozatalával a kultúra továbbvitelének lehetőségét teremti meg, egész népe kulturális emlékezetében él tovább. Hasonló az üzenete a rendező *Kijevi freskók* című töredékben fennmaradt filmjének is, ahol a hazáért életüket áldozók emléke tovább él a tárgyakban, az emlékművekben, része a mindennapoknak, hozzátartozik Kijev arculatához. A *Hakop Hovnatánjan* és az *Arabeszkek Piroszmani témájára* című filmek végkicsengése, hogy noha az alkotók már eltávoztak a földi létből, életművük mégsem vált a múzeumok halott tárgyaivá, hanem ott élnek a mindennapjainkban, alkotásaikkal az evilági öröklétet érdemelték ki. A kulturális emlékezetben való evilági továbbélés, öröklét a XX. századi orosz poszt-szimbolizmus egyik legfontosabb gondolatai közé tartozik. S úgy vélem, ez Paradzsanov egész életművének is központi motívuma.

Irodalomjegyzék

- BÁRDOS, J. (2006): Metafora és metonímia a filmművészetben. In: *Metafora, trópusok, jelentés*. Szerk: Bárány – Fábri – Kelemen – Tózsér. A *Világosság* tematikus triplaszáma, 2006/8-9-10. 177-183.
- GERÉB, A. (2003): A filmkollázs elátkozott zsenije. Szergej (Szarkisz) Paradzsanov. In: *Filmrendezőportrék. Kortársaink a filmművészetben*. Szerk.: Zalán, Vince. Budapest, 2003. 266-295.
- НАН, А. (2004): Заметки к проблемесимультанализма в поэзии и в живописи. In: *Russian Literature*, LVI. (2004). Amsterdam, 121–168.
- SZILÁGYI, Á. (1990): Paradzsanov és Tarkovszkij. Párhuzamos halálrajzok. In: *Filmvilág*. 1990. 10. 34–41.
- КАТАНЯН, В.В. (1994): *Параджанов. Цена вечного праздника*. Изд.: Четыре искусства. Москва, 1994.
- КАТАНЯН, В.В. (2001): *Параджанов. Цена вечного праздника*. Изд.: ДЕКОМ. Нижний Новгород, 2001.
- ПАРАДЖАНОВ, С. (1966): Вечноедвижение. In: *Искусство кино*. 1966. 1. 60–66.
- ПАРАДЖАНОВ, С. (2001): *Исповедь*. Сост., предисл., комм., подб. илл.: Церетели, Кора. Изд.: Азбука. Санкт-Петербург, 2001.

Tóth Éva-Spiczéné Bukovszki Edit
Eszterházy Károly Főiskola-Miskolci Egyetem
totheva@ektf.hu iokspedi@uni-miskolc.hu

SIKEREK ÉS KUDARCOK: NYELVTANULÁS ÉS AUTONÓMIA EGY PÁLYÁZATI PROJEKT TÜKRÉBEN

Absztrakt

Az idegennyelv-oktatás korszerűsítésének és eredményesebbé tételének igénye szükségessé teszi, hogy megvizsgáljuk azokat a tényezőket, amelyek a nyelvtanulási folyamat egészére hatással vannak, a sikereket és a kudarokat okozzák. A kutatási eredmények ismeretében lehet megalapozottan dönteni arról, hogy mely területeken és milyen eszközökkel lehetséges a kívánt célt – a használható, megfelelő szintű nyelvtudást – elérni. Ez a törekvés valósult meg a TÁMOP 4.1.2. D-12/1/KONV-2012-0002 keretében az egri Eszterházy Károly Főiskolán végzett kutatások során. Jelen tanulmány a projekt idegennyelv-oktatásra vonatkozó részeit és főbb eredményeit ismerteti, különös tekintettel a nyelvtanulói autonómia kérdéskörére.

Kulcsszavak: *nyelvtanulási sikerek és kudarok, nyelvtanulói autonómia*

Bevezetés

A pedagógia vizsgálatok során fontos szerepet játszanak a tanulók személyiségével és viselkedésével kapcsolatos kutatások. Az autonóm tanulás és az önszabályozó tanulás fogalma egyaránt helyet kap ebben az új tanulóközpontú kutatási paradigmában. A 2013-ban induló pályázat idegennyelv-oktatásra vonatkozó alprogramja is három olyan kutatási területet jelölt ki, amelyekkel a (nyelv)tanulási folyamat eredményesebbé tételéhez járulhatunk hozzá. Ezek a területek a következők: a felsőoktatási hallgatók idegen nyelvi készségeinek felmérésére irányuló kutatások; a hallgatók magyar nyelvi készségeire irányuló kutatások (magyar anyanyelvi hallásértési vizsgálat és magyar anyanyelvi szókinccsvizsgálat) valamint a hallgatók nyelvtanulási attitűdjére vonatkozó kutatások. Ez utóbbi vizsgálati terület képezi a jelen tanulmány tárgyát. A nyelvtanulási attitűdvizsgálat illeszkedik a felsőoktatási hallgatók tanulási szokásait, önszabályozott tanulási tevékenységeit vizsgáló kutatások körébe (HORVÁTH 2004, FORRAY / JUHÁSZ 2008, MOLNÁR 2009). További eredmények a motivációkutatás területéről szintén elméleti keretet biztosítottak a nyelvtanulási kudarok okait feltáró kutatásunkhoz (LOVÁSZ 2005, MENYHÁRT/KORMOS 2006 CSIZÉR / TÖRÖK 2007, CSIZÉR / KORMOS 2009). A következőkben ismertetjük a projekt keretében végzett vizsgálatunk menetét, és bemutatjuk az eredményeket.

1. A kutatás bemutatása

Az empirikus kutatást állapot- és szükségletelemzés céljára készült kérdőíves adatfelvétellel végeztük. A kutatásunk célja az volt, hogy elméleti, és gyakorlati feltárásokat végezzünk a nyelvtanulási kudarokkal és nehézségekkel kapcsolatos problémák terén, hogy az adatok ismeretében készíthessük el a további szakmai- oktatási, módszertani stratégiánkat, a legmegfelelőbb tananyagainkat, tanulási segédleteket egy életképes, megvalósítható programot a felsőoktatási hallgatók számára.

1.1. A kutatás résztvevői

2013 decemberében 680 fő idegen nyelvet tanuló egyetemi és főiskolai hallgató töltött ki papír alapú kérdőíveket, melyből 645 főtől kaptunk értékelhető adatokat. A kérdőíveket idegen nyelvorákon, szaktanár jelenlétében töltötték ki a hallgatók, 45 perc állt rendelkezésre. A nyelvoktatási kudarcok és nehézségek okait vizsgáló kutatásban három felsőoktatási intézmény, az Eszterházy Károly Főiskola-Eger, a Miskolci Egyetem és a Pápai Református Teológiai Akadémia hallgatói vettek részt. A hallgatók életkorát tekintve a válaszolók 87%-a 592 fő 19 és 24 év közötti. A mintában a nappali tagozatos első-, másod- és harmadéves hallgatók adják a domináns többséget. 25 éven felüliek is szerepelnek kisebb arányban, 9% 63 fő.

A megkérdezett hallgatók megoszlása			Összesen N= 680 fő
Intézmény szerint	Nemek szerint/fő		
	Nő	Férfi	
Eszterházy Károly Főiskola (EKF)	300	140	440
Miskolci Egyetem (ME)	80	129	209
Pápai Református Teológiai Akadémia (PA)	11	14	25
Összesen	391 fő	283 fő	674 fő* /6 fő nem válaszolt/

1. táblázat. A válaszadók megoszlása intézménytípus és nemek szerint. Forrás: saját kutatás

1.2. A kutatás módszere

A kérdőívek állapot- és szükségletelemzés céljára készültek. A kérdések táblázatba szerkesztett zártkérdések voltak, melyekre egy 4-fokú Likert-skálán kellett megadni a válaszokat. (1- egyáltalán nem jellemző, 2- kismértékben jellemző, 3- többnyire jellemző, 4- nagymértékben jellemző) A Likert-skála olyan attitűd-skála, amely a válaszolóktól azt kéri, hogy jelezzék egyetértésüket vagy nem egyetértésüket az attitűd-szempontokra vonatkozó szám megjelölésével. A válaszadó attitűdje az ezekre az állításokra adott válaszainak összegével vagy átlagával jellemezhető. A kérdőíves módszer mellett azért döntöttünk, mert így lehetőségünk volt nagy mintán dolgozni. A négy-fokozatú skála alkalmazását az indokolta, hogy igyekeztünk elkerülni a köztes állásfoglalást (a skála középső, hármas értékét ötfokozatú skála esetén).

1.3. Alkalmazott statisztikai eljárások

A hallgatók nyelvtanulási attitűdjének vizsgálatára az általunk készített kutatás során a hallgatói válaszokból nyert adatbázison végeztünk statisztikai elemzéseket. Miután fontos volt, hogy többféle felsőoktatási intézmény hallgatóinak is megismerjük a véleményét, ezért a mintába három felsőoktatási intézményben idegen nyelvet tanuló hallgatók kerültek, szakértői mintavétellel. Az adatelemzések során 0,05 értékű szignifikancia szinttel dolgoztunk. A továbbiakban leíró statisztikák és összefüggés vizsgálatok segítségével vizsgáltuk a hallgatók válaszait. Elsőként gyakorisági eloszlásokat alkalmazva tártuk fel a vizsgált témánk néhány szembetűnő jellegzetességét. Ezután a változóink mérési szintje (nominális és ordinális) miatt illeszkedési vizsgálattal (ch²-próbával) kerestünk kapcsolatot közöttük. Azokban az esetekben, ahol szignifikáns kapcsolatot találtunk az egyes változók között, keresztábrák segítségével figyeltük meg az egyes kategóriák szerinti százalékos megoszlásokat. A statisztikai feldolgozás SPSS elemző programmal készült.

1.4. A kérdőív

A kérdőív a válaszadók háttérváltozóit feltáró kérdéseken túl, három fő részből állt. A felmérésben résztvevő hallgatókat arra kértük, hogy a nyelvtanulási tapasztalataik alapján értékeljék a nyelvtanulás eredményességének komponenseit (1. rész: 11 kérdés), a nyelvtanulást befolyásoló tényezőket és azok megváltoztathatóságát (2. rész: 11 kérdés) és azokat a külső tényezőket, amelyek a nyelvtanulásuk eredményesebbé tételében szerepet játszhatnak (3. rész: 13 kérdés). Ebben az utolsó blokkban arra kerestük a választ, hogy elsősorban mely területeken van szüksége segítségre a nyelvtanulóknak.

1.5 Az eredmények

A tanulás eredményességét leginkább befolyásoló tényezők sorrendje (11 változóból) az átlagok alapján:

1. A nyelvtanár módszerei	(3,19)
2. Motiváció/ tanulási célok	(3,11)
3. Tanulói erőfeszítés mértéke	(2,87)
4. Tananyag	(2,85)
5. Érdeklődés a nyelv és kultúra iránt	(2,84)

A külső segítséget, fejlesztést igénylő tényezők sorrendje (9 változóból) az átlagok alapján:

1. Motiváció	(2,99)
2. Tanulási segédletek, tananyagok	(2,94)
3. Tanulási célok kitűzése	(2,90)
4. Önálló tanulás technikája	(2,86)
5. Tanulási módszerek	(2,81)

A felmérés, ha a teljes magyar felsőoktatást vesszük alapul, nem reprezentatív ugyan, de az adatok jelzésértékű információkkal szolgálnak a nyelvtanulás-nyelvoktatás résztvevői számára felsőoktatási kontextusban. Megerősítést nyert az a feltevésünk, hogy a nyelvtanár még mindig kulcsfontosságú szereplője az oktatási folyamatoknak. Szerepe azonban nem korlátozódhat a klasszikus „tudásátadásra”, hanem jelentősen kibővül. Segítenie kell a hallgatóknak a reális tanulási célok kitűzésében, ami a felsőoktatás hallgatói sokszínűségét, a

munkaerőpiaci elvárásokat és a kimeneti követelményeket ismerve nem egyszerű feladat. Továbbá feladata az önálló nyelvtanulás hatékony stratégiáinak és módszereinek megismertetése is, és olyan tanulási közeg létrehozása, amelyben a nyelvtanuló a megfelelő tanulási segédletek alkalmazásával eredményesen és hatékonyan tud tanulni. Ez a sokoldalú, naprakész és módszertanilag kiváló nyelvtanárrol alkotott kép méltó párja a következő fejezetben vázolt ideális nyelvtanulóról alkotott elképzelésnek. Meggyőződésünk azonban, hogy a célképzet tudatosítása jobbító szándékú, önkritikus és önreflexív folyamatokat indíthat el, amely a legfrissebb kutatási eredmények megismerésére és adaptálására inspirálhatja a nyelvpedagógiai gyakorlatuk megújítására vállalkozó kollégákat. A következőkben ehhez szeretnénk kiindulópontot biztosítani a kutatás eredményeinek értelmezésével és a vonatkozó szakirodalmi megállapítások ismertetésével.

2. Az eredmények értelmezése

	Mennyire fontosak az alábbi tényezők a nyelvtanulásban	Mely területeken van szüksége segítségre és/vagy tanácsokra?		
Erőfeszítés	2,76	2,89	3,42	Beszédképesség fejlesztése
Érdeklődés	2,72	2,51	3,30	Hallott szövegértés fejlesztése
Motiváció	3,06	3,10	3,00	Írásképesség fejlesztése
Tanárok módszere	3,15	-	2,92	Tanulási célok meghatározása
Tanulási stratégiák	2,63	2,84	3,04	Tananyag kiválasztása

2. táblázat. A kérdőíves felmérés eredményeinek kivonatos összegzése. Forrás: saját kutatás

A táblázat első oszlopa mutatja, hogy a hallgatók a motivációt (3,06) és a tanárok módszereit (3,15) tartják kulcsfontosságúnak a sikerek elérésében. Továbbá úgy érzik, hogy nagyobb erőfeszítéseket szükséges tenniük és érdemes tanulási stratégiákat alkalmazniuk, hogy sikereket érjenek el a nyelvtanulásban. Ezek az eredmények azt jelzik, hogy a hallgatók elméletileg tisztában vannak az önálló tanulás jellemzőivel és jelentőségével. Ugyanakkor a harmadik oszlop adatainak elemzésekor nyilvánvalóvá válik, hogy a hallgatóknak külső segítségre és tanácsokra van szükségük a nyelvtanulási készségeik fejlesztéséhez és a tananyag kiválasztásához. Sokan úgy gondolják, hogy az internet és a web 2.0 technológia korában nem jelenthet problémát a nyelvtanuláshoz megfelelő tananyag kiválasztása. Ugyanakkor pont a rendelkezésre álló anyagok bősége riaszthatja el és zavarhatja össze a tanulókat. A tanárok számára az adatok legfőbb tanulsága, hogy útmutatást kell adni a hallgatók számára, hogy a lehető legjobban használják ki a rendelkezésre álló tananyagokat.

A nyelvpedagógiai tervezés és a nyelvfejlesztésre irányuló tevékenységek során gyakran elfelejtjük, hogy mi is az a célképzet, amelynek elérése érdekében tanár és tanuló együttes erőfeszítése szükséges. Vizsgáljuk meg tehát, hogy milyennek is kellene lennie egy ideális nyelvtanulónak? Önálló nyelvtanulásra képesnek, vagy ahogyan az angol nyelvű szakirodalom fogalmi készletében használatos: autonómnak. (HOLEC 1981, LITTLE 1991,

BENSON 2001) Az ilyen nyelvtanuló kellő önbizalommal, szorgalommal és nyitottsággal rendelkezik ahhoz, hogy megoldja a tanulási feladatokat és megbirkózzon a különböző tanulási szituációkkal. Rájön, hogy mire van szüksége a feladat sikeres megoldásához, megtalálja és proaktívan használja a kellő erőforrásokat. Az autonóm nyelvtanuló felismeri, hogy a nyelvtanulási folyamat egy rendszeres, irányítható és kézben tartható folyamat; következésképpen tisztában van a saját felelősségével a feladatok végrehajtásával kapcsolatban. Képes előre tervezni, célokat kitűzni, és rendszeresen értékeli a saját tevékenységeit. Egy ilyen (ideális) tanuló ismeri és tudatosan alkalmazza a tanulási stratégiákat, hogy elérje a kitűzött célokat. A visszacsatolás kiemelt szerepet kap a nyelvtanulás, különösen az önállóan végzett tanulás során. A tanulók számítanak a visszajelzésekre, amelyek jöhetnek mind a nyelvhasználati közeg – a nyelvet beszélők- mind a nyelvtanár részéről. A kívülről kapott értékelésre a nyelvtanulók a tanulási stratégiák és/vagy célok módosításával reagálnak. A nyelvtanulási tevékenységek további lényeges elemeinek tekinthetjük a belső és külső motivációt, a rendszeres önértékelést, a sikerélményre való törekvést és a kognitív egyensúly elérésére tett tanulói erőfeszítéseket (ZIMMERMAN 2000, CASSIDY 2011). Ez a rendkívül komplex és ciklikus folyamat számos ponton kínál beavatkozási, fejlesztési lehetőséget a nyelvtanár számára (amennyiben tudatosan kíván törekedni a nyelvtanulók autonóm, önálló nyelvtanulásra képessé nevelésére). Az alábbiakban röviden áttekintünk néhány olyan területet, amelyeken a kutatások osztálytermi környezetben hasznosítható eredményekkel jártak: a tanulási környezetek és tananyagok kiválasztásának kérdésköre, valamint az innovatív nyelvtanítási módszerek.

3. Nyelvtanulási környezetek és tananyagok kiválasztása

A digitális technológia és az Internet korában a nyelvgyakorláshoz felhasználható elsődleges (nyelvtanulási célból alkotott) és másodlagos (nem elsősorban nyelvtanulási célra alkotott) források bőséggel állnak rendelkezésre. A széles választék és a könnyű hozzáférhetőség azonban nem jelenti egyúttal azt is, hogy ezeknek az anyagoknak (tankönyvek, audio és vizuális fájlok), applikációknak/alkalmazásoknak, programoknak a használata tudatos és célirányos tanulói magatartással párosul. A nyelvtanulók körében végzett felmérésünk azt mutatja, hogy a nyelvtanulók igénylik az útmutatást és személyre szabott segítséget az általuk nyelvtanulásra, gyakorlásra felhasználható anyagok kiválasztásában.

Célszerű, ha a kurzus elején az oktató és a csoport tagjai közösen összeállítanak egy listát a tanórán kívüli önálló tanuláshoz használható forrásokból, esetleg közösen ki is próbálják azokat. Lehetséges módszer, ha a tanulók maguk ismertetnek egy-egy általuk használt és hasznosnak, jónak ítélt, nyelvgyakorláshoz bevált ötletet (internetes weboldalt, újságot, filmet stb.). Nagyon fontos, hogy az egyénileg, tanórán kívül végzett nyelvtanulási tevékenységekről a tanuló bizonyos időközönként beszámoljon, illetve ezeket a tevékenységeket rögzítse, naplózza. Erre a célra jól alkalmazhatók a szabadon választható projekt feladatok, tanulói portfóliók, ún. 'I can-do' listák, önértékelő lapok. Tanulmányok igazolják, hogy azok a tanulók használják tudatosan és hatékonyan az önálló nyelvtanuláshoz rendelkezésre álló forrásokat, akiknek a tanára ezt a tevékenységet elismerte, értékelte (LITTLEJOHN 1985, O'DELL 1992, STRUTRIDGE 1997). Elengedhetetlen, hogy a nyelvtanár maga is jól informált legyen a felhasználható anyagokról, tudjon tanácsot adni és javaslataival segíteni a nyelvtanuló személyiségének, tanulási stílusának leginkább megfelelő forrás kiválasztásánál. Hasonló elvárások érvényesülnek a tanárral szemben, amikor a tanítási tartalom közvetítésének technológiai oldalát vizsgáljuk. Ismernie kell azokat a technikai lehetőségeket és megoldásokat, amelyekkel a tanulók önállóan végzett tanulási tevékenysége előmozdítható, támogatható. Ahogyan egy évtizeddel ezelőtt a tanárnak ismernie kellett a nyelvtanítási szakirodalom által kínált újdonságokat és módszereket valamint a legújabb tankönyveket,

ugyanúgy manapság is jogos elvárás, hogy széleskörű tájékozottsággal rendelkezzen a technológiai újdonságok területén is (KÁRPÁTI / OLLÉ 2007).

További fontos követelmény az önálló tanulást elősegítő anyagokkal szemben, hogy ne (vagy ne csak) az osztálytermi tevékenységek és gyakorlatok „meghosszabbításai” legyenek. Ezekhez ugyanis egy azonnali visszajelzés, javítás, jóváhagyás társul a tanár részéről. Amennyiben ez elmarad, a tanulóban bizonytalanság támad, amely a tevékenység folytatását és alapvető célját – önálló ismeretszerzés – veszélyezteti. Az önálló tanulási tevékenységek fő jellemzője a rugalmasság, változatosság és személyre szabottság kell, hogy legyen. Olyan tevékenység, ahol nincs jó vagy rossz válasz, nem szükséges hozzá megoldókulcs és mégis élvezettel és érdeklődéssel végezhető. Napjaink nyelvtanulási trendjeinek elemzéséből nem hiányozhat az on-line nyelvtanulás (WHITE 2005, VOVIDES 2007) vagy a számítógéppel segített nyelvtanulás említése (CALL Computer-assisted language learning). Ezeknek a nyelvtanulás-nyelvtanítás folyamataira gyakorolt hatása összetett és az empirikusan igazolt kutatások még hiányoznak a megalapozott értékítélthez. Az azonban már most megállapítható, hogy a nyelvtanulás nem lehet egy izolált, egyedül végzett folyamat mindenképpen szükséges hozzá egy interaktív személyes közeg, tanár és/vagy tanulóközösség (DAVIES 2005, HUBBARD 2009).

4. Innovatív nyelvtanítási módszerek

Az osztályterem hagyományosan az a közeg, ahol a nyelvtanulási tevékenység a tanár irányításával és útmutatásával alapján, a tananyag és tanmenet előírásainak megfelelően zajlik. A modern tanulásemelvények – pl. a konstruktivizmus – ezeket a kereteket azonban szűknek találják (NAHALKA 1997). A nyelvtanulás jelentős része ugyanis az osztálytermen kívül zajlik. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a nyelvtanulói autonómia érvényesülésének is az iskolafalakon kívül van a fő terepe. Úgy véljük, hogy az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységeket a tanárnak ismernie kell, az így szerzett tudást és ismeretet szükséges „becsatornáztatni” a tanítás és értékelés folyamataiba. Most vizsgáljuk meg azt, hogy hogyan működhet a tanulói autonómia osztálytermi keretek között.

Az 1980-as években alakult ki és terjedt el a folyamat-alapú tanmenet (process-based syllabus) gondolata a kommunikatív nyelvtanítás és a feladatalapú nyelvtanítási módszerek által ihletett légkörben. (BREEN 1987) Alapeleme, hogy a tanítási tartalom és a tanulási cél érdekében történő tevékenységek, folyamatok tárgyalás alapját képezhetik a tanulók és tanulók, valamint a tanár és a tanulók között is. A nyelvtanuló részesévé válik a döntéshozatalnak, részt vesz a feladatok és tevékenységek kiválasztásában, és az értékelésben is. A megvalósításra jó példát szolgáltatnak a projekt-munkán illetve kooperatív tanulási formákon alapuló nyelvórák.

A tanár szerepének értelmezése a tanulói autonómia kontextusában sok félreértéshez vezethet. Legtöbbször ugyanis azt feltételezik, hogy amennyiben a diák önállóan tanul, nincs szükség tanári irányításra és ellenőrzésre. Szükséges hangsúlyoznunk, hogy az önálló tanulás nem az autodidakta módon való ismeretszerzés szinonimája, a két jelenség alapvető megközelítésbeli különbségeket hordoz. Az önállóan végzett autonóm nyelvtanulás megvalósításának sikere nagymértékben függ a tanár személyiségétől, az ő hiteles és szakszerű út- és példamutatásától, elkötelezettségétől. A pedagógus szakértője, tervezője és facilitátora és főként elkötelezett segítője a tanulási folyamatnak. A teljesség igénye nélkül álljon itt egy felsorolás mindazokról a nyelvtanítási módszerekről, amelyek szakítanak a hagyományos PPP (presentation, practice, performance) alapú metodikákkal és középpontjukban az önálló tanulói ismeretszerzés és

feldolgozás áll. Ezek a tanítási stratégiák tudásfelfogásukban és a pedagógus szerepét illetően megfelelnek a konstruktivista pedagógia elvárásainak.

- kooperatív tanulás
- projektmódszer
- kutatásalapú tanulás
- feladatközpontú nyelvtanítás
- problémamegoldó feladatok
- csoportmunka
- tartalom alapú nyelvoktatás
- tevékenység alapú nyelvoktatás
- fordított osztályterem
- „Just-in-Time” Teaching (a tanulók előzetesen tudását nagymértékben figyelembe vevő, szükségletekhez igazított, adaptív tanítási stratégia)

A tanulói autonómia kérdése elválaszthatatlan a tanári autonómia kérdésétől. Az egyik érv, amely ezt a megállapítást támasztja alá így szól: csak az a tanár fogadja el és ösztönzi a tanulói önszabályozott, autonóm ismeretszerzést, aki önmaga is műveli azt és állandóan reflektál saját szakmai fejlődésére. A tanári autonómia tágabb értelmezési keretben azt a tanári szabadságot is jelenti, amely a tanulási környezet, a tanmenet és egyéb szabályozások – nem ellenére, hanem – mellett lehetőséget ad a tanítási-tanulási folyamat feletti irányítás megosztására a tanulókkal. Az alábbiakban – a fejezet összefoglalásaként- számba vesszük, azokat a területeket, amelyeken szükséges és érdemes a nyelvtanulási folyamatba beavatkozni az önálló tanulásra való képesség kialakításának elősegítése és támogatása érdekében. A tanuláshoz felhasznált források és tananyagok; a tanulási környezet; a tanulási formák kiválasztása; osztálytermi tevékenységek; a tanuló és a tanár szerepe és interakciója.

5. Összegzés

A tanulmány célja, hogy röviden bemutassa az egri Eszterházy Károly Főiskolán TÁMOP 4.1.2. D-12/1/KONV-2012-0002 projekt keretében lezajlott idegen nyelvek oktatására vonatkozó kutatás eredményeit, kiemelve a nyelvtanulási attitűdre vonatkozó vizsgálatot és annak főbb megállapításait. A nyelvtanulási kudarcok okait vizsgáló felmérésünk eredményei azt mutatják, hogy a kudarcok okai között előkelő helyen szerepel – a motiváció hiánya/motivátlanság és a nyelvtanulásban alkalmazott tanári módszerek mellett – a céltudatos, önreflektív, autonóm tanulói magatartás hiánya. Amennyiben feltárjuk ennek a jelenségnek az okait és megoldási lehetőségeket kínálunk az autonóm nyelvtanulói magatartás kialakítása és fejlesztése területén, az eredmények jelentős mértékben hozzájárulhatnak a tanulási célok eléréséhez. A kutatási eredmények közül tehát a nyelvtanulói autonómia fejlesztésének szükségességét alátámasztó adatokat emeltük ki és helyeztük el a felsőoktatási nyelvoktatás innovációjának tágabb kontextusában. Áttekintettük, hogy milyen nyelvtanulókra és nyelvtanárookra vonatkozó kritériumai vannak a nyelvtanulói autonómiának. Az önálló nyelvtanulóvá válás és nevelés komplex területéről pedig a tanulási környezet- és tananyagválasztás kérdéskörét, valamint a módszertani innováció lehetőségeit ismertettük.

Irodalomjegyzék

- BENSON, P. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Pearson Education.
- BOEKAERTS, M. (1997): Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7. 2. 161-186.
- BREEN M. P. (1987): Contemporary Paradigms in Syllabus Design. *Language Teaching*, 20. 2. 81-92.
- CASSIDY, S. (2011): Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36. 8. 989-1000
- CSIZÉR K., KORMOS J. (2009): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 1.
- DAVIES G. (2005) *Computer Assisted Language Learning: Where are we now and where are we going?*
http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/UCALL_Keynote.htm [letöltés: 2014.02.20]
- FORRAY R. K., JUHÁSZ E. (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évf. 3. 62-68.
- HOLEC, H. (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- HORVÁTH I. (2004): Az autonóm tanulás kognitív összetevői. *Modern Nyelvoktatás*. 2–3. 40–47.
- HUBBARD P. (2009) (ed.) *Computer-assisted language learning, Volumes I-IV*. London and New York: Routledge <http://www.stanford.edu/~efs/callcc/> [letöltés:2014.02.20]
- KÁRPÁTI A., OLLÉ J. (2007): Tanárok informatikai képességeinek és pedagógiai stratégiáinak integrált fejlesztése. *Iskolakultúra*, 4. 14–23.
- LITTLE, D. (1991): *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- LITTLEJOHN, A. (1985): Learner choice in Language Study. *ELT Journal*, 39/4. 25–61.
- LOVÁSZ Á. (2005): Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 4. 359–379.
- MENYHÁRT A, KORMOS J. (2006): Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja. *Iskolakultúra*, 12. 114-125.
- MOLNÁR É. (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*. 103. évf. 2. 155-173
- MOLNÁR É. (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 4. 343-364.
- NAHALKA ISTVÁN (1997): Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron (I., II., III.) *Iskolakultúra*, 7/2. 21–33. 3. 22–40., 4. 3–18.
- O'DELL, F. (1992): Helping teachers to use a self-access center to its full potential. *ELT Journal*, 46 (2) 153–159.
- PINTRICH, P. R. (1999): The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31. 459-469.
- STURTRIDGE, G. 1997. Teaching and Language Learning in Self-Access Centres: changing roles? In: BENSON, P. VOLLER, P. (eds.): *Autonomy and Independence in language Learning*. London: Longman, 66–78.
- TÖRÖK D, CSIZÉR K. (2007): Nyelvtanulási motiváció az angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 8. 38-49.
- TURNER, J. C. (1995): The influence of classroom contests on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30. 410-441.
- VOVIDES, Y. ET AL. (2007): The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self regulated learning. *Educational Research review* 2.

- WHITE, C. (2005): Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39. 247–267.
- ZIMMERMAN, B. J. (1995): Self-regulation involves more than metacognition. *Educational Psychologist*, 29. 217-221.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M., PINTRICH P. R., ZEIDNER, M. (eds.): *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 13-42.

Edit RÁCZ
University of Debrecen
edit.racz@econ.unideb.hu

ON A COURSE BOOK FOR BEGINNERS HUNGARIAN LANGUAGE AND CULTURE

Abstract

I present a Hungarian coursebook designed to be used by international students studying at a college or university in Hungary. Thus the topics of the book focus on college life as well as everyday situations, and satisfy the communicative needs of young adults in a multicultural environment.

The novelties of the book are as follows: carefully structured units, emphasis on vocabulary building, grammar presented and practised in context, systematic and integrated approach to skills, and practice tests at the end of each unit. User-friendliness is ensured by the Index page giving a detailed summary of the content, by a separate Grammar Section with referencing, by a Hungarian-English vocabulary, and by a Key to the practice test sections enabling students to work on their own. I also argue that culture and language are intertwined in the book.

Key words: *Hungarian language, coursebook, communicative approach, culture and language*

Introduction

As the Faculty of Economics and Business Administration of the University of Debrecen opened its doors to foreign students almost twenty years ago, the need for teaching foreigners Hungarian as a second language emerged soon afterwards. At first European students came to spend one semester at the faculty sponsored by the Erasmus exchange programme, which required the host institution to provide the visiting students with an insight into the local language as well as the local culture. A decade later American students also turned up under the auspices of the Atlantis programme, which contained the same requirement: students were to receive a course in the Hungarian language. Beside these one semester foreign students the number of foreigners grew considerably when the faculty launched bachelor degree programmes in English which has attracted students from all over the world. These students mean a well-distinguishable segment with special needs: they want easy-to-use language in order to facilitate their daily life and long-term stay in Hungary.

The supply of Hungarian coursebooks at the end of the first decade of the 21st century showed a bleak picture. Most books targeted a general audience. On the one hand the broader the scope of users, the less likely it is that a book serves the purposes of a special segment. On the other hand, the textbooks which focused on students or young adults were written for a short, intensive crash course, and produced a too condensed, difficult to follow material (e.g. all tenses in one unit), with unrealistic, non-communicative tasks. For example: *Write sentences about where things are*. One of the expected answers is this: *A dzsem az üvegben van*. “The jam is in the jar” (MARSCHALKÓ 2010: 7). After several years of using bits and pieces of the available materials, I realised that the demand for a tailor-made course material serving the needs of international students studying in Hungary was urgent.

1. The planning process

When planning the book, I had the following priorities:

- First and foremost, the material should satisfy students' needs. For this reason I carried out a needs analysis about the situations that my students considered important for them to be able to manage from the very beginning of their stay in Hungary. Their answers gave the framework for the topics and situations dealt with in the book.
- Next, the amount of the material should be designed so that it should fit in with the usual length of a semester (usually fourteen weeks) to ensure that it be coverable during a course. My experience shows that language learners at any level like to complete the course material by the end of the given period allotted to it.
- Finally, before putting the material together I tried it out in classroom context several times so as to see what worked well and what needed to be altered to reach a better result eventually.

2. The coursebook package

Most course packages center around a students' book often considered as the most important part of the package, supplemented with a separate workbook or activity book, and a test book. Some students' books contain a list of vocabulary items, most often after each unit.

My idea was different. In order to ensure user-friendliness and easy availability of what a beginner language learner needs at hand, one volume should include everything: a students' book, a workbook, a test booklet with a key, a grammar reference section, a vocabulary and a section on Hungarian culture. This makes the task of both the learner and the teacher easier. Since every part of the package is available in the classroom, convenience is undeniable for both parties. So is the economical nature of the package.

3. The structure of the coursebook

The material of the book is organised in a way that follows a fourteen week college semester system. The twelve units give the teacher some flexibility to spend more than one class with a unit when it is needed, or stop and revise twice during the semester. Each unit can be covered during a 90 minute class provided homework is also assigned on a regular basis.

The complexity of the material is reflected in a thematic overview of the coursebook, which guides learners through the input and shows how the various content categories (topics, vocabulary, grammar, reading tasks, writing tasks) fit together and relate to one another.

A separate grammar section makes it convenient for learners to refer to it when detailed discussion of a point of grammar is needed. The introduction to Hungarian grammar focuses on general aspects of the Hungarian language, like the language family, the Hungarian alphabet, intonation, word stress, word order and negation. It is followed by a detailed discussion of the grammar points covered in each unit.

As the title of the coursebook suggests, I firmly believe that language and culture are inseparable. There is a section in the book devoted to certain aspects of local culture. As for beginner language learners it is important that they get an insight into Hungarian culture parallel to the language. Six aspects of culture are presented in this section: basic facts and

figures, holidays, inventions by Hungarian scientists, Nobel Prize winners, famous products and brands and typical dishes. This section can easily be incorporated into the syllabus. For example, it is an ideal source bank for the teacher for an introductory class supplemented with the first part of the grammar reference section, or it can be used at the end of any class time permitting.

The book is complete with a Hungarian-English word list including all the words and phrases present in the book. As in any reliable dictionary, it lists nouns in the nominative case supplemented with their accusative and plural forms, and the third person singular form of verbs. A key to tests makes self-study easier for language learners.

4. The language content

Most importantly, the language content of any coursebook should meet the expectations and needs of the students. “The actual items of language taught – grammar, vocabulary and phonology – form the foundation of everything else that contributes to the complex process of language teaching.” (CUNNINGSWORTH 1995: 31). This requires that language be broken down into small units for teaching purposes. The most difficult task for a material writer is to find the delicate balance between the amount of various language items.

The organisation of the units is based on a strictly structured pattern. The six pages of each unit are divided into two main parts: four pages of new input, wherein new language is presented always on the left page, while tasks on grammar as well as vocabulary complete with skills development exercises are available on the right page. This is followed by a two page section of varied activities and exam-type tasks, suitable for individual work assignable as homework.

4.1. Grammar

“Grammar is a major component of any general course, whether it is acknowledged as such, or disguised as something else. It is the effective teaching of grammar that distinguishes a true language course from a phrasebook and it is an understanding of and an ability to use grammar that equips learners with the ability to create their own utterances and use language for their own purposes.” (CUNNINGSWORTH 1995: 32)

The first question is always what grammar items to teach. The very nature of the Hungarian language requires that verb conjugation or the rule of vowel harmony be discussed at the beginning of a course. Unlike in English, for example, the accusative case is marked in Hungarian, making it difficult for the language learner to put even a simple Hungarian sentence corresponding to *Could I have a coffee?* together. In order to meet students’ needs, these items of grammar are an essential part of a beginners’ course.

A new grammar item is always presented with emphasis on its use. Both grammar and vocabulary are presented in context, more precisely in realistic situational dialogues. This way students feel that they need to acquire the form so that they can express their communicative needs. Contextualization in general helps students internalize rules. Further practice of the form is offered separately in the tasks section.

4.2. Vocabulary

The vocabulary of the coursebook is based on students' needs. As foreign students in Hungary they expect to master basic vocabulary which helps them communicate in situations that they are most likely to encounter during their first semester stay in the country. As a result, vocabulary items center around college registration, meeting people, grocery shopping etc. This is necessary in order to ensure that students get something 'practical' every class that they can rely on outside the classroom immediately. I often encourage my students to go and try the material out in real life. Though the first steps are always the most difficult, their feedback is almost always positive and motivating.

New items are introduced among known items to facilitate internalization. For the same reason, I have tried to recycle vocabulary as much as possible. This means that emphasis was laid on the recurring use of vocabulary instead of using an item once, in which case students would be less likely to remember it.

New language is presented in realistic situations. Students need to know that the language class will enable them to communicate their needs outside the classroom. This enhances motivation even at a beginner stage. If the communicative situations practised in the classroom are transferable to real-life situations, students are more willing to work hard and do what they are requested to do.

It is probably the most difficult to simulate real language at an elementary stage. The level of unpredictability of partner response in a conversation is relatively limited, as students are not equipped with a wide range of choices as regards vocabulary or style. However, roleplays or flowcharts with instructions give students an opportunity to prepare for unpredicted answers. As their knowledge of language increases, progress in simulating real-life responses is more obvious.

5. Skills development

The coursebook puts emphasis on gradual and systematic skills development, because in order to communicate in a foreign language, students need to master the use of the four skills. Unfortunately, the book focuses on three skills (speaking, reading and writing) only. This can purely be attributed to financial constraints, and, hopefully, will be remedied in the second edition soon. It is always a difficult decision to make whether to rely on truly authentic material in a coursebook and adapt the tasks accordingly, or conversely, modify an authentic material for the purposes of the material writer. At elementary level I think it is more beneficial to simplify authentic material or specially write material for the coursebook. I have applied both methods.

5.1. Speaking

At an elementary level, in the host country students' priority is to become able to use the language as soon as possible in contexts where the medium of communication is speaking. According to Cunningsworth in class speaking practice takes place in various forms, ranging from the practice of new language items and from repetitive pronunciation practice to dialogue work and roleplays, which "normally ensure that students receive good spoken models from their teachers and ample opportunity to practise themselves" (CUNNINGWORTH 1995: 69). It is true that at an elementary level teacher presentation followed by student

repetition is important. However, I think that more structured, simulated tasks are essential from the first lesson on. For this reason, my book contains several kinds of tasks to practise and improve oral skills. The most common types are simulating model dialogues, pairwork based on a flowchart and roleplays in a wide range of situations.

5.2. Reading

A language learner in the host country frequently encounters materials to read, which are never simplified for the sake of a beginner learner. Thus students need to build up their specific reading strategies from the first day. To facilitate this, elementary level coursebooks have to provide students with reading passages, the immediate purposes of which are to recycle new language (both grammar and vocabulary) and to extend vocabulary, or to give information of interest to students, but their ultimate goal is to develop students' reading strategies and skills. My coursebook has reading tasks from the second unit on.

The question of authenticity arises again. At an elementary level the narrow scope of the vocabulary and grammar of students makes it almost impossible to use authentic materials. I believe it is not worth sacrificing the opportunity of using texts at an early stage for the sake of authenticity. My coursebook has simplified authentic texts (e.g. on page 73) as a compromise. Task types for reading passages vary from comprehension check questions, true or false tasks, information correction to insertion of sentences into the text.

5.3. Writing

The book also focuses on the teaching of the writing skill, the best proof of this being that each unit including the first one has a separate writing skill development task. Elementary language learners need to do a lot of writing in order to internalise the language, and build up writing skills gradually. This explains why the coursebook contains so many exercises requiring writing, practising the written form of a new foreign language. Besides checking the knowledge of language (both grammar and vocabulary), students will develop more complex composition skills as they progress in their learning process. Task types reflect this progression: from writing controlled sentences, or gap filling to composing a paragraph or writing an electronic letter to a friend.

6. The cultural aspects

Hungarian culture is present in the book not only in a separate section mentioned above, but also less noticeably *between the lines* in the units. This so-called *hidden curriculum* transmits local culture to foreign students, and is as valuable a part of any course as the teaching of vocabulary for that matter. Opportunities to disseminate local culture are limitless. Pronunciation can be practised on a map of Hungary with geographical names on it. The use of special Hungarian products and their visual image is an absolute must (*kifli, pogácsa, töltött káposzta* or *Balatonszelet*). In orientation tasks why should teachers use fictitious street names or buildings instead of real ones, thus raising the interest level of students. Similarly, in units on free time activities trips should be organised to places that students themselves may wish to visit after being given information about them. These are just some of the examples of how cultural awareness of language learners can be raised by using this coursebook.

7. The design of the coursebook

After giving an in-depth analysis of the content, let me touch upon the design of the coursebook from a visual and technical perspective. Though content undeniably has priority over form in a coursebook, a functional layout in a technically well designed book can make the whole learning process more pleasant and eventually more effective. The cover page of the book itself is eye-catching, inasmuch as various elements of local culture within the borders of the map of Hungary attract attention. The material in the book is organised in a logical and consistent way, and is attractive in appearance. The colourful pictures and symbols make it enjoyable to use. The book has a strong and long-lasting binding.

As the author of the coursebook I do hope you have been convinced that my coursebook is a good choice for teachers and elementary language learners alike.

Bibliography

- CUNNINGSWORTH, A. (1995): *Choosing your Coursebook*, Heinemann.
GRANT, N. (1994): *Making the Most of Your Textbook*, Longman.
MARSCHALKÓ, G. (2010): *HungaroLingua Basic*, Debrecen Summer School.
RÁCZ, E. (2012): *Hungarian Language and Culture, A coursebook for Beginners*, Debrecen University Press.
RICHARDS, J; RODGERS, T. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*, CUP.

**THE SECRET OF SUCCESS:
ADULT LANGUAGE LEARNERS' BELIEFS ABOUT THE CONSTITUENTS OF
MOTIVATION**

Abstract

"Any group of adults will be more heterogeneous in terms of background, learning style, motivation, needs, interests, and goals than is true of a group of youths" (KNOWLES 2005: 66). Adult learners go to classes equipped with a full array of beliefs about learning as well: what facilitates and what impedes their endeavour. The beliefs the learners hold are important resources of information, as they have a decisive role in what goals the learners will set, how much effort they will invest in learning a language, how long they will persevere, furthermore, the beliefs will determine whether the learners will continue their learning in the future. In a small-scale longitudinal study I wish to present how the original goals, beliefs a group of learners held modified or changed after a year. This qualitative research aims at exploring the individual belief-patterns a group of learners have, focusing on what their achievements in learning English were attributed to after four months and a year later.

Key terms: language learning, beliefs, qualitative study

Introduction

Exploring adult language learners' beliefs about learning and achievements using qualitative methods can open up new dimensions for understanding the nature of these beliefs. In case of adult learners, who own manifold experience about learning and life itself, the exploration is even more rewarding. A longitudinal qualitative study is able to do more than present the constituents of motivation as learners see them, it can show how beliefs change over time, i.e. how the experience gained throughout a year of learning English informs learners' perception of the necessary elements of successful learning.

1. Adult learners

There are special and age-related characteristics of adult learners that should be taken into consideration when they are studied.

Knowles drew up an andragogical model (2005), which consists of six concepts regarding the characteristics of adults' learning. 1 The need to know - adult learners must know clearly what they invest their time, energy and money in, what positive outcomes they can expect. 2 The learner's self-concept - adults feel and take full responsibility for their lives and endeavours. 3 The role of learner's experiences - this category marks the greatest difference between adults and children or teenagers. The richness of experience can facilitate learning in many cases. However negative learning experience can be a real burden both for the learner and the teacher. Practically no adult group consists of members of similar, let alone the same educational background or life experience. 4 Readiness to learn - adults enjoy learning things that promote their life or work. 5 Orientation to learning - adults prefer practical, adaptable knowledge, and tend to have critical attitude towards teaching. 6 Motivation - adults naturally have instrumental motivation (Knowles call it *external motivation*) to learn in order to get

promoted for instance, but an even stronger motivation is the integrated one (Knowles call it *internal pressure*). The assumption is that most adults are motivated to learn, to improve, to enrich their personality, but this activity is often harnessed by family responsibilities, work-related stress and negative self-concept.

2. Beliefs

The beliefs we hold represent our interpretation of life's events, they form our personal myths (BERNAT, GVOZDENKO 2005) They are more real to individuals than reality itself. In the context of language learning they determine what learners think about the language they learn, and how difficult they think it is to master it, and if aptitude and their age play a role, and also, learners tend to have firm beliefs about the best strategy to use. The idiosyncratic nature of beliefs and their combinations explain why the very same learning environment and teacher can be experienced differently by learners.

2.1. Types

In language pedagogy basically three types of beliefs are present. Efficacy beliefs (BANDURA 1997) refer to our beliefs in our capacity of handling difficult issues, situations. The extent to which we think we are capable of dealing with a certain task (e.g. establishing a new life in case of immigrants or learning a language) will have a great impact on our actual achievement. Self-efficacy beliefs are optimistic distortions of one's view on life, i.e. seeing themselves able to cope, and this overambitious, optimistic belief will surely be ensued by success, whereas negative beliefs, seeing oneself unable to cope, work as self-fulfilling prophecies resulting in limited success thus even lower self-efficacy beliefs, lower goals set and lower achievement, and the whole process forming a vicious circle.

When interpreting high or low achievements, one holds different beliefs about the possible reasons. Attributional beliefs (WEINER 1992) operate in a three-dimensional model: controllability - whether the reason was controllable or uncontrollable; stability - defining a reason as stable or unstable; and the locus of control: if the presumed reasons fall inside or outside the individual. Attributional beliefs have affective influences on the individual. For instance, attributing a successful exam to one's own effort, which is a controllable, unstable and internal cause - therefore promotes pride, whereas attributing a failure to a teacher, which is in this case an uncontrollable, unstable and external cause promotes anger.

Some research (USHIODA 2001) found that positive motivational thinking was characterised by two types of thinking patterns: learners either attributed their second language success to internal factors, like personal ability and effort; or attributed their failure to temporary (unstable) factors like laziness. Also, successful language learners tend to attribute their successes to controllable, unstable and internal causes (like effort, persistence) and attribute their failures to uncontrollable, unstable and external causes (like unfair teacher, illness), thus they can keep staying motivated. We find that the causes which learners attribute their success or failure to can facilitate or hinder motivation. Thus attributions can have a long-lasting effect on learning activities.

The most frequently researched set is that of the learner beliefs, which overlap with the aforementioned, basically psychological constructs. Learner beliefs, often called as epistemological beliefs, involve those of regarding the speed of learning i.e. how long it may take an individual to master a certain subject, and also the beliefs concerning one's ability of

learning (SCHOMMER-AIKINS 2004). The latter considerably overlaps with the above mentioned self-efficacy beliefs (BANDURA 1997).

2.2 Research into beliefs

Language learners' beliefs have been mostly researched by quantitative methods. The overture was Horwitz' survey (1987) collecting different types of learner beliefs regarding language learning. Several researchers used Horwitz' original and later modified questionnaire adding some more questions more relevant to their case. As the results of these studies could list the already known beliefs and find the direct link between learner beliefs and strategy use, after years of dominantly quantitative research, the need for insights, can be provided exclusively by qualitative research arose (KALAJA-BARCELOS 2013). Furthermore, qualitative research is expected to be able to explore patterns of thinking and beliefs (USHIODA 2001) aiming to define motivated learners. Also, when discussing the role of beliefs in case of 'good language learners', White expressed her preference toward further longitudinal research done into beliefs and how they interact with learners' actions, choices, and how they inform the way learners interpret their experiences (2008).

Therefore I decided to conduct my research in two stages with a small learner-group because this way I was able to obtain some insights into the time-dimension of beliefs and see if they changed, and during the interviews I was able to ask specifically about the reasons of change. In my research I made an attempt to answer the question: How did a year of experience of learning English modify the beliefs that a group of learners had about the necessary constituents of successful learning?

3. Method

3.1. Setting

The interviews were conducted with all the participants of a beginner English language course (A1). The course was organised by the Hungarian management of a multinational company with European ownership. At the time of the interviews six courses ran parallel: four English and two French ones. The course that the respondents attended started in autumn 2012, and were held in a meeting room early afternoons at the turn of shifts, twice a week. All course materials were provided by the company.

3.2. Participants

All learners voluntarily joined the course, and signed a learning contract with the company. The original number of students (eight men) was reduced to four after the second month; from that point on the four learners stayed and no-one dropped out.

They were all physical workers (in a factory), colleagues, and their bio-data are listed in Table 1.

Name/Code	Age (in 2013)	Gender
Learner 01	43	male
Learner 02	49	male
Learner 03	28	male
Learner 04	38	male

Table 1. Participants

The age-range is somewhat wide, so is their educational background, as no two learners had similar vocational training. However, all respondents' mother tongue is Hungarian, and only Learner 03 is from Serbia where Hungarian was used in daily communication and at school, apart from that, Serbian was used as official language. Although every learner had to do a placement test before being allocated to a certain group, only two of them were real beginners, Learner 01 had already learnt English for three years and Learner 03 had done so at school for eight years. They were offered a strong A2-level course, but they refused, saying that they needed revision.

3.3 The research tool

For the semi-structured interviews a set of twenty questions were compiled, piloted with a learner who later did not take part in the research. The participants were interviewed twice: first, in January 2013, four months after they started the language course; second, in January 2014. The interviews were recorded, typed and analysed by myself and a co-researcher.

4. Findings

The findings of the two stages are discussed here together. These patterns showed resemblances in some cases, but in other cases they underwent remarkable changes. The analysis has revealed shifts of emphasis, i.e. attributing more or less importance to a certain feature, or a considerable change in their content and nature. Overall, we can see that as a natural course of events, deeper understanding of the language learning process and adapting to circumstances characterise the respondents' statements.

4.1. Persistence

Persistence prevails all the patterns found in the respondents' answers in the second phase. In the first phase of the interviews effort was the domineering pattern, but a year later, persistence was singled out as the essential key of success. Its emphatic role, however, is not self-evident because adult learners can leave a language course at any point, they can opt for another teacher or currently fashionable technique, which quite often occurs. The respondents mentioned persistence not only in the context of continuous attendance of lessons, but also as a form of motivating self-talk: that they can and will succeed if they persevere.

There are two explanations why the respondents attributed importance to persistence. First, after a year of active learning, the respondents confessed somewhat surprised that learning English seemed more difficult than they had expected. The first few months (till the time of the first interview) were spotted by continuous Aha!-experiences: learning what an already familiar word actually meant, understanding lyrics of favourite songs. Whereas after a time learning meant mastering structures, words completely different from those of their mother tongue.

Also, we should bear in mind that the respondents were not highly-educated people, who consciously knew the logic of their own language. Second, due to increased workload (working in two shifts changed to three shifts) and family responsibilities (a baby was born, elderly parents' health deteriorated) their initial motivation expressed by emphasising the importance of effort above all, needed strengthening over time. Furthermore, from the attendance sheets and the learners' answers it was clear that the respondents are characterised by regular attendance of language classes (absence of one or two per cent of all classes during

the twelve-week long semester), suggesting that persistence was not merely wishful thinking but an everyday reality.

4.2. Effort

All respondents attributed their success to the efforts to prepare to classes, namely, doing the homework regularly. After a year, effort was still appreciated however the learners seemed to be dissatisfied with themselves. All the four of them stigmatised themselves for being lazy: "I am lazy but persistent". Here I can only speculate: the most obvious explanation is that they think they still have some extra energy to use - effort is also a controllable attribution (WEINER 1992). From self-preservation point of view, it is safer to confess being lazy than to face the possibility of not being so talented. Furthermore, by articulating the belief that they are not so diligent as it could be expected from them, they show modesty.

4.3 Learning environment

By this label I named the classroom where learning took place. The respondents unanimously regarded the time spent at language classes as the most efficient and enjoyable form of learning. Although in the first stage it seemed as simply one form of learning among the many (book, films, websites, online courses etc.) after a year it turned out to be the single most important place for acquiring knowledge, and even for practice. This change originated from their experience: first, the classroom turned out to be the only place where they could communicate in English, as they had no native contacts to practise with, or time to devote to more time-consuming strategies like watching English-speaking films. Although they work at a multinational company, they had only limited opportunities to use their English since the course began.

Second, their persistence of attending classes originated from the recognition that from time to time they could not spend enough time learning at home. This might have been behind their self-mocking statement "I am lazy but persistent". If all else failed, they were at least able to go to classes and participate actively. Because learners may have regarded themselves as lazy (lacking effort) still, they saw their persistence in frequenting the classes regularly a token of future success. Family responsibilities, increased workload, work-related stress are very strong demotivators, as they drain the learners of energy and time. Taking this into account, we should appreciate the learners' decision to continue attending the classes instead of quitting. To sum it up, when learners adapt their needs (e.g. to learn English) to their opportunities, albeit restricted to classroom participation in this case, they show the signs of 'good language learners' (WHITE 2008).

4.4. Perceived difficulty of English

The language which at the beginning seemed an amiable subject, after a year appeared as a difficult task the learners wrestled with. First, it was familiar and easy (especially for those who had had previously learned English), and it was spotted with Aha! experiences. For instance Learner 02 mentioned that understanding eventually what was written on the label of a product he had seen for years was a great joy. But after a year when more complex grammar was learnt, and the familiarity began to disappear, and expectations became higher, persistence gained a role in maintaining motivation. For instance, Learner 03, whose second

language was Serbian used his knowledge as a self-motivating tool: 'if I can speak Serbian, which is a more difficult language, I must be able to learn English'.

4.5. Effect of age

At the first phase of the interviews the mere question of age having any (presumably negative) effect on the learning process was rebuffed by the respondents. They valued effort above all other possible factors. However, in the second phase, age was considered as something that slows down learning either by slower mental capacity, which was mentioned naturally by Learner 02 and Learner 04, but interestingly also by Learner 03, who was not referring to himself (being 29 at the time of the second interview, the youngest member of the group) but to his older classmates. Age was held responsible for complacency, the most counterproductive attitude a learner can have, it was mentioned by a successful middle-aged man living in very good living conditions (Learner 02). Only one respondent attributed ageing a positive effect (Learner 01) stating that the older he got the more motivated and focused he became.

4.6. Goals

The respondents were asked about their original (prior to the language course) goals and their actual goals. The goals tend to point toward two directions: from enjoyment to exam, or from exam to communication.

For instance Learner 01 originally enrolled the course with a very strong motivation to take a language exam and with a less strong motivation to speak to foreigners (he hoped to travel to Canada to his relatives). A year later understanding media, talking about his job with the foreign colleagues became more important than taking a language exam.

Learner 02, on the other hand started the course out of curiosity, self-development, and a touch of vanity (his daughter may know better English than he does), but a year later taking a language exam seemed a goal within his reach.

In the other two cases the set goals remained, but after a year of intense learning they were modified, better outlined and more realistic. They were more personalised as well, for instance Learner 04 had the original aim of being able to make himself understand when in Greece, later, after a cruise among the Greek islands, he realised that he needs to understand written texts (description of the journey, menus) before anything else.

Naming the exam as one but not the most important motivator, we can infer that the stipulation of taking a successful B1 (CEFR level) exam in the learning contract drawn by the company did not act as a threat. Instead this extrinsic motivation got internalised and turned into intrinsic motivation.

4.7. Strategies

As many research into the relationship between learner beliefs and strategies proved there is a direct influence on the latter ones, we can see that although strategies were fine tuned over a year, but did not change altogether. Rote learning, English - Hungarian translations are appreciated, even if not promoted by the teacher. It seems that this area of learning was less prone to changes. A possible explanation can be that these learners did not own a successful history of learning, partly because of their strategies. As all of them preferred practical tasks to academic subjects, they did not have a wide array of strategies. Therefore, they showed somewhat rigid in their strategy use, not open to new techniques.

5. Discussion

5.1. Motivation

The beliefs this group of learners held about the necessary constituents of successful learning are the three characteristics of motivated learner behaviour: goals, effort and persistence (DÖRNYEI 2005). The aim of this research was not to bring one more evidence to the motivational theory, but to follow the qualitative tradition of studies (USHIODA 2001) by exploring patterns of thinking and the nature of beliefs held by some learners who have only a few common features: they attend the same language course and attribute crucial importance to persistence, apart from these, their qualities, strategies, educational background show diversity.

5.2. The value of persistence

There are four reasons why I think it was a beneficiary change for these learners' belief system to rate persistence highly.

1. Language learning is a long process – this is a fact that should be accepted by all learners. Acquiring a complex system, i.e. a language takes patience, practice, resilience and time.
2. You need to enjoy the process, not only the goal. This may sound like a popular psychological statement, but actually most teachers are concerned about making their classes enjoyable, and tend to tailor their course material to their learners' needs, because they are aware of the fact that the goal (e.g. an exam) may be years afar, but their learners need to enjoy the small steps in order to reach the main goal. Learners enjoying learning for its own sake, being able to see it as a form of recreation or personality-enhancing activity may stand better chance of higher and less stressful performance than those who focus exclusively on reaching their goal.
3. Short-term trainings tend to be counterproductive not only because they are unable to yield the results they promise, but also because learners tend to become frustrated after their nth course, textbook, teacher... A disillusioned learner is someone who is the most resistant to changing their beliefs about learning, therefore the most rigid in his way of thinking. This disillusionment can be cured by learning persistently in a well-operating learning group.
4. If a learner stays, he will always have a chance to get remotivated. There is a lifecycle of motivation (DÖRNYEI 2005) - nearly all learners feel highly motivated at the beginning of their language course, after a time they may lose their interest, and get demotivated, but in an ideal case they manage to regain what is lost, that is to get remotivated. Experiencing remotivation is even more rewarding than being motivated at the outset, because it enhances one's self-esteem, self-efficacy being the indicator of persistence.

6. Conclusion

Beliefs are important because they form the learner's reality which may exist parallel to the teacher's. They may not influence achievements measurably but still, in the long run have decisive role in maintaining (preserving) or losing motivation. They also have a role in defining what learners attribute their success to – e.g. if one says persistence is the key to success (a controllable attribute) – then he will invest more time, energy into learning, but if

one believes it is language aptitude (uncontrollable), he will give up when faced with slow progress.

Beliefs can determine how much effort one puts into learning, how long they are willing to learn. As we could see from the findings of this research, learners emphasised the importance of persistence, which can be seen as a token of their future achievements, 'success requires sustained effort' (BANDURA 1997: 3).

The beliefs a learner has can never be ignored, because in the long run they will decide whether one achieves what they aimed for or not. Several successful sportsmen admittedly had very clear beliefs about them achieving the set goal. I firmly believe that some beliefs have direct, decisive role in language learning, not just somewhat indirect effects. A strong belief in the importance of persistence could easily work as a safety net (as the respondents saw it after four months of learning), which may turn into a real life-saving device (as the respondents reflected on it after a year). I think the research has a very strong pedagogical implication as well: teachers should promote persistence in their learners, and value it highly as it can be a token for successful learning, because persistence is a controllable, unstable attribute (WEINER 1985) - achievable for all learners.

From andragogical point of view, there is another lesson here, namely, experiencing persistence, and consequently success, in one area (learning English) may trigger ambitions in other areas of life, with improved self-efficacy beliefs.

Persistence has a high esteem not only in the field of education, but in other walks of life. The famous American businessman, David Sarnoff said: "The will to persevere is often the difference between failure and success."

Bibliography

- BANDURA, A. (1997): Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: BANDURA, A. (Ed.): *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 18-62.
- Bernat, E.; Gvozdenko, I. (2005): Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, 9(1), 1-21.
- DÖRNYEI, Z. (2005): The psychology of the language learner. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- HORWITZ, E. K. (1987): Surveying students beliefs about language learning. In: WENDEN, A. L.; Rubin, J. (Eds.): *Learner strategies in language learning*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 119-129.
- KALAJA, P., & BARCELOS, A. M. F. (2003). (Eds.): Beliefs about SLA: New research approaches. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F. III; SWANSON, R. A. (2005): *The adult learner*. Amsterdam: Elsevier.
- SCHOMMER-AIKINS, M. (2004): Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systematic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- USHIODA, E. (2001): Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds.): *Motivation and second language acquisition* (Technical Report Nr. 23, 93-125). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- WEINER, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- WHITE, C. (2008): Beliefs and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (Ed.): *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The quote by David Sarnoff was retrieved from: <http://www.evancarmichael.com/Famous-Entrepreneurs/4341/David-Sarnoff-Quotes.html>, 20 April, 2015.

Robin Lee Nagano & Edit Spiczéné Bukovszki
University of Miskolc
nyerobin@uni-miskolc.hu, iokspedi@uni-miskolc.hu

TEACHING TEACHERS TO TEACH IN ENGLISH: A PILOT COURSE

Abstract

The internationalization of higher education in Hungary involves a number of language-related issues to be dealt with. The challenges facing us include ways of supporting students who study abroad, more heterogeneous groups of students, the growing interest in taking subjects taught in a foreign language (primarily in English), and preparing university instructors to teach subjects using a second language. The current study reports on a 60-hour English course organized for instructors from different faculties, focusing on both language development (ESP) and teaching methods. The course curriculum was developed based on findings from English-medium instruction in other European institutions and on a needs analysis. The experience gained from this pilot course and participant feedback on it can serve as a useful starting point for further discussion of similar courses.

Key words: *English-medium instruction, internationalization, language development*

Introduction

As globalization proceeds, more and more people are choosing to study and live outside of their own countries, at least for a portion of their lives. Higher education institutions in certain countries, especially major English-speaking nations, have been enrolling substantial numbers of students from abroad for decades. This growing diversity has required some adjustment, including further language training for second language speakers (surely one impetus to developing the field of English for Academic Purposes) and better awareness of different cultures, particularly the conventions and expectations of how to behave and interact with others in academic environments. In such cases the students are expected to learn to use the language to meet their needs, and to fit into the majority culture.

Meanwhile, higher education in non-English speaking countries has also attracted students from abroad, though in smaller numbers, and for countries with lesser spoken languages the interest in pursuing undergraduate or graduate studies has been understandably low. The development of courses of study taught in English is changing the situation. The challenges are similar to those faced in the US, UK or Germany – cultural adjustment on both sides, and often language difficulties on the students' part – with the added complication that teachers have little to no experience at teaching in English or in dealing with students from different academic backgrounds and cultures. Not only students need help to cope – so do teachers. They are, in a sense, meeting on neutral ground, rather than either student or teacher being fully based in their own language and culture.

In Europe, probably the most active region for offering English-medium degree programs is Northern Europe, which began offering courses taught through English as early as the 1950s, though they became common only from the 1990s (COLEMAN 2006). Engineering and business programs were most typical, though the range of subject areas has expanded since then, and humanities programs continue to be relatively uncommon. Hungary has gone through two periods, it appears; in the 1980s several courses existed (COLEMAN 2006), and

several medical schools have a tradition of very successful programs taught in English and in German. There is recently another expansion in offers of entire degree programs taught in English, especially at the post-graduate level. The aims are to attract international students, to better prepare local students for the workplace and job market, and to raise the profile of the university; these reasons are true for most programs (DOIZ ET AL. 2011).

While short-term students – such as those on Erasmus scholarship semesters – have been present for a number of years, and taking classes offered in English or German (also in some cases open to Hungarian students), in our institution there are typically relatively few international short-term students at one time (perhaps a dozen or two per faculty), and classes opened to them were specifically selected taking into account the language skills of faculty members – in other words, those who were able and willing to teach in English offered (or were urged) to do so, while others did not. When it comes to offering an entire degree program in English, gaps become apparent. Thus, the need for extra help to assist a larger number of teachers to be able to participate in English-medium instruction (EMI) also became an issue, and a course for instructors was included in an EU-funded project to promote the internationalization of higher education in northeast Hungary. When we were asked to teach such a course within our university, we began our course planning by turning to the literature to find what differences could be expected between teaching through English and through one's native language.

1. The literature

We focused our literature survey on studies of English as a medium of instruction (or English-medium instruction, EMI) for institutions of higher education located in Europe. The majority of studies that we found dealt with science and engineering contexts, especially from Northern Europe. This was suitable for our needs as well, since our university has three technical faculties and most of the English-taught degree programs are in engineering. In addition, we concentrated on publications contrasting lecturing or teaching in English (as a second language, L2) with the same activities in the lecturer's first language (L1). In addition, student feedback was also considered. Naturally, the teaching and curricular context differs for each source; however, similar features emerged. We divided the differences discussed in the literature into four broad categories.

1.1 Slower speech rate

VINKE (1995), comparing lecturers teaching in their native language (Dutch) and English, found that when lecturing in English 17% fewer words per minute were produced, and there was less repetition. Similarly, a study of speech rates found that university students in the 3rd or 4th year spoke an average 23% slower when delivering lectures (using their own materials) in English compared with in their native language, usually due to many short pauses as they search for formulations, and thus shorter run lengths (the number of syllables between pauses) (HINCKS 2010). In a similar comparison of one university lecturer (L1 Danish, L2 English), THØGERSEN & AIREY (2011) found that due to a slower speech rate the same explanation took 21.5% longer when presented in English, and that run lengths were shorter in English. This means necessarily that within a set period of time less content can be covered, or in less depth. However, HINCKS also points out that a lower speech rate is probably more suitable for an audience of non-native speakers.

1.2. Less versatile language use

VINKE's 1995 study revealed that teachers perceived themselves as less able to use improvising skills when teaching in English compared to in Dutch: they were less able to come up with examples, respond to current events or classroom disturbances, or make jokes. Verbal fluency was reduced, and the use of vagueness terms increased (VINKE 1995). Similarly, Wilkinson reported that lecturers felt that "communication becomes 'poorer' because of a weaker ability to use colloquial or familiar language, make digressions, recount anecdotes, use humour, or give spontaneous examples. With regard to lectures in English in particular, they reported them as becoming 'dry', 'technical', and lacking 'spark'" (2005: 3). When HINCKS compared L1 and L2 student lectures, she found that metaphors used in the L1 lecture were dropped in the L2 (HINCKS 2010). THØGERSEN & AIREY (2011) noticed a rise in repetition or use of synonyms, which they find positive, as it gives L2 listeners more time to process information and more input on language use and technical terminology. They also note that the L1 lecture used more formal language, or more accurately, did not tend to include informal usages.

1.3 Conscious modifications to instructional techniques

WILKINSON (2005) reports on the opinions of 27 lecturers in humanities and social sciences, experienced in both L1 and EMI teaching from three Dutch universities. They stated that similar techniques were used in both contexts, but often with a different focus. Lectures were made shorter and the density of information presented was decreased. Opportunities for interaction and in-class group work were increased, which also gave additional input for students with weaker English proficiency. Support systems were extensively used, ranging from providing vocabulary lists or glossaries to making slides available before class. Some teachers allowed or encouraged the use of supplemental readings in another language. Adjustments to course content, pace, and tasks were frequently made based on student feedback (indicating that feedback was solicited). When a language was shared, code switching between languages was sometimes permitted.

1.4 Taking diverse backgrounds into account

The experienced lecturers also made attempts to connect concepts with the context or background of the students and their countries. Teachers took on the role of discussion leader (rather than facilitator), as students from other educational cultures were often reluctant to take the initiative; they needed support in adjusting to the more active participation expected in Dutch classrooms (WILKINSON 2005).

1.5 Differences from the student perspective

Student-identified differences between taking classes in English as opposed to in their own languages are discussed in, for example, AIREY (2008). Students reported less interaction in EMI lectures than in L1 lectures, meaning they both asked and answered fewer questions. Taking notes in the lecture was sometimes focused upon rather than following the line of reasoning put forth in the lecture. "Importantly, the students in the study changed their learning strategies to adapt to the language shift in a number of ways: some students read sections of work before lectures, whilst others no longer took notes in class. However, in some cases lectures had simply become sessions for mechanical note taking with extra work needed to make sense of these notes later." (AIREY 2008:2)

2. Needs analysis

Participants were asked to provide information on subjects taught, experience teaching in English, availability of teaching materials in English, and difficulties experienced or anticipated when teaching in English. Eight of the 18 participants reported some teaching in English, mostly to Erasmus students or as visiting teachers within the Erasmus mobility program. Several people from the Faculty of Economics were preparing subjects for use in a newly formed MBA program; in the engineering faculties a few groups of international students were expected to begin EMI BSc studies in the near future.

Relatively few people had teaching materials such as textbooks for their subject on hand in English; several reported putting together PowerPoint slides. Difficulties experienced included explaining concepts in a variety of ways, talking about mathematical formulae, and answering student questions. Anticipated difficulties were worries about speaking fluently and communicating effectively with students.

In addition, participants were asked to rate different skills on a scale of 1 (not important/necessary) to 5 (extremely important). As can be seen from the list in Table 1, the scope of skills listed was not confined to the EMI context.

<i>When teaching in or using English for professional purposes...</i>	social sci. (n=11)	engineering (n=7)
Intercultural communication	3.0	3.3
Teacher-student communication	4.1	3.4
Giving classroom instructions, leading lessons	4.1	4.6
Presentation/lecturing skills	3.9	4.9
Leading practical lessons/seminars	4.3	4.4
Oral communication skills/fluency	4.5	4.4
Describing tables, graphs, data	3.4	4.1
Vocabulary in your field of study	4.3	4.1
Listening comprehension skills	3.7	4.4
Academic writing skills	4.2	3.9
Professional communication skills related to conferences	4.5	4.1
Discussion (leading) skills	4.3	4.0
Innovative teaching methods	3.4	3.1

Table 1. Needs analysis list with averaged results by group (1 low importance, 5 high)

Oral fluency was given a high rating by all participants, and often mentioned in the open question about difficulties, especially by participants with no EMI experience. Lecturing skills ranked the highest for the engineering group, while it was of middling importance for the social science group. Student-teacher communication and giving instructions are, interestingly, ranked lower by lecturers with some experience in EMI (data not shown here); perhaps they have gained some confidence in these areas. A difference in the need to describe data in graph or table form can be seen between groups, but there was quite a bit of variation within groups as well. Intercultural communication was ranked surprisingly low for both groups, and the area considered of the least importance was innovative teaching methods – either participants are not interested in using them, or feel that teaching in English is enough of a challenge for now.

The responses to the questions and rankings on the needs analysis were used in adjusting our original plan to better meet the needs of the participants. While the low rankings for intercultural communication and innovative teaching techniques did not lead us to withdraw them from the curriculum, we were somewhat more cautious in approaching these topics than we would have been otherwise.

3. Structure of the course

The project leader solicited participants through each of the faculties, asking faculties to select a limited number of participants. Lecturers (and one PhD student) from six faculties attended; there were sufficient numbers to split into two groups: humanities and social sciences (11 participants) and engineering (8). Most participants had already taught in English, and some were expecting to do so within the next year or so. The course was split into two sections: a 40-hour intensive section, which met for four 45-minute sessions a day for two weeks (January and February 2014), during the end of the examination period. The second section of 20 hours took place in three small-group consultations, roughly once a month, and focused on preparing and giving feedback on materials for the portfolio needed to complete the course. In final sessions (held in May) participants presented a mini-lecture and their portfolios. All but one completed both sections of the course.

3.1 Intensive course

Three English teachers from the Language Teaching Center were entrusted with designing the curriculum, given instructions to work not only on language skills but also to introduce teaching methodology. After a literature search to identify typical differences between the L1 and EMI teaching context, we drew up the following curriculum. Each day was divided into a 90-minute ‘topic’ session where information was presented (usually as short lectures interspersed with discussions, role plays, etc.), and an ‘activities’ session to blend language practice and topic-related tasks (Table 1). During roughly half of the sessions, two English teachers were present; this co-teaching meant we could give more attention to participants, follow what had been covered by others, and learn from each other.

	Topics	Activities
Day 1	Introduction, placement test, needs analysis	Oral fluency development
Day 2	Presentation structuring, signposting	
Day 3	Learning styles and teaching styles	Vocabulary enrichment
Day 4	Classroom management I - lectures	Listening comprehension tasks
Day 5	Education systems	
Day 6	Classroom methodology	
Day 7	Classroom management II – seminars, tutorials, lab classes	Discussion skills
Day 8	Intercultural communication	Mini-presentations
Day 9	Innovative methodology	Communication activities
Day 10	Classroom assessment	

Table 2. Outline of the curriculum - intensive stage

3.2 Portfolio and final presentation

In order to complete the course, participants were required to submit a portfolio and hold a mini-teaching session. The portfolio was a collection of written documents related to a subject that the participant teaches (or will teach) in English. It contained: (a) a course description; (b) a syllabus; (c) a glossary of 15-20 terms; (d) the lecture notes or printed-out PowerPoint slides for a short lecture/presentation, and (e) a follow-up or assessment task for students. The purpose was for participants to demonstrate the skills that they had practiced during the intensive course, and to allow them the opportunity to adapt them to their own subjects. In the

final session, participants also presented a short sample lesson, consisting of: (a) a short lecture/presentation of material (10-15 minutes) and (b) leading the “class” in a follow-up or assessment task (5-10 minutes). Most of the portfolios were very impressive, and the mini-lectures were both informative and well-presented.

4. Focus on English for instruction

As language teachers, we faced the challenge of planning a course for group of people teaching in a huge variety of fields. Clearly it is not realistic in such a case to deal with the specific language of each discipline. And yet there is specific language involved in classroom management, in assessment, and in assigning tasks, and these differ depending on the context: lecture class, seminars, tutorials, or lab classes. We could call this ‘English for instructional purposes’, perhaps. It consists of a wide variety of functions, and requires a particular set of lexical items. In addition, we need to consider that international students in the class will have come from a different educational system and have different expectations. Therefore, there is a need to be much more explicit in the EMI classroom than in an L1 classroom, where there is already a common understanding of how things work.

Our language focus in the course was on both classroom situations and individual teacher-student interaction. Our list of topics included, for instance:

- explaining course requirements and the grading system
- opening and closing a class
- assigning and explaining tasks
- dealing with inappropriate classroom behavior
- inviting students to ask questions
- leading discussions, and
- explaining safety rules in a laboratory.

We provided vocabulary lists (on paper and/or on slides), and added to them as new words came up during discussion, role play, as questions, or during listening comprehension activities.

Situation 1: The Hungarian lecturer says “after you get a signature, you can take the exam” and the international student asks who should sign what piece of paper, how to get the paper, and why. Clearly the Hungarian system of examinations will need to be explained before the original sentence makes sense. Vocabulary needed might include: teaching period, exam period, not make the minimum of 60%, re-take a test, sign up for a re-take, etc.

Situation 2: The deadline for an assignment is three days from now. The lecturer reminds the students about it and discusses possible situations. Vocabulary: hand in, submit, turn in; your work, task, assignment; on time; due by, deadline; ask for/grant an extension; handwritten in pen, printed out, as an e-mail attachment, uploaded; copied, cut-and-paste, plagiarize, plagiarism; assessment, evaluation, feedback.

Situation 3: The teacher is checking a lab report, and wants to make suggestions for improvement. How can the comments (written or spoken) point out problems, give advice and be encouraging? Phrases such as “You could have done better if you had...” or “Next time don’t forget to...” can be helpful here.

Situation 4: It is the first day of class. The lecturer comes in, and different people react differently – some jump to their feet, others stay seated but stop talking, while a few don’t even look up from the screen of their mobile phones. At such a time, it would be helpful if the lecturer could make his/her preferences clear, using phrases such as “I would like to ask you to stand up when I enter the room. It shows the proper respect.” Or perhaps the opposite:

“There’s no need to stand when I come in. I’d prefer you not to stand, just pay attention to me, please, so we can start the class.”

Situation 5: The lecturer wants to remind students of what they dealt with in the previous lecture, to help make connections with new material. Phrases that will help students focus on previous learning might include “As we learned last time...”, “You recall that we talked about...”, or “As you remember from last week,...”.

For future courses of this kind, it would be good to expand our collection of situations and lexical information, and one good way to do this would be to investigate corpora from academic situations, especially spoken corpora. Another area for investigation is interaction between university teachers and students, particularly with examples of cultural interference.

5. How does our class content compare to others?

From classroom case studies set in the Netherlands, KLAASSEN (2001) identified several areas of effective lecturing behavior needing emphasis in EMI contexts:

- a. the orientation and organizational aspects of structure;
- b. the use of interaction as a means of feedback and exploration of understanding in a more traditional type of lecture;
- c. the use of non-verbal behaviour as a means to support interaction and;
- d. the use of qualitatively well-prepared visuals to support content matter presentation.

(KLAASSEN 2001: 78)

She also points out that students need explicit explanation of the requirements of the lecturer. In a later article (KLAASSEN 2008), she defines the three essential aspects of a course for EMI lecturers as being pedagogical quality, intercultural communication, and English language proficiency. She explains that in courses for lecturers at her institution participants do not always welcome the pedagogical aspects, feeling that the language is the only barrier to successful teaching in a foreign language. In order to combat this attitude, it is necessary to spend time acquainting lecturers with difficulties experienced by student learners in EMI courses. It may be also useful to point out that student evaluations of the effectiveness of EMI depend largely upon teaching skills, particularly on how lecturers dealt with explaining new terminology, explaining things in various ways, and using clear examples, as well as on their liveliness, effective use of gestures, and eye contact (KLAASSEN 2001). It seems that other aspects such as intercultural communication and second language learning are included in their curriculum, but not labeled as such. This is an approach worth considering for future courses at our institution, as well, considering the lower importance assigned to such topics in the needs analysis, and thus its lower face value.

BJÖRKMAN (2011), who examined the use pragmatic strategies in both EMI lectures and student groups, recommends teaching lecturers pragmatic strategies that foster interaction and comprehension. These include signaling discourse structure both prospectively and retrospectively (signposting) and signaling significance of information to draw attention to central points. We dealt with these topics to some extent, but could probably expand and include more activities to practice this.

WILKINSON noted that academic staff considered language skills important, and felt that training was needed, but extensive professional experience would also help. Interestingly, “most of the respondents thought it was important to be trained in how to develop students’ language abilities in the discipline, in particular how to assess the students’ linguistic abilities in both speaking and writing and provide effective feedback” (WILKINSON 2005: 5). Perhaps

due to the short duration of the course, or the lack of actual student work, this issue did not arise during our course.

Conclusions

We designed and carried out a 60-hour course to assist lecturers at a Hungarian university in the task of teaching their subjects in English. In general, the course was considered to be a success by all involved in it. Evaluations were very positive, and several participants requested further courses in the future, or commented that the two-week course should be extended to at least three weeks. While we were basically satisfied with our curriculum, there is of course room for improvement. In any further courses for lecturers who teach or plan to teach their subjects in English, we will also draw on the accounts of similar courses in other European institutions. Another useful source reinforcing the need for pedagogical change and offering suggestions for content teachers (beneficial to all students, not just those in EMI courses) is available in FELDER & SILVERMAN (1988), aimed specifically at those teaching engineering but more widely applicable as well.

In the process of researching, designing and teaching this course, it has become clear that EMI lecturers actually need far more than a language course, despite what the lecturers themselves may believe. Rather, “(t)eaching in English-medium higher education settings...rests on three pillars: language proficiency, effective lecturing behaviour and personal attitude” (TATZL 2011: 254). The appropriate attitude includes the willingness to try out a range of methods and being responsive to student needs; we need to find a way to foster such an attitude, especially in the traditional lecture-centered disciplines.

Despite the short duration of the course, we hope that it has had some effect on language proficiency, at least in the area of the language of instruction. We would be delighted if the experience had any influence on the lecturing behavior or attitudes of the participants. In any case, the influence has been mutual: through the discussions, sample lectures, and stories shared during the course we had the opportunity to learn more about the way that our colleagues in the disciplines teach and work, and the greater contact between language and content teachers has led to further opportunities for development on both sides. We hope that this trend will continue, for the benefit of all, and most of all for our students.

Acknowledgements

We thank Mrs. Éva Pataki, for joining us in planning and carrying out the course. We gratefully acknowledge the support of the TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0001 project (no. 6130005), in the framework of the New Hungarian Development Plan. The realization of this project is supported by the European Union, co-financed by the European Social Fund.

References

- AIREY, J. (2008): Language and engineering: Towards bilingual scientific literacy. Paper delivered at the Engineering Education Development Conference, Stockholm, Sweden.
- BJÖRKMAN, B. (2011): Pragmatic strategies in English as an academic lingua franca: Ways of achieving communicative effectiveness? *Journal of Pragmatics*, 43(4), 950–964.
- COLEMAN, J.A. (2006): English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39(1), 1–14.
- DOIZ, A., LASAGABASTER, D. & SIERRA, J.M. (2011): Internationalization, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30(3), 345–359.

- FELDER, R.M. & SILVERMAN, L.K. (1988): Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674–681.
- HINCKS, R. (2010): Speaking rate and information content in English lingua franca oral presentations. *English for Specific Purposes*, 29, 4–18.
- KLAASSEN, R.G. (2001): The International University Curriculum: Challenges in English-Medium Engineering Education. PhD dissertation, Technical University of Delft.
- KLAASSEN, R.G. (2008): Preparing lecturers for English-medium instruction. In WILKINSON, R. & ZEGERS, V. (eds.), *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht, Netherlands: Maastricht University Language Centre. pp 32–42.
- TATZL, D. (2011): English-medium masters' programmes at an Austrian university of applied sciences: Attitudes, experiences and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 252-270.
- THØGERSEN, J. & AIREY, J. (2011): Lecturing undergraduate science in Danish and in English: A comparison of speaking rate and rhetorical style. *English for Specific Purposes*, 30, 209–221.
- VINKE, A.A. (1995): English as the Medium of Instruction in Dutch Engineering Education. PhD dissertation, Technical University of Delft.
- WILKINSON, R. (2005): The impact of language on teaching content: Views from the content teacher. Conference proceedings: Bi- and multi-lingual universities: Challenges and future prospects. Helsinki.

WHAT IS AND WHAT IS NOT COMMONLY SHARED CULTURALLY?

Abstract

In recent years people of different cultures have increasingly frequent contact and a strong need for effective communication on a daily basis. Speaking a different language is an obvious obstacle to intercultural communication, but a greater and more difficult hurdle is to “speak” a different culture. Therefore, students specializing in intercultural communication have been asked to write an essay on a country they have first-hand experience with, by focusing on the social, economic and political forces that have shaped the cultures of the countries in that region. The countries that have been selected are the following: Finland, India, Denmark, Syria, Bolivia, Singapore and the United Arab Emirates. The authors of the essays highlight what is culturally universal in the country they are writing about and what varies by ethnic group, region, and class. Another unique feature of these essays is the discussions of widely-shared behaviour and values, “do’s” and “don’ts” for a culture. The essays all follow the same format, which are based on the theory of the course. The summary of these assignments is meant to be used as a useful reference for curriculum developers and teachers seeking to internationalize the curriculum.

Key words: *culture, intercultural communication, social, economic values*

Introduction

In foreign language classrooms, culture has commonly been conceived as a knowledge that can be acquired and the tendency is to teach culture as a “fifth skill”, distinctly separate from the language itself (BYRAM 1989; KRAMSCH 1995). Along these lines, the objective of cross-cultural education is to develop the students’ abilities to observe, discover, analyse and interpret the similarities and differences between (and within) their own culture(s) and the target culture(s). Thus, the study of a foreign language with its cultural dimensions allows the students to broaden the way they perceive the world, encourage critical thinking and enhance reflection. Bhawuk (1998) has shown that theory-based cross-cultural training is more effective than training that consists of scattered samples of beliefs, attitudes, and experiences. The reason for this is that it is easier for the learner to absorb the material and generalize to new situations if the training is based on theory. The present research follows this idea and its results aim to prepare Hungarian students for real-life, face-to-face situations encountered on a daily basis in various cultural contexts.

1. Theoretical background

It is 35 years since Hofstede (1980) published his influential and paradigm-setting piece of work on the dimensions of cultures that help us understand why there is miscommunication and lack of understanding among people. Since then countless publications have analysed and synthesized aspects of culture using his dimensions, and a number of other theories were developed about the way cultures can be compared. Culture has been investigated from the

point of view of society verbal and nonverbal communication (HIDASI 2004), literary criticism (KRAMSCH 1998), linguistics (HATCH 1992), pragmatics (BACHMAN 1996; BLUM-KULKA/HOUSE/KASPER 1989), psychology (MATSUMOTO 2007), language teaching (BROWN 1986; BYRAM 1997), intercultural communication (BOROMISZA 2003), and business management (PETERSON, 2001; HOFSTEDE 2001; TROMPENAARS/HAMPDEN-TURNER 1998). However, Byram and Fleming (1998) claim that a new ideal is needed in foreign language instruction instead of the “native speaker” one, that of the “intercultural speaker”, who interacts in intercultural situations while maintaining communication despite cultural differences and linguistics limitations. As more and more Hungarians are working for multinational companies nowadays, successful second language performance is not possible without integrating intercultural skills into foreign language education, which makes the present research useful and relevant.

2. Methodology

The purpose of the study is to examine how students integrate cultural concepts in their written assignments and in what specific ways they are able to discover, observe, analyse, and remain critical toward another culture and their own culture. The aim of the intercultural course, which served as a basis for the essays, was to provide a sound theory-based training on culture in the broad sense by (1) exploring its ingredients (e.g., artefacts and products, norms and values, region, genders, language and religion), (2) the issues of communication (e.g., small talk, directness, non-verbal communication) that may affect the interaction of people from different cultures, (3) the role of relationships (e.g., linguistic communities, view of self and others, individualism vs. collectivism, view of human activity, view of nature and time) and (4) comparing national cultures along dimensions.

2.1. Data and participants

The data were collected from post-graduate students enrolled in the intercultural communication course for interpreters and translators at Budapest Business School in the fall of 2014. During the course it turned out that the majority of the students had lived for a longer or shorter period of time in a foreign country, which made the discussions in class extremely vivid. This experience served as a basis for the class assignment, namely, to write about a country they are the most familiar with by highlighting its culture in the broad sense. The focus of the student essays are quite varied, from first-hand experience living in Denmark and the United Arab Emirates, to work relationships with Indian businessmen, as well as personal interests and shorter visits to particular countries, such as Bolivia, Finland, Syria and Singapore.

2.2. Research questions

The research questions that guided the present research are as follows:

1. Which cultural concepts are presented in the students' essays?
2. How do participants write about culture and how does the students' perception unfold?

2.3. Procedure of analysis

To explore the students' motives to make sense of their experience, I looked at patterns that emerged from the data and then I studied how the participants created meaning by reflecting on these cultural concepts. The essays address the question 'what is and what is not

commonly shared culturally by the people who live in these countries'. Each essay provides a mix of **social, economic, political, and religious information** on the country of their choices, however, the extent of how much attention is given to each topic, differs greatly.

In the present paper a total of seven countries are described and information is given on widely-shared behaviour and values, as well as on cultural variation within the country. Another unique feature of the essays is the discussion of **ethnic relations** in the countries being investigated, including some facts on whether one particular ethnic group became dominant or whether a national culture developed out of a community of disparate cultures. Last but not least, some thoughts are given to “do’s” and “don’ts” for the specific cultures.

3. Results and discussions

3.1. Social aspects of culture

The word ‘culture’ has a number of divergent meanings: there’s culture as a process of individual enrichment, culture as a group’s particular way of life, company culture, or multiculturalism or culture as an activity, pursued by the people living in it. One of the most widely discussed topics in the essays was the process of socialization, which begins when the person(s) who bring you up directly or indirectly pass on to you their own culture. Outside family, the process continues by experiencing the social reality. Among the social issues, differences in classes and income, education, gender differences and ethnic relations have been mentioned in the students’ writings:

“Syrian society was traditionally extremely stratified. People from different classes generally do not socialize with one another, and people in the lower classes often adopt a humble attitude and an acceptance of their position. Class lines tend to coincide with racial differences, as lighter-skinned people hold higher economic and political positions and most of the people in the lower-ranked professions are darker-skinned”.
(Student 04)

“In Singapore there are wide income and wealth differences, but the country is more differentiated by ethnicity than by class. Singaporeans jokingly refer to their desire for the “five C’s”: car, condominium, credit card, club membership, and career. These are important symbols of wealth and status regardless of ethnicity. There is an intense focus on education because good marks are a sure path to good positions with good wages.”
(Student 06).

As regards education, in which the knowledge, skills, values, beliefs and habits of a group of people are transferred from one generation to the next, Finland’s and Denmark’s high performance schooling systems are set as examples, which give basis to these countries’ recent economic development:

“International tests regularly prove that Finland’s education system is of very high quality and consequently, worldwide famous. Finnish educators put much emphasis on sciences and they strive to minimize the drop-out rate. There is also a tendency that adults opt for various adult educational courses, which are mainly connected to their professions or simply they want to keep up-to-date”. (Student 01)

“The Danish system provides a generous scholarship for students, which is taxable and in many ways similar to a normal income, and students generally move to a dorm and

thus away from home when they are around 18 years old. With the help of this financial independence, they also start their own family relatively early, commonly in their early twenties". (Student 03)

The authors claim that family has a crucial role in society by being a model of love in three different aspects: (1) love for the children, (2) love between husband and wife, and finally, (3) love in promoting moral values. At the same time, there might be huge differences in how families treat children and the elderly:

"In Syria children are highly valued as a blessing from God. The more children one has, the more fortunate one is considered, as children provide extra hands to work in the fields and ensure that their parents will be taken care of in old age. Children are treated with a great deal of affection. The bond between mother and son (especially the oldest son) is particularly strong". (Student 04)

Family life in Denmark is based on the nuclear family, and everything beyond this has generally little importance to the Danes. Danish children usually become independent very early in their lives, typically when they finish high school and start their university studies. Grown-up children visit their parents relatively rarely, and do not depend on them in any way. In the same way, elderly people are not looked after by their children as for example, in Hungary, and many old people move to retirement homes when they cannot take care of themselves anymore. (Student 03)

In addition to this, families are constructed around relationships that involve obligations and responsibilities, but also status and power. As we can see, in masculine societies (e.g. Syria and the United Arab Emirates) men are supposed to be tough and focussed on material success whereas women are supposed to be more modest and concerned with the quality of life:

"An older Syrian male, usually the father or grandfather, has the ultimate authority and is responsible for providing for the other family members. It is customary for several generations to live together in the same house. In Syria a woman is considered the possession of a man rather than her own person. She is identified as her father's daughter until marriage; after the birth of a male child, her identity is transferred from the wife of her husband to the mother of her son. Men and women socialize separately except on occasions when the whole family is involved". (Student 04)

In Denmark, as opposed to masculine societies, gender role differences and gender discrimination are minimized, while promoting gender equality. The appearance of women in public life is a relatively recent phenomenon there, which is linked to economic possibilities, rather than to changing values.

"As for gender differences in Denmark, these are not very prominent anymore, with Danish women now being considered equal to men in all areas, e.g., politics where the current Prime Minister is female". (Student 03)

Power and status can also be attributed to "outside" factors, which affected the life of the local group under study.

“Hindu religious theory justifies the division of society into castes, with the unavoidable differences in status and the differential access to power each one has. ‘Patriarchal’ is the word most commonly used to describe the traditional Indian family and the gender relationships within it”. (Student 02)

The biological differences between men and women are the same all over the world, but their different social roles can only be partly explained by these differences:

“In the United Arab Emirates sex segregation is still evident in social life. Men are entertained in large living rooms, often with a separate entrance, while women entertain friends in the home”. (Student 07)

In connection with social issues, the role of ethnic relations and the complex social processes between different racial and ethnic groups have also emerged as important topics in the essays. The extracts below show that assimilation may involve either a quick or gradual change depending on circumstances of the group. Full assimilation occurs when new members of a society become indistinguishable from members of the other group. Whether or not it is desirable for an immigrant group to assimilate is often disputed by both members of the group and those of the dominant society.

“Emirati society is divided into two social categories: the nationals and the foreign immigrants, referred to as the incomers. Citizens are subdivided into four main social classes: (1) the ruling families, (2) the merchant class, (3) the new middle class, and (4) the low-income groups, represented by newly settled Bedouin nomads and former pearl divers and oasis farmers”. (Student 07)

In India society is so fragmented into castes that there can be twenty or thirty distinct castes within a village. The highest category of castes are those people called Brahmins, traditionally priests and intellectuals. Below them in rank were castes called ‘Ksatriya’, including especially warriors and rulers. Third in rank were the Vaisyas, castes concerned with trading and land ownership. The fourth-ranking category was the Sudras, primarily farmers. Below these four categories and hardly recognized in the ancient and traditional model, were many castes treated as ‘untouchable’. (Student 02)

The essay on Bolivia reveals that ethnic discrimination can also be attributed to the history of a country. The Spanish conquest and colonial rule in Bolivia caused traumatic experiences for the Indians, who constitute more than half of the population. They are still forced to work under primitive conditions in the mines and they are denied access to education, economic opportunity, or political participation.

In Bolivia an institutionalized system of unequal access to political, economic, and socio-cultural resources is a direct outcome of the Spanish conquest of culturally and physically distinct Andean societies and is closely wedded to the nation’s ethnic and cultural makeup. (Student 05)

Danes, especially those who live in the country away from the major cities, are uneasy with the amount of Muslims coming into Denmark.

“Although the Danish society in general seems very tolerant toward foreigners, there is a very strong intolerance underneath. In school, Danish children tend not to befriend foreign children, especially in case of visible minorities, e.g., children with different skin colour, or those who do not speak Danish very well”. (Student 03)

As we can see the various cultures have to deal with social issues in a different way. More often than not, cultural dominance emerges in the context of one group having superior power over the others. There is little doubt that where a particular ethnic group outnumbers others in the country, the culture of that ethnic group is likely to become dominant.

3.2. Economic aspects of culture

The pressure to succeed and concern about the economy indicates how central work is in people’s lives. Many people believe that the quickening pace of globalization and the competitive intensity of the new global economy are changing how people live in ways not imagined earlier. Based on the essays, four factors emerging from one’s cultural environment surroundings can be identified: 1) regional differences; 2) religion; 3) how people communicate; and 4) work values and norms.

3.2.1. Regional differences

As countries are speeding up their openness in recent years, there have been increasing concerns related to globalization and its impacts on economic growth, regional differences or cultural dominance. Countries with large heterogeneity, for example, have shown different development patterns and results:

“Denmark, despite being a small country still shows prominent regional differences, the capital region being a dense urban area with a lot of high-tech industry, and the Western parts being more rural. This is clearly shown in people’s behaviour as well, with the Copenhageners being more talkative and open, and also more tolerant, whereas people from Western Denmark are more reserved. Even the physical appearance of people is affected by this, people from Western Denmark are generally stronger built, whereas people from Copenhagen are thinner”. (Student 03)

At the same time, the countries’ geographical locations and their different degrees of development have become a source of inequality or poverty. Thus, the link between economic growth, inequality, poverty and globalization has become the focus of attention of some writers.

“The United Arab Emirates (UAE) consists of the seven small emirates, which were united as a federal state in 1971. Before the establishment of the oil economy in the early 1960s, two main orientations shaped traditional Emirati culture: the nomadic desert-oriented Bedouins with small oasis farming within the broader context of the desert economy and culture, and the sea-oriented culture that revolved around pearling and sea trading”. (Student 07)

The landscape in India is dotted with over half a million villages, and each region has distinctive forms of domestic architecture and village layout. Holy places of the various religions are commonly within villages and towns, but the numerous pilgrimage sites are not necessarily located there. (Student 02)

3.2.2. Religion

Religion has undoubtedly exerted the greatest influence on human values, attitudes and behaviours as it defines how the community members interpret their role in the universe. Deep inside, very often unconsciously, it determines what we think about the purpose of life, about life and death, about rights and responsibilities and human relationships:

“Hindus usually believe that a soul can have multiple reincarnations and that after the death of the body a soul will be reassigned to another new-born human body or even to an animal one. This reassignment could be to one of a higher caste if the person did good deeds in the previous life or to a lower-status body if the person did bad deeds”. (Student 02)

Bolivians are overwhelmingly Catholic (at least formally), and the Catholic Church has historically wielded enormous influence. However, religious beliefs and practices constitute a system of ‘popular religion’ that encompasses formal elements of Catholicism and, increasingly, Protestantism (especially rituals). (Student 05)

“In the United Arab Emirates Islam dominates all aspects of life. Matters relating to marriage, divorce, inheritance, economics, politics, and personal conduct are affected by Sharia (Islamic) law. The main Muslim religious ritual is prayer five times a day. The rituals involved in the pilgrimage (Haj) to Mecca are the most elaborate. One must remove the shoes before entering a mosque. In large mosques, there are separate areas for women.” (Student 07)

“Although Denmark has been homogeneously Lutheran, since the Reformation, religion in general is not very important for the majority of the population. At the same time, everyone in Denmark is a member of the church, and as a result of this, they pay church tax.” (Student 03)

“Singapore has been described as one of the most religious countries in the world. The major religions are Islam (Malay), Hinduism (Indians), Buddhism, Taoism, and folk religion (Chinese), along with a substantial number of Christians of various denominations.” (Student 06)

We can say that religions all over the world tend to be similar in a number of ways. Most noticeably, each religion follows a set of traditional rituals, uses a sacred book to guide their followers, and each has an authority figure, who serves as a model for the followers.

3.2.3. Communication

As regards communication, we can assume that the message we convey also contains information about what we think of ourselves, the other person and our relationship. Both verbal and nonverbal signs carry meaning, therefore, most of the time they are inseparable:

In Finland social interaction does not involve touching the other because it is considered as hurting the other person's privacy. They are embarrassed, frustrated and upset by hugs and kisses because these are accepted only between close friends and relatives. At school teachers do not normally touch the shoulders of the students because it is considered as patronizing – while in Hungary it is seen as a way of comforting the student. (Student 01)

In Bolivia cultural differences and symbols such as language, dress, occupation, and residence are part of the class structure and function as pointers of the social hierarchy. A poor command of Spanish is an important marker of (lower) class position. (Student 05)

While people from all cultures have the same set of physical means to send and receive messages, in Syria people tend to prefer using somewhat different assortment of means and channels of communication:

In social interactions, Syrian people stand close together, speak loudly, and gesture widely with their hands and heads. Greetings hold great social significance. They are often lengthy, including questions about health. They usually are accompanied by a handshake and sometimes by a hug and a kiss on each cheek. Placing the right hand on the heart when meeting someone is a signal of affection. (Student 04)

The linguistic diversity in Singapore can be attributed to its historical roots as a trading settlement, which gave rise to an influx of foreign traders, and consequently, their languages were slowly embedded in Singapore's modern day linguistic repertoire.

Singapore is a multilingual state where the national language is Malay, and the four official languages are Malay, English, Indian (Tamil), and Chinese (Mandarin). English is the administrative language and the medium of instruction in schools". (Student 06)

What differs from culture to culture is the very existence of small talk, the amount of time devoted to it, and the range of topics that the members of the culture feel appropriate to talk about:

"The basic business communication style is formal - i.e. there is relatively little small talk and also, Finns prefer using email to having face-to-face contact. Finnish people tend to be modest and reserved, they like staying silent during a conversation. However, listening, or their tendency to conceal emotions during conversations is not a sign of indifference or lack of empathy or sympathy, it is merely the "Finnish way of listening". (Student 01)

“In Syria talking is a favourite pastime, and the art of conversation is a prized skill. Men often engage in a sort of banter in which they try to one up each other with witty and eloquent insults”. (Student 04)

On the basis of the extracts, we can conclude that people from different cultures tend to prefer using a somewhat different assortment of means or channels of communication.

3.2.4. Work values and norms

In connection with work values and norms, the division of labour, government interference and gender differences have been highlighted by the students:

“In Bolivia most ritual specialists, diviners, and healers are male. In agriculture, a flexible division of labour leads to men and women participating in all planting and harvest tasks.”. (Student 05)

In India the division of work is based on gender. Age also separates out the very old and the very young as people unable to perform the heaviest tasks. Those jobs are done by millions of adult men and women who have nothing to offer but their muscles”. (Student 02)

While Syrian women are legally allowed to work outside the home, there are significant obstacles. For example, the government’s Moral Intelligence Department investigates women before allowing them to hold federal jobs. Only 11 percent of women of working age are employed outside the home; among those women, 80 percent work in agriculture. (Student 04)

3.3. Do’s and Don’ts:

In a world that grows smaller every year, it is easy to offend others simply by being ourselves, gestures or behaviours that we take as innocent may be seen by someone else as deeply insulting. For instance, giving and accepting gifts or wearing certain types of clothing:

“Although in everyday meetings and visits gifts are of high importance in Finland, in business context they are normally avoided”. (Student 01)

“In the UAE you should avoid admiring any belonging of the host because he may feel obliged to give it to you. Gifts that should not be given are alcohol, perfumes containing alcohol, personal items, such as underwear, knives, pigskin products, toy dogs or gifts that depict dogs, images of nude women, even in paintings or sculptures with artistic merit.”. (Student 07)

In Syria blue jeans and T-shirts are rare, as are shorts and miniskirts and bare shoulders or upper arms for women. Traditionally, it is a sign of wealth and status in a family for its women to dress in long robes with their faces veiled. (Student 04)

4. Conclusion

This research aimed to examine the effectiveness of the intercultural communication course at BBS and it seems that the theory-driven course has fulfilled the quality assurance requirements, i.e. the aims and the outcomes have been met. As we can see from the essays, each country selected by the students has a distinctive national culture and most of the people living in these countries share a distinctive set of attitudes, beliefs, values, and practices. Multiculturalism is quite characteristic of most of today's countries, but countries vary greatly in the degree to which ethnic groups co-exist peacefully and in the degree to which diversity of culture is tolerated and even sometimes celebrated. In a country with many cultures, the emergence of a common culture can occur gradually and peacefully as people interact over time or when immigrants voluntarily assimilate to a dominant culture. More often than not, cultural dominance emerges in the context of one group having superior power over the others.

References

- BACHMAN, L. (1996): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BHAWUK, D. P. S. (1998). "The role of culture theory in cross-cultural training: a multimethod study of culture-specific, culture-general, and culture theory-based assimilators", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29 (5): 630–55.
- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J, & KASPER, G. (Eds.). (1989): *Cross-cultural Pragmatics*. Norwood, NJ: Ablex.
- BOROMISZA, D. (2003): Az interkulturális félreértés kutatásának fő irányzatai. [The main areas of the research of intercultural misunderstandings]. *Szociológiai Szemle*, 4, 76–87.
- BROWN, D. H. (1986): Learning a second culture. In J. M. Valdes (Ed.), *Culture bound* (pp. 33-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- BYRAM, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M., & FLEMING, M. (Eds.). (1998). *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HATCH, E. (1992): *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HIDASI, J. (2004): Interkulturális kommunikáció [Intercultural communication]. Budapest: Scolar Kiadó.
- HOFSTEDE, G. (1980). *Culture's consequences*. London: Sage.
- HOFSTEDE, G. (2001): *Culture's consequences: International differences in work-related values*. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- KRAMSCH, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture, and Curriculum*, 8(2), 83-93.
- KRAMSCH, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- MATSUMOTO, D. (2007). Culture, context, and behaviour. *Journal of Personality*, 75(6), 1285-1319.
- PETERSON, M. F. (2001). International collaboration in organizational behavior research. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 59-81.

TROMPENAARS, F., & HAMPDEN-TURNER, C. (1998). *Riding the waves of culture. Understanding cultural diversity in business*. New York: McGraw Hill.

Judit Nagy

Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary
nagy.judit@kre.hu

WORKING WITH CANADIAN MULTICULTURAL TEXTS AT BA LEVEL

Abstract

The current paper will feature a project realized by the “Canada in the English Classroom” research group of Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, which aimed at getting students to discover the potentials of Canadian multicultural texts at BA level. The implementation of the Canadian Multiculturalism Project consisted of the following four stages: (1) needs analysis to prepare the design and development of Canadian multiculturalism-related teaching materials, (2) the actual material design and development, (3) trying out the teaching materials within the framework of a general interest course advertised at Masaryk University (Brno, Czech Republic) for students of the Faculty of Pedagogy, the Faculty of Arts, and the Faculty of Social Sciences, and finally (4) feedback on the course focusing on the gains concerning inter/multicultural learning. For lack of space, we will limit ourselves to the discussion of point 2.

Keywords: *multicultural texts, course and syllabus design, material design*

Introduction

The Canada in the English Classroom research group of Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary has been producing Canada-related teaching materials at upper primary, secondary and tertiary level since 2006. One of the recent projects of the research group was the *Canadian Multiculturalism Project* launched in 2013. The aim of the project was to produce BA-level course materials which would familiarize students with Canadian multicultural texts and the rudimentary concepts behind literary multiculturalism, and give them critical tools and ideas for text analysis thereby enabling them to successfully identify and spell out certain characteristics of multicultural stories. A secondary objective was to facilitate a deeper and more general understanding of multiculturalism.

The project was implemented in four stages. First, a needs analysis was conducted to prepare the design and development of Canadian multiculturalism-related teaching materials. Next, the actual material design and development took place, which was followed by the trying out of the teaching materials within the framework of a general interest course advertised at Masaryk University (Brno, Czech Republic) for students of the Faculty of Pedagogy, the Faculty of Arts, and the Faculty of Social Sciences. Finally feedback on the course was collected focusing on the gains concerning inter/multicultural learning.

For lack of space, the current paper will focus on the second stage, the actual teaching material development. Out of the four modules developed within the framework of the *Canadian Multiculturalism Project* (I. General Introduction, II. Afro-Canadian Literature, III. Latino-Canadian Literature, IV. Asian Canadian Literature), the first one will be introduced in more detail, with additional references made to a few activities included in the third and fourth module.

1. The notion of multiculturalism

The first module starts with the definition of the notion of multiculturalism. To illustrate the multitude of contexts in which multiculturalism is used, descriptive definitions were collected from various fields of science, from sociology to pedagogy to politics. The key words and phrases (*attitude, concept of culture, changing ethnic composition of the population, ideal, normative-cognitive approach, melting pot, mosaic, norm, policy, political-constitutional principle, society, system of beliefs and behaviours*) were taken out of the original definitions and projected on a slide for students to place them into the remaining gapped texts. An example is displayed on Figure 1 below.

The term multiculturalism can refer to...
(1) a _____ that is “characterized by ethnic or cultural heterogeneity” (MARSH 1999: 1535)/ “indicators of social change, referring to the _____ (HECKMANN 1993: 245)
(1) a <i>society</i> that is “characterized by ethnic or cultural heterogeneity” (MARSH 1999: 1535)/ “indicators of social change, referring to the <i>changing ethnic composition of the population</i> ” (HECKMANN 1993: 245)

Figure 1: Issue definition

This exercise gives students the idea that they are dealing with a complex notion with many possible, context-sensitive yet interconnected interpretations.

2. The link between immigration and multiculturalism

The second activity of the introductory module highlights the cause-effect relationship between immigration and multiculturalism, an important step in understanding the current social setup of multicultural countries, and how diversity works in the making. As students are supposedly familiar with immigration trends and their consequences in the US, it seems natural to build on placing American and Canadian data side by side. Therefore a two-set information gap activity was designed with relevant statistical data and questions inviting comparison. The statistical data were compiled from government sources, such as Statistics Canada. Figure 2 shows excerpts from the texts containing the data and a demonstration of the questions students had to answer based on their peers' text.

SET B

In 2011, Canada had a foreign-born population of about 6,775,800 people. They represented 20.6% of the total population, the highest proportion among the G8 countries. [...]

Between 2006 and 2011, around 1,162,900 foreign-born people immigrated to Canada. These recent immigrants made up 17.2% of the foreign-born population and 3.5% of the total population in Canada. (STATISTICS CANADA 2011)

QUESTIONS FOR SET A

- 1.) How big is the Latino/ Hispanic community in the US?
- 2.) How has the number of Hispanics changed since 1990?
- 3.) How does this relate to the overall US demographic tendencies?
- 4.) What does the text reveal about Asian-Americans and Afro-Americans?

Figure 2: Making use of immigration statistics

After the questions on the task sheet had been answered, students recorded the similarities and the differences in a chart regarding the overall trends as well as the particular ethnic groups which modules II to IV focus on.

3. Personal experience

After familiarizing students with past and current immigration trends, the attention shifts from group to the individual. The National Film Board of Canada produced a documentary entitled *Between: Living in the Hyphen* (2005) which contains perceptions of the immigrant experience and those of mixed ethnicity as told by Canadians of different ages and of diverse socio-cultural backgrounds thereby “captur[ing] the uncertain, uneasy place, the no-man's-land, that Canadian society affords 'hyphenated' citizens” (CYCHOTA 2008). In the introductory footage, the viewers are presented with Canada's official policy of multiculturalism, which is followed by Asian-Canadian writer Fred Wah's poem on the immigrant experience. Comparing the two (see questions 1 and 2 on Figure 4) can be a practical starting point for the discussion on individual immigrant experiences. The second part of the activity makes use of a nine-minute excerpt from the same documentary, where students' task is to listen for details regarding the given person's experience of his/her own ethnicity. Once all the details are jotted down, an amazingly complex array of stories, memories and feelings are at students' disposal related to the individual's experience of mixed ethnicity.

- 1.) *Introductory part (0:00-2:26): What does the clip reveal about Canada's approach to ethnic minorities?*
- 2.) *Fred Wah's writing (2:39-5:36): What messages does the piece read by the author convey concerning Canada's attitude to immigrants?*
- 3.) *Individual stories (5:39- 16:11): Fill in the chart below.*

Name	Experience of mixed ethnicity
1. Fred Wah	

Figure 3: Between: Living in the Hyphen – Worksheet

The second activity to facilitate students' understanding of how one's mixed ethnicity may be perceived presents writers' own words on the issue. Possible 'models' and observations were compiled and arranged into a quotation sheet, an excerpt of which is displayed on Figure 4.

- “No one aspect of my identity can solely define me, nor can the collective of individual identities; it is the intersection of all identities that speaks my experience” (YIM 2007: 128).
- “Half-Korean and half-White” (KIM 2007: 233)
- “looking at life through the lens of ambiguity requires constant readjustments” (KIM 2007: 238)
- “The prospect of inventing a new hybridized identity is not as liberating as it appears” (KIM 2007: 238)

Figure 4: Writers’ quotations on the perception of mixed ethnicity

It is important to mention to students that the issues that come up in the section on the individual’s experience of mixed ethnicity are likely to surface in literary texts, too.

4. Multiculturalism and literature

At this point, the time has come to make the actual connection between multiculturalism and literature. As student groups’ experience in the field may be diverse, it is worth-while handing out the question sheet on Figure 5, which enhances the exploration of literary multiculturalism from several different angles, allows for discussion at the level which is most appropriate for the given learning context, while also eliciting what students may already know on the subject.

- 1.) Why can multicultural literature be seen as an umbrella term?
- 2.) What are the benefits of studying multicultural literature?
- 3.) What do you think is meant by the term “multicultural fallacy”?
- 4.) What critical tools lend themselves readily when the reader is dealing with a multicultural literary text?
- 5.) What are the pedagogical implications of multicultural literary texts for the teacher?

Figure 5: Linking multiculturalism and literature

The aim of posing Question 1 is to direct students’ attention to the fact that ethnic literature is just one subcategory of multicultural writing. Alternatively, the same issue can be addressed more directly through true/false statements (Figure 6), which are also a useful means of eliminating other frequent misconceptions about multicultural literature.

- Multicultural literature only features ethnic writers. T/F
- Multicultural literature is the same as minority writing (=it raises issues that are of minor interest to mainstream society). T/F
- Its only thematic concern is the immigrant experience. T/F
- Multicultural literature is necessarily contemporary. T/F

Figure 6: Multicultural literature: myths

Identifying the benefits of studying multicultural literature (Question 2, Figure 5) can be an important source of motivation for some.

The pitfalls and challenges of the ethnic writer status also deserve some attention (Question 3, Figure 5). Printed flashcards with relevant issues such as *self-imposed ghettoization*,

Canadians' self-image as a multicultural country, multiculturalism seen as a brand, diversity versus suggested unity, 'the exotic ethnic' (audience & publishers), speaking for your community (community & audience), reinforcement of collective ethos, other affiliations can be distributed among students in order to have them explain these issues based on their reading experience, by 'smart-guessing' or by browsing the web.

The critical tools available for the analysis of multicultural writing (Question 4, Figure 5) may be elicited once students have some knowledge of literary criticism and the related key concepts which lend themselves to the analysis of multicultural texts. In case this knowledge is lacking, the list displayed on Figure 7 can be helpful.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ⊙ Deconstruction (center and margins) ⊙ Post-colonialism (colonizer- colonized, displacement) ⊙ Feminist criticism (silencing) ⊙ Psychoanalytical criticism (the Self and the Other) ⊙ Reader response criticism/ Literary anthropology/ Wolfgang Iser's "codes of reference" - The multicultural code ⊙ Cultural theories (Boaz, Robert Ezra Park and the Chicago School, Berry, Ortiz) |
|---|

Figure 7: Analytical tools: literary criticism

By means of group work, every literary critical school and the highlighted terms on the list can be incorporated into short power point presentations prepared by the students through independent research, or with the help of a web-based resource list and/or other materials distributed by the teacher.

Finally, Question 5 invites students to discuss the pedagogical implications of multicultural texts such as what can be taught through multicultural literature, material selection criteria to satisfy various learning objectives, discussion methods and topics. This is particularly useful with students in teacher training programs.

5. Reading multicultural texts

By now, some necessary tools for students to handle the analysis of multicultural texts have been furnished. To offer further ideas as to what to look for in such a text, the class is presented with a reading list of five short stories by Canadian writers of mixed ethnicity at this stage (Figure 8).

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1.) Comment on the writer's use of <i>language</i> in Hana Kim's "You" and Sasenarine Perseaud's "Canada Geese and Apple Chatney." How does language help/ form an impediment in the way of understanding the story? 2.) Is the <i>knowledge of the home culture</i> essential for the reader to understand Melissa Kim's "The Picnic"? Why can it be difficult to understand the story for someone without the home cultural background knowledge? 3.) What is the <i>source of conflict</i> in Yean Yoon's "White Life" and Himani Bannerji's "On a Cold Day"? Is this conflict resolved at the end of the story? 4.) Identify <i>the multicultural markers</i> in Himani Bannerji's "On a Cold Day." |
|--|

Figure 8: Introductory analysis task sheet

The italicized parts of the questions channel students' attention towards a particular issue to be examined within the context of the given short story. This opens up further potentials for discussing issues such as literary code switching, linguistic hybridization, the extent to which background knowledge on the given ethnic community is important, the potential sources of conflict resulting from characters' 'in-betweenness,' multicultural markers, traces of acculturation, transculturation, the dynamic and fluid nature of identity, positive multicultural thinking, the anxiety of ethnic difference, cross-cultural influences and stereotypical images of various ethnic communities.

Every module is concluded with a two-option home assignment (Figure 9), which offers students the opportunity to perform what they have learnt in class on a different text. Of the two options, one draws on more practical, the other on more theoretical issues and considerations.

ASSIGNMENT 1:

Option 1: Identify the multicultural markers in Yean Yoon's "Halmonee" (home/ family/ heritage/ beliefs/ language/ environment).

Option 2: Read Aritha van Herk's "Writing the Immigrant Self: Disguise and Damnation." In van Herk's opinion, why is it difficult to be a writer with a Dutch ethnic background?

Figure 9: Home assignment

Last, three task types will be presented which were used in dealing with Module III (Latino-Canadian Writers) and Module IV. (Asian-Canadian Writers) and proved to be very popular with students.

Entitled "Designing Latino Literary Space," the first such activity featured data collection and placing findings (setting, characters, plot and themes) in a chart based on six texts written by Latino-Canadian authors. Using the findings and students' own experience of Latino writing and media, they had to design a poster in response to what they think constitutes Latino Literary Space. Every group presented their posters in turn, the common features were noted and discussed.



Figure 10: "Designing Latino Literary Space"

Next, based on the results of the “Latino Literary Space” activity, students were asked to compile a “Latino story ingredients” list and, choosing from these ingredients, they had to create their own Latino story in small groups. A time limit was set, and the activity concluded with a reading session of the stories thus prepared.

Belonging to Module IV (Asian Canadian Literature), the third activity aimed at exploring home and host cultural markers in Jane Park’s short story entitled “Falling” (Figure 11). Students had to create two columns on a flipchart sheet, one for either marker type, whereas the space in the middle was saved for ‘ambiguous’ cases. Once all groups were ready, their lists of home and host cultural markers were compared. When there was disagreement, students had to account for their choice. Finally, the ‘space in-between’ was also explored, and through it, the notions ‘transculturation’ and ‘cultural hybrid’ were introduced. The activity also demonstrated to students that hybridization can manifest in many different ways, just as it can give birth to a wide range of cultural objects and phenomena.

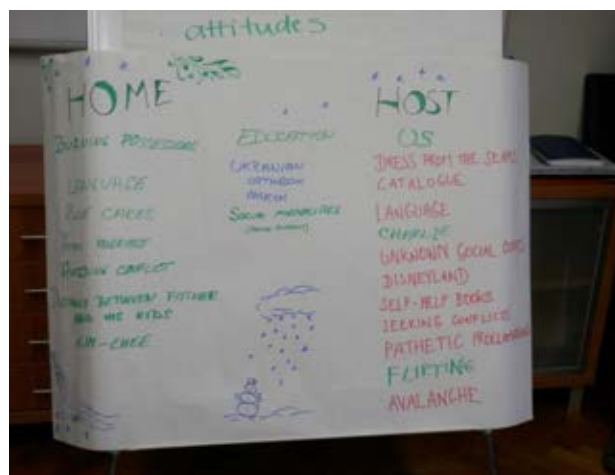


Figure 11: “Home and Host Cultural Markers and In-Between”

6. Conclusion

Naturally, the scope of material development extends beyond the presentation of the actual teaching materials that resulted from the process, but these materials do allow an additional glimpse into the realized principles and objectives, even if implicitly, hence their focal position in the article.

The featured module (I. General Introduction) was built around the following five nodes: (1) definitions of multiculturalism, (2) the connection between immigration and multiculturalism, (3) multiculturalism as reflected in personal experiences, (4) making the connection between multiculturalism and literature and (5) reading multicultural texts. As for the last node, some popular activities from Module III (Latino-Canadian Writers) and Module IV. (Asian-Canadian Writers) were also touched upon with the intention of raising the reader’s interest and encouraging colleagues to introduce multicultural texts in their classrooms.

Bibliography

- CYCHOTA, Julie. (2008): “*Between: Living in the Hyphen* – Review.” *CM*. Vol. XIV. No. 12. <https://umanitoba.ca/cm/vol14/no12/between.html> (online).
- HECKMANN, Friedrich. (1993): “Multiculturalism Defined Seven Ways.” *The Social Contract*. Vol 3. No 4. 245-46.
- KIM, Isabelle. (2007): “Dear X.” In: Jin Huh et al. (eds.) *Han Kūt – Critical Art and Writing by Korean Canadian Women*. Toronto: Inanna Publications and Education Inc., 233-240.
- MARSH, Joseph et al. (eds.) (1999): *The Canadian Encyclopaedia*. Toronto: MacClelland and Stewart.
- NAKAGAWA, Anne Maria. (2005): *Between: Living in the Hyphen*. Montreal: National Film Board (film).
- STATISTICS CANADA. (2011): “Immigration and Ethnocultural Diversity in Canada.” Statistics Canada. <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-eng.cfm> (online).
- YIM, Suzy. (2007): “Identities.” In: Jin Huh et al. (eds.): *Han Kūt – Critical Art and Writing by Korean Canadian Women*. Toronto: Inanna Publications and Education Inc., 125-128.

Andrew Ryder
Corvinus University Budapest
Andrew.ryder@uni-corvinus.hu

MULTICULTURALISM AND MONOCULTURALISM: COMING FULL CIRCLE

Abstract

The paper explores the origins and development of multiculturalism, with particular reference to the UK, and notes internationally that the concept has been renounced by various governments who now favour narrow integration agendas. The paper argues that race relations may have come full circle, returning to forms of assimilationism. The paper makes the case for interculturalism and critical multiculturalism, arguing that such approaches avoid the insularity of nativism and allow cultures and national identities to be inclusive and to adapt.

Key Words: *Multiculturalism, Interculturalism, Assimilation, Neoliberalism, Nativism*

Introduction

In 2015 Victor Orban, the Prime Minister of Hungary, stated “Europe is facing questions which can no longer be answered within the framework of liberal multiculturalism. Can we shelter people, many of whom are unwilling to accept European culture, or who come here with the intent of destroying European culture?.....And as far as I see it, Hungarian people are by nature politically incorrect – in other words, they have not yet lost their common sense” (Orban, 2015).

On this occasion Orban is not out of harmony with other European leaders. In recent years mainstream conservative national leaders such as David Cameron and Angela Merkel have also joined in on the act of castigating multiculturalism. It should also be noted that criticism of multiculturalism is to be found across the political spectrum, the New Labour administration of Tony Blair was amongst the first in Europe to disparage multiculturalism and advocate an integration agenda, which stressed conformity to ‘British values’. Critics decried this new policy turn as race relations policy having come full circle and in effect represented a form of monoculturalism which was a return to assimilationism as had existed prior to the advent of multiculturalism (Bourne, 2006).

One of the chief catalysts for this change were the terrorist attacks by the Islamic terrorist group al-Qaeda in New York in 2001 and later across Europe most notably in Madrid in 2004 and London in 2005. However, forces were at play in the political establishment, long before the terrorist attacks, which were steadily nurturing nativist tendencies. The causes for the rejection of multiculturalism will be discussed in more depth later in the paper but first it is important to define precisely what multiculturalism is, how it developed and whether it should be consigned to the ‘dustbin of history’. In this discussion reference is made in particular to developments in the UK but it is hoped that a number of points and lessons can be drawn from this case study which are of wider relevance to debates around identity and social solidarity across Europe.

The Origins of Multiculturalism

In seeking to locate the origins of multiculturalism, a starting point could be the thoughts of the Greek philosopher Diogenes who in the fifth century BC declared: "I am a citizen of the world" (Tiziano, 2013). Cosmopolitanism, as such an outlook was coined, was revolutionary in the sense that it broke away from the perception that individuals should merely identify with a particular geographic space such as the city state and that instead there was a wider sense of fraternity which could transcend borders and ethnicity which was based on a sense of common humanity. Such sentiments were to be revived with the internationalism of the French and then Russian revolutions but on the whole the narrative of European history up to the post war period was one of nationalism and relative cultural insularity. In the aftermath of world war two, attempts to forge international collaborations and frameworks through initiatives like the Council of Europe, European Union and European Convention on Human Rights have sought to promote a moral direction aimed at averting future tyrannies and human rights violations. Within this ambit the need for tolerant race relations gained traction.

Until the 1960s assimilationism was generally the guiding force in migration and race relations policy. In the post war period the UK, suffering from a labour shortage, actively encouraged migration to the UK from what by then was left of its Empire or former colonies. Migrants undertook often low skilled and paid employment. The onus for migrants was on cultural conformity, often enforced through steering social norms which were repelled and threatened by difference and ethnic diversity. In tandem with pressures to conform, racism and indeed poverty ghettoised migrant communities creating distinct cultural enclaves. The tensions stoked by racism and segregation inevitably sparked conflict, a key moment were the London Notting Hill riots in 1958, where alienated white working class youth ran amok and clashed with the police and local afro-caribbean migrants in a deprived London neighbourhood.

The events of the Nottinghill riots and growing ethnic diversity prompted an assessment of how best to manage race relations in the UK, a landmark moment was the statement by Roy Jenkins in 1966 who was then Home Secretary "[Integration does not mean] the loss by immigrants of their own national characteristics and culture. I do not think we need in this country a 'melting pot'... It would deprive us of most of the positive benefits of immigration that I believe to be very great indeed. I define integration, therefore, not as a flattening process of assimilation, but as an equal opportunity, accompanied by cultural diversity in an atmosphere of mutual tolerance." (Jenkins,1967).

In essence a template was established which accorded minorities the space and freedom to practice and celebrate their ethnic identity but at the same time minorities were expected to adhere to the central tenets of British life by participating in and supporting British institutions and laws. Running parallel with this were new laws which outlawed discrimination and which achieved a form of political consensus being embraced by Conservative as well as Labour politicians. Thus alongside forms of statism legal rights frameworks were now considered by left and right to have a role in forming a fairer society (Farrar, 2012). The shift in the political landscape and mood is evidenced by two contrasting acts within the Conservative Party. No action was taken by the Conservative Party when one

of its candidates in the 1964 general election gained election to Parliament for a constituency with a growing ethnic minority after using the slogan 'If you want a nigger neighbour, vote Labour' (Jeffries, 2014). However, four years later the leadership of the Conservative Party was repulsed by the prominent Conservative politician Enoch Powell's "rivers of blood" rhetoric in which he warned that diversity would lead to clashes and conflict. Powell called for the repatriation of migrants. The Conservative Party's sacking of Powell as an opposition spokesperson drew within the Conservative Party a new line as to what was acceptable behaviour regarding race (Lloyd, 2002).

The UK, being one of the first countries in the post war period to embrace inward migration but also being one of the first to be confronted with community tensions, was amongst one of the first to seek to develop a more harmonious approach to race relations which encompassed multiculturalism. Elsewhere in Europe similar events were enacted in countries with growing migrant populations, in part such policy directions mirrored wider commitments to more liberal notions of justice and equality which were then prevalent.

The Development and Decline of Multiculturalism

From the mid 1970s a global economic recession led to the ascendancy of what became known as the 'Washington Consensus' a brand of neoliberalism which advocated a laissez faire approach to economic and social policy. In the UK this was exemplified in the premiership of Margaret Thatcher which shattered the liberal consensus forged in the 1960s. A memorable and controversial intervention on race was evident in Thatcher's comments on migration "People are really rather afraid that this country might be rather swamped by people with a different culture" (Thatcher, 1978). However, Thatcher avoided the confrontationalism of Enoch Powell (see above) and instead settled for a more pronounced vision of Britishness based on nativism, being a policy of favoring native inhabitants as opposed to immigrants and exalting traditional conceptions of national identity and thus resisting forms of acculturation (cultural adaptation). It was such sentiments which eventually fuelled forms of UK euroscepticism but which also incorporated cultural racism as typical of the New Right which stressed the dangers of outsiders deviating from British values and traditions and or the divisiveness of affirmative measures (Bourne, 2013).

Running parallel with the rise of the New Right in the 1980s was the emergence of what was termed in the UK as municipal socialism, where progressive local authorities sought to challenge racial discrimination and move beyond liberal multiculturalism and through 'anti racism' tackle institutional racism, in effect seeking to eradicate oppressive practices and norms from societal institutions. Criticism of anti-racist strategies argued that there was a failure to question the basic structures of the British economy and society and anti-racism could be essentialised and even racist (Gillborn, 1995).

The New Right in tandem with the tabloid press were also highly critical of anti-racism painting it as leftwing lunacy but also a privileging of minority cultures, a stance which in fact influenced the integrationism of conservatism in more recent times, a point which will be returned to later in the discussion. Although not a champion of multiculturalism Thatcher did not directly challenge or seek to obliterate multiculturalism, at least in its liberal form. In 1985 the Swann report was published which included the central claim that Britain was a

multiracial and multicultural society and all pupils must be enabled to understand what this means. Hence, during this time the rather neutered and reified 'samosas, sarees and steel bands' version of multiculturalism, was largely played out and confined to the classroom (Richardson, 2000) to the detriment of a more critical form of multiculturalism recognising the institutional and economic as well as cultural factors which contribute to racism (Nylund, 2006).

A benign, limited and liberal form of multiculturalism was largely accepted by the political mainstream until the terrorist attacks of al-Qaeda, from that date policy makers have increasingly disparaged multiculturalism and zealously advocated narrow interpretations of integration. Another development has been the emergence of the radical right across Europe. Mudde (2010) notes that rather than being an isolated phenomenon the radical right has its origins and roots within the mainstream. Hence, there is a process of interaction and mirroring in centre and radical right politics with both increasingly distancing themselves from social policy based on multiculturalism and or social justice orientated values. Instead forms of paternalism, responsabilisation and monoculturalism have been promoted.

Prevailing philosophies on diversity have come full circle with a reduction in respect of 'difference' and a return to explicit assimilation policies under the rubric of an 'integration agenda'. In the UK a new consensus has been formed between conservatism and labourism with both distancing themselves from multiculturalism and emphasising integration. Critics of this new consensus claim that the nativism of the New Right has triumphed (Bourne, 2013). Under New Labour and in the wake of 9/11 an integration agenda was actively promoted as notably demonstrated by David Blunkett's initiative of American style citizenship ceremonies being introduced in the UK. Trevor Philips then chair of the Equality and Human Rights Commission joined this vanguard by warning about the dangers of ethnic enclaves and that Britain was "sleepwalking towards segregation", a claim which race campaigner Lee Jasper noted seemed to discount the role of racism and inequality in causing segregation and instead present it as a form of cultural distancing and choice (Weedon, 2011). So it was, as noted above, that UK Prime Minister Cameron followed this trend of renouncing multiculturalism and stressing the need for integration and was in fact joined by other conservatives in Europe such as the German Chancellor Angela Merkel and more recently the Hungarian Prime Minister Victor Orban.

The acclaimed Parekh report (Richardson, 2000) was stark in its warning of the dangers of narrow integrationism which was viewed as "a one-way process in which minorities are to be absorbed into the non-existent homogeneous cultural structure of the 'majority'." As Modood and Uberoi (2012) have noted emerging from the debate around integration there has been reference to and promotion of Britishness in which minorities are invited to embrace British identity. However, there is ambiguity as to what Britishness actually represents. The Prime Minister Gordon Brown sought in the final phase of his premierships to interpret Britishness as entailing a commitment to fair play as espoused by the National Health Service, equality and inclusivity towards minorities (Bryant, 2010), a conception which failed to capture the public imagination, perhaps not surprisingly given the immediate public anxiety which emerged in the wake of the global financial crisis in 2008.

Through a lens of securitisation, a public feeling increasingly insecure in an age of global turmoil and dislocation have associated risk and danger to a range of outsider groups including immigrants and ethnic minority communities. In such times there is the danger that those ethnic and cultural groups invited to embrace Britishness might in fact recoil from a

version based on insular and nativist notions of national identity. This is a conception which New Right/Thatcherite Conservatives have often been susceptible to. In such nativistic discourses migrant and ethnic minorities have often been used by politicians, the media and establishment as a marker of difference. Hence, moral panics and scapegoating against perceived outsider groups has bolstered mainstream identity and narrow perceptions of national identity.

Interculturalism

Powell and Size (2004:1) refer to the philosophical and political science theory of interculturalism, as one which “recognises that in a society of mixed ethnicities, cultures act in multiple directions. Host or majority cultures are influenced by immigrant or minority cultures and vice versa”. Liberal multiculturalism tends to preserve a cultural heritage, while interculturalism, a form of critical multiculturalism, acknowledges and enables cultures to have currency, to be exchanged, to circulate, to be modified and evolve.

It should be noted that interculturalism is the avowed policy of the European Union and for such a policy to be realised necessitates open and inclusive forms of governance where minorities are afforded say and influence in decision making but where dialogue leads to change and adaptation not only in minority but also majoritarian culture. But how is such dialogue and change to be arbitrated? Should it be premised on traditional notions of national identity? I would argue that forms of nativism cannot be an effective arbitrator and tool of guidance in intracultural dialogue in particular with reference to cohesion as traditional conceptions of identity exclude and polarise and thus undermine community cohesion. In addition notions of cultural rigidity fails to accept that identity is an evolving and adaptive process which changes with time, absorbing and retaining what works whilst simultaneously jettisoning what has become antiquated and moribund to life in the twenty first century. Interculturalism/critical multiculturalism are better suited to promote deliberation and forms of cosmopolitanism and social solidarity at the national and transnational level, bolstering and strengthening the international organisations and conventions created in the post war period to protect and maintain human rights (see above).

The compass for debates and interactions between majoritarian and minority cultures should not be outmoded conceptions of national identity but rather more universal and cosmopolitan values as espoused by the European Convention on Human Rights (ECHR) which champions tolerance and equality. The ECHR challenges not only discriminatory actions by government but also oppressive practices within majority and minority cultures bolstered by traditional notions of identity which can lead to gender inequality and other forms of exploitative behaviour. Thus where minorities contravene such values, a process of review and revision is warranted.

Chomsky described the neoliberal processes of deregulation and desire to enhance competitiveness in a globalised economy through wage and employment rights reduction as a “race to the bottom”. This article has sought to argue that this downward spiral is not just evident in the economic sphere but is being played out in social, cultural and legal spheres with greater support and adoption of nativist and laissez-faire policy agendas. It is in the context of neoliberalism and monoculturalism which seeks scapegoats for the contradictions and frailties of the present economic order that we should assess contemporary debates and critique of multiculturalism (Ryder et al, 2014).

Author Biography

Andrew Ryder is a campaigner and Associate Professor at the Corvinus University Budapest and Fellow with the Third Sector Research Centre, University of Birmingham

Bibliography

Bourne, J. (2006) 'In Defence of Multiculturalism', Institute for Race Relations Briefing Paper No. 2

Bourne, J (2013) 'May we bring harmony'?

Thatcher's legacy on 'race' *Race & Class* Vol. 55(1): 87–91

10.1177/0306396813489247 <http://rac.sagepub.com>

Bryant, C (2010) English Identities and Interests and the Governance of Britain, *English Identities* Vol no2 250 – 265

Cameron, David (2011) Prime Minister's speech on radicalisation and Islamic extremism at the Munich Security Conference, 5th February 2011. www.number10.gov.uk/news/speeches-and-transcripts/2011/02/pms-speech-at-munich-security-conference-60293

Communities and Local Government (2012) 'Creating the conditions for integration'. London. Communities and Local Government.

Evans, S (2014) Touching from a Distance: The Younger Generation of One Nation Conservatives and Thatcherites, *Parliamentary History* Vol 33 321 - 341

Farrar, M (2012) 'Interculturalism' or 'critical multiculturalism': which discourse works best? In Max Farrar et. al. (ed.) (2012) *Debating Multiculturalism*, London: The Dialogue Society

Gillborn, D. (1995) 'Racism and Anti Racism in Real Schools', Buckingham and Philadelphia, Open University

Jeffries, S (2014) Britain's most racist election: the story of Smethwick, 50 years on – *Guardian* – 15th October, 2014

<http://www.theguardian.com/world/2014/oct/15/britains-most-racist-election-smethwick-50-years-on>

Jenkins, Roy (1967) *Essays and Speeches*, London: Collins.

Lloyd, J (2002) The end of multiculturalism - The west is finding that there are limits to its tolerance of minorities where their beliefs clash -*New Statesman* 27 May, 2002

Mudde, C (2010) *The populist radical Right: A pathological normalcy*

<http://www.eurozine.com/articles/2010-08-31-mudde-en.html>

Nylund, D (2006) Critical Multiculturalism, Whiteness, and Social Work: Towards a More Radical View of Cultural Competence

Orban, V (2015) State of the Nation Address

<http://www.kormany.hu/en/the-prime-minister/the-prime-minister-s-speeches/the-next-years-will-be-about-hardworking-people>

Richardson, R. (ed.) (2000) 'The Future of Multi-Ethnic Britain – The Parekh Report', London, Profile Books, preface, x

Ryder, A. Cemlyn, S. Acton, T (2014) *Hearing the Voice of Gypsies, Roma and Travellers: Inclusive Community Development*, Bristol: Policy Press

Tiziano, D (2013) *Lives of Eminent Philosophers*, Cambridge: Cambridge University Press, 2013 (Cambridge Classical Texts and Commentaries, vol. 50, new radically improved critical edition).

Uberoi, V and Modood, T (2012) *Inclusive Britishness: A Multiculturalist Advance*, Political Studies

Weedon, C (2011) Identity, Difference and Social Cohesion in Contemporary Britain, *Journal of Intercultural Studies* 32:3, 209 - 227

Philip Saxon
Corvinus University, Budapest
philip.saxon@uni-corvinus.hu

BARING ONE’S SOUL, ONLINE: CAN IT BE GOOD FOR TRAINEE TEACHERS?

Abstract:

In this study, a group of Japanese trainee language teachers was invited to reflect openly on their teaching practice experiences at a British secondary school, in response to structured questions posted by the researcher on Edmodo, a virtual learning environment.

While participants’ writing remained predominantly descriptive, focus group interviews afterwards indicated strong approval for the Edmodo medium and a shared sense that participants were supporting each other by being open. These findings imply that such an approach may enhance or even optimize short teacher training courses.

Key words: *Reflective practice, blended learning, language pedagogy, teacher training, short course design.*

1. INTRODUCTION

Reflective practice now lies at the heart of a number of teacher education programmes, ranging from pre-service teacher training (e.g. CELTA) to MA TESOL as well as on-going Continuing Professional Development (Mann & Walsh 2011). Traditionally, classroom discussion has been viewed as the best facilitator of this (e.g. (Mann and Copland 2010, cited by Mann & Walsh 2011).

Nevertheless, recent researchers (e.g. Kurtoğlu-Hooton 2013) have begun to explore whether a blended learning approach – one involving asynchronous, online trainee reflection and tutor feedback – may offer trainee teachers the best of both worlds, making more considered reflections and personalized tutor feedback possible.

It may previously have been assumed that trainee reflections should be regarded for the teacher trainer’s eyes (or ears) only. However, the approach taken by this study (undertaken in summer 2014 as an MA dissertation project at Warwick University) was much more open: interactions were intended to be entirely open for the whole group of trainees to view on Edmodo, a virtual learning environment. The question was: what sort of response would this elicit?

2. THEORETICAL OVERVIEW

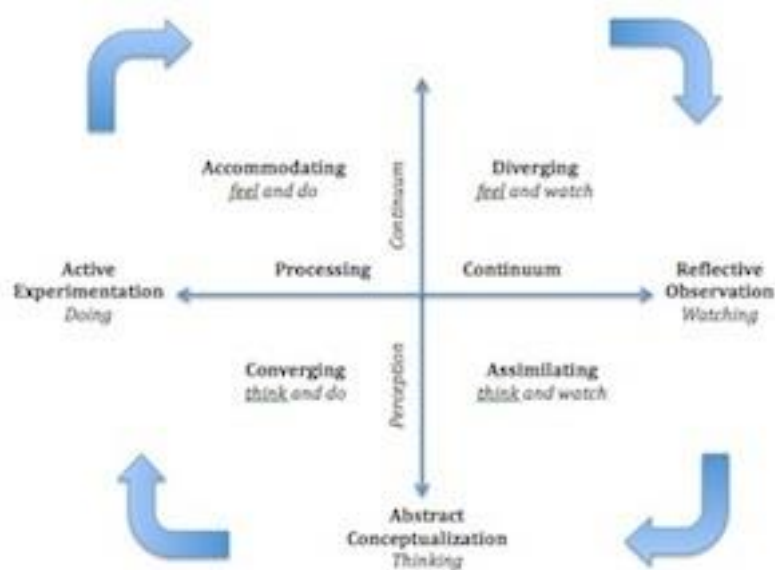
In his seminal work *How We Think* (1910), Dewey defined reflection as: “active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends” (Dewey 1910:6). It occurs when our normal course of activity is interrupted by confusion or surprise, resulting in a dilemma or “forked road” situation (1910:11). A “feeling of discrepancy or difficulty” is experienced; we “observe” to define the difficulty (ideally, critically, with judgement suspended); we entertain alternative solutions; we think through the implications of each potential solution and select what appears to be the best idea; and we observe again to

evaluate our new “theory”. If the action we take works, we adopt it as personal knowledge (Dewey 1910, cited by Roberts 1998:48).

Dewey saw reflection as contributing to personal growth: we are no longer restricted to a single, narrow perspective. This change in perspective means we can reframe problems in ways that permit a much wider range of possible solutions (Roberts 1998:49). Reflective individuals are characterized by open-mindedness, responsibility, and wholeheartedness (Farrell 2007:2).

So it is a far cry from unthinking routine. Reflection is a “meaning-making process” whereby we may appreciate connections between experiences, and see continuity in our learning and thus change. It requires us to question our assumptions rigorously, while remaining situated within an interdependent community: no man is an island. Reflective practice represents an attitude of mind: such emotional intelligence is the hallmark of a good thinker (Rodgers 2002:845-863).

So what are the implications for educators? Here, David Kolb’s “Experiential Learning Cycle” (Kolb 1984) is widely cited: Kolb situates reflection in a learning context, and sees it as a process whereby concepts are developed from the medium of experiencing (Moon 1999:24). As originally conceived, Kolb’s cycle is a circle in which “reflective observation” brings the “concrete experiencing” of events or experiences to a new state of “abstract conceptualization”. As one reflects, one changes “from actor to observer”, from “specific involvement to general analytic detachment”, creating a new form of experience on which to reflect and conceptualize at each cycle (Kolb 1984, cited by Moon 1999:25)



The Experiential Learning Cycle (Kolb 1984)

This may be a little too neat, though. Moon (1999) suggests reflection on material already learnt is something quite distinct from the direct processing of “raw” experience (and is something that can easily be recycled); moreover, learner *perceptions* of an experience will themselves contribute to the creation of personal meaning, with all that this implies for reflective outcomes. Teacher trainers therefore need to consider how best to draw trainees’ attention to the salient aspects of an experience so that training/development objectives can be achieved. Students need to be taught how to select from current external experiences and draw

on their own prior experiences in order to learn and then move beyond the given: scaffolding and structured questioning have an important role to play (Moon 1999:32-35).

Nevertheless, despite these shortcomings Kolb's theory still seems useful. It implies reflection on one's teaching experience is a necessary precursor to conceptual development, and emphasises the function of dialogue in achieving this (Roberts 1998:33-34). Feedback from the activity – whether immediate, or elicited afterwards – yields information that the teacher can use to improve their next action (Laurillard 2012:55). Moreover, such learning is situated in a teaching context which itself contributes to the learning process (Brown, Collins and Duguid 1989, cited by Laurillard 2012:55). The teacher trainer should help the trainee “discern and encompass the holistic structure of the action” to be able to use the feedback for learning (Laurillard 2012:55).

So when and where is the best time to discuss these things? Kurtoğlu-Hooton (2013) attempts to justify taking trainee-tutor interaction online by suggesting that face-to-face interrogation in the immediate aftermath of an observed teaching practice lesson may often simply be too informal and haphazard a process (Clarke 2008: cited by Kurtoğlu-Hooton 2013:18). However, while the approach taken in her study had the undoubted advantage of preserving confidentiality in the event of sensitive issues surfacing, the potential for shared online reflection to prompt further reflection, or generate further discussion, whatever the setting – remained unexplored.

The research questions underpinning this study were therefore:

- 1) *What affordances does Edmodo demonstrate for promoting reflection on the part of trainee language teachers?*
- 2) *In a short course context, does evidence of trainee depth of reflection on Edmodo improve over time? Does it correlate to the reflective task or topic chosen?*
- 3) *What are trainee teachers' perceptions as to the usefulness of Edmodo for helping them to reflect and improve their teaching?*
- 4) *What do course organizers perceive to be the main benefits of integrating Edmodo reflections on teaching practice within a short course framework?*

3. METHODS AND PROCEDURES

Study Participants

The participants in this Action Research study were 15 trainee teachers of English as a Foreign Language from the University of Hiroshima (Japan), who were mid-way through a 15-week English Language Teaching training course at the University of Warwick's Centre of Applied Linguistics between April and July 2014. All were aged 19-20, and 9 were male, 6 female.

Over five weeks they were seconded to teach Japanese lessons (or short stages of lessons) to students aged 11-14 at a Coventry secondary school. Each week they were invited to reflect in response to questions placed on Edmodo by the researcher. They were also invited to give feedback on their experiences afterwards in recorded focus group discussions. The course organizer was afterwards interviewed for her “post mortem” evaluation.

The medium employed; input given

Edmodo (a virtual learning environment) was selected as the medium for online reflection in order to promote both a sense of openness and a sense of safety. Participants were invited

regularly to reflect openly on their teaching practice experiences in response to questions posted there by the researcher. In the meantime, the group were given two presentations (on Reflective Practice at the inception of the project, and on Classroom Management towards the end) in class, with a view to facilitating reflection online.

Ethics

Prior to starting, participants were asked to sign a Research Study Participant Consent Form indicating acceptance that online contribution might later be quoted or referenced anonymously. They were assured that the Edmodo environment would only be accessed directly by those running the project in accordance with the University of Warwick Research Code of Practice, and advised that they were free to raise any concerns, and to withdraw at any time. All 15 student teachers signed the form, and the project began on 30 May 2014.

Topics dealt with

Structured questions posed on Edmodo dealt with the following topics:

- Post 1 (30 May): Settling in
- Post 2 (6 June): The learners' experience of the lesson
- Post 3 (15 June): Implementing activities (1)
- Post 4 (28 June): Implementing activities (2)
- Post 5 (2 July): Classroom management

Focus Groups

Three focus groups took place on 11 July 2014, with 14 student teachers (one was absent) discussing the following questions:

Has posting reflections and receiving feedback on Edmodo:

- 1) Helped you get used to being in Britain?*
- 2) Helped you make better sense of what it means to teach in Britain?*
- 3) Made you more aware of learners' classroom needs?*
- 4) Made you want to discuss teaching issues with peers, trainers or schoolteachers?*
- 5) Made you feel comfortable sharing your thoughts about teaching online?*
- 6) Made you a more reflective teacher?*

The discussions were recorded using a Samsung Galaxy smartphone.

Post-mortem evaluation

The course organiser was also interviewed once data collection was complete.

4. RESULTS AND DISCUSSION

Participant Motivation

Nine students completed all five posts. Four were keen, regularly posting first. Of the other six, four failed to post more than once – they were not so motivated.

Depth of Reflection

Hatton and Smith's (1995, cited by Moon 2006:40) framework was adopted for this study, as it appeared applicable to experience generally, and not only classroom events. Their scale operates as follows:

- Level 1 – Description (essentially non-reflective)
- Level 2 – Descriptive Reflection (mostly only from one perspective)
- Level 3 – Dialogic Reflection (engages other perspectives)
- Level 4 – Critical Reflection (socio-political context is considered)

In practice, 12 out of 15 students achieved only levels 1 and 2. 3 students achieved level 3 (although only one did so consistently). No one achieved level 4 – but one should bear in mind that reflective writing will have been quite new to these first-year students.

Focus Group feedback

Feedback from the focus groups was, however, striking:

- “Culture shock” and personal language anxiety lessened (Q1).
- Critical, objective thinking was supported (Q2).
- Participants felt able to “take care of each other”, and share insights into learner classroom behaviour (Q3).
- They became aware of alternative possibilities (Q4).
- It became easier to discuss problems with peers/UK teachers (Q4).
- “Sharing” reflections on Edmodo was no embarrassment (Q5).
- They could respond in their own time, in a considered way (Q6).

Fully 13 out of 14 participants strongly approved of using Edmodo for reflection.

Course Organizer's view

In the course organizer's view, face-to-face discussions about teaching practice experiences did not continue too much once students had received feedback online. She opined that the whole Edmodo experience was “very new to students from this particular cultural background. Talking openly about failures isn't too common in Japan”. Hence, discussion was rather general, and “not too specific or personal”. Some trainees might have become more open, but for this to become widespread “would have required a much longer period of blended learning”.

Nevertheless, her evaluation of the approach taken was extremely positive. In her opinion, blended learning makes reflection much easier, as well as granting the trainer added control. Asynchronicity means that people can participate in their own time and at their own pace; “lurking” is still acceptable. In her view, Edmodo achieves the perfect balance between openness and safety; the project enriched the course to the benefit of all involved.

5. ANALYSIS

Student Teacher and Course Organizer feedback

Participants' for the most part strong endorsement of "sharing" reflections on Edmodo was a significant finding. They saw community benefits to openness. The method was also viewed as time-efficient and effective; peer accounts were seen as reassuring – and this made it easier for motivated participants to self-disclose.

In view of the course organizer's positive feedback, it also seems safe to assume that the blended learning methods adopted during this study were more than repeatable.

Methodology: can it be improved?

Better methods might have yielded greater depth of reflection: routinely asking what could be done better as a final structured question might have achieved results. The manner of question posed to an extent determines the response from participants: this could also be investigated.

In addition, face-to-face, whole-class feedback responding to posts collectively might also serve a useful purpose. A tighter integration of online and face-to-face training might possibly yield superior results.

6. CONCLUSION

The project lasted only six weeks, and only limited gains in reflective depth were observed. It might be the case that individual journals kept over an extended period in the past have achieved this (Samuels & Betts 2007; Harland & Wondra 2011). However, whether a spirit of "community reflection" could be sustained this long is open to question. Also, Japanese are very community-oriented. Would students from more individualistic cultures feel the same way about openness?

Overall, doubts persist: but the methods used here are surely relevant to short courses everywhere. The case for further research appears strong.

REFERENCES

- Dewey, J. (1910). *How We Think*. London: D.C.Heath & Company.
- Farrell, T. (2007). *Reflective Language Teaching: From Research To Practice*. London: Continuum.
- Harland, D.J. & Wondra, J.D. (2011). Preservice Teachers' Reflection on Clinical Experiences: A Comparison of Blog and Final Paper Assignments. In: *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, Vol. 27 No. 4: International Society for Technology in Education, 2011.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kurtoğlu-Hooton, N. (2013). Providing "the spark" for reflection from a digital platform. In: Edge, J. & S.Mann (eds.) *Innovations in Pre-Service Education and Training for English Language Teachers*. British Council 2013.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.

- Mann, S. & Walsh, S. (2011). *Shaping Reflective Tools To Context*. Paper presented at the Reflection in the Round: Discourses and Practices of Reflection at the BAAL/CUP seminar (Oxford Brookes University; available online at <https://wiki.brookes.ac.uk/display/RIR/June+24+BAAL+CUP+Seminar>).
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. Taylor & Francis.
- Moon, J. (2006). *Learning Journals: A Handbook for Reflective Practice and Professional Development*. Routledge (2nd edition).
- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. London: Arnold.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. In: *Teacher College Record* Vol. 104 no. 4, June 2002.
- Samuels, M. & Betts, J. (2007). Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: using self-assessment to deepen reflection. *Reflective Practice* 8(2), pp. 269-283.

ZUR FORSCHUNG UND VERMITTLUNG DES WIRTSCHAFTSDEUTSCHEN: EIN RÜCK- UND AUSBLICK

Absztrakt

Zur Typologisierung der Fachsprachen wurden bereits zahlreiche Versuche unternommen. Im ersten Teil des Beitrags wird ein Überblick über die Richtlinien für die Forschungsarbeiten gegeben und auf einige Modellbildungen des Wirtschaftsdeutschen aufmerksam gemacht. Darüber hinaus werden die an der Fachhochschule Szolnok früher verwendeten Konzeptionen und didaktischen Vorgehensweisen angesprochen. Durch die Veränderung des Systems der Hochschulausbildung hat sich aber auch der Schwerpunkt des Fachsprachenunterrichts wesentlich verlagert. Im Rahmen des Förderprojektes Modernisierung und Aktualisierung des Fachsprachenunterrichts (TÁMOP-4.1.2.D-12/1/KONV-2012-0013) wurde an unserer Hochschule die Vermittlung der Wirtschaftssprache durch Umstrukturierung der Kursinhalte, bzw. Erarbeitung und Erprobung von Pilotkursen innovativer und flexibler gestaltet. Am Ende des Beitrags werden die wesentlichen Ergebnisse des Projektes dargelegt.

Schlüsselwörter: *Fachsprachen, Wirtschaftsdeutsch, Methodik, Didaktik*

Einleitung

Vorliegende Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, einen Überblick über die Richtlinien für Forschungsarbeiten im Bereich Fachsprachen zu geben und auf einige Modellbildungen der verschiedenen Schichten des Sprachgebrauchs im Bereich Wirtschaft aufmerksam zu machen. Darüber hinaus werden die an der Fachhochschule Szolnok verwendeten Konzeptionen, Vorgehensweisen und didaktischen Methoden im Bereich Wirtschaftsdeutsch angesprochen sowie erste Ergebnisse der im Rahmen des Förderprojektes *Modernisierung und Aktualisierung des Fachsprachenunterrichts an der Fachhochschule Szolnok* durchgeführten Forschungen und Ereignisse dargestellt.

1. Geschichte der Fachsprachenforschung: ein Rückblick

Fachsprachen gab es immer, aber Forschungsergebnisse liegen in diesem Bereich erst seit hundert Jahren vor. Heute spricht man schon zu Recht von einer neuen Forschungsdisziplin, der Linguistik der Fachsprachen (Banczerowski 2003: 281). Die Fachsprachenforschung in den 70-er Jahren genoss zu DDR-Zeiten eine staatlich unterstützte Priorität. Ammon stellt zum ersten Mal die Definition der Fachsprachen auf und behauptet, dass es so viele Fachsprachen gibt wie Fachgebiete (Ammon 1976: 29). Die Tatsache, dass die Fachsprache nicht mit der Fachterminologie gleichgesetzt werden kann, wird mittlerweile schon als Gemeinplatz angesehen. Während in den 60-er und 70-er Jahren vorwiegend quantitativ-statistische Arbeiten erschienen, ist diese Vorgehensweise heute schon überholt, zumal wir in diesem Fall nur von Fachwortsammlungen oder von Verzeichnissen von Fachausdrücken sprechen könnten. Es liegt auf der Hand, dass die Fachsprache ein terminologisches Additiv zur Gemeinsprache darstellt und sich von der Gemeinsprache durch spezifische Charakteristika auf prinzipiell allen Sprachebenen unterscheidet (Spillner 1983: 16). In den 80-er Jahren richtete sich das Augenmerk der Linguisten auf die qualitativen Forschungen,

d.h. die vergleichenden, sozio- und psycholinguistischen, pragmatischen, textlinguistischen und korpuslinguistischen Untersuchungen, deshalb erhöhte sich das Interesse an qualitativen Funktionen rasant. Die Ansicht verbreitete sich schnell, dass die Rolle der fachsprachlichen Kompetenz und die Kenntnisse über die Fachtermini sowohl von dem Fachgebiet als auch den Umständen der fachlichen Kommunikation stark abhängen (Heltai 2006: 37). Die theoretischen Arbeiten von Hoffmann (Hoffmann 1975, 1984, 1985/1976, 1998), deren Zitation überaus hoch ist, bedeuteten damals einen Meilenstein in der Fachsprachenforschung. Nach seinen Worten ist die Fachsprache „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung der dort tätigen Fachleute zu gewährleisten“ (Hoffmann 1985: 53). Drozd und Seibicke (1973: 178) haben auch die Fachsprachen als „Subsysteme natürlicher Sprachen“ betrachtet. Grétsy (1988: 88) hat unterstrichen, dass die Fachsprachen nicht Sprachsysteme, aber trotzdem Systeme darstellen, und zwar Systeme der Unterschiede im Vergleich zu der Literatur- bzw. der Allgemeinsprache. Kiss (1995: 83-84) kommt zur Schlussfolgerung, dass die gesellschaftlichen Sprachvarianten auf die Fachsprache einen Einfluss ausüben. Drozd und Seibicke (1973: 178), Ammon (1976: 29), Grétsy (1988: 99-101), Fluck (1991: 160), Hoffmann (1998: 158), Heltai (2006: 37) vertreten einstimmig die Ansicht, dass die Allgemeinsprache bzw. die Fachsprache ein komplementäres Begriffspaar darstellen: Zwischen den Fachsprachen und der Allgemeinsprache sind ständige Wechselwirkungen vorzufinden. Ein Lexem kann je nach Sprachkontext, Teilnehmern und Absicht der Kommunikation als Fachlexem oder als allgemeinsprachliches Lexem angesehen werden. In den allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Fachtextsorten können nur Distributionsunterschiede beobachtet werden.

Hoffmann (1984: 66) weist zum ersten Mal darauf hin, dass sobald ein bestimmter Abstraktionsgrad erreicht ist, sich eine Trennlinie zwischen zwei Schichten der Fachsprachen ergeben könnte. Somit hat er die vertikale Schichtung der Fachsprachen umrissen. Horizontale Gliederung und vertikale Schichtung gehen aber ineinander über. So gelangt er zu der Lösung der Modellierung der Fachsprachen, indem er als Kriterien die Abstraktionsstufe die äußere Sprachform, das Milieu und die Teilnehmer der Kommunikation auswählt. Seine Einteilung sieht folgendermaßen aus:

	Abstraktionsstufe	äußere Sprachform	Milieu	Teilnehmer an der Kommunikation
A	höchste Abstraktionsstufe	künstliche Symbole für Elemente und Relationen	theoretische Grundlagenwissenschaften	Wissenschaftler ↔ Wissenschaftler
B	sehr hohe Abstraktionsstufe	künstliche Symbole für Elemente; natürliche Sprache für Relationen	experimentelle Wissenschaften	Wissenschaftler (Techniker) ↔ Wissenschaftler (Techniker) ↔ wissenschaftlich-technische Hilfskräfte
C	hohe Abstraktionsstufe	natürliche Sprache mit einem sehr hohen Anteil an Fachterminologie und einer streng determinierten Syntax	angewandte Wissenschaften und Technik	Wissenschaftler (Techniker) ↔ wissenschaftliche und technische Leiter der materiellen Produktion
D	niedrige Abstraktionsstufe	natürliche Sprache mit einem hohen Anteil an Fachterminologie und einer relativ ungebundenen Syntax	materielle Produktion	wissenschaftliche und technische Leiter der materiellen Produktion ↔ Meister ↔ Facharbeiter (Angestellte)
E	sehr niedrige Abstraktionsstufe	natürliche Sprache mit einigen Fachtermini und ungebundener Syntax	Konsumtion	Vertreter der materiellen Produktion ↔ Vertreter des Handels ↔ Konsumenten ↔ Konsumenten

Tabelle 1: Vertikale Schichtung von Fachsprachen (nach Hoffmann 1987: 65-66)

Nach HOFFMANN (1984: 66), FÁBIÁN (1999: 74), KURTÁN (2003: 37) ABLONCZYNÉ (2006b: 23-24) kann zusammenfassend behauptet werden, dass die Fachsprachen

- auf der Gemeinsprache beruhen,
- sich durch einen spezifischen Wortschatz auszeichnen,
- über spezifischen Stil und Syntax verfügen,
- gut zu beschreiben,
- leicht zu lernen sind,
- verschiedene Abstraktionsebenen haben,
- sich schneller als die Gemeinsprache entwickeln, weswegen ihr Lebenszyklus auch kürzer sein kann,
- verschiedene Textsorten aufweisen können.

2. Forschungsansätze der Wirtschaftssprache(n)

Forschungen in Bezug auf die Fachsprache Wirtschaft gehen auf die sog. *Wirtschaftslinguistik* zurück, deren Gründer Messing, Lehrer einer Rotterdamer Handelsschule war. „*Fachsprachenorientierte Forschungsarbeiten sind rar und stammen [...] aus der kurzen Phase der sog. Wirtschaftslinguistik in den dreißiger Jahren*“ BOLTEN (1992: 61). Die ersten Forscher haben einzelne sprachliche Phänomene in Bezug auf die wirtschaftlichen Innovationen untersucht. Ende der 80-er, Anfang der 90-er Jahre hat die deutsche Sprachwissenschaft die Wirtschaft wieder ignoriert und diesen Bereich den Psychologen und Kommunikationstrainern überlassen.

„Die Wirtschaftssprache, d.h. die einzelnen Fachsprachen der Wirtschaft sind für die linguistische Forschung weitgehend eine terra incognita. Da die Wirtschaft mit ihren Einzelbereichen, Institutionen und Fachdisziplinen einen konstitutiven Teil der menschlichen Kommunikation und des gesellschaftlichen Lebens ausmacht, ist eine Erforschung dieser terra sowohl in synchronischer als auch in diachronischer Hinsicht dringend geboten““ (HUNDT 1995 : 11).

Der Anfang der 90-er Jahre aufgekommene Begriff *Wirtschaftsdeutsch* ist zwar sehr verbreitet, aber kann eher als eine „*terminusheische Benennung*“, die sich in Fremdsprachenausbildung gut verkaufen lässt (SCHARSCHUH 1991: 141), angesehen werden. Es ist zudem auch überaus heterogen und umfasst sowohl die wirtschaftsbezogene Fachsprache im wissenschaftlich-theoretischen Bereich als auch die Berufssprachen in der Wirtschaft, nicht zuletzt die fachbezogene Umgangssprache bzw. die fachexterne Kommunikation (HAHN 1993: 92). Aus der Sicht der Forschungen ist *Wirtschaftsdeutsch* lediglich eine „*vorübergehende Arbeitshypothese*“ (BOLTEN 1992: 62). Eines ist sicher: Eine vertikale Kette innerhalb des Oberbegriffs *Wirtschaftsdeutsch* kann auch laut Hoffmann aufgestellt werden: Es beinhaltet die wissenschaftlich-theoretische Ebene der Wirtschaftssprache, den Sprachgebrauch der wirtschaftsorientierten Subdisziplinen, sowie die fachbezogene, fachexterne Kommunikation.

Fluck geht soweit, dass er behauptet, es gibt so viele Fachsprachen wie Fachrichtungen, deren Zahl er auf 300 schätzt.

„Unter Fachbereich wäre hier nicht ein Komplex wie Wirtschaft oder Medizin zu verstehen, sondern deren Teilbereiche wie Betriebswirtschaft, Geldwesen, usw. oder – wie zum Beispiel E. Wüster für die Medizin unterteilt – Anatomie, Pathologie und Pharmazie“ (FLUCK 1991: 16).

Dementsprechend kann der Sammelbegriff Wirtschaftsdeutsch auf verschiedene Art und Weise klassifiziert werden (WIESE 1989: 98, ABLONCZYNE (2006a: 266, 2006b: 36).

- Nach Sektoren (primärer, sekundärer und tertiärer Sektor) (HUNDT 1995: 89, GYÁFRÁS 1999: 76),
- Nach Bereichen Binnen- und Außenwirtschaft (in Zeiten der Globalisierung leider nicht mehr aktuell),
- Nach Arbeitsgebieten Volks- und Betriebswirtschaft (HÖHNE 1992: 17),
- Nach Sprachebenen Wissenschaftssprache - Institutssprache (HUNDT 1995: 89). Z. B. haben die Fluggesellschaft Lufthansa, die Firma Rolls Roys ganz verschiedene Handlungsfelder und dementsprechend einen völlig anderen Sprachgebrauch.

Zur Eingrenzung des Gegenstandsbereiches Wirtschaftssprachen könnte sich nach meinen Überlegungen die folgende vertikale Schichtung abgeben.

Abstraktionsstufe	äußere Sprachform	Milieu	Textsorten und Sprechanlässe
sehr hohe Abstraktionsstufe	Natürliche Sprache mit einem sehr hohen Anteil an Fachtermini + künstliche Symbole für Elemente und Relationen	Wissenschaftssprache, z. B. Volkswirtschaftslehre	Dissertationen Diplomarbeiten Fachartikel Lehrbücher Konferenzbeiträge usw.
hohe Abstraktionsstufe	natürliche Sprache mit einem hohen Anteil an Fachtermini und einer streng determinierten Syntax	Berufssprache, z. B. Allgemeine Betriebswirtschaftslehre	Geschäftsberichte, Allgemeine Zahlungs- und Lieferbedingungen Kaufverträge usw.
niedrige Abstraktionsstufe	natürliche Sprache mit einem hohen Anteil an Fachterminologie und einer relativ ungebundenen Syntax	Berufliche Umgangssprache, z. B. in der Bank, im Büro, beim Kundendienst	Werbespots Sonderangebote Kundengespräche Geschäftsbriefe und E-Mails usw.

Tabelle 2: Vertikale Schichtung von Wirtschaftssprachen

3. Fachsprachenunterricht an der Fachhochschule Szolnok

3.1. Vergangenheit

Im Bereich Fachsprachenunterricht an der Fachhochschule Szolnok war die Gegenüberstellung der Begriffe Allgemeinsprache und wirtschaftsbezogene Fachsprache in den Unterrichtskonzeptionen schon immer vorhanden. In den 80-er Jahren waren fachsprachenorientierte Lehrwerke auf dem ungarischen Lehrbüchermarkt nur in sehr begrenztem Maß vorhanden. Die Lehrkräfte waren gezwungen, die Unterrichtsmaterialien in Skriptform herauszugeben und dem jeweiligen Studentenkreis zugänglich zu machen. In den Skripten und Übungssammlungen wurde hauptsächlich der Sprachstil der ersten Kommunikationsebene von hoher Abstraktionsstufe berücksichtigt. Durch den Bedarf an Genauigkeit im Ausdruck ließ sich die Vermittlung der Fachinhalte meistens über den Weg des Übersetzens und der Textzusammenfassung vollziehen. Die Aneignung grammatischer Feinheiten stand auch im Vordergrund. Trotz der konservativen Sprachvermittlungsmethoden konnten unter unseren Studenten gute bis sehr gute Ergebnisse erzielt werden. Die damaligen Studierenden haben am Ende des 6. Semesters ein hochschuleigenes Abschlussrigorosum absolviert, das mit dem Niveau der damals staatlich anerkannten Mittel- oder Oberstufenprüfungen gleichgesetzt und rechtlich anerkannt werden konnte. Der Großteil unserer Absolventen hat sich gleich nach dem Examen auf dem Arbeitsplatz etabliert und ist oft in kurzer Zeit in führende Positionen bei Großunternehmen gekommen. Der politische und wirtschaftliche Umbruch in den Jahren 1989 und 1990, die damit einhergehende Veränderung der in den verschiedensten wirtschaftlichen Handlungsfeldern völlig anders verwendeten Kommunikationsstile und Fachinhalte haben das Bedürfnis hervorgebracht, neue Unterrichtskonzeptionen und neue Lehrwerke zu entwickeln. Mangels zugänglicher Lehrmaterialien bedeuteten jahrelang Handouts des Goethe-Instituts bzw. des Instituts für Internationale Kommunikation, Düsseldorf Überbrückungsmöglichkeiten im Fachsprachenunterricht Deutsch.

3.2. Gegenwart

Angesichts der generellen Teilnahme am Bologna-Prozess, der das Ziel verfolgte, einen einheitlichen Hochschulraum zu schaffen, waren wir auch in Szolnok mit neuen Aufgaben konfrontiert. Im Jahre 2003 erschien auch bei uns die neue zweijährige Ausbildungsform als Handelskaufmann/Handelskauffrau (die sog. Ausbildung zum „Fachmanager“) auf dem Niveau der Oberstufe, die im Raster der Ausbildungsebenen oberhalb des Abiturs, aber unterhalb des BA-Abschlusses eingegliedert worden ist. Auf der anderen Seite wurde aber auch das BA-Studium umstrukturiert. Im Fachsprachenunterricht hat man vor allem auf die konkreten Bedürfnisse der Lernenden, d. h. auf die funktional orientierten Fachtexte und die Interaktionsmuster der einzelnen Bereiche, d. h. auf die zweite Kommunikationsebene Wert gelegt. Die zur Verfügung stehenden Gesamtstundenzahlen sind aber drastisch gesunken. Unsere Kurse berücksichtigten zwar schon immer eine sinnvolle Progression des Lernvorgangs (Einführung in die Wirtschaftssprache (einfache Bürokommunikation), Wirtschaftsdeutsch 1: Grundbegriffe und makroökonomische Kenntnisse, Wirtschaftsdeutsch 2: Betriebswirtschaftliche Kenntnisse, Wirtschaftsdeutsch 3: Schriftliche und mündliche Kommunikation, trotzdem läuft man auch heute Gefahr, dass keine Progression, nur die Ausgleichung der Fertigkeiten erreicht werden kann. Und damit nicht genug, am Ende des Studiums sind die Absolventen verpflichtet, zwei staatlich anerkannte

Sprachprüfungen auf Mittel- oder Oberstufenniveau zu absolvieren: Der Erwerb des Diploms ist an das Vorhandensein der Prüfungszertifikate gebunden. Die Schere zwischen den Anforderungen der Hochschule und des Arbeitsmarktes hat sich weit geöffnet. Die Frage tauchte auf, welche Fremdsprachenkompetenzen eigentlich der heutige Studienabsolvent braucht, um erfolgreich Karriere zu machen. Im Rahmen des Förderprojektes *Modernisierung und Aktualisierung des Fachsprachenunterrichts an der Fachhochschule Szolnok* wurde der Versuch unternommen, durch Bedürfnisanalysen und Datenerhebungen auf dem Arbeitsmarkt exakte Antworten auf die gestellte Frage zu finden. Es wurden über 30 mittelständische und Großunternehmen hinsichtlich ihrer Erwartungen an die Fremdsprachenkenntnisse der Hochschulabsolventen befragt. Aus der Reihe der äußerst interessanten, meist verblüffenden Befragungsergebnisse möchte ich hier nur auf eins aufmerksam machen.

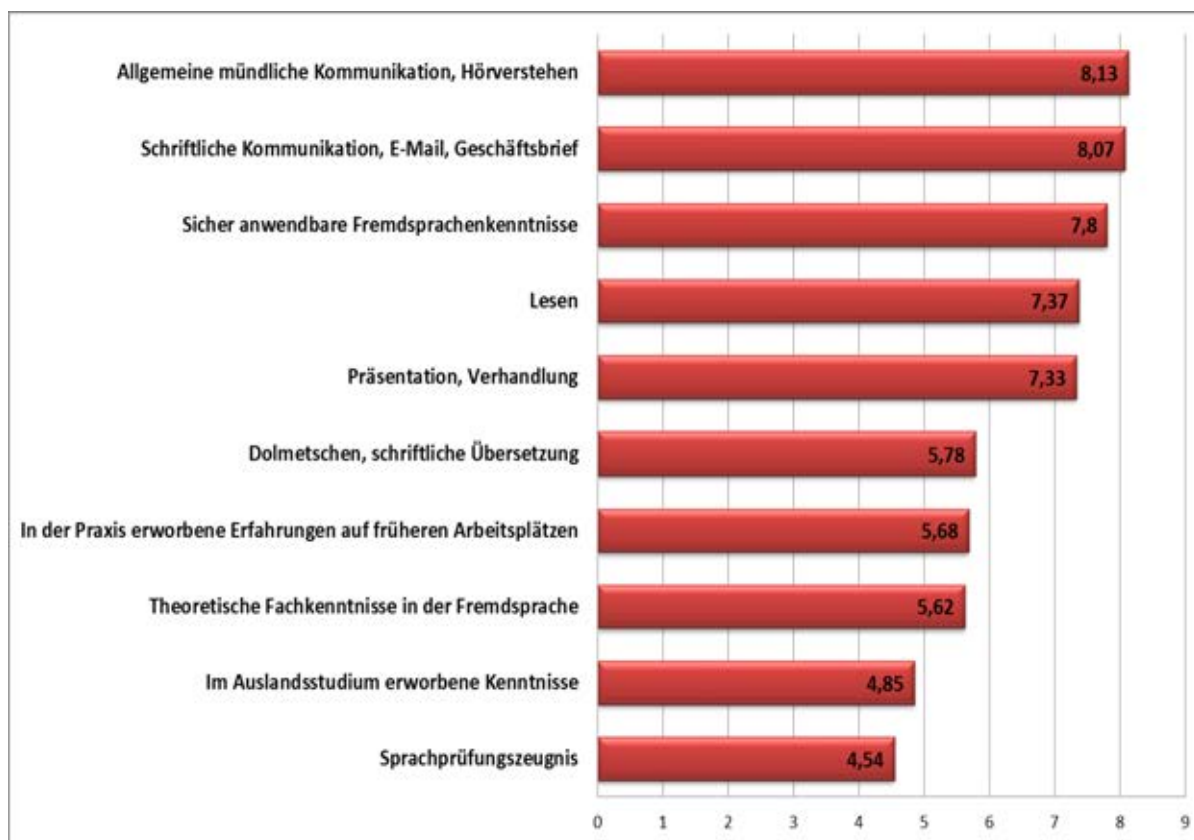


Tabelle 3: Ranking der Arbeitgeber nach Wichtigkeitsgrad der Fremdsprachenkompetenzen der Berufseinsteiger auf dem Arbeitsmarkt

Quelle: Forschungen an der Fachhochschule Szolnok, 2014

Wie dem Diagramm zu entnehmen ist, genießt auf der Wichtigkeitsskala der Kompetenzen nach der Ansicht der Arbeitgeber die Fähigkeit des Hörverstehens und der allgemeinen mündlichen Kommunikation, d. h. die dritte Abstraktionsebene der Kommunikationselemente den höchsten Stellenwert. Auch die Fertigkeit, Geschäftsbriefe und E-Mails korrekt zu formulieren, ist von hohem Belang. Alles in allem ist die dritte Abstraktionsebene der Kommunikationselemente erforderlich. Kenntnisse von kommunikativen Mitteln des ersten bzw. zweiten Abstraktionsgrades sind eher in den

Hintergrund gerückt. Das Vorhandensein eines Sprachprüfungszeugnisses steht als Erwartung an letzter Stelle.

3.3. Zukunft

Die Forschungen haben ergeben, dass die Kluft zwischen Anforderungen der Sprachprüfungen und den Erwartungen auf dem Arbeitsmarkt nur mit umfangreichen Änderungen in der Methodik und Didaktik geschlossen werden kann. So wurden unsere Kurse im Lichte der Ergebnisse der Datenerhebung umstrukturiert, Pilotkurse mit neuen Lehrwerken durchgeführt, neben den kurstragenden Lehrwerken auch kursbegleitende Online-Materialien eingesetzt. Auch durch außerschulische Ereignisse wird versucht, eine Brücke zur Praxis zu schlagen: Im Rahmen des sog. *International Club* werden thematische Abende hauptsächlich mit Erasmus-Studenten durchgeführt, sowie erfahrene berufstätige Fachexperten eingeladen, die über ihren Berufsalltag in der jeweiligen Fremdsprache berichten. Es wäre aber auch äußerst wichtig, Berufstätige in ihrem realen Berufsumfeld wahrzunehmen, so hoffen wir, dass dies mit dem ab September 2015 einzuführenden dualen Ausbildungssystem auch möglich sein wird.

4. Schlussbemerkungen

Die Veränderung des Ausbildungssystems in den letzten Jahren hat auch das Setzen von Schwerpunkten in der Fachsprachenforschung und im Fachsprachenunterricht wesentlich beeinflusst. Angesichts der hohen Anforderungen an die Studierenden seitens des Prüfungssystems und des Arbeitsmarktes sowie der fortlaufenden Reduzierung der zur Verfügung stehenden Stundenzahl soll die inhaltliche Gestaltung des Fachsprachenunterrichts so kompakt und leistungsstark wie möglich sein. Im Rahmen des Förderprojektes *Modernisierung und Aktualisierung des Fachsprachenunterrichts* wurden bereits erste Ergebnisse zur Veränderung der Methodik und Didaktik des Fachsprachenunterrichts skizziert und in die Tat umgesetzt. Man muss in Zukunft stetig bemüht sein, die richtige Balance zwischen Prüfungsvorbereitung und dem praxisnahen, interaktiven Fachsprachenunterricht aufrechtzuerhalten.

Bibliographie

- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA L. (2006a): Szaknyelv kutatási tendenciák az utóbbi évek konferenciáinak tükrében. In: Silye M. (szerk.) *Porta Lingua. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvtanításban és -kutatásban*. Debrecen. 265-269.
- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA L. (2006b): *Gazdaság és nyelv*. Lexikográfia Kiadó. Pécs.
- AMMON, U. (1976): *Probleme der Soziolinguistik*. Germanistische Arbeitshefte 15. Tübingen.
- BANCZEROWSKI J. (2000): *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. ELTE. Budapest.
- BANCZEROWSKI J. (2003): A szaknyelvek szerepe a civilizációs fejlődésben. In: *Magyar Nyelvőr*. 127. 3. 277-282.
- BOLTEN, J. (1992): Fachsprache oder Sprachbereich? Empirisch-pragmatische Grundlagen zur Beschreibung der deutschen Wirtschafts-, Medizin- und Rechtsprache. In: Bungarten, Th. (szerk.) *Beiträge zur Fachsprachenforschung*. Tostedt. 57-72.
- FÁBIÁN P. (1999): A nyelvművelés feladatai. In: *Magyar nyelv az informatika korában*. MTA. Budapest. 73-78.
- FLUCK, H.-R. (1991): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. Tübingen: Narr.

- GRÉTSY L. (1988): A szaknyelvek és a csoportnyelvek jelentősége napjainkban. In: *A magyar nyelv rétegződése* I. 85-108.
- GYÁFRÁS E. (1999): Fachlexik der Wirtschaft. In: *Linguistische Studien aus Szeged. Festschrift für Pavica Mracovic*. Szeged. 73-84.
- HELTAI P. (2006): Szakmai kommunikáció és szaknyelv. In: Silye M. (szerk.): *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. Debrecen. 37-42.
- HOFFMANN, L. (1975): *Fachsprachen und Sprachstatistik. Beiträge zur angewandten Sprachwissenschaft*. Berlin.
- HOFFMANN, L. (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Akademie-Verlag: Berlin.
- HOFFMANN, L.(1985/1976): *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Eine Einführung. 2. völlig neubearbeitete Auflage, Tübingen: Narr.
- HOFFMANN, L.(1998): Auffassungen vom Status der Fachsprachen. Fachsprache und Gemeinsprache. In: Steger, H-Wiegand, H.E.(hrsg): *Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Bd. 14. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 157-168.
- HÖHNE, S. (1992): Vorüberlegungen zur Analyse schriftsprachlicher Spezifika im Sprachbereich Wirtschaft. In: *Lingua Deutsch* 5. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem. Budapest. 17-27.
- HUNDT, M. (1995): *Modellbildung in der Wirtschaftssprache. Zur Geschichte der Institutionen- und Theoriefachsprachen der Wirtschaft*. Tübingen: Narr.
- KURTÁN ZS. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- SCHARSCHUH, F.-J. (1991): Wirtschaftsdeutsch = deutsche Fachsprache der Wirtschaft? *Deutsch als Fremdsprache* 3. 140-145.
- SPILLNER, B. (1983): Methodische Aufgaben der Fachsprachenforschung und ihre Konsequenzen für den Fachsprachenunterricht. In: Kelz, H.P. (Hrsg.): *Fachsprache; Bd. 1: Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden*. Bonn: Dümmler, S. 16-29.
- WIESE, I. (1989): Mehrwortbenennungen in der deutschen Fachsprache der Wirtschaft. In: *Lingua Deutsch* 3. M. K. Közgazdasági Egyetem. Budapest. 96-103.

Quellen:

http://project.szolfportal.hu/images/tamop_4_1_2_d_12/2013_11_27/2013_11_27_dr_foldi_dr_laszlo_dr_mate_dr_szucs.pdf

MULTI- UND INTERKULTURELLES ANFORDERUNGSPROFIL IM FACHSPRACHENUNTERRICHT

Abstrakt

Der Fachsprachenunterricht kann nicht mehr auf den Grundlagen des klassischen Fremdsprachenunterrichtes basieren. Die kommunikationsorientierte Betrachtungsweise allein bietet keine komplette Lösung für die neue Situation. Der Fachsprachenunterricht erfordert andere Fähigkeiten und Kenntnisse, sogar eine neue Einstellung zum Spracherwerb sowohl von der Lehrkraft als auch vom Lernenden. Die Lehrkraft soll die kulturellen Feinheiten authentisch vermitteln können, dazu ist die eigene Erfahrung im Zielland, sogar im Fachbereich unerlässlich. Der Lernende soll sich offen zeigen und bereit sein, sich nicht nur sprachlich sondern auch kulturell in ein multikulturell zusammengesetztes Arbeitsmilieu zu integrieren.

***Schlüsselwörter:** Einstellung zum Spracherwerb, kulturelle Feinheiten, multikulturell zusammengesetztes Arbeitsmilieu, interkulturelle Zusammenarbeit*

Einführung

Der kulturelle Bedarf vom allgemeinen Sprachunterricht genügt mit bloßer Informationsvermittlung über kulturelle Ereignisse, Sehenswürdigkeiten bzw. Sitten und Bräuche des Ziellandes, der multi- und interkulturelle Fachsprachenunterricht erfordert aber viel mehr.

Im Fachsprachenunterricht entstehen verschiedene Verwendungskontexte und vielfältige Aufgaben- und Adressatenspezifika, wodurch der Fachsprachenunterricht in besonders starkem Maße auf die konkrete Situation und die konkreten Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet ist. Aufgrund der Komplexität und der Vielfalt der Thematik sind ein geschärftes Bewusstsein und ein geändertes Verständnis des Fachsprachenunterrichts erforderlich.

Die praktische Annäherung des Themas Fachsprachenunterricht wurde bisher auf wissenschaftlicher Plattform vernachlässigt. Die Forschungen richten sich hauptsächlich an die Äquivalenzsuche der Fachbegriffe und Ausdrücke, was die Grundlagen zum Unterricht und zur Fachübersetzung bildet. Das Material, womit im Fachsprachenunterricht gearbeitet werden kann, ist vorhanden, aber die Vermittlung der Know-How Kenntnisse, d.h. die Kenntnisse über die Art und Weise, wie unterrichtet werden soll, und welche praktischen Vorgänge während des Unterrichtes ablaufen sollen, ist noch die zukünftige Aufgabe der Sprachdidaktik.

Dieser Artikel entsteht dementsprechend anhand praktischer Erfahrungen, die während einer zehnjährigen Praxis (Teilnahme an der Universität zu Köln an einem DaF Wirtschaftsdeutsch Unterricht, Unterricht an der Pannonischen Universität Veszprém Wirtschaftsdeutsch, Vorlesungen und Seminare im Themenbereich Einführung in die Ökonomie, Privatunterricht Deutsch für Mediziner) gesammelt wurden.

1. Multikulturell oder interkulturell

Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht neigen dazu, über multikulturellen Unterricht zu reden, ohne wirklich auf den Grund zu gehen, was dieser Begriff eigentlich bedeutet. Oft ist

auch zu lesen, dass interkultureller Fachsprachenunterricht angeboten sei, wobei aber der interkulturelle Faktor überhaupt nicht erörtert wird. Zuerst soll geklärt werden, was der Unterschied zwischen diesen Begriffen ist, und danach soll die Entscheidung getroffen werden, welche sich inwiefern und auf welche Art und Weise dazu eignet, im Fachsprachenunterricht angewendet zu werden.

Multikulturell bedeutet bloß, dass mehrere Kulturen an dem gleichen Ort gleichzeitig anwesend sind. Es ermöglicht die erste Beobachtung der anderen Kultur, die erste Konfrontation mit den Vertretern der anderen Kulturen. Interkulturell ist aber vielmehr. Hier sollen wir nämlich schon mit den Vertretern der anderen Kultur in Kontakt treten, es erfordert von uns eine Interaktion, meistens während der Arbeit. Wir sollen mit den Vertretern der anderen Kultur in Kompromisse eingehen, die interkulturelle Arbeitsatmosphäre erfordert also von uns eine erfolgreiche Kooperation, damit die erwünschte Arbeitsleistung erbracht werden kann. Bei einem interkulturellen Fachsprachenunterricht liegt der Akzent auf der Interaktion, nicht nur zwischen dem Lernenden und der Lehrkraft, sondern auch zwischen den Vertretern der verschiedenen Kulturen. In der Lernsituation simuliert die Lehrkraft die andere Kultur, und um diese Simulation erfolgreich managen zu können, sind authentische Kenntnisse und Erfahrungen notwendig.

2. Entwicklung des Fachsprachenunterrichtes

Um zu sehen, wie sehr sich Fachsprachenunterricht schon entwickelt hat und in welcher Richtung sie sich noch weiterentwickeln soll, sollen wir den Fachsprachenunterricht früher und heute vergleichen.

Am Anfang der Geschichte des Fachsprachenunterrichtes waren die Faktoren: Fachbuch, Lehrer und Lernende/r genauso relevant wie heute, bloß aus anderen Aspekten und mit anderer Charakteristika. Von der Lehrkraft wurde nicht erwartet, dass sie Fachausbildung besitzt, so waren die Lehrer meistens für den Unterricht der Allgemeinsprache zuständig, und beim Fachsprachenunterricht haben sie fachlich auch nicht immer verstanden, worüber sie reden.

Die Lernenden waren hauptsächlich StudentInnen, die zu ihren Diplomen meistens eine Fachsprachenprüfung brauchten, so waren sie an der Vorbereitung auf die Prüfung interessiert. Auch auf Ungarisch verfügten die meisten über mangelhafte Fachkenntnisse, ich habe damals solche Sätze von den StudentInnen gehört: Na endlich habe ich im Wirtschaftsdeutsch Unterricht verstanden, was ich an dem Marketingkurs hätte verstehen sollen.

Sie verfügten über keine Berufserfahrungen, in meiner Studienzzeit sind sehr viele während des Praktikums Experten beim Kaffeekochen geworden, oder sie haben alle Tricks erlernt, wie man einen Aktenvernichter betreiben soll. Das bedeutet, das Praktikum hatte nicht das Ziel, richtige Fachkenntnisse zu übergeben oder Einblick in das Berufsleben zu gewähren. Das Praktikum auf deutschsprachigem Gebiet kam damals noch überhaupt nicht in Frage. Seitdem hat sich aber der Fachsprachenunterricht viel verändert und entwickelt.

Heutzutage eroberten die Fachbücher den Büchermarkt, man findet schon Fachbücher für die Prüfungsvorbereitung, selbst auch von der Universität Corvinus erstellt, das Inhaltsverzeichnis beinhaltet schon auch nützliche Themen über die interkulturelle Zusammenarbeit, sowie über die Unternehmenskultur, oder auf Anfängerstufe gibt es auch Bücher, z.B. Alltag, Beruf & Co vom Hueber Verlag.

Die Bücher arbeiten immer mehr mit authentischem Material, zum Beispiel vom Wirtschaftsteil der Magazin Focus oder der Internetseite der IHK Köln. Für Wirtschaftsdeutsch gibt es mehr Bücher für die Prüfungsvorbereitung, die Mediziner

brauchen aber praktische Ausgaben, deswegen bereiten sie die medizinischen Fachsprachenbücher sprachlich eher auf die ausländische Arbeit vor.

Die Prüfungen zeigen auch ein etwas breiteres Sortiment. Ob sie dann das messen, was sie messen sollen, ist eine Zweifelsfrage, dazu gibt es aber Fachgremien, die anhand strenger Kriterien es entscheiden sollen. Dieser Artikel hat sich nicht dazu berufen, die Korrektheit oder die Existenzberechtigung der Fachsprachenprüfungen zu beweisen oder zu bezweifeln, vielmehr wird auf die Agenten der Lernsituation, also auf den Lernenden und den Lehrer fokussiert.

3. Der Einzelunterricht als marktgängige Form des Fachsprachenunterrichtes

Heutzutage sucht der anspruchsvolle Lernende eher einen Privatlehrer auf, um sich auf ein Vorstellungsgespräch oder eine Bewerbung, gegebenenfalls auf eine Auslandsentsendung vorzubereiten. Natürlich erscheint der Fachsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch auch schon in den klassischen Fachmittelschulen, auch im sprachschulischen Unterricht, und wird nicht nur an Universitäten, sondern auch als interner Unterricht bei Firmen angeboten, wie es z.B. auch die AUDI Akademie in Győr verwirklicht. Der Einzelunterricht gewinnt aber besonders dort an Bedeutung, wo spezielle Bedürfnisse bestehen. Diese Form des Unterrichtes ist am kreativsten, eine Form, die die größte Herausforderung bedeutet und die sich an den Kundenwünschen am besten anpassen kann. Der Kunde ist dabei ein Berufstätiger im Wirtschaftsbereich. Dieser Artikel setzt sich die Analyse des Einzelunterrichtes in Bezug auf die Teilnehmer, d.h. den Lernenden und die Lehrkraft als Ziel.

Die Gruppe der Lernenden ist nicht mehr homogen. Weiterhin wollen StudentInnen eine Sprachprüfung ablegen, sie äußern aber auch neue Wünsche: sie wollen ein Praktikum im Ausland leisten, sich darauf vorbereiten, eventuell wollen sie ihr Diplom nach dem Praktikum auf Deutsch schreiben, und sie planen gleich nach dem Studium eine berufliche Zukunft in Deutschland.

Es gibt Berufstätige, die in Ungarn tätig sind, ihre Arbeit erfordert aber gute bis sehr gute Deutschkenntnisse, nicht selten ist Stufe C1 erwartet. Sie sollen also mit ihren deutschen Kollegen, Chefs, Geschäftspartnern auf Deutsch reden, oft debattieren, ihre Wirtschaftsinteresse durchsetzen. In meinem Kundenkreis sind auch solche ungarischen Kunden zu finden, die in Deutschland oder Österreich tätig sind, und zwar leben sie seit einigen Jahren schon im muttersprachlichen Land, doch verfügen sie noch immer nicht über das entsprechende Sprachniveau. Sie haben keine Zeit oder keine Lust, beim Goethe-Institut mit asiatischen Gruppenmitgliedern in einer Gruppe zu sitzen, deswegen suchen sie eine private Lehrkraft auf. Aus Kostengründen suchen sie aber eine ungarische Lehrkraft auf, mit der der Unterricht online via skype erfolgen kann.

Sehr viele Berufstätige möchten in der Zukunft auf deutschsprachigem Gebiet arbeiten, und brauchen spezielle Sprachenkenntnisse von dem Beruf Tischler über den Beruf Kellner bis zum Beruf Kosmetiker oder Autohändler. Das Sprachniveau ist sehr unterschiedlich, vom Anfänger meistens bis zu B1, eventuell B2, und ihre Allgemeinbildung ist auch ziemlich verschieden. Bei ihnen sprechen wir wirklich über echtes Sprachcoaching. Sie brauchen nämlich auch bei der Zusammenstellung des Lebenslaufes, des Bewerbungsschreibens, oft auch bei der Stellensuche oder beim Beantworten der Mails Hilfe, die sie von ihren zukünftigen Arbeitgebern erhalten.

4. Neues Zielsegment mit neuen Kundenwünschen

Die Lernenden besitzen auch neue Eigenschaften. Viel mehr sind sie bewusst und sprachbewusst, sie sind zielstrebig, haben oft einen genauen Plan, bis wann sie wohin gelangen möchten.

Als Fachleute sind sie bei der Arbeit daran gewöhnt, für Nebenrede gibt es kaum Zeit, so sind sie praktisch orientiert. Sie wollen natürlich alles und jetzt, sind oft ungeduldig sich gegenüber. Sie nehmen an dem Unterricht aktiv teil, und was sie in einer Stunde erlernen, wollen sie gleich ausprobieren, weil sie das Motto kennen: The proof of the pudding is in the eating. Bei ihnen kann man sehr effektiv arbeiten, wenn man sie arbeiten lässt. Sie zeigen eine negative Einstellung der Grammatik gegenüber, das kann zum ehemaligen schulischen Sprachunterricht zurückgeführt werden. Sie wollen spielerisch lernen, damit es kein Zwang wird. Sie mögen solche Aufgaben, die Lebenssituationen simulieren. Sie leiden meistens unter Zeitmangel, so soll so viel wie möglich am Unterricht erreicht und geübt werden, auf Hausaufgaben soll die Lehrkraft in vielen Situationen verzichten. Manchmal neigen sie die Leitung zu ergreifen, weil – besonders die Führungskräfte – daran gewöhnt sind, alles selber zu bestimmen. In Bezug auf die Aufgaben haben sie vielfältige Wünsche. Die im allgemeinen Sprachunterricht bisher nicht gekannten neuen Aufgaben und Gattungen erscheinen, die Lernenden brauchen Hilfe bei der Zusammenstellung von einem Lebenslauf, einem Bewerbungsmappe. Sie wollen sich auf ein Vorstellungsgespräch oder eine internationale Konferenz vorbereiten. Oft müssen sie deutschsprachige Präsentationen halten und an Meetings mit deutschsprachigen Kollegen teilnehmen. Oft wenden sie sich an mich mit der Bitte, individuelle sprachliche Unterstützung im Berufsalltag zu erhalten, wenn sie E-Mails adäquat mit Sprachfloskeln beantworten wollen, oder brauchen gängige Ausdrücke und Redewendungen zu SmallTalks bzw. Telefongesprächen. Für sie ist auch wichtig, die häufigsten Abkürzungen zu kennen, die schwierigste Aufgabe ist aber eventuelle fremdsprachliche E-Mail Abkürzungen zu enträtseln. Als schriftliche Aufgaben werden häufig Mahnungen, Bestellungen und Verträge erstellt, in der mündlichen Kommunikation soll die Lehrkraft außer der erwähnten dem Lernenden noch eine Fragestellungskultur in der Fremdsprache beibringen, manchmal ist auch die Vorbereitung auf ein Stressinterview gefragt. Die Lernenden arbeiten gern auch im Unterricht daran, womit sie sich bei der Arbeit beschäftigen, sehr oft bringen sie authentisches Material mit. Sie sind sehr motiviert, weil sie aus Eigeninteresse die Sprache erlernen wollen und die Fremdsprache immer besser und besser beherrschen wollen.

5. Das neue Anforderungsprofil der Lehrkraft

Die neue Situation, die neuen Aufgaben generieren auch ein neues Anforderungsprofil der Lehrkraft. Sie soll sowohl eine Lehrerausbildung absolvieren als auch Wirtschaftskennnisse erwerben, im optimalen Fall durch ein Zweitstudium. Dadurch wird die Lehrkraft auch zum Fachmann, bloß eher nur theoretisch. Es ist genug zum Unterrichten von Fachsprachen, zum Erklären von wirtschaftlichen Prozessen und Erscheinungen, ist aber noch wenig zur Erfüllung der Rolle als sprachlicher Coach.

In diesem Artikel wird die optimale Lehrkraft unter die Lupe genommen. Eine, den neuen Herausforderungen gerecht zu werdende Lehrkraft soll aber auch im Fachbereich Berufserfahrungen sammeln oder mindestens einen Einblick in das Fachgebiet, bzw. in die Unternehmenskultur des Ziellandes, zum Beispiel in Form von Teilnahme an Verhandlungen, Firmenbesuchen auf Deutsch, Beobachtung von Herstellungsprozessen, sogar Praktikum im Ausland, Auslandssemester, Arbeit neben dem Studium gewinnen.

Ich glaube, heutzutage ist eine Lehrkraft viel weniger als Lehrer/in tätig, wir sollen eher über einen sprachlichen Coach reden. Eine Lehrerausbildung kann kein Zufall sein, die zukünftige Lehrkraft soll sich von Anfang an zielbewusst als Fachsprachenlehrer bilden. Die Lehrkraft soll sich auch interkulturell in der Geschäftskultur des Ziellandes auskennen, z.B. bei solchen Modeerscheinungen, dass es sich bei Vorstellungsgesprächen für ein Praktikum sogar ziemt, mit Taxi anzukommen und nicht strapaziert zu Fuß laufen, oder die Ankleidung bei einem Geschäftsessen darf nicht altmodisch sein; von der Armlänge des Hemdes kann man schon darauf schlussfolgern, ob der Geschäftspartner ein moderner, dynamischer Typ oder etwas altmodischer ist und vielleicht eine konservative Einstellung zeigt.

Die Machtpositionen sind auch anders. Der Lernende hat nämlich einen Überschuss an Fachwissen, so gerät die Lehrkraft in eine Situation, wo sie trotz unausgeglichener Kräfteverhältnisse Selbstsicherheit zeigen soll.

Die Führung darf sie nicht aus der Hand lassen, trotzdem soll der Unterricht nach Kundenwünschen gestaltet werden. In diesem Fall bestimmt nicht der Lehrer allein den Verlauf des Unterrichtes, sondern planen Lernender und Lehrer eher gemeinsam. Das erfordert also noch mehr Kooperation von den Teilnehmern.

Diese Situation stellt die Lehrkraft natürlich vor neue Herausforderungen. Er/sie soll viel mehr improvisieren, bekommt aber dafür eine sofortige Rückmeldung darüber, ob er/sie die Arbeit gut leistet. Der Lernende setzt nämlich das neue Wissen gleich ein. Die Kundschaft ist aber sehr vielfältig, fast alle wollen heutzutage im Ausland arbeiten, von dem einfachen Lagermitarbeiter bis zu den Führungskräften, von der Krankenpflegerin bis zu dem Oberarzt.

6. Zukunftsperspektive

Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass die neue Situation neue Herausforderungen mit sich bringt. Es würde eine neue Lehrerbildung mit neuen Konzepten erfordern. Die ersten Initiativen sind diesbezüglich schon erschienen, wie z.B. die modulare Sprachtrainerausbildung an der Universität Corvinus, sie sind aber wirklich nur erste Initiativen. Ein völlig ausgearbeitetes Konzept ist noch zukünftige Aufgabe der Didaktik.

Durch die neue Einstellung seitens der Lehrkraft soll eine neue Art der Kooperation und Kommunikation entstehen, und das alles verlangt eine neue Art der Vorbereitung. Es bedeutet natürlich mehr Arbeit für die Lehrkraft, aber meines Erachtens können die Teilnehmenden diese Form des Unterrichtes besser genießen. Mehr Arbeit wird auch besser bezahlt, weil die Kunden für die hohe Qualität gerne zahlen. Wenn die Lehrkraft von dem höheren Lohn auch weiterhin in ihre ständige Fortbildung investiert, dann können wir über ein höheres Niveau des Fachsprachenunterrichtes reden, und dann hat diese Form der Didaktik das Endziel erreicht.

Szilágyi Katalin
Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Kar
szilagyi.katalin@kkk.bgf.hu

„RENCONTRES INTERCULTURELLES” AUX COURS DE LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE DE LA FILIERE FRANCOPHONE

Absztrakt

L'apprentissage d'une langue étrangère exige une ouverture d'esprit de l'élève qui doit assimiler non seulement les règles de la grammaire, ou le vocabulaire, mais aussi les connaissances, les savoir-faire culturels que la langue étrangère véhicule. L'activité pédagogique de la Filière francophone va plus loin: elle enseigne les connaissances professionnelles en français tout en garantissant l'acquisition du savoir linguistique, technique et culturel à la fois.

Au cours des études les étudiants sont confrontés aux éléments culturels qui caractérisent la pratique de la gestion des affaires en entreprise en Hongrie et en France. Ces „rencontres interculturelles” se déroulent parfois sans aucune difficulté, mais parfois la compréhension, l'adaptation des nouveautés posent problème. Une des disciplines dont l'enseignement combine le mieux les deux composants élémentaires qui sont l'élément technique et l'élément culturel, c'est le cours de la négociation.

Kulcsszavak: *communication professionnelle, négociation, enseignement par les experts*

Introduction

La connaissance de langues obtient une importance de plus en plus accentuée, surtout dans les pays comme la Hongrie, dont la langue nationale n'est parlée nullepart ailleurs dans le monde. Les décennies de fermeture et d'interdiction finies, les investisseurs étrangers arrivent et exigent que les milieux administratifs, politiques, commerciaux soient prêts à coopérer, à adopter le rythme du travail, à réaliser les plans, les projets. Tout cela ne serait pas possible sans une bonne connaissance de langues étrangères de la part des Hongrois. Les responsables des entreprises multinationales - et non seulement en Hongrie - réclament de la part des employés qu'ils maîtrisent deux langues au moins, et qu'ils soient capables de poursuivre des négociations en langues étrangères. Cette capacité est plus complexe que l'on ne pense: il ne s'agit pas seulement d'une activité de persuasion, ou d'argumentation, mais aussi d'une capacité de pouvoir déceler les pièges, de pouvoir comprendre ce que l'interlocuteur veut dire avant même la prononciation de sa phrase.

L'apprentissage d'une langue étrangère permet de «regarder dans la tête de l'autre», de connaître sa façon de raisonnement, de pénétrer dans le fond de ses pensées. Les règles de la grammaire, le moyen de concevoir les mots, les phrases, les suites d'énoncés sont autant de clés qui permettent la compréhension de la mentalité de l'interlocuteur étranger.

Qui dit langue étrangère dit aussi culture étrangère, il est donc évident que par l'apprentissage d'une langue on entend aussi l'accès à une culture encore inconnue pour l'apprenant de la langue.

La Filière francophone

La Faculté de commerce extérieur de l'École supérieure des études économiques de Budapest gère une formation particulière depuis 1991: la Filière francophone.

Le besoin auquel cette formation répond est né au début des années 90, le lendemain du changement de régime politique de la Hongrie. Les entreprises nouvellement créées avaient rapidement besoin de jeunes cadres bilingues qui, parallèlement à une bonne maîtrise de langue, gèrent une bonne connaissance de culture d'entreprise française.

Il s'agit d'une formation de 6 semestres d'étude que les étudiants poursuivent tout en étant inscrits à deux établissements dont ils obtiennent les diplômes: la Faculté de commerce extérieur de Budapest et la Faculté d'économie de l'Université Picardie Jules Verne, Amiens. Etant donné que les maquettes des deux établissements se couvrent en grande mesure, la langue de l'enseignement est en 80% le français.

L'idée de la création de la Filière était de permettre aux étudiants hongrois d'obtenir deux diplômes au bout des années d'étude simultanée auprès de deux établissements dont ils sont étudiants réguliers inscrits.

Les intervenants se recrutent parmi les professeurs des deux établissements et parmi les professionnels français expatriés en Hongrie.

Il est à noter qu'il s'agit ici d'une activité didactique au cours de laquelle la langue n'est pas une fin mais un outil. On n'enseigne pas la langue, on enseigne un métier par la langue. Il est clair que la langue étrangère en tant qu'outil impose une approche différente que celle qu'on adopte quand on enseigne en langue maternelle. La nouvelle approche est celle que la langue étrangère impose par sa structure, par ses règles différentes à la langue maternelle, et aussi – et surtout – par l'élément culturel qu'elle véhicule.

Les disciplines enseignées

Les disciplines enseignées se regroupent en modules différents: disciplines comprenant des connaissances économiques et méthodologiques (économie internationale, micro et macroéconomie, mathématiques, statistique, informatique), disciplines comprenant des connaissances professionnelles diverses (marketing, comptabilité, gestion d'entreprise, économie d'entreprise). Une des disciplines de la profession de gestionnaire est constituée par les Techniques de négociation.

Les techniques de négociation

Ce sujet se réalise au cours du programme du premier semestre de la deuxième année en 15 cours magistraux accomplis par des travaux pratiques. L'enseignement se fait exclusivement en français, les cours s'appuient sur des matériels pédagogiques: des enregistrements faits au cours des négociations réelles (autorisées par les entreprises et les participants). Les étudiants sont supposés avoir déjà acquis des connaissances de base relatives au fonctionnement du marché, au fonctionnement de l'entreprise, aux règles et aux mécanismes divers qui s'établissent entre les acteurs de la vie économique. Les étudiants seront confrontés à une difficulté de deux facettes: il faut comprendre et suivre les cours professionnels - en langue étrangère.

Il faut mentionner ici un élément pédagogique particulier: il s'agit là de la transmission de connaissances qui s'acquièrent principalement avec la pratique. Les cadres idéals du cours

seraient assurés par une salle de négociation d'une entreprise, et le professeur serait le vendeur ou l'acheteur lui-même. Ses conditions étant impossibles à réaliser, les professionnels sont souvent invités pour rendre compte devant les étudiants de leur travail, de leurs expériences.

L'objectif du cours est de présenter aux étudiants - à l'aide de quelques principes et à travers une suite de situations - des stratégies, des techniques diverses qui se réalisent au cours d'une négociation commerciale, et qui aident les partenaires à obtenir le meilleur résultat possible.

La structure du cours

Les connaissances à transmettre se regroupent en deux volets:

- les éléments de connaissances psychologiques,
- les éléments de connaissances interculturelles.

Ces deux catégories de connaissances sont présentes dans chaque module du cours les unes évoquant, impliquant ou supposant les autres.

Avant de présenter une par une les situations d'une négociation commerciale, il convient de traiter les principes auxquels les partenaires doivent se tenir s'ils veulent obtenir le meilleur résultat. Le vendeur efficace doit respecter le principe du dialogue. Il ne suffit pas d'expliquer les avantages de son produit, il faut écouter les objections, les questions, les propositions de l'interlocuteur. Le dialogue n'est pas égal à deux monologues parallèles.

Un autre principe à respecter est celui de l'empathie. Il ne suffit pas d'écouter le client, il faut aller plus loin: il faut savoir anticiper ses questions, ses objections, il faut deviner ses pensées.

La présentation des principes s'accompagnent de jeux impliquant l'exercice du dialogue, de l'écoute, de l'anticipation de la réaction de l'interlocuteur.

Un chapitre particulièrement important est consacré aux connaissances de la métacommunication. Il s'agit là du non-verbal – élément extérieur à notre sujet actuel qui mérite pourtant un petit détour.

L'élément interculturel se réalise non seulement par les mots, par l'expression verbale, mais aussi par les gestes, domaine d'autant plus dangereux que ceux-ci sont instinctifs, ainsi très difficile à contrôler, et les erreurs commises sont impossibles à corriger. La mimique, le langage gestuel, le langage du corps varient en une certaine mesure d'une culture à l'autre, il convient donc de sensibiliser les étudiants aux différences et aux particularités culturelles.

Ces informations sont illustrées par des photos, par des enregistrements vidéo et par le récit d'incidents vécus provoqués par des rencontres et des chocs interculturels.

La suite du cours traite les situations d'une négociation commerciale à partir de la prise de rendez-vous par téléphone jusqu'à la prise de congé et du départ du vendeur (liste des situations, voir en Annexe 1).

Il convient ici de revenir à une idée déjà évoquée : la bonne connaissance de langue est cruciale pour le vendeur. C'est au cours de la négociation qu'il pourra servir la prospérité de son entreprise ou provoquer sa chute. Si le vendeur est bien préparé, s'il fait bonne impression, s'il parle bien la langue de son interlocuteur – l'acheteur potentiel, il gagnera plus vite et plus facilement la sympathie – et la volonté d'achat de son partenaire, ainsi il servira la prospérité de son entreprise. Si, par contre, il manque d'informations nécessaires au succès de la vente parce qu'il ne s'est pas bien préparé avant l'entretien, s'il fait mauvaise impression, s'il maîtrise mal la langue du partenaire, et ainsi il ne comprendra pas, il ne remarquera pas les pièges tendus par le partenaire, les possibilités offertes par la situation, les dangers intervenus au cours de la discussion, il va involontairement entraîner la chute de son entreprise. La bonne maîtrise de la langue garantie la moitié du succès de la négociation.

Cette bonne maîtrise se manifeste tout de suite au téléphone, lors de la prise de rendez-vous. La prise de rendez-vous par téléphone est un geste de politesse et un acte de nécessité en même temps. Geste de politesse par le fait que le vendeur s'adapte à la disponibilité de l'acheteur, acte de nécessité par ce qu'il faut se mettre d'accord sur l'heure et sur le lieu du rendez-vous.

Parler au téléphone est une activité absolument banale et quotidienne pour celui qui utilise sa langue maternelle. Ce n'est pas toujours le cas pour un étranger qui a le trac, qui ne sait pas quoi dire au standardiste, à la secrétaire, au partenaire. Le programme du cours prévoit des exercices de jeu de rôle au cours desquels les étudiants ont la possibilité de s'entraîner dans cette situation peu habituelle pour eux.

Le vendeur – avant de se rendre à l'entretien – doit préparer des dossiers à l'attention de son client, et il doit recueillir des informations sur celui-ci. Les dossiers à l'attention de l'acheteur présentent

- l'entreprise: son passé, ses produits les plus connus, ses projets, tout cela illustré par des diagrammes, des chiffres, des statistiques pour soutenir le sérieux de l'offre,
- le produit: sa composition, les testes de qualité, la technologie de production, son fonctionnement.

Ces dossiers serviront plus tard comme point de référence aux yeux de l'acheteur, il faut donc les préparer avec le plus grand soin.

Les informations que le vendeur recueillira avant l'entretien concernent la situation économique, commerciale et financière du client. Les étudiants ont une étude de cas à résoudre à ce point du cours. Ils ont le devoir de recueillir des informations sur une entreprise française à leur choix. Pour ce faire ils disposent d'une semaine au cours de laquelle ils consultent des statistiques, des bases de données, des informations auxquelles ils ont un accès gratuit, ils peuvent travailler en équipes de deux. (Certaines informations sont publiques et disponibles gratuitement, certaines autres s'achètent. Dans le cas de ces dernières il suffit d'indiquer de quelles informations il s'agit, et quelle est leur source.) Au bout de la semaine de travail les étudiants exposent le résultat de leurs recherches, et ils préparent le tableau de leur client «virtuel». L'utilité pédagogique de cette étude de cas ne se réalise pas par les résultats de la recherche, mais par l'activité de la recherche elle-même: apprendre à traiter les bases de données en langue étrangère, se retrouver dans les chiffres, dans les données, savoir choisir ceux qui sont les plus pertinents, mettre de côté ceux qui sont moins révélateurs, c'est ça le point de cet exercice.

La partie suivante du cours traite les phases de l'entretien. Chaque scène est illustrée par des enregistrements, par des explications faites des commerciaux venus faire part de leurs expériences.

L'explication des éléments culturels occupent une large partie de ces cours. La première rencontre des deux partenaires constitue un moment qui détermine tout l'entretien : la façon d'entrer, de se présenter, de se serrer la main sont autant d'éléments culturels que les deux partenaires doivent connaître pour éviter les malentendus.

Il faut évoquer les facteurs psychologiques et culturels pour faire comprendre la suite des scènes. Le début de l'entretien, les premiers propos échangés aussi sont définis par l'environnement culturel. Il est interdit de s'attaquer immédiatement au milieu de l'affaire avec les Japonais. Il est interdit de laisser traîner la conversation du début de l'entretien avec les Américains. Si le client ne connaît pas ces détails, il va commettre des erreurs impardonnables qui se répercuteront sur les relations d'affaires.

L'argumentation est l'élément suivant à bien faire comprendre. Au cours de cette phase de l'entretien le vendeur énumère toutes les qualités de son produit offert. Il a des documents à l'appui, il présente des échantillons, il se sert de photos, d'illustrations, de démonstrations. La

construction de l'argumentaire doit être logique, compréhensible et souple, adapté au rythme de compréhension du client. C'est surtout à ce moment qu'il faut témoigner de l'empathie et qu'il faut pratiquer le dialogue.

Le dernier élément de l'argumentaire est constitué par l'annonce du prix – moment souvent tendu. Si l'argumentaire est bien construit, si les arguments sont valables, si le vendeur a bien fait son travail de persuasion, ce moment ne sera pas tellement tendu. Il faut pourtant respecter l'impératif culturel concernant le fait de parler argent: est-ce un sujet qu'on peut aborder librement, faut-il en parler plus discrètement, c'est au vendeur d'adopter le bon comportement culturellement correcte.

Une autre étude de cas intervient dans le cours: les équipes d'étudiants ont le devoir de préparer un argumentaire pour vendre un produit à leur choix au représentant de l'entreprise qu'ils avaient choisie quelques semaines avant pour la recherche d'informations. Les argumentaires sont en suite «testés» équipe par équipe. L'exercice permet à l'étudiant d'essayer de faire valoir sa volonté tout en respectant l'autre, de construire une situation de vrai dialogue, de mettre en oeuvre tout son vocabulaire de persuasion, et aussi d'appliquer ses connaissances psychologiques acquises. Cet exercice évoque un peu les premiers exercices de dialogue du début du cours.

La dernière scène qui accomplit l'entretien avant la prise de congé est la vente additionnelle. C'est une opération facultative, le vendeur décidera s'il s'y met ou non.

La prise de congé sera le dernier acte de politesse de l'entretien. Le contrôle ne doit pas se détendre: même si l'entretien actuel vient d'être conclu par une commande, le contact n'est pas rompu, les règles de politesse dictées par l'environnement culturel sont respectées.

Le cours se termine par une étude de cas complexe: les étudiants préparent individuellement un entretien de vente avec tous les dossiers, toutes les informations, toutes les connaissances acquises. L'environnement culturel, le produit, l'entreprise visée sont définis par le professeur, le rôle de l'acheteur est joué par un commercial qui accepte de participer à l'opération.

Conclusion

La langue étrangère n'est pas une fin mais un outil., surtout dans le cas où elle sert l'enseignement professionnel. L'avantage d'assurer l'enseignement d'un cours professionnel en langue étrangère est double:

- l'étudiant s'approprie du vocabulaire technique et des connaissances techniques au même moment, l'un soutient l'autre, les deux éléments de connaissance ne font qu'un ensemble organique,
- la langue étrangère véhicule sa façon de raisonnement et son univers culturel, connaissances indispensables dans l'interaction humaine.

La Filière francophone de la Faculté de commerce extérieur de Budapest se propose la tâche complexe de combiner l'avantage double susmentionné avec celui que l'enseignement supérieur à l'échelle internationale peut pourvoir à ses étudiants.

Annexe 1:

prise de rendez-vous par téléphone
arrivée (les 10 premières secondes)
début de la conversation
présentation, argumentation
objections
réponses aux objections
présentation du prix
conclusion
vente additionnelle
prise de congé

Bibliographie

CORRASE J., 1990, *Les communications non verbales*, Paris
HELLER R., 1998, *Savoir motiver*, Mango Pratique
HINDLE T., 1998, *Savoir négocier*, Mango Pratique
HINDLE T., 1998, *Vaincre le stress*, Mango Pratique
MARTIN J.-C., 2002, *Communiquer, mode d'emploi*, Marabou
MYERS C., 1999, *Les bases de la communication interpersonnelle*, Mc Graw-Hill
USUNIER J.-C., 2000 *Marketing interculturel*, Paris
Guide de l'étudiants, 2014/2015, Filière francophone de la Faculté de commerce extérieur de l'Ecole supérieure des études économiques de Budapest

Zsuzsanna Gajdóczi
Représentant du GERFEC en Hongrie
zsuzsanna.gajdoczki@gmail.com

CONSTRUCTION DU PONT

**Mentalité européenne
ou la qualité du comportement humain
sur le chemin de l'histoire de la culture universelle**

Penser hier pour penser demain

PÉDAGOGIE DU DIALOGUE

Absrtact

Nous vivons de nouveau dans une époque de barbarisme, un désordre, une confusion de Babel, une confusion de langage. Parfois un hongrois, un européen ne comprends pas un autre hongrois, européen. On a besoin utiliser des mots etimologiques. Les zones culturelles européennes: anglo-saxon, germanique, latine, slave, scandinave, hongro etc. Qu'est ce que c'est la CULTURE ? Dans notre époque de monologue le dialogue est tres important si nous ne voulons pas construire l'Europe, qui développe en guerre. Le contrat de Lisbonne donne deux choses au foyer: la culture et le dialogue. Réflexions de quatre mots en ce que concernant des valeurs d'éducation de Gibert Caffin: mémoire, harmonie, générosité, l'esprit. Transmettre : l'école, société, L'Europe, monde selon Gyula Kornis, qui a dit, que la culture est: la science, l'art, la religion, la morale le droit, l'économie, la politique tout ensemble ! Une culture est non seulement spirituelle mais humaine aussi, on peut la connaitre si on essaie de se connaître a ses raisons émotionnelles autant qu'a ses idées. On a besoin QI + QÉ ensemble! Intelligence émotionnelle et intelligence intellectuelle ensemble !

Les mots clefs: *Culture, confusion de Babel, construction du pont, dialogue interculturel*

I. L'histoire de la culture universelle - matière interdisciplinaire - est enseignée à Vác du point de vue de l'interconfessionalité et de l'interlinguistique dans notre monde multiculturel, en tenant compte de l'interculturalité, avec une approche anthropologique culturelle. (La culture est une discipline dont le sujet est l'expression culturelle de l'homme.)

A l'école, on enseigne séparément l'histoire, la littérature, les arts et les sciences. Dans les cours on parle quelquefois de différentes époques en même temps. Il serait préférable de présenter les relations culturelles les plus importantes en définissant les époques dans l'ordre chronologique à partir de la préhistoire jusqu'à aujourd'hui sur des bases anthropologiques culturelles. L'aspect anthropologique est proche de la vie quotidienne, il ne donne pas d'histoire d'événements, mais il met l'accent sur la formation de la mentalité. On pourrait tendre vers la totalité, mais nous tentons d'apporter des connaissances intégrées.

Nous essayons de démontrer comment la culture de la Hongrie est liée aux mouvements historiques culturels universels, comment elle les a enrichis avec ses caractéristiques nationales. Nous voudrions aider l'homme à s'orienter dans le labyrinthe de l'histoire de l'humanité, au milieu des mouvements de l'histoire matérielle et spirituelle de l'humanité - qui est l'ensemble des éléments spirituels et matériels. Nous voudrions rendre possible aux

futurs intellectuels de montrer de façon compréhensible l'homme des différentes époques pour éviter les impasses superflues.

Cette matière interdisciplinaire veut communiquer non seulement des connaissances mais une mentalité aussi, mais l'aspect humain universel de la culture universelle pour mener notre vie sous le triple signe du Beau, du Bien et du Juste.

Cette discipline est née d'un certain manque. D'une part, les exigences chronologiques, d'autre part, les prétentions de l'éducation multidimensionnelle formant en organisme la culture générale, et encore le fait que toutes les connaissances et toutes les disciplines sont nées pour épanouir le talent humain. Il faudrait les utiliser dans cette optique.

Norbert Kroó a dit à l'occasion de la Journée de la Science en 2001: „*Les sciences du XXIe siècle seront essentiellement différentes de celles du XXe, la coopération des différentes sciences naturelles et sociales et le traitement des problèmes de l'économie et de la société passent au premier plan.*” De nos jours, la science est en réévaluation, elle tend vers l'interdisciplinarité. Si les gens maîtrisent cette interdisciplinarité, ses valeurs seront inestimables.

II. Toutes les connaissances et idées sont seulement des outils pour devenir des êtres humains. Aujourd'hui du point de vue anthropologique, la question n'est plus : Qu'est-ce que c'est que l'homme? Comment est l'homme? Ce n'est pas assez.

La question principale est : Comment l'homme est l'homme? Qu'est-ce qui distingue l'homme des autres êtres vivants? Pendant longtemps, la réponse était la capacité de travailler, puis la capacité de jouer, puis la capacité de parler. Ces idées sont déjà dépassées. Aujourd'hui on dit que c'est la capacité de dialoguer. C'est-à-dire qu'il sait et qu'il est capable de poser des questions et d'y répondre.

On aurait besoin de culture et de morale universelles. L'humanité ne peut suivre ni moralement ni intellectuellement ses possibilités techniques. A l'aide de cette matière, nous voudrions travailler à la faculté, pour compenser l'état de „démembrement” de la personnalité.

Le Hongrois: Personne de mentalité tolérante qui unit les traditions hongroises hors et au sein des frontières, celui qui essaie de réaliser „*Pacem in terris*” et qui tend vers le „*Modus vivendi*”.

Le citoyen: celui qui sert avec la responsabilité de l'intellectuel.

La multiplicité humaine est une grande valeur parce qu'elle enrichit la communauté. Son unité aide à faire en sorte qu'une société tolérante se forme dont l'essentiel commence sous notre premier roi Saint István dans le Bassin des Carpathes.

La multiculturalité: Il existe plusieurs cultures l'une à côté de l'autre dans le monde.

L'interculturalité: Relation de deux ou plusieurs cultures qui s'influencent. On peut dire: ce sont des étapes du développement multiculturel.

L'éducation inter- et multiculturelle est presque analogue à la mentalité écologique et à l'éducation au comportement écologique.

Tous les êtres humains tentent de rester „soi-même”. Un Hongrois ne doit devenir ni Russe ni Américain dans le monde interculturel mais il faut que la coopération des différentes cultures devienne écologique. Cependant l'éducation doit supprimer les automatismes de plusieurs milliers d'années. Ici l'éducation doit être aidée par les autres sciences spécialisées comme la sémiotique, la linguistique, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie culturelle, etc.. Dans

les années à venir toutes les sociétés du monde auront besoin d'études de différentes profondeurs et de différentes qualités. La pédagogie des pensées idéales est la pédagogie des services aidants, au centre de laquelle se trouve l'enfant qui pense d'une manière universelle mais qui agit localement. Le citoyen demande un traitement différencié, donc il suit une pratique plurale pour réaliser l'ordre. Il tend vers l'harmonie, il ne voit pas ce qui sépare les gens, mais ce qui les unit.

La formation des enseignants qui possèdent des connaissances et une mentalité multiculturelles et interculturelles est une tâche extrêmement urgente si on veut réaliser une Europe développée non seulement pendant les guerres mais une Europe où les gens qui ont des bases communes mais des cultures différentes, vivront et travailleront ensemble. Enseigner les différentes cultures, c'est un devoir de plus en plus important. Dans ce cas, la certitude devient générale que toutes les cultures ont leur raison d'être, et qu'on doit respecter cela. En Europe, les instituteurs peuvent utiliser d'excellents livres complémentaires dans leurs langues maternelles.

L'interculturalité ne peut pas être l'ensemble des éléments dominants et déterminés. Elle suppose le dialogue des cultures au cours duquel les préjugés sont supprimés. Pendant le dialogue, les membres découvrent leurs valeurs. Au centre de la formation interculturelle, c'est l'enrichissement qui est le plus important.

Dans ses admonestations, Saint István écrit à son fils que l'uniformité est faible parce qu'elle est égoïste, mais la pluralité enrichit et écarte les sans-racines de l'insolence.

III. La matière est interdisciplinaire et elle se nourrit de l'histoire, l'andragogie, la psychologie, l'éthique, la philosophie, la sociologie, la théorie et l'histoire de la culture, la théorie de la communication et la culture du comportement.

Son objectif est de transmettre les connaissances définitives, accumulées au cours du développement de l'humanité, avec la présentation d'une oeuvre définissant une époque scientifique, ainsi que de parcourir les religions et de présenter l'humanisme universelle. Dans les cercles allemands, la discipline s'appelle *Histoire de la culture*, où l'approche théorique est première et la pratique le secondaire. Dans les cultures latines, c'est la pratique qui est la plus importante et la théorie est la conséquence. Ils l'appellent *Histoire de la civilisation*. Au cours de mes recherches, j'ai constaté que ce n'était pas toujours comme ça. Nous, les Hongrois, nous préférons l'appeler *Histoire de la culture* (avec un mot différent des Allemands), parce qu'elle part parfois de la théorie, parfois de la pratique. La synthèse remonte à l'histoire de la culture qui est une notion plus large que l'histoire de la civilisation. Bien sûr, il n'est pas bon d'opposer ces deux notions parce que la théorie et la pratique ne sont pas des notions opposées mais elles se complètent. C'est pour cela que l'expression „*histoire de la culture*” est meilleure, parce qu'elle donne une synthèse et montre l'influence de l'un sur l'autre.

La discipline est universelle, c'est-à-dire, elle est au-dessus des notions d'espèce et de nation, elle est ouverte à toutes les personnes de bonne volonté qui acceptent les principes fondamentaux. Donc, elle prétend à l'intégralité exceptionnelle de l'humain en tenant compte des lois de la nature. Le sujet de tous les trois est la culture même. Mais qu'est-ce que c'est que la culture?

Je ne veux pas donner le catalogue des centaines d'acceptions du mot culture. Je voudrais seulement attirer l'attention sur quelques définitions.

La culture est un phénomène embrassant toute la vie humaine. L'académicien Gyula Kornis - originaire de Vác – indique les domaines suivants de la culture:

- la science

- l'art
- la religion
- la morale
- le droit
- l'économie
- la politique

Il en donne une analyse profonde dans son livre intitulé *La sociologie de la science* (Édition Franklin Budapest 1944)

L'autre définition de la culture est: tout ce qui nous aide à vivre. La manière d'exister comme être humain.

La troisième : le verbe latin *colo, colere colui, cultus* est l'un des rares verbes actifs qui implique la totalité de la vie humaine qui relie l'homme à la terre, au ciel et à l'univers.

Voilà les différentes significations de ce mot chez les Romains:

- cultiver la terre /travailler dans l'agriculture pour se procurer de l'alimentation/
- habiter /habiter un terrain ou on est à l'aise, créer un foyer/
- prendre soin de quelque chose /faire attention aux autres comme un bon maître/
- soigner, subvenir aux besoins des autres / que la vie de ceux qu'on lui a confiés - hommes, animaux, plantes - soit saine/
- décorer, améliorer / regarder son environnement en dépassant les cadres de la pratique, y voir la beauté, en avoir besoin et travailler pour cela /
- pratiquer la vertu / savoir distinguer le bien et le mal, parce que c'est ainsi qu'on peut établir ce qui est vertueux : sagesse, force, sobriété/
- résister / vivre en persévérance et éduquer à la persévérance, maintenir la bonne cause sans aucune condition/. *Caritate et constantia!* L'accent est sur le mot et, l'une n'existe pas sans l'autre.
- estimer / selon les valeurs, pouvoir évaluer les choses /
- respecter les choses saintes / connaître l'importance du respect dans la vie /
- fêter, assister à un rite religieux / rendre grâce à Dieu de la vie et de la nature /

Dans l'antiquité, les fêtes étaient liées à la récolte et à d'autres travaux agricoles. Elles étaient conformes au cycles des saisons. Donc, la culture signifie la présence active de l'homme dans ce processus périodique.

D'autre part, elle élève les éléments et les secrets de la subsistance - naissance, mort, alimentation, santé biologique et sentimentale - à la hauteur transcendante, tend à organiser la vie avec cette exigence. Il n'est pas douteux que de nos jours la signification reliant la terre et le ciel à la culture s'est ternie. C'est peut-être la raison pour laquelle le mot culture a reçu dans le même temps une signification tout à fait différente de celle de l'humain (par ex.: culture nazie, ou communiste).

Il existe aussi un sens plus restreint de la culture: la littérature, les arts et les sciences humaines y sont classés.

La culture est un principe spirituel qui peut créer, former une communauté et une nation. Les notions de culture et civilisation sont différentes. La culture est un état organique et désintéressé. Si la personnalité est un individu original, elle signifie une contemplation et une valeur. Elle est caractérisée par un caractère organisé. Elle peut être classée dans la catégorie de la raison abstraite. La civilisation est intéressée et motivée par la volonté et la puissance.

Ce n'est pas la vie qui est la valeur primordiale, parce que la vie même a un caractère technique. Elle porte les caractéristiques de la raison pratique. L'homme devient un personnage sans visage, artificiel et il rompt avec les rites de la nature. „La vie n'a pas besoin de haute philosophie, d'art et de symboles religieux.” - déclare la civilisation. C'est une victoire technique, la vie est remplacée par la machine. Elle est pragmatique, mécanique, machinale; anémique bien qu'elle soit une bonne „béquille” pour la vie. Teleki Pál écrit: „Moins d'instruction, plus d'éducation! Moins de civilisation, plus de culture!” „Les civilisations sont mortelles, la culture est éternelle!” - écrit Paul Valéry.

Quand la culture devient sans âme, sans vie, elle se transforme en civilisation et l'esprit est à l'agonie (Begyajev: *Souhait pour la vie et la culture*).

Attendre le miracle et espérer sont toujours liés à la prétention réelle de la transformation de la vie. L'envie du miracle et de l'espoir baissent et au sommet de la civilisation, ils disparaissent. Konrad Lorenz analyse, dans son oeuvre *Les huit péchés mortels de l'humanité civilisée*, les problèmes principaux menaçant l'humanité et la culture :

La Terre est surpeuplée - on nourrit des prétentions d'une manière inhumaine. Les gens entassés dans l'espace deviennent agressifs (Beaucoup d'esquimaux, peu de phoques).

On détruit l'espace vital, par conséquent on détruit l'environnement aussi. Mais l'homme est privé lui-même de la joie et du respect de la beauté et de la grandeur de la création supérieure.

L'humanité est en rivalité avec elle-même. L'homme est aveugle devant toutes les véritables valeurs. Il est privé du temps nécessaire à la contemplation authentique (L'Européen a une montre, l'Africain a du temps).

L'intolérance augmente - l'aptitude à supporter l'échec disparaît.

L'humanité se décompose génétiquement, l'infantilisme augmente et une partie de la jeunesse révoltée devient parasite social.

On détruit les traditions, le respect des produits des ancêtres. Les jeunes ne sont plus capables de comprendre les plus âgés du point de vue culturel, c'est pour cela qu'ils les regardent comme un groupe ethnique étranger et ils ressentent envers eux de la haine nationaliste. La raison de l'erreur d'identification provient du manque de relations entre les parents et les enfants.

L'humanité peut être rendue de plus en plus dogmatique, ce qui la mène à s'uniformiser.

L'armement atomique menace l'humanité d'un grand danger. Mais ces dangers sont plus faciles à éviter que les conséquences provenant des sept points ci-dessus.

L'homme est distingué des autres êtres vivants par la capacité de l'intégration et de la réponse (capacité de dialoguer). Ce dialogue est un art qu'on doit apprendre et qu'on peut apprendre.

A l'aide de ses merveilleuses valeurs internes, l'homme a créé le monde de la science, de la morale, de l'art et de la religion. La science est basée sur la connaissance de la vérité, l'art crée de la beauté, la morale assure la volonté libre; on peut choisir entre le bien et le mal, la religion pose les questions finales. Tous les gens et toutes les sociétés atteignent une valeur maximale s'ils se sentent à l'aise dans cet univers.

Sur le tombeau de Mahatma Gandhi on peut lire l'inscription suivante :

„Les sept péchés sociaux

1. Politique sans principes (délinquance de subsistance, politique de subsistance)
2. Économie sans travail (exploitation)
3. Connaissances sans caractère (méchanceté)

4. Plaisirs sans conscience (joie maligne)
5. Commerce sans morale
6. Science sans humanisme
7. Culture sans religion”

Le pape Jean-Paul II a couronné le tombeau en soulignant que Gandhi avait été un homme sage, et que ce qu’il avait dit méritait notre attention. Ce pape a invité les représentants des religions du monde, à Assise, à prier, dans leur propre langue et selon leur liturgie, pour la paix :

1. En 1986, pour le dénouement de la guerre froide et pour la paix universelle (*pour* quelque chose et pas *contre* quelque chose!)
2. En 1993, pour la suppression de la haine.
3. En 2002, à propos de l’attaque terroriste de New York, il a dit : la religion ne peut jamais être la source de la haine et de la terreur.

Nous avons donc une voie tracée pour le XXIème siècle!

IV. En Europe, souffrant du manque de valeurs et de mesures, on craint pour l’humanité à cause de l’aisance sans foi et sans morale, à cause de l’apprentissage sans silence, à cause de la religion pleine de peur et de la culture sans conscience.

La société attend que l’enseignement supérieur forme des personnes compétitives, qu’ils transmettent la culture nationale et européenne sans laquelle le pays ne peut pas réussir économiquement. Pour l’individu, la possibilité d’ascension sociale la plus importante est l’enseignement supérieur, c’est pour cela qu’on a besoin de formation de masse (écoles normales), mais il faut en même temps maintenir le niveau.

Ferenc Glatz écrit les pensées suivantes:

„Il faut s’occuper de l’homme comme être pensant et croyant autant que de l’homo oeconomicus exploitant et formant son environnement et ses outils. Autrement on ne peut comprendre ni le présent, ni l’histoire de notre culture ni ceux des autres. Dans le grand village du monde, dans le monde de l’Internet et des téléphones portables, nos enfants ne peuvent réussir que dans un pays ouvert sur le monde. Oui, il faut faire fonctionner plusieurs départements dans les universités, il faut offrir plus de connaissances aux professeurs des cultures hors d’Europe. Le 11 septembre a changé le monde.”

De plus, ce jour-là, l’humanité s’est rendu compte que le monde avait déjà changé depuis longtemps.

A notre école normale, nous avons déjà introduit il y a vingt-sept ans un nouvel aspect pour que de nouvelles normes se mettent en mouvement et que la grande destruction soit suivie d’une réorganisation et qu’une base commune et un ordre commun puissent se dégager dans l’Union Européenne. C’est une prévision optimiste pour le nouveau siècle, mais c’est un chemin praticable, il a de la réalité.

Aurélien Sauvageot, le célèbre linguiste français déclare : *"Une culture est non seulement spirituelle mais humaine aussi, on peut la connaître si on essaie de s’assimiler à ses raisons émotionnelles autant qu’à ses idées. "* (Sauvageot : *Mon chemin*, Budapest, Corvina 1988).

Nous nous sommes longtemps asservis aux tests QI, mais petit à petit nous nous sommes rendu compte que les personnes possédant un QI très haut subissent souvent un échec face aux autres qui ont des capacités plus modestes et qui remportent des succès étonnants. De tous ces éléments, une intelligence différente se détache, c’est ce que Daniel Goleman appelle «

l'intelligence émotionnelle ». Elle comprend le contrôle de soi, la persévérance, l'aptitude à l'intuition et l'expérience dans les relations sociales. Celui qui possède toutes ces aptitudes, peut tenir sa partie dans la vie. L'intelligence émotionnelle peut être développée, et on en a besoin. Par exemple, l'Holocauste n'est pas simplement un problème juif, mais le produit de notre société rationnelle, moderne. C'est la société qui l'a accompli en s'en tenant à la rationalité, une société qui pourtant était au sommet de la civilisation. Par conséquent, l'Holocauste est le problème de la société actuelle, de la civilisation et de la culture. József Hámori dit, que dans la mentalité occidentale, c'est l'abstraction qui domine. Il existe une autre mentalité aussi, la mentalité orientale. Les cultures asiatiques ont gardé longtemps le penser figuratif dans la langue parlée et écrite. Non seulement les Chinois mais les Japonais aussi. Une intéressante divergence culturelle se forme : il y a un penser abstrait occidental et un penser oriental qui utilise des images plus profondes. Ce dernier se trouve bien dans la poésie hongroise. Le poète hongrois emploie plutôt des images que des notions, ce qui est particulièrement passionnant. Il utilise même aujourd'hui l'hémisphère droit du cerveau, comme le font les cultures anciennes. C'est pour cela qu'il est plus sensible aux émotions qui viennent également de l'hémisphère droit.

La culture hongroise est une culture-synthèse, culture accueillante comme l'est sa langue aussi. Chez les Hongrois il existe une ligne de démarcation très mince entre la conscience de rêve et la conscience de soi.

La culture hongroise provient d'un rêve, comme Kosztolányi l'a écrit, à Rome, au printemps 1910. Selon la légende, notre couronne avait été destinée au roi polonais, mais le pape Sylvestre II, en obéissant à un songe, l'avait donné au roi hongrois. Un rêve de plusieurs centaines d'années ! Quel peuple a reçu sa couronne suite à un rêve ? Avec quelle force il pouvait garder le souvenir d'un rêve ! (Légende : Reve d'Emese).

Les gens sont encore liés à leurs rêves. Et le subconscient se compose d'images. Dans les chansons populaires hongroises, les phrases ne sont pas liées au niveau logique mais au niveau émotionnel. Ce penser figuratif qui se trouve aujourd'hui dans la poésie hongroise, même chez les plus jeunes poètes, est une valeur exceptionnelle.

Le penser occidental est devenu tout à fait verbal. C'est la force de la synthèse et la force d'accueillir qui donne le sens de la langue et de la culture hongroise où la raison et l'émotion sont en harmonie.

Denys Cuche détermine la notion de culture du développement des individus civilisés et du développement des communautés civilisées, ce qui est la civilisation même, qui connaît un chemin de succès dans les domaines culturels latins depuis le XVIIIe siècle. L'auteur constate que la culture est une notion très large. Il reçoit un grand écho dans toute l'Europe occidentale et dans les grandes villes de Berlin, Amsterdam, Milan, Madrid, Lisbonne, St-Petersbourg. Dans la notion de culture se concentre une confiance optimiste incroyable. Au cours de la perfectionnement du genre humain, on trouve que la culture se rattache au développement émotionnel, rationnel, éducatif et évolutif. L'homme prend sa place au centre de la réflexion sur l'univers. Au XIX-XXe siècles, la civilisation et la culture étaient en relation comme la superficie à la profondeur. Au début du XXIe siècle, je pourrais ajouter qu'il ne faudrait pas opposer les deux notions mais les respecter toutes les deux.

On ne peut pas hériter de la culture. Celle des ancêtres disparaît vite si les générations ne l'acquièrent pas toujours. La nôtre est seulement celle pour lequel nous avons travaillé ou souffert. L'objectif de la culture n'est pas de la juger mais de s'en nourrir. La nourriture spirituelle n'est pas remplaçable. La culture est tout ce qui nous aide à vivre, la culture est une manière de vivre. « La culture est une parure sous les bonnes étoiles, et un refuge pendant les coups de sort » - écrit Aristote.

L'Européen a une montre, l'Africain a du temps. Quelle différence ! Apprenons des Africains ! Il faudrait que le rationalisme européen fasse un retour sur lui-même et qu'il se laisse apprivoiser par les cultures de l'Extrême-Orient. On doit utiliser toutes les parties des hémisphères cérébraux, selon les spécialistes.

RAISON + INTELLIGENCE + ÉMOTION = PERSONNALITÉ EN SA PLÉNITUDE

La culture européenne n'est pas le creuset d'autres cultures, mais la coexistence raisonnable des cultures différentes où l'identité des cultures n'est pas douteux.

Selon Hegel, la culture est l'objectivation de l'esprit. Les cultures autour de la Méditerranée, ne se nourrissent pas uniquement des cultures européennes. Malheureusement, de nos jours, l'Europe s'est fermée ; si elle n'ouvre pas ses portes, ses valeurs vont se dévaluer.

Réfléchir d'une manière universelle et agir localement - c'est une exigence de notre époque. On ne peut le faire qu'avec une éducation à penser d'une manière critique et si nous formons bien la personnalité. Cette discipline n'est pas un but, mais l'outil pour devenir des êtres humains. Au XXI^e siècle, on a besoin de personnes qui répondent à la triple exigence de communication, coopération et créativité, et qui tendent vers les compétences cognitives - cohérentes - concentratives.

L'un des chemins possibles de la stratégie de sources humaines de l'Union Européenne est l'enseignement de l'histoire de la culture universelle. Nos responsables de l'Education ont mis l'accent sur des avènements de sociétés basées sur les connaissances. Les gens experts en informatiques et parlant anglais à un bon niveau se retrouvent dans une situation avantageuse. On peut dire la même chose de ceux qui parlent au moins une autre langue étrangère et ceux qui ont une culture générale plus large.

Le Traité de Lisbonne se concentre sur deux notions-clé concernant l'éducation-enseignement du XXI^e siècle : Sur l'importance de la culture générale et celle du dialogue.

V. Qu'est-ce que la culture générale ? La génération actuelle demande des connaissances qu'ils peut utiliser dans la pratique. Donc, on exige d'elle une culture générale large, qui est basée sur la théorie qui se concentre sur la pratique.

Pour prouver mes affirmations, je prends l'analyse des 300 tests de culture générale de l'enseignement supérieur. Il est incroyable que les étudiants commettent les fautes typiques (ex. Szerb A. - astronaute du XX^e siècle ; l'Amasonas - le plus long fleuve de l'Europe). Globalement, nos lycées ne sont ni meilleurs ni pires que les écoles secondaires de l'Europe. Selon nos expériences, les élèves apprennent ce que les enseignants leur offrent. Nous devons leur offrir des connaissances assimilables et utilisables dans leur quotidien. C'est pour cela que nous transformions d'années en années le caractère de la matière intitulée *l'Histoire de la culture universelle* parce que selon mon hypothèse - qui vient des expériences des entretiens européens - la culture est un élément indispensable du comportement humain européen. En Europe d'aujourd'hui les frontières sont ouvertes, les cultures européennes peuvent être connues non seulement par les livres, mais aussi par la vie quotidienne. De ce point de vue, la bonne connaissance de langue est importante mais son absence n'est pas rédhibitoire. En revanche, si on ne connaît pas assez les cultures, cela peut causer des problèmes, même des « guerres ». J'ai souvent remarqué qu'entre les gens cultivés il n'existait pas de discrimination à propos du sexe, de la religion ou de la nationalité. Ils peuvent dialoguer même s'ils ne parlent pas la même langue. La connaissance de la culture est beaucoup plus importante. Par exemple, la langue croate appartient à la famille des langues slaves, elle est différente du hongrois mais nos cultures ont les mêmes racines, elles ne sont pas étrangères.

L'Union Européenne ne possède pas d'idée d'avenir. Elle doit former une stratégie pour le XXI^e siècle. Est-ce qu'il peut exister une Union efficace sans identité ? Il faut répondre à

cette question. « jusqu'à présent, on parlait de l'élargissement de l'Union uniquement du point de vue de la sécurité, économique et politique. Il est temps que les aspects culturels - humains prennent une place dans la nouvelle stratégie. Pour cela, il est important d'examiner l'histoire de l'Europe. »

Les sociétés d'information de la fin du XXe et du début du XXIe siècle seront viables à long terme si elles tendent vers des sociétés basées sur les connaissances, et si elles se fondent sur la culture générale. Pour la culture, c'est-à-dire pour connaître la réalité, on a besoin d'une détermination considérable. La culture n'est pas héritable, tout le monde doit travailler dur pour elle!

Les éléments d'une société basée sur les connaissances et les conditions de sa création, selon les idées de Horváth Márton:

1. Toutes les étapes de l'enseignement et de l'éducation sont largement soutenues du point de vue moral, scientifique et financière
2. Dans tous les domaines de la vie économique et spirituelle, ce sont les nouveaux résultats qui s'imposent
3. Les recherches scientifiques jouissent d'un appui dans tous les domaines et à toutes les périodes.
4. Les valeurs nationales et universelles les plus importantes sont accessibles à toutes les personnes qui s'y intéressent.
5. Dans les études, c'est le talent qui compte et non les moyens financiers des parents. Les indices atteignent le niveau moyen des pays les plus développés.
6. Quant à la décision des certaines questions sociales, ce n'est pas le point de vue politique qui compte mais l'intérêt scientifique et technique.
7. Dans la société, le savoir doit servir la santé biologique et morale; le but final de la science, c'est l'homme.
8. On doit supprimer le retard et la médiocrité spirituel dans tous les domaines de la société.

C'est la culture antique et les traditions judéo-chrétiennes qui ont rendu l'Europe de l'Europe et la culture des peuples nomades, donc les valeurs de tous les continents ont été reprises (voir : l'arbre de vie européen).

Les questions suivantes ont été rédigées à la conférence du GERFEC, avec la participation des enseignants de 15 pays européens : „Comment peut-on établir les bases de la culture européenne à long terme, à l'aide de l'enseignement-éducation ? Qu'est-ce qu'un „citoyen européen” ?

Comment pourrait-on connaître l'attitude du citoyen européen à l'aide de *l'Histoire de la culture universelle*?

La mentalité du cours, sa méthode d'enseignement et sa manière d'interrogation indiquent une forme de comportement formée en commun, un comportement qui est basé sur le fait de dialoguer, sur le respect de l'autre, et c'est ce qui forme la personnalité dans la communauté où tous les êtres humains sont considérés comme des valeurs.

Tout peut être fait mais seulement le bien doit être fait! Osons être bons! Ayons le courage d'être bons!

Cette mentalité ne peut pas être mesurée d'une façon quantitative. „*La quantité se trouve dans la matière, elle est mesurable. La qualité se trouve dans l'esprit, elle n'est pas mesurable de façon quantitative* - écrit Jáki Szaniszló, historien des sciences, lauréat du prix Templeton. (*Biographie spirituelle de la foi et de la science*, Édition Kairosz 2003).

Tout peut être fait mais seulement le bien doit être fait!.

Je voudrais parler maintenant des relations sociales de l'anthropologie culturelle à partir de l'oeuvre non publiée d'Elisabeth Angelus.

ANTROPOLOGIE CULTURELLE

Quelques signes de la transformation de la mentalité sociologique : La philosophie a perdu de son importance, elle semble perdre de son prestige historique et sa place privilégiée parmi les

branches de sciences qui progressent rapidement. La sociologie a un aspect pratique, la psychologie offre des techniques de vivre grâce aux analyses de soi. Mais on manque de synthèse. Cette lacune est en partie comblée par l'anthropologie culturelle.

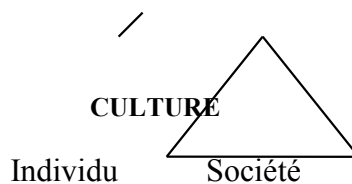
Toute l'histoire de la pensée de l'époque moderne possède une tension entre les aspects philosophique et pratique. Au XXe siècle le problème se présente dans toute sa complexité.

On revendique des prétentions face aux sciences. La formation de la synthèse est un devoir de plus en plus important. Il y a un changement d'aspect aussi à l'intérieur de la pensée philosophique: les tendances anthropologique : et les questions philosophiques concernant l'homme passent au premier plan. Ce qui est important, c'est la théorie de la personnalité sociale. Au lieu de l'articulation biologique de l'humanité, l'accent porte sur l'articulation socio-culturelle. L'anthropologie reçoit une sorte de rôle intégratif-interactif, ainsi les relations deviennent très compliquées à cause des événements élargissants, approfondissants du XXe siècle.

Enfin, la communication interculturelle apparaît. La culture a un rôle définitif dans la société, elle est considérée comme science appliquée par plusieurs disciplines anthropologiques spécialisées. C'est une force intégrative primordiale dans notre histoire.

L'idée de la culture historique est déjà dépassée. On a besoin des approches comparatives d'aspect systématique. La notion d'anthropologie a beaucoup de sens, mais il existe plusieurs nuances de l'interprétation anthropologique de la culture. Selon la définition de la culture de Taylor, elle est l'ensemble des aptitudes et des traditions dont l'homme qui est membre de la société a absolument besoin.

Certains considèrent la culture comme l'ensemble des manières de se comporter exclusivement dans un groupe social donné. Malinowski la définit comme un système pour satisfaire aux exigences humaines.



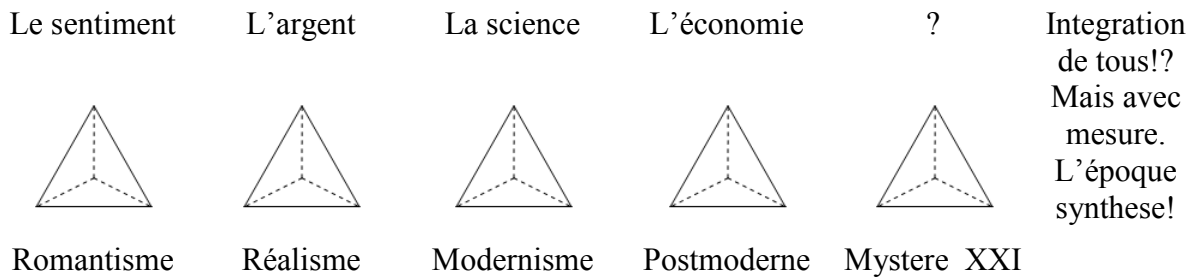
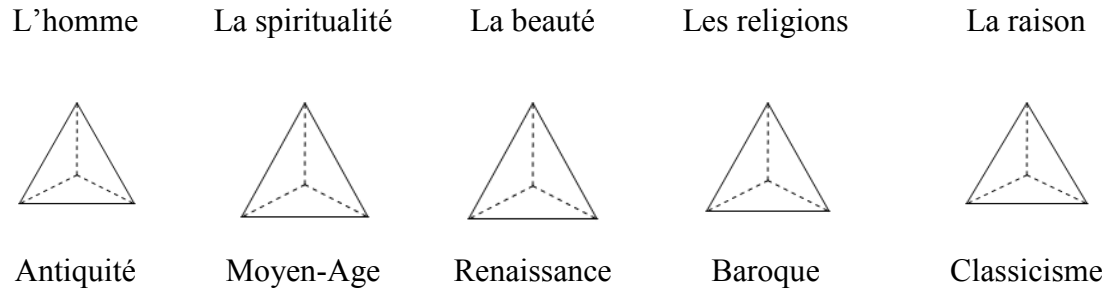
L'hypothèse d'une nature générale-homogène pour toute l'humanité des questions de l'éducation est liée à une mentalité au centre de laquelle on trouve la culture. La culture est une notion de valeur où une certaine méthode de solution est considérée comme modèle.

Avec son aspect relativiste dépendant de la culture de la nature humaine, l'anthropologie mène à l'étude empirique et à la gestion de différentes méthodes de solution humaines.

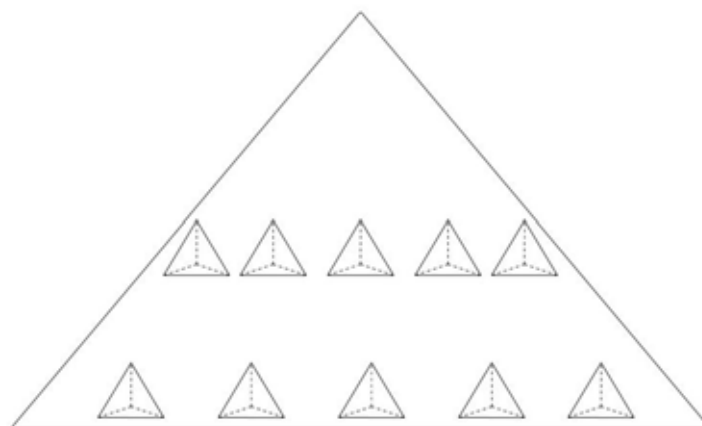
Enfin, les corrélations sociales de l'éducation créent la possibilité de l'aspect différencié grâce à l'étude des habitudes d'éducation, des traditions, des techniques et des styles.

**Schéma des pyramides des valeurs
et arbre de vie européen**

**Les pyramides des valeurs aux sommets des siècles
- schéma fondamental -**



**Nouvel humanisme
Nouveau logos**



**Les fondements
de la culture
européenne**
- La
mythologie
grecque et
romaine et
- La
tradition juive ,
chrétienne,
l'islam et la
culture des

peuples de la steppe

Les bases de la culture européenne

Les pyramides montrent les idéaux et les valeurs typiques des époques qui ont été favorisées ou quelquefois absolutisées à un moment donné. C'est pour cel que l'homme a lutté pour un nouvel idéal et qu'on a toujours cherché de nouvelles valeurs. Toutes les valeurs sont indispensables mais avec une modération rationnelle. Certains théoriciens appellent ceà *Nouvelle Humanité*, d'autres *Nouveau Logos*.



L'arbre de vie européen - L'éducation pour la paix

L'arbre de vie européen démontre que les valeurs de l'Europe proviennent de tous les continents de manière que son tronc donne la mythologie antique et la Bible. Les fruits de cet arbre sont les valeurs dont André Compte-Sponville parle dans son livre : *Petit livre des grandes vertus*. (Osiris, Bp.2001). Puisse notre éducation se concentrer sur la paix!

Les étudiants choisissent des oeuvres pour leurs présentations, et avec leur analyse ils présentent les époques et leurs messages. A l'occasion de ces présentations choisies librement, tout le monde est capable de donner le meilleur de soi-même.

Nous ne voulons pas les juger ce qu'ils ne savent pas, seulement ce qu'ils savent et comment il l'applique dans la vie quotidienne.

La théorie de *l'Histoire de la culture universelle* a été réalisé pendant les stages de GERFEC dans la culture - et la pédagogie de dialogue. Oui, mais comment, quelles sont les valeurs communes parmi les cultures variées ? Gilbert Caffin propose :

Réflexions de quatre mots en ce qui concerne des valeurs d'éducation:

- MÉMOIRE
- HARMONIE
- GÉNÉROSITÉ
- L'ESPRIT

On peut trouver le consensus!

Je vous propose : *L'Éducation à la citoyenneté démocratique* (EDH) et *L'Éducation aux Droits de L'Homme* (EDH).

Cadre de développement des compétences sur la base de
 $2X3 „C” + 1 „C” = 7 „C”$

C'est-à-dire:

- | | |
|------------------------|------------------------|
| - <i>cognitivité</i> | - <i>communication</i> |
| - <i>concentration</i> | - <i>créativité</i> |
| - <i>cohérence</i> | - <i>coopération</i> |

consensus qui n'est pas compromissum!

„Les civilisations sont mortelles, la culture est éternelle” (Paul Valéry, *Variations*, Paris, 1919).

„J'adore beaucoup Leonardo da Vinci, parce qu'il a perçu le pont dans l'abîme” (Paul Valéry)
L'Esprit critique sans jugement

„...ouvrent le chemin de l'espérance !” (Stéphane Hessel-Edgar Morin, *Le chemin de l'espérance - par la politique de convivialité*, Paris, Fayard, 2011.

Jacques Delors, *L'Éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à L'UNESCO de la Commission Internationale sur l'Éducation pour le XXI^e siècle:

- Apprendre à connaître
- Apprendre à travailler
- Apprendre à vivre ensemble
- Apprendre à vivre

Modus vivendi

PACEM IN TERRIS!

Bibliographie

GYULA KORNIS: Tudomány és társadalom- A tudomány szociológiája Franklin 1944. Budapest

PAUL VALÉRY: *Variations*, 1919. Paris

AURÉLIEN SAUVAGEOT: *Mon chemin* Corvina 1988. Budapest

STÉPHANE HESSEL-EDGAR MORIN: *Le chemin de l'espérance* Fayard 2011 Paris

SZNÉ GAJDÓCZKI ZSUZSANNA: Európa identifikációjának revitalizálása, *Gravissimum Educationis* c. kötetben AVKF. Vác, 2013.

SZNÉ GAJDÓCZKI ZSUZSANNA: Párbeszédkultúra- Az európai polgári nevelésszempények alapján- Az „ÉS-ÉS”-kultúrája

Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants? Colloque International IUFM de L'académie de Créteil 2005 Paris

Coordonné par ROSE-MARIE CHEVALIER

DANIEL GOLEMAN: *Érzelmi intelligencia* Budapest, Háttér Könyvkiadó, 1977.

GILBERT CAFFIN: Qu'est ce qu'un formateur a l'Europe- ISPEC: *Éduquer a l'Europe* Angers, 1996.

GLATZ FERENC: Újévi etüdök Európáról és az Európai Unióról, európaiságunkról, - Budapest, *História /Melléklet –Ezredforduló / 2011/1.*

GLATZ FERENC: *Történettudomány szeptember 11. után*, *História*, 2001/8.

KONRAD LORENZ: *A civilizált emberiség nyolc halálos bűne* Cartaphilus Kft. Bp. 2001.

HÁMORI JÓZSEF: *Az emberi agy és a nyelv*. Magyar Szemle, 2001/október

ZSUZSANNA GAJDÓCZKI: *Construction du pont* 141-148.

Croire, savoir

Quelles pédagogies européennes?

Sous la direction de

LUC COLLES et RENÉ NOUAIHAT

ZYGMUNT BAUMAN: A modernitás és holokauszt Új Mandátum Könyvkiadó –IV.
Budapest, 2001.

ZSUZSANNA GAJDÓCZKI: Pédagogie du dialogue 247-268. Lumen Vitae- Bruxelles,
2013.

SPONSVILLE-ANDRÉ COMPTE : Kis könyv nagy erényekről, Bp. Osiris, Könyvkiadó
2001.

JACQUES DELORS : Az oktatás rejtett kincs Bp. Osiris 1997.

JÁKI SZANISZLÓ : Tudomány és történelem, Bp. Gondolat, 1963.

L'Italiano risorsa del “Sistema Italia” e lingua di cultura europea

Gina Giannotti

Direttore dell'Istituto Italiano di Cultura di Budapest e Coordinatore d'Area

1. La diffusione dell'italiano all'estero
2. Caratteristiche specifiche della lingua italiana
3. La lingua italiana veicolo culturale privilegiato
4. L'italiano veicolo e motore di una creatività artigianale
5. La lingua italiana, l'impresa, la scienza e la tecnologia
6. L'italiano risorsa del “sistema Italia” e lingua di cultura europea

1. La diffusione dell'italiano all'estero

La globalizzazione e le nuove esigenze delle imprese richiedono una sempre **maggiore conoscenza delle lingue straniere** per lavorare efficacemente nei rispettivi paesi. Sono molti gli indicatori che mostrano, nonostante lo strapotere dell'inglese, una costante crescita del bisogno di conoscere più lingue. L'inglese da solo non basta più.

In Europa si parlano oltre 200 lingue indigene che rappresentano il 3% delle 6000-7000 lingue mondiali.

L'italiano pur collocandosi al diciannovesimo posto per numero di parlanti nativi (circa 65 milioni di persone), a tutt'oggi **continua ad essere fra le lingue di insegnamento la quarta o quinta al mondo** con un totale di circa 687.000 allievi (un numero pressoché pari al totale degli iscritti al primo anno della scuola superiore in Italia) che la studiano all'estero nelle Università, senza contare scuole e corsi privati. Ben 81 Istituti Italiani di Cultura all'estero offrono 8.165 corsi frequentati da circa 695.000 persone. I 406 Comitati della Società Dante Alighieri dispongono di 266 centri di certificazione per oltre 195.400 studenti.

Le **motivazioni principali** che portano allo studio dell'italiano vedono al primo posto il **fattore culturale** (arricchimento personale, turismo) che si conferma la base più solida che sorregge il contatto con l'italiano. Seguono **motivi personali e familiari, lavoro e studio**. Tra chi studia l'italiano per ragioni legate al lavoro prevale l'esigenza di lavorare con ditte italiane, oltre quella di fare carriera sul posto di lavoro, trovare lavoro in Italia, dedicarsi a professioni legate alle lingue come traduttori e insegnanti. Fra i motivi legati allo studio vi è l'intenzione di continuare a studiare in Italia, la partecipazione a programmi di mobilità europea, oltre che la presenza e l'obbligatorietà dello studio dell'italiano in alcuni sistemi scolastici locali. Fra le motivazioni legate alla sfera personale prevale la presenza di un partner italiano, seguito dall'appartenenza a una famiglia di origine italiana.

2. Caratteristiche specifiche della lingua italiana

“Parlo spagnolo a Dio, italiano alle donne, francese agli uomini e tedesco al mio cavallo”.

Questa frase, attribuita a Carlo V d'Asburgo, ha in parte alimentato alcuni **stereotipi sul carattere e sul “genio” delle lingue**. Certo è che tutti sanno e ripetono con convinzione che il francese è elegante e raffinato, il tedesco è una lingua dura e **l'italiano è la lingua dell'amore e della musica**.

Per l'italiano è **certamente vero, ma non basta!**

L'Italia vanta dal punto di vista linguistico un **patrimonio inestimabile, per varietà e raffinatezza** che va conosciuto, amato, tutelato e valorizzato.

L'interesse per la lingua italiana è certamente legato al fatto che l'italiano, oltre ad essere **utile per lo sviluppo dei rapporti con l'Italia** in tutti i campi, consente agli **italiani all'estero di mantenere** il contatto con la realtà del Paese, costituisce **per gli Italiani emigrati** in tutto il mondo tanti anni fa, e per i loro discendenti, un **punto di riferimento del loro sentirsi (anche) Italiani** (sono oltre 60 milioni le persone residenti all'estero ma di origine italiana).

Tuttavia, l'interesse per la lingua italiana è in gran parte legato soprattutto al fatto che essa conserva intatto agli occhi di moltissimi stranieri il ruolo di **veicolo culturale privilegiato** per l'accesso ad un universo artistico, letterario, filosofico che da sempre esula dai confini geografici nazionali.

L'italiano è vivo, richiesto ed imparato da giovani e meno giovani anche perchè è grande e diffuso il patrimonio di **ital-simpatia** nel mondo: **simpatia per l'Italia, la sua cultura, la lingua, la musica, il design, lo stile, il modo di vivere degli italiani**.

Se una costante attenzione all'estero nei confronti della nostra lingua appare motivato certo da connotazioni culturali o dall'interesse degli Italiani all'estero, **non sono da escludere questioni di tipo lavorativo**, soprattutto nelle aree del Mediterraneo e dell'Europa orientale e balcanica, nonché del subcontinente sudamericano dove la lingua italiana continua ad avere una funzione attrattiva molto forte. In momenti diversi, a partire dagli **anni '90 e fino ad oggi, in** alcuni paesi di queste aree geografiche si sono aperte **nuove prospettive per la lingua italiana**, non più considerata solo per le potenzialità ed il fascino legati al mondo dell'arte, della letteratura e della musica, ma anche e soprattutto per l'utilità e la spendibilità nel mondo del lavoro.

3. La lingua italiana veicolo culturale privilegiato

L'italiano non è certo una lingua veicolare, tuttavia, ha uno specifico **valore aggiunto che deriva dal suo intrinseco collegamento con la inarrivabile offerta culturale dell'Italia**, offerta che è difficilmente comprensibile e apprezzabile davvero senza conoscere l'italiano.

L'Italia possiede circa il **70% dei beni culturali della terra**, possiede cioè un **enorme patrimonio storico-artistico diffuso**. In Italia si contano, tanto per fare qualche esempio, 4.340 musei, 46.025 beni architettonici vincolati, 12.375 biblioteche, 34.000 luoghi di spettacolo, 2.000 aree e parchi archeologici, 51 siti fisici (tangibili) Unesco, e 6 patrimoni orali e immateriali dell'umanità, oltre 1.200 festival...

L'Italia è una **grande patria della letteratura**. La “Divina Commedia” di Dante è - insieme alla Bibbia, ai poemi omerici, all'Eneide, alle tragedie di Shakespeare, al Quijote, al Faust e alla Recherche - uno degli otto pilastri del canone occidentale, un'opera che è in grado di parlare all'uomo contemporaneo di qualsiasi provenienza culturale.

L'Italia è la **5ª destinazione turistica** al mondo, meta d'elezione per milioni di viaggiatori attirati dall'arte, dal paesaggio e dal cibo.

A differenza di quello che normalmente accade nelle dinamiche linguistiche, **l'espansione dell'italiano** non è avvenuta attraverso le armi. L'affermazione dell'italiano oltre i suoi confini, notevole nei secoli XVI-XVIII, è stata **garantita quasi esclusivamente dal suo spessore culturale**. La diffusione di alcuni termini può essere di aiuto alla comprensione di questo fenomeno. Prendiamo a titolo di esempio la **poesia**. Il termine **sonetto** è presente, come prestito diretto o mediato da un'altra lingua-ponte, non solo in francese, spagnolo, inglese o tedesco, ma anche – tra l'altro - in russo, danese, coreano, malese. O ancora, **l'architettura**. Il termine **loggia**, presente nel significato proprio e in quelli derivati (“palco al teatro” e “associazione”), si trova, tra l'altro, in estone, lituano, lettone, neogreco, georgiano, neoebraico. Pensiamo alla **musica**. Si può dire che l'italiano sia strettamente legato alla diffusione della musica occidentale: basti pensare ai nomi di moltissimi strumenti musicali (**pianoforte, viola, flauto**), o alle indicazioni di tempo come **allegro**, che si ritrova non solo nelle lingue europee più vicine geograficamente e culturalmente, ma anche in finnico, islandese, lituano, turco, georgiano, coreano, giapponese ed altre ancora. D'altra parte, l'italiano, lingua ricca di vocali, ha una **straordinaria musicalità** che tutto il mondo apprezza. E' la lingua dell'opera e del bel canto, tanto che è difficile immaginare un soprano o un tenore straniero che non conosca l'Italiano.

A ciò si aggiunge che l'italiano ha svolto e svolge, sia nel Mediterraneo che in Europa, un ruolo fondamentale come **ponte culturale e linguistico**. Per posizione geografica e per storia, la Penisola è stata terreno di contatto e di incontro tra lingue e culture diverse, un vero e proprio **centro di irradiazione**, verso gli altri Paesi europei, di lingue orientali (come l'arabo, diffuso nel Medioevo dalla Sicilia e dalle città marinare), ma anche della classicità greco-latina, riscoperta e valorizzata dall'Umanesimo.

4. L'italiano veicolo e motore di creatività artigianale

L'italiano gode di alcune **percezioni tradizionalmente positive** legate non solo alle sue bellezze artistiche e naturali, ma anche al tradizionale prestigio in certi settori, dalla gastronomia, alla moda, al calcio.

L'abitudine tipicamente italiana allo **stile**, l'attenzione all'equilibrio delle forme, **l'eleganza, il buon gusto, la creatività e la capacità di innovazione**, la civiltà della tavola, la convivialità e sociabilità nei rapporti interpersonali, tutto quello che insomma si identifica con il **made in Italy**, il **saper fare** italiano e la **dolce vita** offrono all'italiano una forte

componente di seduzione. In molti paesi è forse questa la molla più forte dell'interesse per l'italiano, la sua percezione come **lingua di seduzione.**

La lingua italiana è stata ed è **veicolo e motore di una creatività artigianale e artistica** specifica del territorio italiano: dall'architettura alla musica lirica, dall'economia ai commerci, fino alla moda e alla cucina. Si può addirittura dire che, oggi, la musica e le arti forse non guardano più all'Italia come centro propulsore, ma numerosi settori tipicamente legati all'Italia vivono nell'immaginario degli stranieri, a cominciare dalla **gastronomia.** Qualche esempio. Su un campione di 66 lingue, sono largamente presenti parole come *pizza*, usata in 60 lingue diverse, *spaghetti* in 54 e *cappuccino* in 40. Meno pronunciata ma non trascurabile è la fortuna, molto più recente, di *tiramisù* presente in 23 lingue, *pesto* in 16, *carpaccio* in 13. Tali termini e il loro uso largamente generalizzato confermano innegabilmente la persistente popolarità della cucina italiana. Quanto alla **moda**, altro comparto trainante dell'economia italiana contemporanea, l'influsso si misura **più sugli stili che sulle parole utilizzate**, ma è anch'esso innegabile.

Il made in Italy ha dietro di sé secoli d'intelligenza e creatività. I manufatti degli artigiani, i prodotti dell'alta moda, le idee imprenditoriali, sono anche **il risultato del "bello" diffuso** che ogni italiano può respirare nella grande città come nel centro storico di un piccolo Comune, nell'attraversare paesaggi ineguagliabili così come nel visitare una chiesa o un museo. *Il Belpaese non è solo uno slogan*, è una realtà di cui la lingua è una componente importante. Il **made in Italy** che primeggia nel settore del mobile, dell'abbigliamento e calzature, del design e della moda, della meccanica di precisione, della ristorazione e dei prodotti alimentari, esprime produzioni in cui **il prodotto e la lingua italiana** che lo caratterizzano costituiscono un **insieme inseparabile ed inimitabile.** La lingua, in questo caso, non è solo descrittiva del prodotto ma è anche una sorta di **"certificazione semantica della storia e delle culture del territorio in cui ha preso forma"** : in questo incrocio la tradizione classica-umanistica dell'italiano e del suo universo di riferimento, si sposa con la modernità.

5. La lingua italiana, l'impresa, la scienza e la tecnologia

L'Italia, a differenza di quanto si crede, non esercita attrazione solo per il suo patrimonio artistico, ma è spesso percepita all'estero come un **sistema culturale complesso.**

Non va dimenticato che l'Italia è tra le otto potenze economiche più influenti al mondo e che non è unicamente produttrice d'arte, ma anche di **ricerca scientifica e tecnologica.**

Non va dimenticato che ci sono 20.000 **imprese** a controllo nazionale localizzate oltre confine con 1 milione e mezzo di addetti e 420 miliardi di fatturato, 25.000 imprese associate alla rete di 81 Camere di commercio italiane presenti in 55 Paesi.

L'Italia è conosciuta nel mondo non solo per la capacità di produrre arte ma anche scienza. Particolarmente vivace è il **settore della ricerca aerospaziale, quella sulle nanotecnologie o l'applicazione di nuove tecnologie in medicina.**

Il **sistema tecno-industriale italiano** è considerato da moltissimi stranieri come un'opportunità per attingere informazioni uniche e sono molti gli stranieri che conoscono il **patrimonio di eccellenze e di innovazione** rappresentato dall'Italia nel mondo. Del resto, tutto ciò non nasce dal nulla. C'è una tradizione intellettuale che affonda le proprie radici in un illustre passato. È da Leonardo, per il quale l'arte è bellezza ma anche conoscenza, che discendono scienziati come Carlo Rubbia, Margherita Hack, Rita Levi Montalcini e tanti altri. Michelangelo è italiano, ma sono italiani anche oltre cinquanta ricercatori italiani che lavorano al Cern di Ginevra.

6. L'italiano risorsa del “sistema Italia” e lingua di cultura europea

Nella complessa e multiforme realtà del mondo globalizzato, la più grande opportunità dell'Italia si lega proprio alla **volontà** e alla **capacità di valorizzare il suo ricco patrimonio culturale ed artistico**. Se quello della ricerca scientifica e tecnologica è un ambito essenziale e irrinunciabile per l'Italia così come per tutte le economie avanzate del mondo, **l'ambito artistico, creativo, intellettuale e culturale costituisce invece una specificità e una eccellenza tipicamente italiana**.

Le ricadute positive più dirette della valorizzazione di questo patrimonio si possono avere in primo luogo sul turismo e sul **turismo culturale**, in particolare. Ma altrettanto importanti, in una prospettiva di medio-lungo periodo, sono le opportunità legate a una accorta valorizzazione non soltanto **dei monumenti e del paesaggio**, ma anche della **produzione e della tradizione culturale**: da una parte, **la musica, l'architettura, il design, l'artigianato** e tutti i molti altri settori nei quali si esprime la creatività specificamente italiana; dall'altra, quelle tante **aree di eccellenza in campo intellettuale** – basti pensare alle professionalità legate alla conservazione del patrimonio artistico e culturale – nei quali l'Italia può proporsi come un punto di riferimento per culture anche assai lontane.

Fondamento e punto di partenza per la valorizzazione di tutto questo è proprio la diffusione della conoscenza della lingua italiana, poichè soltanto sulla base di una conoscenza solida, profonda dell'italiano è possibile realizzare un incontro non episodico e non superficiale con quel patrimonio di cultura che fa capo all'Italia.

IL TERMINE *LEASING* NEI TESTI GIURIDICI. QUESTIONI LESSICOLOGICHE E LESSICOGRAFICHE.

Abstract

Alcune fattispecie di contratti internazionali hanno una voce straniera, in particolare inglese. Si tratta per lo più di figure contrattuali atipiche che sono state elaborate in un ambiente giuridico anglosassone, soprattutto americano ed erano sconosciute all'ordinamento giuridico italiano. Tali istituti si sono diffusi nella pratica degli affari prima di ricevere un'adeguata regolazione legislativa e giurisprudenziale, nonché un'attenzione da parte della dottrina giuridica. Quando il dibattito attorno a tali figure contrattuali assunse corposità, l'ambiente giuridico era impegnato nella difficile e controversa definizione della natura giuridica e non a indicarne un unico preciso riferimento lessicale. Il lessico e i vocabolari ne hanno subito le conseguenze.

Parole chiave: contratto, ordinamento giuridico anglosassone, lessico, vocabolario

Introduzione

È mia intenzione, nel corso di questo intervento, seguire le tracce, attraverso la dottrina giuridica, le leggi e le sentenze dei giudici, di un anglicismo di comune uso nel linguaggio giuridico, *leasing*, compiendo inizialmente delle valutazioni dal punto di vista lessicologico. Successivamente passare all'indagine lessicografica attraverso l'analisi critica della voce *leasing* presente in alcuni strumenti lessicografici. Dal punto di vista linguistico, *leasing*, è un prestito integrale non adattato. Prima di tutto riporto la suddivisione che in ambito giuridico si è soliti operare tra dottrina, come insieme dei manuali e commentari giuridici; giurisprudenza, cioè le decisioni del giudice (sentenze del Tribunale, Corte d'Appello, Corte di Cassazione, Corte Costituzionale, ecc.), e legislazione, il complesso degli atti normativi (legge ordinaria, decreto legislativo, legge regionale, ecc.). Tenere in considerazione tale distinzione è importante nell'indagine lessicologica.

1. Anglicismi nella dottrina giuridica

Per quanto riguarda la dottrina, i giuristi che si occupano di common law e di istituti giuridici mutuati dai sistemi anglosassoni non mostrano imbarazzo dell'uso di anglicismi. D'altra parte la dottrina è tipicamente più recettiva all'uso di forestierismi, che sono presenti in tutti i manuali di diritto in uso presso le università italiane e nella manualistica di settore. Traccio un elenco approssimativo degli anglicismi più usati in ambito giuridico: *leasing, franchising, factoring, joint venture, marketing, licensing, trust, performand bond, know-how, incoterms, merchandising, common law, civil law, buyer, competitor, consumer, delivery, welfare state, authority, devolution, spending review*. Si tratta in genere di istituti giuridici che non erano contemplati nel nostro ordinamento ma mutuati da quelli anglosassoni e dominano la scena giuridica del nostro tempo. Penso sia interessante riportare la testimonianza di Francesco Galgano, scritta in tempi non sospetti, metà degli anni Ottanta del XX secolo, quando non si

parlava ancora di globalizzazione, ma che può essere considerata come il manifesto della stessa. Francesco Galgano nel saggio *Il diritto nella società post-industriale* a proposito di alcuni termini giuridici inglesi scrive: «Sono, il più delle volte, contratti atipici: a crearli non sono i legislatori nazionali, ma sono gli uffici legali delle grandi multinazionali, sono i consulenti delle associazioni internazionali delle diverse categorie imprenditoriali. Il loro nome che è quasi sempre un nome inglese, testimonia l'origine americana di quei modelli; ma dal paese d'origine *leasing*, *franchising*, *performance bond* e così via si sono propagati per l'intero planisfero. Essi non hanno nazionalità: la loro funzione è di realizzare l'unità del diritto entro l'unità dei mercati. L'uniformità internazionale di questi modelli è, per le imprese che li praticano, un valore sommo. Basti questa testimonianza: le case madri delle multinazionali trasmettono alle società figlie operanti nei sei continenti le condizioni generali predisposte per i contratti da concludere, accompagnate da una tassativa raccomandazione, che i testi contrattuali ricevano una pura e semplice trasposizione linguistica, senza alcun adattamento, neppure concettuale, ai diritti nazionali dei singoli Stati; ciò che potrebbe compromettere la loro uniformità internazionale» (GALGANO 1990: 153). La trasposizione linguistica a cui Galgano fa riferimento riguarda le varie clausole del contratto, lasciandone immutato il nome. Ecco quindi individuata la strada che questi anglicismi hanno percorso.

2. Anglicismi nella giurisprudenza e nella legislazione

Dalla pratica contrattuale che li utilizzava e dalla dottrina giuridica che ne dava la spiegazione, con le prime controversie legali questi istituti giuridici stranieri sono giunti all'attenzione del giudice e successivamente del legislatore. Secondo l'ordinamento giuridico italiano il giudice nella sentenza applica al caso concreto i principi previsti dalla normativa in vigore. Nei primi casi giurisprudenziali in materia di «leasing», «factoring», «franchising», ecc. non esisteva ancora una legge organica che disciplinasse gli istituti mutuati dagli ordinamenti anglosassoni, quindi il giudice cercava nella normativa italiana la regola da applicare al caso concreto quando si trovava di fronte ad esempio parti che litigavano sugli obblighi derivanti dal «factoring», figura contrattuale che nel frattempo si era già diffusa nella pratica degli affari e quindi consolidata anche dal punto di vista linguistico. È evidente che articolare una decisione attorno a un istituto giuridico espresso con una parola straniera in un atto ufficiale pronunciato in nome del popolo italiano poteva suscitare perplessità. La necessità di precisione e chiarezza insita nel linguaggio giuridico, ha prevalso. Per tanto il giudice, e in particolare la Corte di Cassazione competente sulle questioni di diritto che riguardano l'interpretazione delle norme, una volta data la spiegazione giuridica dell'istituto di provenienza straniera, lo utilizzava creando il precedente. L'anglicismo era così „libero” di circolare, avendo acquistato ufficialità, anche nelle successive sentenze fino ad arrivare al pieno riconoscimento nella legge che non poteva disconoscere la pratica giurisprudenziale e contrattuale ormai consolidata.

3. Il termine *leasing* nei testi giuridici

Come anticipato nelle intenzioni tra i vari anglicismi presenti nel linguaggio giuridico ho scelto di analizzare il termine *leasing*. Essendo, come detto, un prestito integrale non adattato entrato nell'uso più di 40 anni fa, riferendomi all'elemento linguistico oggetto della presente analisi, utilizzo il corsivo, riferendomi, invece, all'istituto giuridico, utilizzo le virgolette, le citazioni vengono riportate in originale e negli altri casi in caratteri tondi. Si tratta di un contratto atipico largamente presente, sulla base dei modelli americani, in Italia, che al momento della sua introduzione, metà degli anni Sessanta del XX secolo, veniva utilizzato riportando la dicitura straniera o tradotto correntemente con l'espressione «locazione

finanziaria», ma anche con altre locuzioni, tra le quali «prestito locativo», «finanziamento di locazione», «locazione di beni strumentali». Come scrive Maurizio Lupoi «E' interessante osservare come, a fronte di un unico vocabolo straniero - *leasing* - la giurisprudenza e la dottrina abbiano individuato almeno tre principali tipi negoziali. Siamo qui in presenza di un tema ricorrente dei flussi giuridici: la designazione linguistica di origine può essere unitaria e, nei sistemi di origine, probabilmente univoca sotto il profilo giuridico, ma ciò non comporta che analoga situazione si verifichi nell'ordinamento nel quale il flusso si verifica» (LUPOI 2002).

3.1. *Il termine leasing nella dottrina giuridica*

È la dottrina aziendalistica (VIGANÒ 1967) che per prima ha introdotto e spiegato la tecnica dello strumento finanziario, di conseguenza i profili pratici e quelli fiscali sono stati i primi ad essere prospettati. Questo ha suscitato l'interesse anche della dottrina giuridica (VAILATI 1969) che nel tentativo di dare un nome a questa creazione utilizza diverse espressioni a seconda della particolarità contrattuale. Se oggetto del contratto sono beni strumentali standardizzati dati in locazione direttamente da parte dell'industria produttrice senza che sia prevista la possibilità dell'acquisto del bene da parte del locatario al termine del contratto, si usa la denominazione «*leasing operativo*». Col termine «*leasing finanziario*» si fa riferimento al contratto nel quale una peculiare figura d'impresa, l'impresa di leasing, si interpone fra produttore e utilizzatore. Questa compera o fa costruire dal produttore il bene, su indicazione dell'utilizzatore, e quindi, restandone proprietaria, lo concede in godimento all'utilizzatore, che ne assume i rischi. Considerando il bene oggetto del contratto, il «*leasing finanziario*» si distingue tra «*leasing immobiliare*» e «*leasing mobiliare*». Successivamente accanto alla figura del «*leasing finanziario*» (che non prevede l'acquisto del bene da parte dell'utilizzatore) denominato anche «*leasing di godimento*», si è affiancata quella del «*leasing traslativo*» (che prevede il trasferimento all'utilizzatore della proprietà del bene a conclusione del rapporto) e il *sale e lease back* (che prevede il riacquisto del bene da parte del produttore al termine del rapporto). Inoltre in relazione alle finalità del contratto e a peculiari interessi delle parti si parla di «*leasing automobilistico*», «*leasing agevolato*», «*leasing pubblico*». Come si può notare la dottrina non ha mostrato, già da subito, alcun imbarazzo nell'utilizzo dell'anglicismo, alternandolo all'espressione locazione finanziaria (GALGANO 1987: 215).

3.2. *Il termine leasing nella legislazione*

Seguo ora le tracce del termine *leasing* attraverso la legislazione italiana a livello nazionale. La prima disposizione legislativa che fa riferimento a tale tipologia è l'articolo 5 della Legge sul Credito agevolato al commercio del 10 ottobre 1975 n. 517 pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 292 del 5 novembre 1975.

5. *Locazione finanziaria.*

I finanziamenti agevolati a favore delle imprese commerciali disciplinati dalla presente legge sono estesi ai programmi attuati, totalmente o parzialmente, con il sistema della locazione finanziaria [...]

Come si può notare il legislatore non usa l'anglicismo e non dà una definizione dell'istituto della locazione finanziaria, né usa una distinzione grafica. La seconda disposizione legislativa è l'articolo 17 della Legge intitolata Disciplina dell'intervento straordinario nel Mezzogiorno

per il quinquennio 1976-80 del 2 maggio 1976 n. 183 pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 121 dell'8 maggio 1976.

17. Norme concernenti la locazione finanziaria di attività industriali.

La Società finanziaria meridionale costituita ai sensi dell'articolo 9 della legge 6 ottobre 1971, n. 853, è autorizzata a costituire una società per azioni per l'esercizio della locazione finanziaria di impianti industriali per la cui realizzazione può essere concesso il contributo di cui al precedente articolo 10 sulla base dei criteri e modalità fissati dal Comitato previsto allo stesso articolo.

Per operazioni di locazione finanziaria si intendono le operazioni di locazione di beni mobili e immobili, acquistati o fatti costruire dal locatore, su scelta e indicazione del conduttore, che ne assume tutti i rischi, e con facoltà per quest'ultimo di divenire proprietario dei beni locati al termine della locazione, dietro versamento di un prezzo prestabilito. [...]

Anche in questo caso il legislatore evita l'anglicismo, non usa una distinzione grafica e tenendo in considerazione quanto riferito sopra, nella definizione di locazione finanziaria contempla il «leasing finanziario» (o di godimento), mobiliare o immobiliare, traslativo. D'altra parte non ritiene di dover precisare che il bene viene concesso in locazione dietro pagamento di canoni (precisazione che appare nel 1981), ma questa è una questione giuridica. La situazione rimane invariata anche nelle successive disposizioni legislative fino al 1986 in quanto si tratta di normativa di attuazione. Nel 1988 nella stessa disposizione legislativa il legislatore utilizza sia l'anglicismo *leasing* che l'espressione «locazione finanziaria», senza distinzione grafica.

Ministero dell'industria, del commercio e dell'artigianato D.M. 12-7-1988

Disposizioni concernenti i contratti di leasing agevolato e i requisiti per la stipula delle relative convenzioni. Pubblicato nella Gazz. Uff. 10 marzo 1989, n. 58.

IL MINISTRO DELL'INDUSTRIA DEL COMMERCIO E
DELL'ARTIGIANATO

di concerto con

IL MINISTRO DEL TESORO

Vista la *legge 10 ottobre 1975, n. 517*, sul credito agevolato al commercio;

Visto l'*art. 34 della legge 24 aprile 1980, n. 146*;

Visto il *D.M. 23 luglio 1980*, registrato alla Corte dei conti il 12

dicembre 1980, registro n. 10, foglio n. 80, con il quale sono state fissate modalità e procedure per la concessione di contributi in conto canoni alle imprese commerciali per investimenti effettuati con il sistema della locazione finanziaria ai sensi della *legge 10 ottobre 1975, n. 517*, e successive modificazioni ed integrazioni. [...]

Nel 1993 il legislatore utilizza l'anglicismo senza distinzione grafica con la specificazione finanziario. Da considerare che si tratta di un provvedimento normativo che ratifica una convenzione internazionale.

LEGGE 14 luglio 1993, n. 259

Ratifica ed esecuzione della convenzione UNIDROIT sul leasing finanziario internazionale, fatta ad Ottawa il 28 maggio 1988

Nel 1998 in una disposizione legislativa utilizza solo l'espressione «locazione finanziaria» senza distinzione grafica. Nel 2000 nella stessa disposizione legislativa l'anglicismo *leasing* viene utilizzato sia con la specificazione (finanziario) e senza distinzione grafica che senza specificazione e con distinzione grafica, senza darne una definizione.

DECRETO C.N.R. 14 gennaio 2000

Regolamento di disciplina della contabilità e dell'attività contrattuale del CNR. (Decreto n. 015448). Pubblicato nella Gazz. Uff. del 31 gennaio 2000, n. 24, suppl. ord.

69. Contratti di leasing finanziario.

1. Per acquisire la disponibilità di beni mobili od immobili, il C.N.R. può concludere contratti di *leasing* con intermediari finanziari. Le ragioni di opportunità e convenienza, che giustificano l'utilizzazione di questo tipo di contratto, devono essere motivate con la decisione di contrattare. [...]

Nel 2003 il termine utilizzato per individuare l'istituto giuridico si semplifica in *leasing*, senza distinzione grafica, specificazione e definizione.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 17 febbraio 2003, n. 84

Regolamento di attuazione della direttiva 1999/94/CE concernente la disponibilità di informazioni sul risparmio di carburante e sulle emissioni di CO₂ da fornire ai consumatori per quanto riguarda la commercializzazione di autovetture nuove.

Articolo 2 Finalità e Ambito di applicazione

1. Il presente regolamento è finalizzato a fornire ai consumatori informazioni relative al consumo di carburante ed alle emissioni di CO₂ delle autovetture nuove, in vendita o in leasing, così come definite ai sensi dell'articolo 1, comma 1, lettera b). [...]

Sempre nel 2003 il legislatore in un atto del governo abbandona l'anglicismo riprendendo l'espressione «locazione finanziaria», senza distinzione grafica, e prevedendo l'ipotesi traslativa.

Riassumendo, l'attestazione dei termini «locazione finanziaria» e *leasing* nella normativa nazionale avviene come segue. Il primo termine compare in 11 atti normativi, il secondo in 3 e in un atto, entrambi. Dal punto di vista diacronico non esiste un'evoluzione temporale. È vero che fino al 1986 viene utilizzato solo il termine «locazione finanziaria», nel 1988 entrambi e nel 1993 per la prima volta *leasing* finanziario, in recepimento di una convenzione internazionale ad hoc. Ma nel 2003 in due atti normativi appaiono rispettivamente e separatamente entrambi i termini. Per quanto riguarda l'uso del carattere nell'atto del 1993, tondo. Negli atti del 1988 tondo, del 2000 corsivo, del 2003 tondo. Non è facile stabilire se il legislatore quando non usa il corsivo è perché considera il termine straniero come entrato nell'uso comune. Oltre alla legge di recepimento della convenzione internazionale che riporta la traduzione non ufficiale della Convenzione UNIDROIT, e quindi la normativa dettagliata sull'istituto giuridico, la spiegazione di entrambi i termini/istituti giuridici, «locazione finanziaria» e *leasing*, è presente in vari atti con formulazioni diverse, testimonianza che il termine da solo non è sufficiente a spiegare il concetto giuridico.

3.3. Il termine *leasing* nella giurisprudenza

L'analisi dei documenti giurisprudenziali è più complessa sia per la quantità di atti che per il soggetto redigente. Prendendo in considerazione le sole decisioni della Cassazione l'istituto è oggetto di svariate decisioni. La Corte affrontò per la prima volta la questione con la sentenza numero 6390 del 28.10.1983. Successivamente con sentenza del 13 dicembre 1989 n. 5569 riguardante una questione fallimentare, il 16 ottobre 1995 con sentenza n. 10805 in materia di *lease back* e il 19 luglio 1997 con sentenza n. 6663 in tema di «leasing traslativo». Recentemente la Cassazione è intervenuta sull'argomento con le sentenze 12 gennaio 2011 n. 534 e n. 17960 del 2014. Dal punto di vista lessicale si può notare che il giudice di Cassazione quando per la prima volta affronta la questione dal punto di vista giuridico, indica il termine *leasing* come sinonimo dell'espressione contratto di «locazione finanziaria». Inoltre indica come sottocategoria l'istituto giuridico «leasing finanziario». Successivamente, considerando che il «leasing operativo» nella pratica non trova consenso, l'anglicismo si presenta o preceduto da c.d., o accompagnato dalla specificazione finanziario, o scritto tra virgolette, o in corsivo, ma comunque come sinonimo di «locazione finanziaria». In tempi recenti sembra affermarsi l'uso del prestito integrale non adattato, anche se a volte con distinzione grafica.

4. Anglicismi nei dizionari

L'uso di anglicismi nella lingua italiana non è un fenomeno recente. Migliorini nella Storia della lingua italiana nel capitolo dedicato ai forestierismi fa risalire all'Ottocento l'arrivo dall'Inghilterra di alcuni anglicismi politici (*budget, leader, meeting, self government*)

(MIGLIORINI 1991: 664). Gian Luigi Beccaria nell'opera *I linguaggi settoriali in Italia*, indica le «denominazioni di professioni totalmente nuove (dovute non solo alle nuove scoperte della scienza e delle conseguenti applicazioni della tecnica, ma anche dalle più moderne forme commerciali e specializzazioni imposte da nuove attività)» che «hanno oggi diffusione universale, e sono per grossa parte anglosassoni» (*steward, account executive*) e i frequenti calchi come *contattare* (ingl. *to contact*), *disincentivare* (ingl. *to disincentive*), *controllo della qualità* (ingl. *quality control*). Lorenzo Renzi accanto ai numerosi prestiti lessicali ha individuato una piccola serie di anglicismi sintattici molto significativi. Tra questi si ricorda: «giorno dopo giorno» verosimilmente costruito sull'inglese «*day after day*», e «*grazie di non fumare*», costruito su «*thank you for...*». Il fenomeno non è allarmante. Tullio De Mauro nel nuovo *Dizionario italiano dell'uso*, ideato e diretto per l'Utet, presta particolare attenzione ai termini tecnico-scientifici, dimostrando che le frequenti lamentele sulla morte della nostra lingua, aggredita da parole straniere provenienti dall'informatica, sono del tutto infondate.

4.1. Il termine *leasing* nei dizionari

Passando all'aspetto lessicografico ho condotto una ricerca sull'attestazione delle voci *leasing* e *locazione finanziaria* in alcuni strumenti lessicografici. Ho preso in considerazione sia opere cartacee che versioni on line, inoltre dizionari generali e settoriali. La ricerca ha portato al seguente risultato.

VOCABOLARIO DELLA LINGUA ITALIANA ZINGARELLI 1996 Zanichelli 1995

...
 tore.
leasing /'lizin(g), ingl. 'li:sɪŋ/ [vc. ingl., propriamente 'il noleggiare', dal v. *to lease* 'affittare', dal fr. *laisser* (V. *lasciare*)] s. m. inv. ● (econ.) Contratto di locazione di beni mobili e immobili, stipulato a scopo di finanziamento, fra una società specializzata che ne è proprietaria e un'impresa od operatore economico che ne ottiene la disponibilità a medio e lungo termine, di solito con la promessa o la possibilità di vendita a suo favore alla scadenza del contratto: l. *finanziario*; l. *immobiliare*.
leatico ● V. *aleatico*.
 ...

BUR DIZIONARIO ITALIANO Rizzoli 1998

portarsi con lealtà.

leasing [lɛʃɪn] s.m. invar. (parola ingl.). Contratto di noleggio di impianti, immobili, ecc. con possibilità di acquisto considerando le rate di noleggio come rate del prezzo di vendita.

lèbbra s.f. (gr. *lépra*, da-*lépein*, squamarsi). Ma-

DIZIONARIO DELLA LINGUA ITALIANA HOEPLI Versione online settembre 2014

leasing

s.m. inv.

FINANZ Contratto di locazione finanziaria mediante il quale l'impresa concedente consente il godimento del bene all'utilizzatore in cambio di un canone periodico e con possibilità di proroga del contratto o di riscatto del bene: *l. immobiliare*; *acquistare una macchina in l.*



STAMPA

VOCABOLARIO DELLA LINGUA ITALIANA TRECCANI Versione online 2014

Leasing

Vocabolario on line



leasing <lisɪn> s. ingl. [der. di (*to*) *lease* «affittare»], usato in ital. al masch. – Nel linguaggio dell'economia industriale, forma di finanziamento a medio termine in base al quale una società che opera nel settore della intermediazione finanziaria (*società di l.*) acquista la proprietà di determinati beni mobili o immobili, su scelta e indicazione dell'utilizzatore, e ne concede a quest'ultimo il pieno godimento contro il versamento di un corrispettivo periodico per un tempo predeterminato, al cui termine l'utilizzatore può optare per il rinnovo della locazione a un canone molto ridotto, per la restituzione del bene o per l'acquisto dello stesso a un prezzo generalmente molto basso e prefissato; è detto anche più propriam. *l. finanziario*, per distinguerlo dal *l. operativo*, con cui vengono dati in locazione, per lo più direttamente da parte dell'industria produttrice, beni strumentali standardizzati (computer, macchine utensili, autovetture di servizio, ecc.), senza che sia prevista la possibilità dell'acquisto del bene da parte del locatario al termine del contratto.

DIZIONARIO DEI TERMINI GIURIDICI La Tribuna Piacenza 2002

Leasing. – È il contratto con il quale un soggetto concede in locazione un bene ad un altro soggetto, il quale corrisponde dei canoni in denaro per un certo periodo di tempo, potendo poi divenire proprietario del bene stesso versando una somma ulteriore (riscatto). Questo contratto ha avuto grande diffusione relativamente ai beni strumentali di aziende in quanto consente di utilizzare subito veicoli ed attrezzature senza esborsi rilevanti di capitale ma in cambio di spese scaglionate nel tempo e che, in quanto costituiscono dei costi, possono essere dedotte dai ricavi dell'impresa. Se ne discute l'esatta natura giuridica: prevale l'opinione che si tratti di un contratto misto, con elementi della locazione e della vendita. La prassi ha conosciuto altresì la locazione finanziaria, la quale persegue l'intento di fornire all'impresa non soltanto mezzi strumentali ma anche mezzi economici.

DIZIONARIO DELLA LINGUA ITALIANA II Sabatini Coletti Versione online settembre 2014

leasing voce ingl.; in it. s.m. inv.

• Contratto di affitto o di noleggio di un bene immobile o mobile, con la possibilità, alla scadenza del contratto, di acquistare il bene stesso a un prezzo prestabilito: *l. immobiliare; prendere un'auto in l.*

• a. 1970

locazione [lo-ca-zio-ne] s.f.

1 dir. Contratto bilaterale con cui una parte (locatore) offre a un'altra (locatario) la disponibilità di un bene per un periodo di tempo stabilito, dietro pagamento di un canone **SIN** affitto

2 econ. *l. finanziaria*, leasing

• sec. XIII

GRADIT TULLIO DE MAURO UTET 2003

leasing /'lizing/ (lea-sing) s.m. inv. [ES] ingl. [TS] fin. [1970; ingl. *leasing* /'li:zɪŋ/, det. di (to) *lease* "affittare"] contratto di locazione di un bene concesso da un'impresa a un utilizzatore dietro pagamento di un canone, con possibilità di riscatto del bene stesso alla scadenza del contratto: *fare un l., comprare una macchina in l.* **SIN** l. finanziario, locazione finanziaria ~ **leasing finanziario** loc.s.m. [TS] fin. → **leasing leasing operativo** loc.s.m. [TS] fin., l. di beni standardizzati

locazione /lokat'tsjone/ (lo-ca-zio-ne) s.f. [TS] dir. [1298 nella var. ant. *logazione*; dal lat. *locatiōne(m)*, v. anche *locare*] contratto con cui una parte si impegna a concedere a un'altra il godimento di un bene mobile o immobile per un certo tempo dietro il pagamento di un determinato compenso: *dare in l., l. di un negozio, rinnovare una l.* **DER.** delocalazione **COMP.** eco-□ (33) ~ **licenza per finita locazione** → **licenza** - **locazione di memoria** loc.s.f. [TS] inform. → cella di memoria **locazione di opera** loc.s.f. [TS] dir., contratto con cui un soggetto mette a disposizione di un altro la propria opera o il proprio lavoro in cambio di un compenso **locazione finanziaria** loc.s.f. [TS] fin. → **leasing**.

Negli strumenti lessicografici Zingarelli, BUR, Hoepli, Dizionario della Tribuna e Treccani è presente solo la voce *leasing*, mentre alla voce *locazione* non viene indicata l'accezione *locazione finanziaria* e non vi è alcun rimando al *leasing*. Il Sabatini Coletti e il Gradit alla voce *locazione* indicano il rimando *locazione finanziaria*. Lo Zingarelli, L'Hoepli il Gradit e il Treccani indicano l'anglicismo come un termine economico finanziario e non del diritto. Nella definizione sono molto attenti a presentare le caratteristiche della fattispecie contrattuale atipica. Non indicando fattispecie contrattuali tipiche come sinonimi. Il BUR e il Sabatini Coletti, invece, nella definizione utilizzano un'altra fattispecie di contratto atipica, cioè il noleggio, che solitamente viene utilizzato solo per beni mobili e comunque prevede il

compimento di una determinata prestazione e non il godimento di un bene. Come si può notare da questo breve inventario sia le definizioni che le accezioni e la fraseologia mancano di omogeneità, probabilmente come si indicava in apertura a causa della difficile iniziale definizione della natura giuridica del «leasing». Si evidenzia in particolare come la fattispecie contrattuale riceva differenti equivalenti (contratto di locazione, contratto di noleggio, contratto di affitto o di noleggio, contratto di locazione finanziaria, contratto, forma di finanziamento).

5. Conclusione

Tirando le somme di questa analisi concluderei nel seguente modo:

1. Nei dizionari di lingua inglese si incontra la voce *lease* come nome sostantivo e verbo.
2. Nei paesi di lingua anglosassone «leasing» viene adoperato per individuare uno strumento di finanziamento.
 1. L'anglicismo *leasing* è entrato nell'uso nella lingua italiana nel 1970.
 2. Si è diffuso nella pratica e ancora oggi indica uno strumento finanziario.
 3. Nella dottrina giuridica, nella giurisprudenza e nella legislazione consolidate è definito come uno strumento di finanziamento.
 4. Al pari di tanti altri anglicismi di uso frequente nella lingua italiana (*film, sport, leader, meeting*, ecc.) non necessita più di distinzione grafica.
 5. Facendo riferimento alla fattispecie contrattuale dovrebbe essere indicato come «contratto di leasing».
 6. Potrebbero essere abbandonate le espressioni *leasing finanziario* e *locazione finanziaria* perché atte a indicare solo una tipologia contrattuale, anche se la più diffusa.

Da alcuni anni è apparsa l'espressione *staff leasing*. Non è uno strumento finanziario e non ha un profilo fiscale. In questo caso la legge è intervenuta subito, anzi lo ha prima introdotto come nuovo istituto del diritto del lavoro (Legge n. 30/2003 Legge Biagi), poi abrogato (Legge 247/2007) e successivamente di nuovo reintrodotta (legge n. 191/2009 Finanziaria 2010). In ogni disposizione legislativa viene usata l'espressione «somministrazione di manodopera a tempo indeterminato». La dottrina giuridica (ICHINO 1999), come d'uso, preferisce l'anglicismo. Appare già nella versione on line dell'Enciclopedia Treccani. Secondo il mio parere non dovrebbe essere considerato come un forestierismo di necessità, in quanto come sopra indicato è già disciplinato da disposizioni legislative, quindi non è necessario ricorrere a una parola straniera per denominare un referente d'origine straniera in precedenza sconosciuto e perciò senza traduzione, cioè senza un sinonimo in lingua italiana. Potrebbe essere considerato come un forestierismo utile, in quanto uno dei casi in cui i prestiti siano la scelta più efficace, grazie al valore monosemico, alla concisione e alla riconoscibilità «globale» del termine. Si tratta della cosiddetta mutua intelligibilità per la quale l'inglese ha il ruolo che aveva una volta il latino. In giurisprudenza ha già fatto la sua comparsa e l'anglicismo è utilizzato come sinonimo di somministrazione di manodopera a tempo indeterminato. Tale espressione che nella sua interezza indica l'istituto giuridico regolato dalle disposizioni legislative sopra indicate, nel testo della sentenza appare in diverse forme: somministrazione lavoro; contratti di somministrazione; contratto di somministrazione a tempo indeterminato. Come si vede chi ha redatto la sentenza non utilizza mai l'intera espressione, ma ricorre a giustapposizione (SALVI 2004: 346) o sottintende alcune parti. Testimonianza forse di una spontanea esigenza di concisione espressiva da mediare però con la certezza del diritto. Nella mia analisi relativa alla presenza di anglicismi nel linguaggio giuridico sono arrivato alla conclusione che l'uso di termini stranieri nell'ordinamento giuridico italiano può essere considerato anche come il segno dei tempi. La normativa in

vigore in Italia fonda le sue radici nel diritto romano dal quale derivano molti istituti civilistici (obbligazioni, contratti, successioni, ecc) che ancora oggi regolano i conflitti tra i privati. Ecco perché nel linguaggio giuridico ricorrono spesso espressioni in latino come *pacta sunt servanda*, *quid iuris*, *iura novit curia*, ecc. Questi cosiddetti «broccardi» che riassumevano un principio del diritto romano poi accolto in quello italiano erano spesso usati dai giuristi, soprattutto da quelli formati fino a tre decenni fa, che avevano un'educazione scolastica rigidamente classica e che nei primi anni del corso di laurea in giurisprudenza studiavano intensamente le istituzioni di diritto romano. Ora, come si è detto nel corso di questa trattazione, sono le fattispecie mutate dagli ordinamenti giuridici anglosassoni ad interessare il nostro sistema giuridico, quindi accanto ai latinismi si stanno affiancando sempre più gli anglicismi giuridici. Come per l'attività del legislatore, così anche per gli atti dei giudici sono attuali i richiami di alcuni studiosi finalizzati ad «abbattere le barriere linguistiche che dividono le istituzioni pubbliche dai cittadini» (CORTELAZZO 2011: 7) e «rispetto all'utilizzo di termini di non immediata e inequivoca comprensione, sarebbe auspicabile il ricorso a „norme definitorie” che chiariscono esplicitamente i contenuti da attribuire alle singole espressioni linguistiche» (ROTOLO 2011: 74) In attesa della dichiarazione in Costituzione (SABATINI 2011: 95) dell'italiano come lingua ufficiale della Repubblica.

Bibliografia

- G. Adamo-V. Della Valle, *Le parole del lessico italiano*, (Le Bussole, 316), Carocci Editore, Roma, 2008
- F. Galgano, *Le fonti del diritto nella società post-industriale*, in *Sociologia del Diritto*, 1990
- E. Viganò *Il leasing*, Giuffrè, Milano, 1967
- G. Vailati, *Aspetti giuridici del leasing finanziario (Dir. Econ., 1969)*
- F. Galgano, *Diritto privato*, Cedam, Padova, 1987
- B. Migliorini, *Storia della lingua italiana*. Sansoni, Firenze, 1991
- P. Ichino *Il diritto del lavoro e le nuove forme del decentramento produttivo* Rivista italiana di diritto del lavoro n. 3/1999
- G. Salvi - L. Vanelli, *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna, 2004
- M. Cortelazzo, *Introduzione*, in «Il linguaggio e la qualità delle leggi» a cura di Raffaele Libertini, CLEUP Padova, 2011
- Rotolo, *La tutela penale dell'ambiente*, in «Il linguaggio...», op. cit.
- F. Sabatini, *Iniziative legislative per l'italiano: le proposte del XXI Corso dell'ISLE*, , in «Il linguaggio...», op. cit.

Dóra Mária Tamás – Gabriella Tóth
*Dipartimento di Formazioni per Traduttori e Interpreti
della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Eötvös Loránd di Budapest, OFFI Zrt.*
tamas.dora.dr@gmail.com; gabriella.toth.72@gmail.com

QUESTIONI TERMINOLOGICHE DELL'INTERPRETARIATO GIURIDICO: ANALISI DALL'OTTICA DIDATTICA DI TERMINI ECONOMICO-GIURIDICI

Riassunto

Nella nostra relazione vengono sottoposte all'analisi le questioni terminologiche della lingua specialistica economico-giuridica dal punto di vista didattico dell'insegnamento della terminologia della lingua specialistica economico-giuridica. Nel settembre del 2014 è stato avviato per la prima volta il corso di formazione di interpreti giudiziari organizzato dal Dipartimento di Traduzione e di Interpretariato dell'ELTE di Budapest. Tale formazione rappresenta una sfida sia per i professori che agli studenti. Fa parte della formazione svolta in quattro lingue (inglese, tedesco, francese e italiano) nell'ambito della lezione di terminologia giuridica gli studenti imparano i principi e i metodi del lavoro terminologico, nonché costruiscono dei propri glossari terminologici. Nella prima parte della relazione verrà presentata l'attività didattica del professore svolta durante le lezioni dopodiché, verranno sottolineate le sfide e le possibili soluzioni delle difficoltà della didattica dell'insegnamento della terminologia della lingua specialistica in questione mediante l'analisi di alcuni termini economico-giuridici quale risultato di un lavoro terminologico svolto in aula.

Parole chiave: terminologia, interprete giudiziario, lingua specialistica economico-giuridica, insegnamento della terminologia della lingua specialistica economico-giuridica

Introduzione

Il presente studio tratta le questioni terminologiche del linguaggio giuridico-economico da un punto di vista didattico basandosi sull'avvio di un nuovo corso universitario nel 2014 al Dipartimento di Formazioni per Traduttori e Interpreti della Facoltà di Lettere e Filosofia all'Università Eötvös Loránd di Budapest. Il corso dalla durata di due semestri – denominato Formazione di interpreti giudiziari e ufficiali – che rappresenta di per sé una novità nel campo dell'interpretariato in Ungheria, ha come obiettivo primario quello di formare interpreti professionali capaci di un rendimento di alta qualità presso i tribunali e le autorità ungheresi. All'interno del corso gli studenti ricevono un bagaglio di conoscenze teoriche e pratiche. Le materie teoriche comprendono argomenti quali studi sulla teoria dell'interpretariato, introduzione nell'interpretariato giudiziale, stilistica dell'ungherese, conoscenze di base di diritto. Le conoscenze pratiche vengono trasmesse all'interno delle materie denominate interpretariato giudiziale e ufficiale, terminologia giuridica, all'interno della quale gli studenti studiano gli aspetti terminologici del diritto e inoltre gli studenti partecipano anche ad uno stage professionale presso i tribunali. Quest'ultimo avviene grazie ad una collaborazione con l'Ufficio Nazionale di Traduzioni e Legalizzazioni (OFFI Zrt.).

1. I principi e i metodi di insegnamento della terminologia giuridica

Nella nostra relazione presentiamo i principi e i metodi dell'insegnamento elaborati e adoperati all'interno della materia di terminologia giuridica, i quali rappresentano un sistema

funzionante che col tempo e con le esperienze sicuramente si evolverà, migliorerà ulteriormente nel futuro. Oltre alle difficoltà presentate dalla materia del diritto, che di per sé richiede conoscenze approfondite, la sfida didattica consiste anche nel fatto che durante le lezioni sono presenti studenti di ben quattro lingue straniere diverse: inglese, tedesco, francese e italiano. Quindi sono presenti quattro lingue straniere oltre all'ungherese e la materia del diritto con concetti e termini che variano anche col tempo. Ci si pone subito la domanda: Cosa e come insegnare all'interno di tale materia?

All'inizio del corso è necessario avere un denominatore comune per lo svolgimento del lavoro relativo a tutte le lingue, rappresentato in primo luogo dai principi e metodi di lavoro della terminologia (MAGRIS, MUSACCHIO, REGA, SCARPA 2002, FÓRIS 2005, TAMÁS 2014) e in secondo luogo dalle caratteristiche del linguaggio giuridico e della terminologia giuridica. Gli studenti imparano anche i metodi di elaborazione di dati linguistici per registrare le soluzioni in glossari conformi ai principi e metodi della terminologia, in forma di cosiddetti termbase semplici (TAMÁS 2014). Per questo motivo le lezioni si svolgono nell'aula dotata di computer con un lavoro di gruppo o individuale secondo il numero degli studenti nelle varie lingue. L'elaborazione dei termbase semplici rappresenta un obiettivo triplice per gli studenti, perché attraverso essi imparano: - ad applicare nella pratica i metodi terminologici; - la terminologia utile per il lavoro; - a creare un mezzo di lavoro utile da usare, completare e perfezionare durante la loro carriera professionale. In questo modo gli studenti fanno proprio un approccio su cui basarsi, su cui ritornare quando le difficoltà sul lavoro si presentano.

Le singole aree giuridiche vengono introdotte mediante la presentazione delle caratteristiche del linguaggio giuridico e della terminologia giuridica del campo in questione e di conseguenza anche dei problemi terminologici che i singoli campi presentano. Dopo l'introduzione inizia il lavoro effettivo e adoperando tale metodo gli studenti possono costruire un mezzo utile per lo studio e per il lavoro applicabile anche nel futuro persino con la nascita di nuovi termini e concetti. I campi giuridici trattati all'interno del corso per es.: diritto costituzionale (con il confronto dei sistemi dei tribunali nazionali), procedura civile, diritto civile (per es. diritto di famiglia, diritto delle successioni, diritto societario, diritto reale e contrattualistica), procedura penale e diritto penale, diritto del lavoro e diritto dell'amministrazione pubblica. Per avere dati affidabili anche le fonti giocano un ruolo importante. Vengono utilizzate varie fonti quali principalmente: database giuridici, enciclopedie di diritto, libri di testo universitari del diritto, della lingua specializzata, di organizzazioni professionali, dai quali si evincono definizioni e descrizioni di qualità, e inoltre traduzioni come testi paralleli per es. sentenze sullo scioglimento di matrimonio, sempre grazie alla collaborazione con l'Ufficio di Traduzioni e Legalizzazioni (OFFI Zrt.).

Il rendimento degli studenti viene controllato in base ai termbase consegnati e alla relazione presentata alla fine di ogni semestre tenuto come una forma di 'cantiere'. Gli studenti nella loro relazione presentano le difficoltà terminologiche incontrate, le curiosità trovate e le soluzioni adottate. Le presentazioni offrono anche la possibilità di avere uno spettro più ampio delle questioni terminologiche del diritto, perché gli studenti grazie ad esso vanno a conoscere anche sfide simili o differenti presenti in altre lingue straniere, inoltre la presentazione offre un quadro chiaro del livello di conoscenze degli studenti. I vantaggi si mostrano subito nell'approccio diverso, nel modo di pensare ed affrontare le difficoltà. Gli studenti non si fermano all'analisi di contesti, ma vogliono capire il concetto rappresentato dal termine, le funzioni dei vari concetti giuridici, e i dati sono contenuti nei termbase ordinati in datafield come per es. definizione, equivalenza (vedi piena, parziale, lessico senza equivalenti). I termbase elaborati fanno anche parte delle tesi di laurea all'interno dei quali gli studenti elaborano un evento di interpretariato a cui hanno assistito durante il loro stage al tribunale.

2. Analisi terminologica

In questa parte si presentano i risultati dell'analisi terminologica facente parte di una più ampia ricerca. L'obiettivo dell'analisi dei termini economico-giuridici era identificare gli equivalenti italiani e in caso di mancanza di equivalenza, proporre dei termini. Un ringraziamento particolare va ad Alessandro Gilioli, il quale in qualità di giurista-linguista ha controllato ulteriormente i dati linguistici elaborati come esempio della presente relazione.

2.1. Scelta dei termini

I termini ungheresi sono apparsi in un'udienza di un processo civile il cui tema era l'inadempimento. Sono stati analizzati due gruppi di termini: uno relativo allo scioglimento del contratto (*felmondás - megszüntetés - felbontás e elállás*), mentre l'altro riguarda le procedure concorsuali (*csődeljárás - felszámolás e végelszámolás*).

2.2. Metodo adoperato

Nell'analisi dei termini è stato seguito il metodo onomasiologico, ossia i termini ungheresi ed italiani sono stati confrontati in base alle loro caratteristiche concettuali. Il primo passo è stato esaminare le definizioni ungheresi in base al lessico giuridico ungherese (LAMM 1999, 2000) e partendo dalle definizioni identificare le proposte delle fonti a disposizione, quali dizionari bilingui tradizionali cartacei (KOLTAY-KASTNER 1968, JUHÁSZ / KOLTAY-KASTNER 2000), il vocabolario economico di JUHÁSZ (1996), quelli online (Sztaki, magyar-olasz-szotar.hu), il google translator, i dizionari a base di corpus (Linguee, dictzone.com, Glosbe), alcuni materiali universitari bilingui (BELIZANY / STEIN / ZANOBINI 1995), il materiale didattico italiano di FORAPANI (2005), nonché il database dell'Unione europea. Il passo successivo era la verifica dei termini italiani offerti con l'aiuto del dizionario giuridico italiano (DEL GIUDICE 2014). Alla fine dell'analisi traendo le conclusioni è stato determinante il livello di equivalenza (totale o parziale) tra i termini italiani e ungheresi e in mancanza di essa, è stato proposto un termine.

2.3. Analisi I

Questo gruppo di termini ungheresi molto spesso causa dei problemi nelle traduzioni. Il diritto ungherese adopera quattro termini in base al carattere unilaterale o bilaterale dello scioglimento e per quanto riguarda l'assenza o la presenza del carattere di retroattività.

Termine ungherese	Definizione
felmondás	Polgári jogban az egyik szerződő fél által a másikkhoz intézett egyoldalú jognyilatkozat, amely a szerződést megszünteti. ~ esetén a szerződés a jövőre nézve ex nunc–ex tunc hatállyal) szűnik meg. (lamm / peschka 1999: 202)
megszüntetés	Polgári jogban a szerződő felek jogviszonyai véglegesen lezáró olyan kölcsönös és egybehangzó akaratnyilvánítás, amely a felek közötti jogviszonyt a jövőre nézve szünteti meg. (LAMM / PESCHKA 2000: 409)
elállás	Polgári jogban az egyik szerződő fél által a másikkhoz intézett egyoldalú jognyilatkozat, amely a szerződést visszamenő (ex tunc) hatállyal szünteti meg. (LAMM / PESCHKA 2000: 158)

felbontás	Polgári jogban az az eset, amikor a szerződést a szerződés megkötésének időpontjára visszaható hatállyal (ex nunc–ex tunc) szüntetik meg. (LAMM / PESCHKA 2000: 199)
-----------	--

Tabella n. 1: Definizioni dei termini ungheresi.

Chiarite le definizioni ora vediamo quali sono i risultati proposti dalle fonti:

Fonti	felmondás	elállás	megszűntetés	felbontás
http://szotar.sztaki.hu	<i>disdetta, denuncia, denunciazione</i>	<i>recessione dal contratto</i>	<i>eliminazione, cessazione</i>	<i>scioglimento, rottura, risoluzione, disdetta, denuncia</i>
KOLTAY-KASTNER (1968)	<i>denuncia v. denuncia, disdetta</i>	<i>cessazione, recedere dal contratto</i>	<i>cessazione, soppressione, abolizione</i>	<i>scioglimento v. rescissione v. revocazione (del contratto)</i>
JUHÁSZ / KOLTAY-KASTNER (2000)	<i>denuncia v. denuncia, disdetta</i>	<i>cessazione, resistenza, denuncia</i>	<i>cessazione, soppressione, abolizione</i>	<i>scioglimento, rescissione, revocazione del contratto</i>
JUHÁSZ (1996)	<i>disdetta, denuncia</i>	<i>desistenza, rinuncia</i>	<i>cessazione, sospensione, interruzione, abolizione</i>	<i>denuncia, annullamento, disdetta</i>
BELIZNAY / STEIN / ZANOBINI (1995)	<i>rinuncia</i>	<i>risoluzione</i>	<i>estinzione</i>	-
https://translate.google.hu	<i>risoluzione del contratto</i>	<i>recesso</i>	<i>risoluzione</i>	<i>risoluzione del contratto</i>
http://magyar-olasz-szotar.hu/	<i>preavviso</i>	<i>ritiro</i>	<i>abolizione, soppressione</i>	<i>rottura, risoluzione, rescissione, scioglimento</i>
http://dictzone.com/magyar-olasz-szotar	<i>preavviso</i>	-	<i>risoluzione del contratto</i>	<i>risoluzione del contratto (traduzione automatica)</i>
https://hu.glosbe.com	<i>risoluzione del contratto</i>	<i>recesso</i>	<i>risoluzione del contratto</i>	<i>risoluzione del contratto</i>
http://www.linguee.hu	<i>risoluzione, interruzione, rescissione</i>	<i>risoluzione, recesso, rescissione</i>	<i>risoluzione del contratto</i>	<i>risoluzione, cancellazione, revoca, recesso</i>
http://iate.europa.eu	<i>denuncia</i>	<i>rinuncia</i>	<i>risoluzione di contratto</i>	<i>scioglimento</i>

Tabella n. 2: Risultati dell'analisi delle fonti.

Senza entrare nei dettagli vorremmo sottolineare alcuni accorgimenti. In base ai risultati di Sztaki *felbontás* e *felmondás* sarebbero sinonimi, mentre *risoluzione* potrebbe essere *felmondás* o *megszűnés* o *felbontás*. Nel caso di *megszűnés* oltre alle espressioni *estinzione* e

scioglimento utilizzate in senso generico troviamo *rescissione* e *risoluzione*. Il risultato più variegato figura nel caso di *elállás*: *denuncia*, *rinuncia*, *recesso*, *ritiro*, *risoluzione*, *resistenza*. In base a JUHÁSZ (1996) i termini *felmondás* e *felbontás* avrebbero gli stessi equivalenti: *disdetta* o *denuncia*. Non solo i dizionari hanno offerto dei risultati così contraddittori: i risultati di Linguee troviamo come se tutti i quattro i termini ungheresi fossero dei sinonimi (p.es. il termine italiano *risoluzione* figura nel significato di *felmondás*, *megszűntetés*, *elállás* e *felbontás* in differenti testi giuridici comunitari!).

Anche l'ordinamento giuridico italiano differenzia tra i concetti di *disdetta*, *recesso*, *risoluzione* e *rescissione* (In base a http://www.dirittoprivatoirete.it/gli_effetti_del_contratto.htm accesso: 04.01.2015. 11:45).

Termine italiano	Definizione
<i>disdetta</i>	Atto unilaterale [...] con il quale si impedisce il rinnovo di un contratto di durata. (SIMONE 2014: 402)
<i>recesso</i>	È la <u>facoltà</u> di sciogliere il <u>contratto</u> come atto unilaterale (http://www.enciclopedia-juridica.biz14.com/it/d/recesso/recesso.htm , accesso: 04.01.2015. 11:50); „[...] il recesso scioglie il <u>rapporto</u> contrattuale senza <u>effetto</u> retroattivo: il <u>contratto</u> conserva piena <u>efficacia</u> per tutto il tempo anteriore alla data di <u>efficacia</u> del recesso.” (http://www.enciclopedia-juridica.biz14.com/it/d/recesso/recesso.htm accesso: 04.01.2015. 11:50)
<i>risoluzione</i>	La <u>risoluzione</u> del <u>contratto</u> si produce [...] solo su iniziativa della parte interessata. Inoltre, se si tratta di <u>risoluzione</u> del <u>contratto</u> per <u>inadempimento</u> , il <u>contratto</u> si risolve con <u>effetto</u> retroattivo tra le parti” (http://www.enciclopedia-juridica.biz14.com/it/d/risoluzione-del-contratto/risoluzione-del-contratto.htm , accesso: 04.01.2015.01. 12:00)
<i>rescissione</i>	In diritto civile, azione diretta a togliere efficacia a un negozio con effetto retroattivo a causa di una sproporzione esistente fra le contrapposte prestazioni o a causa dell'iniquità delle condizioni delle obbligazioni assunte da una parte. (http://www.treccani.it/enciclopedia/rescissione/ , accesso: 05.02.2015. 18:57)

Tabella n. 3: Definizioni dei termini italiani.

Rappresentando i concetti e le caratteristiche sia dei termini ungheresi che italiani in un'unica tabella in base a TAMÁS (2014: 27):

	Tipo di atto		Effetto retroattivo	
	unilaterale	bilaterale	senza ~	con ~
<i>felmondás</i>	X		X	
<i>disdetta</i>	X		X	
<i>megszűntetés</i>		X	X	
<i>rescissione</i>		X		X
<i>elállás</i>	X			X
<i>recesso</i>	X		X	
<i>felbontás</i>		X		X
<i>risoluzione</i>	X	X		X

Tabella n. 4: Tabella riassuntiva delle caratteristiche dei termini di scioglimento del contratto.

Riasumento nel caso di *felmondás* troviamo un'equivalenza totale con *disdetta*, mentre nel caso di *felbontás* si ha un'equivalenza parziale con *risoluzione* dato che lo scioglimento può essere proposto sia unilateralmente che da ambedue le parti. Nel caso di *elállás* e *megszűntetés* abbiamo un'equivalenza dal punto di vista del tipo dell'atto, però essa è assente riguardo all'effetto di retroattività. Malgrado tutto ciò per *elállás* si propone il termine *recesso* – anche per via del termine *diritto di recesso* –, mentre per *megszűntetés* il termine *rescissione* (benché in questo caso sia il tribunale a decidere sullo scioglimento (<http://www.treccani.it/enciclopedia/rescissione>, accesso: 2015.03.16. 11.23) quale "scioglimento del vincolo contrattuale conseguente a di un vizio genetico del sinallagma" (DEL GIUDICE 2014: 1108). Il genus *megszűnés* (*scioglimento*) può essere adoperato comunque in tutti e quattro i casi:

Termine ungherese	Equivalenza	Termine italiano, proposta di termine
<i>felmondás</i>	~ totale	<i>disdetta</i>
<i>megszűntetés</i>	~ parziale	<i>rescissione</i>
<i>elállás</i>	~ parziale	<i>recesso</i>
<i>felbontás</i>	~ parziale	<i>risoluzione</i>

Tabella n. 5: Livello di equivalenza.

2.4. Analisi II

Il seguente gruppo di termini causa un problema maggiore. Nel corso dell'udienza analizzata il termine *fallimento* è stato tradotto dall'interprete come *csőd*, e l'avvocato del rappresentante legale dell'attrice che parlava l'italiano durante la verbalizzazione ha corretto l'interprete sottolineando che il termine significa *felszámolás*. Si pone la domanda se l'interprete abbia sbagliato o no. Conviene quindi esaminare i risultati offerti dalle fonti.

Fonti	csődeljárás	felszámolás	végelszámolás
http://szotar.sztaki.hu	<i>procedura concorsuale, procedura fallimentare</i>	<i>liquidazione, fallimento</i>	<i>liquidazione</i>
KOLTAY-KASTNER (1968)	<i>procedura fallimentare</i>	<i>liquidazione</i>	<i>liquidazione (finale dei conti)</i>
JUHÁSZ / KOLTAY-KASTNER (2009)	<i>procedura fallimentare</i>	<i>liquidazione</i>	<i>liquidazione (finale dei conti)</i>
JUHÁSZ (1996)	<i>procedimento fallimentare</i>	<i>liquidazione</i>	<i>liquidazione (finale dei conti)</i>
https://translate.google.hu	<i>procedura di fallimento</i>	<i>liquidazione</i>	<i>liquidazione</i>
http://magyar-olasz-szotar.hu/	<i>procedura di fallimento</i>	<i>liquidazione</i>	<i>liquidazione</i>

http://dictzone.com/magyarolasz-szotar	<i>procedura di fallimento</i> (traduzione automatica)	<i>chiusura</i>	<i>liquidazione</i> (traduzione automatica)
https://hu.glosbe.com	<i>procedura fallimentare</i>	<i>chiusura,</i> <i>liquidazione</i>	<i>liquidazione</i>
http://www.linguee.hu/	<i>fallimento, procedura fallimentare</i>	<i>liquidazione,</i>	<i>liquidazione</i>
http://iate.europa.eu	<i>fallimento</i>	<i>liquidazione</i>	-
VÍZINÉ (1995)	<i>fallimento</i>	<i>liquidazione</i>	-
HIDASI (1993)	<i>legge fallimentare</i>	<i>liquidazione</i>	<i>liquidazione</i>

Tabella n. 6: Risultati dell'analisi delle fonti.

In base ai dizionari quindi *csőd* e *csődeljárás* sarebbero rispettivamente *fallimento* e *procedura fallimentare*, mentre *felszámolás* e *végelszámolás* corrisponderebbero a *liquidazione*. Per verificare tale risultato già a prima vista dubbioso si deve precedere all'esame delle definizioni ungheresi e poi di quelle italiane.

Termine ungherese	Definizione
<i>csődeljárás</i>	A tartozásait kifizetni nem tudó adós ellen alkalmazott egyetemes végrehajtási jellegű eljárási forma. Magyarországon az 1991. évi IL. tv. felszámolási eljárás címen szabályozza, a ~ fogalma alatt pedig egy kizárólag reorganizációs célú eljárást ért. (LAMM / PESCHKA 2000: 125)
<i>felszámolás</i>	A csődeljárás egyik lehetséges kimenetele. (LAMM / PESCHKA 2000: 203)
<i>végelszámolás</i>	A gazdálkodó szervezet – a tulajdonos, ill. tulajdonosok akaratából való – megszűnésének eljárása. A ~ gyűjtőkategória, amely a csőd kivételével a gazdálkodó szervezetek megszűnésének valamennyi esetét magában foglalja. (LAMM / PESCHKA 2000: 625)

Tabella n. 7: Definizione dei termini ungheresi.

La procedura concorsuale nell'ordinamento giuridico italiano include differenti tipi di procedimento di insolvenza: *fallimento*, *liquidazione coatta amministrativa*, *concordato preventivo* e *l'amministrazione straordinaria delle grandi imprese in crisi* (DEL GIUDICE 2014: 1029), mentre in Ungheria ce ne sono solo tre : *csődeljárás*, *felszámolás* és *végelszámolás* (verdi la legge n. XLIX dell'anno 1991 (http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99100049.TV, accesso: 2015.03.16. 10.51), nonché Legge fallimentare italiana (<http://www.altalex.com/index.php?idnot=34359#titolo2>, accesso: 2015.03.16, 10.52).

termini italiani	Definizione
<i>fallimento</i>	È una procedura concorsuale rivolta [...] alla realizzazione coattiva e paritaria dei diritti dei creditori. Tale procedura è applicata quando l'imprenditore si trovi in stato di insolvenza, cioè quando non sia più in grado di soddisfare regolarmente le proprie obbligazioni. (DEL GIUDICE 2014: 479)
<i>liquidazione della società</i>	È la procedura per mezzo della quale si provvede all'estinzione dei debiti e alla ripartizione dell'eventuale residuo attivo tra i soci di una disciolta società. (DEL GIUDICE 2014: 770)
<i>liquidazione coatta amministrativa</i>	È una speciale procedura concorsuale, a carattere liquidatorio, prevista dalla legge fallimentare per quelle particolari categorie di imprese il cui dissesto economico abbia notevoli ripercussioni sociali, o perché lo Stato vi è direttamente impegnato o per gli interessi di cui esse sono portatrici. (DEL GIUDICE 2014: 772).
<i>concordato preventivo</i>	È un mezzo che la legge accorda al debitore per evitare gli inconvenienti della procedura fallimentare e a cui si può ricorrere prima della dichiarazione di fallimento. (DEL GIUDICE 2014: 255)
<i>amministrazione straordinaria delle grandi imprese in crisi</i>	Procedura concorsuale di tipo conservativo finalizzata alla continuazione dell'impresa attraverso l'attuazione di un piano di risanamento, per salvaguardarne tutti i residui valori tecnici, commerciali, produttivi ed occupazionali. (DEL GIUDICE 2014: 59)

Tabella n. 8: Definizione dei termini italiani.

In base alle definizioni dei concetti italiani a *csődeljárás* corrisponderebbe parzialmente il genus *procedura concorsuale* con l'aggiunta dell'aggettivo *conservativo* dato che la reorganizzazione è un elemento essenziale del *csődeljárás*. Nel caso di *felszámolás* troviamo un'equivalenza totale con il termine *fallimento*, e lo stesso vale per il termine *végelszámolás* con *liquidazione*.

Termine ungherese	Equivalenza	Termine italiano proposta di termine
<i>csődeljárás</i>	~ parziale	Equivalente funzionale: <i>fallimento</i> , <i>procedura concorsuale</i> Proposta di termine: <i>procedura concorsuale conservativa</i>
<i>felszámolás</i>	~ totale	<i>fallimento</i>
<i>végelszámolás</i>	~ totale	<i>liquidazione</i>

Tabella n. 9: Livello di equivalenza.

Pur essendoci a disposizione delle fonti utili quali i materiali universitari (GILIOLI (2002), STEIN (2006), BELIZNAY / STEIN / ZANOBINI (1995), FORAPANI (2005), CAVAGNOLI / IORIATTI FERRARI (2009), i glossari mono- e bilingui, le fonti di diritto (net.jogtar.hu, www.leggiitaliane.it, altalex.it e naturalmente i dizionari giridici monolingui non scordandoci

dell'iniziativa degna di nota, del sito bilingue Infolex – Informazione giuridica (<http://infolex.com>) benché attualmente con poche entrate, la domanda comunque rimane: che cosa si portebbe fare per far cambiare l'attuale situazione? L'analisi effettuata dimostra anche la necessità di realizzare attraverso i principi e i metodi terminologici un database giuridico affidabile.

Sommario

La presente relazione descrive i principi e metodi della terminologia elaborati e adoperati all'interno della materia di terminologia giuridica del corso di Formazione di interpreti giudiziali e ufficiali. I metodi e i principi della terminologia presentati mediante la descrizione si adattano non solo allo studio della terminologia, ma anche al lavoro professionale o all'elaborazione di database elettronici funzionanti come strumenti ausiliari per interpreti professionali.

Bibliografia

- BELIZANY / STEIN / ZANOBINI (1995): *A közjog alapvető lexikája olasz nyelven*. Budapest: ELTE-ÁJK.
- CAVAGNOLI / IORIATTI FERRARI (2009): *Tradurre il diritto. Nozioni di diritto e di linguistica giuridica*. Milano: Cedam.
- FÓRIS (2005): *Hat terminológia lecke*. Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- FORAPANI (2005): *Italiano per giuristi*. Firenze: Alma Edizioni.
- GILIOLI (2002): *Contrattualistica internazionale. Nemzetközi szerződések nyelvezet olasz nyelven*. Budapest: ELTE-ÁJK, Idegennyelvi Lektorátus.
- STEIN (2006): *A polgári jog lexikája olasz nyelven*. Budapest: ELTE-ÁJK, Idegennyelvi Lektorátus.
- MAGRIS, MUSACCHIO, REGA, SCARPA (a cura di) (2002): *Manuale di terminologia*. Milano: Hoepli.
- TAMÁS (2014): *Gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdéseiről. Fordítástudományi Értekezések I*. Budapest: ELTE BTK FTFT.
- TÓTH (2015): A per tárgya: nemteljesítés. Polgári peres eljárás során felmerülő olasz-magyar terminológiai kérdések vizsgálata (tesi di laurea)
- VIZINÉ (1995): *Olasz üzleti nyelv. I*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola. Jegyzet.

Enciclopedie

- DEL GIUDICE (a cura di) (2014): *Dizionario giuridico. Enciclopedia di base del diritto*. Napoli: Edizione Simone
- LAMM / PESCHKA (a cura di) (1999): *Jogi lexikon*. Budapest: KJK-KERSZÖV, Jogi és Üzleti Kiadó
- LAMM / PESCHKA (a cura di) (2009): *Jogi lexikon*. Budapest: CompLex Kiadó Kft.

Dizionari

- JUHÁSZ / KOLTAY-KASTNER (2000): *Magyar-olasz szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- JUHÁSZ (1996) *Magyar-olasz közgazdasági szótár*. Budapest: Aula-Studio Italia.
- KOLTAY-KASTNER (1986): *Magyar-olasz szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

HIDAS (1993): *Vocabolario italiano-ungherese, ungherese-italiano di economia aziendale. Olasz-magyar, magyar-olasz gazdasági zsebszótár*. Budapest: Közgazdasági és jogi könyvkiadó.

Vocabolari online

<http://szotar.sztaki.hu>
<https://translate.google.hu>
<http://magyar-olasz-szotar.hu>
<http://dictzone.com/magyar-olasz-szotar>
<https://hu.glosbe.com>
<http://www.linguee.hu>
<http://iate.europa.eu>
<http://info-lex.com>

Fonti online

http://www.dirittoprivatoirete.it/gli_effetti_del_contratto.htm (accesso: 04.01.2015. 11:45)
<http://www.enciclopedia-juridica.biz14.com/it/d/recesso/recesso.htm> (accesso: 04.01.2015. 11:50)
<http://www.enciclopedia-juridica.biz14.com/it/d/risoluzione-del-contratto/risoluzione-del-contratto.htm> (accesso: 04.01.2015.01. 12:00)
<http://www.treccani.it/enciclopedia/rescissione/> (accesso: 05.02.2015. 18:57)
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99100049.TV (accesso: 2015.03.16. 10.51)
<http://www.altalex.com/index.php?idnot=34359#titolo2> (accesso: 2015.03.16, 10.52)
<http://www.treccani.it/enciclopedia/rescissione> (accesso: 2015.03.16. 11.23)

Fonti online di diritto

net.jogtar.hu
www.leggiitaliane.it
altalex.it

MARCHIONIMI – TRA LINGUAGGI SETTORIALI E CULTURA

Sommario

Lo scopo dell'analisi è quello di presentare la posizione dei marchionimi deonomastici tra i linguaggi settoriali e l'interculturalità, illustrando le suddette connessioni attraverso esempi di marchionimi del lessico della lingua italiana. Prima di tutto, si tratterà il processo della deonomasticizzazione, in seguito si cercherà di esaminare in quanto i marchionimi possono essere considerati termini scientifici e/o nomi generici, e, infine, si tenterà di far vedere il ruolo e l'importanza di tali nomi nella cultura.

Parole chiave: *marchionimi, linguaggi settoriali, cultura, interculturalità*

1. Introduzione

I marchionimi, nell'indicare in primo luogo un'entità concreta, formano una sottocategoria dei nomi propri; in secondo luogo, quando perdono la loro funzione identificativa, possono diventare nomi comuni, quindi, "si volgarizzano" (Coletti 2010:3). All'interno dei marchionimi divenuti nomi comuni si distinguono quelli che possono avere un significato specifico e che appartengono così al lessico di un dato linguaggio settoriale (p.es. *cellophan*, *gommapiuma*, *linoleum*) e quelli che indicano non solo il singolo prodotto ma, assumendo una significazione più larga e generica, la sua intera categoria (p.es. *borotalco*, *kleenex*, *scottex*) (Coletti 2010:2). Tali marchionimi deonomastici facenti parte anche del lessico della lingua comune rappresentano, in questo modo, la realtà italiana, e svolgono il ruolo di canali culturali. Nell'analisi si vuole analizzare questa doppia natura dei marchionimi e presentarla sotto la luce dell'interculturalità.

2. Il termine *marchionimo*

Prima di vedere il processo della deonomasticizzazione dei marchionimi, bisogna definire che cosa si intende sotto *marchionimo*: infatti, tale concetto può essere spiegato in termini economici, legali e linguistici (Gałkowski 2011:80), e, inoltre, anche all'interno di uno stesso ramo si possono trovare diverse definizioni.

Una definizione linguistica è la seguente: "il marchionimo o nome commerciale è il nome con cui è noto in commercio un determinato prodotto o il nome dell'azienda che lo produce. Con *marchionimo* può intendersi, restrittivamente, anche soltanto la denominazione dell'azienda; o, più ampiamente, tutto ciò che è marchio [...]. Per tali entità in altri ambiti linguistici sono usate inoltre le voci *crematonimo*, *ergonimo* ed *econimo*, con richiamo rispettivamente alla ricchezza prodotta, al lavoro e all'economia" (Caffarelli 2001).

Come si vede, il termine *marchionimo* è un concetto complesso che può indicare varie categorie di referenti: nella presente analisi con il termine *marchionimo* saranno indicati sia nomi di azienda sia i nomi dei singoli prodotti.

3. Da nome proprio a nome comune ovvero il processo della deonomasticizzazione

Il ramo della lessicografia che si occupa dei nomi comuni derivati da nomi propri (da nomi di persona, cognomi, toponimi, marchionimi ecc.), cioè del processo della deonomasticizzazione, si chiama deonomastica (Marcato 2011). Nel caso dei marchionimi si potrebbe subito pensare che i motivi di tale cambiamento di categoria che stanno dietro questo fenomeno hanno le loro radici nel successo del dato prodotto e nella notorietà del marchio: se un prodotto diventa ben conosciuto al pubblico, il suo nome entra nei discorsi comuni, e, col tempo, si trasforma in un nome comune.

Oltre a questo fattore extralinguistico bisogna tener presente alle caratteristiche linguistiche dei marchionimi che possono motivare il processo della deonomasticizzazione: il fenomeno principale che bisogna prendere in considerazione è la trasparenza semantica secondo cui si può distinguere tra marchionimi nominativi forti e deboli (Coletti 2010:3) il che determina anche il processo deonomastico. Quelli forti, effettivamente, stanno in un stretto rapporto con la cosa denotata, semanticamente sono considerati “opachi” e, in conseguenza, sono meno legati ad una data lingua il che, però, non esclude la loro possibile deonomasticizzazione, ma tutto ciò dipende notevolmente del successo del dato prodotto (Coletti 2010:3): basta pensare ai marchionimi *baedeker*, *bikini*, *biro*, *beretta*, *borotalco*, *eternit*, *jacuzzi*, *kleenex*, *linoleum*, *scotch*, *scottex* e *teflon* la cui popolarità ha contribuito in grande misura al fatto che sono potuti diventare nomi comuni. È da sottolineare ancora l'internazionalità di tali marchionimi translinguistici che li rende termini interculturali (Coletti 2010:3), quindi presenti nel lessico delle diverse lingue europee (questo tema verrà ancora trattato nell'ultimo paragrafo).

I marchionimi deboli, all'opposto, sono più trasparenti dal punto di vista del loro significato: in questi casi il nome, termine tratto spesso dal lessico comune, fa riferimento piuttosto alle caratteristiche del prodotto e, in questo, modo può indicare un'intera classe di oggetti affini, e, mostrando tale genericità semantica, diventa più facilmente nome comune (Coletti 2010:3). Gli esempi sono *autogrill*, *attaccatutto*, *bagnoschiama*, *brillantante*, *musicacassetta*, *mangianastri*, *pagine gialle*, *salvavita* e *ovomaltina* che, da un canto contenendo elementi della lingua comune, dall'altra indicando piuttosto la proprietà prevalente di un servizio o di un prodotto, sono ormai diventati nomi generici (Coletti 2010:3).

Quindi, il passaggio da nome proprio a nome comune dipende non soltanto dal successo e della popolarità di un dato prodotto, ma anche dalla trasparenza terminologica del marchionimo: più sintetico e schematico è, è più probabile che “si volgarizza” ed entra nella categoria dei nomi comuni (Coletti 2010:3).

4. Linguaggi settoriali e lingua comune

Come si è detto nell'introduzione, all'interno dei marchionimi deonomastici si distinguono principalmente due categorie: nella prima si inseriscono i nomi appartenenti al lessico dei linguaggi settoriali, mentre nella seconda si trovano quelli che fanno parte del lessico della lingua comune. Prima di vedere più dettagliatamente i motivi di tale distinzione e per capire la posizione speciale dei marchionimi nella deonomastica, occorre specificare in che cosa si differenzia la terminologia dei linguaggi settoriali dal lessico della lingua comune.

Infatti, se si cerca di distinguere il vocabolario dei linguaggi settoriali da quello della lingua comune, si può stabilire, come fattore di maggior rilievo, che nel caso del primo, visto che in un settore specialistico si trovano oggetti estranei all'esperienza comune o si utilizzano concetti meno conosciuti al di fuori del dato ambito e non adoperati nella lingua comune (Riolo 2007:9) le esigenze di denominazione sono più estese (Cortelazzo 1988:247) in altre parole, i termini tecnico-scientifici assumono normalmente un diverso oppure uno speciale significato che non si osservano nella lingua comune (Riolo 2007:9). Inoltre, si deve ancora

sottolineare il rapporto biunivoco tra significato e significante dei termini scientifici: tale biunivocità (Cortelazzo 1988:247), escludendo, in questo modo, altre relazioni semantiche ben note per la lingua comune, come la sinonimia o la polisemia, serve a garantire l'identificazione del referente.

Naturalmente, i linguaggi settoriali e la lingua comune stanno in un stretto contatto e si può osservare che, grazie all'effetto unificatorio dei mass media, sempre di più tecnicismi entrano dalla terminologia tecnica nel lessico della lingua comune: in questo caso il dato termine o mantiene il suo contenuto semantico, perdendo in specificità ma acquistando in espressività, o acquista un senso metaforico (Cortelazzo 1988:253). I linguaggi settoriali e i loro termini tecnici, quindi, hanno un'influenza notevole sulla lingua comune fatto cui occorre sempre tener presente anche quando si analizzano i diversi tipi dei marchionimi deonomastici.

5. I due lati dei marchionimi

5.1. Termini scientifici?

Definite le relazioni tra il lessico dei linguaggi settoriali e quello della lingua comune, si può porre la domanda se tutto ciò influisce anche sulla categorizzazione dei marchionimi deonomastici. Come si è già menzionato prima, i marchionimi divenuti nomi comuni possono essere suddivisi in due gruppi a seconda del loro ambito in cui vengono utilizzati e dei possibili cambiamenti semantici che presentano.

Il primo gruppo contiene i marchionimi deonomastici appartenenti al lessico dei linguaggi settoriali. Esaminando i marchionimi dal punto di vista della loro adeguatezza denominativa scientifica, quindi, vanno prese in considerazione le suddette caratteristiche speciali dei termini tecnico-scientifici secondo cui essi hanno un significato speciale, sono usati in determinati contesti, inoltre, hanno un rapporto molto stretto con il referente (Riolo 2007:9). Tenendo sotto occhio tali criteri, in questa parte dell'analisi si cercherà di far vedere in quanto i marchionimi possono essere considerati veri termini tecnico-scientifici.

Prima di tutto, esaminando la struttura morfologica dei marchionimi si possono notare vari elementi morfologici tipici dei termini tecnico-scientifici. Si possono menzionare i suffissi scientifici *-ina* (*aspirina*, *novalgina*, *trielina*), *-on* (*dacron*, *nylon*, *orlon*) e *-ite* (*amberlite*, *cementite*, *stellite*) che danno un aspetto scientifico ai marchionimi. Si può ancora pensare agli acronimi *acmonital* (< *acciaio* + *monetario* + *italiano*), *auditel* (*audio* + *telefono*), *fernico* (< *ferro* + *nichel* + *cobalto*) e *lanital* (< *lana* + *italiana*), oppure alle composte chiamate "parole macedonie come *bancomat* (< *banc(a)* (*aut*)*omat(ica)*), *silumin* (< *sil(icio)* e (*al*)*lumin(io)*), *simpamina* (< *simpa(tico)* e (*a*)*mina*). (Riolo 2007:14). Con tali tecniche di formazione da una parte si suscita il senso della scientificità, dall'altra si esprime l'internazionalità dei marchionimi.

La coesistenza di marchionimi tecnico-scientifici e nomi comuni indicanti lo stesso referente serve come un altro esempio con cui si può rafforzare l'immagine scientifica dei marchionimi: negli esempi *abelmosco* e *ambretta*, *acagiù* e *mogano* / *anacardio* / *anacardo*, *ampex* e "registrazione", *eternit* e *fibrocemento* oppure *teletaxe* e *indicatore di conteggio* / *indicatore di tariffa* il cui primo elemento, cioè il marchionimo, essendo considerato un termine appartenente ad un dato linguaggio settoriale, è molto più diffuso dei termini usati nella lingua comune (Riolo 2007:11).

Accanto alle sopravviste somiglianze, si trovano, certamente, anche delle differenze: prima di tutto, la rigosità che riguarda il legame biunivoco tra il nome e il referente, in contrasto con i veri termini scientifici, non è osservabile in tutti i marchionimi. A questo proposito, è importante vedere i fenomeni di doppia e anche di tripla denominazione: in questi casi si parla della coesistenza di due o tre nomi indicanti uno stesso referente (Riolo 2007:10). Si vedano

gli esempi *antabuse / disolfuro di tetraetiltiurame*, *benzocaina / amminobenzoato di etile*, *coramina / dietillamide nicotinic*, *decalina / decaidronaftalina*, *eroina / diacetilmorfina*, *luminal / acido fenobarbiturico*, *moplen / polipropilene isotattico*, *veronal / etilbarbiturico* etc. In queste coppie di nomi i primi sono i marchionimi e i secondi sono i termini tecnico-scientifici di diversi linguaggi settoriali: tale divergenza mette in rilievo l'imprecisione denominativa dei marchionimi in cui sono la praticità e la facilità di riconoscimento ad essere preferiti, trascurando in questo modo la trasparenza scientifica e l'efficacia descrittiva (Coletti 2010:2).

Riassumendo i fenomeni riguardanti il rapporto tra i marchionimi e i nomi tecnici dal punto di vista della precisione denominativa si può affermare che i marchionimi non coincidono esattamente con i veri termini tecnico-scientifici dei linguaggi settoriali (Riolo 2007:10), bisogna cioè fare una distinzione tra i marchionimi "semiscientifici" o "pseudoscientifici" e i nomi tecnico-scientifici della terminologia precisa e adeguata.

5.2. Nomi comuni?

Oltre al rapporto tra i marchionimi e i termini scientifici bisogna esaminare anche la relazione tra i marchionimi e i nomi comuni. Oggigiorno la presenza dei nomi delle aziende o dei singoli prodotti è talmente diffuso e abituale nella comunicazione quotidiana che molte volte non si pensa più al marchio davanti al nome, come mostrano gli esempi *aspirina*, *bacio*, *biro*, *campagnola*, *candeggina*, *giardinetta*, *gillette*, *jeep*, *kleenex*, *liquigas*, *moment*, *tabloide* e vari altri. Tali marchionimi, originariamente, indicavano esclusivamente prodotti e oggetti brevettati: in seguito, avendo avuto successo sia i referenti sia i termini in questione, per estensione e antonomasia, vennero usati per denotare prodotti o oggetti affini come se fossero sinonimi. Tramite questo processo di trasformazione semantica il dato marchionimo diventa un nome ben noto e di largo uso, cioè viene generalizzato: quindi, si usa "*aspirina* per indicare una pillola per mal di testa o per l'influenza, *bacio* per un cioccolatino, *biro* per una penna, *campagnola* per un fuoristrada, *candeggina* per un detersivo, *giardinetta* per un tipo di autovettura destinata al promiscuo familiare, *gillette* per una lama da barba, *jeep* per una macchina adatta a strade impervie, *kleenex* per i fazzolettini da naso cartacei, *liquigas* per il gas liquido, *tabloide* per qualsiasi medicina in formato pillole" (Riolo 2007:13).

6. Il ruolo dei marchionimi nella cultura

Analizzando il rapporto tra i marchionimi e il loro ruolo all'interno di una data cultura, risulta molto interessante il caso dei marchionimi diventati nomi comuni particolarmente per la loro importanza culturale. Per capire tale fenomeno si vedano i seguenti esempi descrittivi due abitudini italiane: *ai siciliani piacciono i biscotti bagnati nel marsala* oppure *gli spaghetti al pomodoro vanno serviti con il parmigiano grattugiato*, esempi in cui *marsala* (< *Marsala*) e *parmigiano* (< *Parmigiano Reggiano*) non sono nomi propri bensì nomi comuni (Gałkowski 2011:84). Si può ancora pensare ai marchionimi *chianti* (< *Chianti*), *gorgonzola* (< *Gorgonzola*), *mozzarella* (< *Mozzarella di Bufala Campana*), *nutella* (< *Nutella*), *pecorino* (< *Pecorino Toscano*), *ricotta* (< *Ricotta Romana*) (Gałkowski, *ibid.*) e *taleggio* (< *Taleggio*) (Marcato 2011) che pure erano in origine nomi propri, però ormai indicano, come nome comuni, una classe di prodotti simili. Inoltre, visto che si parla di prodotti tipicamente italiani, possono essere considerati rappresentanti della cultura gastronomica italiana.

Nel secolo del globalismo, del consumismo e dell'uniformizzazione si parla spesso di un mercato comune che offre una vastissima gamma di prodotti e di servizi al pubblico internazionale. Grazie a tali processi commerciali e sociali e alle ovunque presenti attività pubblicitarie, un prodotto può diffondersi velocemente nel mercato internazionale e diventare

conosciuto in tanti paesi. Nelle diverse lingue europee i nomi di questi prodotti diffusi globalmente, rispecchiando chiaramente il senso dell'interculturalità e dell'internazionalità, entrano nei lessici comuni in forma più o meno invariata, con eventuali aggiustamenti soltanto sul livello della pronuncia e/o della grafia. L'insieme di tali marchionimi translinguistici, di cui si è già parlato nel paragrafo precedente, viene indicato con il termine "eurolessico commerciale comune" (Riolo 2007:16).

Nella tabella qui sotto si possono osservare alcuni marchionimi presenti nel lessico delle lingue italiana, francese, inglese, spagnola e tedesca (Coletti 2010:6-8). Le celle vuote indicano il fatto che nella data lingua si usa un altro termine.

italiano	francese	inglese	spagnolo	tedesco
aspirina	aspirine	aspirin	aspirina	Aspirin
cellofan	cellophane	cellophane	celófan	Cellophan/ Cellophane
coramina	coramine	coramine		
jacuzzi	jacuzzi	jacuzzi	jacuzzi	Jacuzzi
kleenex	kleenex	kleenex	kleenex	
linoleum	linoleum	linoleum	linoleum/linóleo	Linoleum
martini	martini	martini		
nylon	nylon	nylon	nylon	Nylon
ping-pong	ping pong	ping pong	ping- pong/pinpón	Pingpong
steraina	stéarin	stearin	estearina	Stearin
tabasco	tabasco	tabasco	tabasco	Tabasco
teflon	teflon	teflon	teflón	Teflon
teletext		teletex	teletexo	Teletext
winchester	winchester	winchester	winchester	

Tabella 1. Alcuni marchionimi presenti nelle lingue italiane, francese, inglese, spagnola e tedesca

Certamente si trovano marchionimi che sono legati ad una data lingua, cioè il loro uso dipende da un dato ambiente culturale: per esempio, al servizio telematico interattivo a livello internazionale ci si riferisce con il termine *videotex*, mentre nella lingua italiana, per indicare lo stesso referente, si utilizza il nome *videotel*. È alquanto interessante il caso della 'fibra tessile sintetica a base di polietilentereftalato' battezzata *Terylene* dall'industria inglese *ICI* che prima la produsse: mentre in Gran Bretagna e in Australia si usa il termine originale *Terylene*, negli Stati Uniti si preferisce il termine *dacron*, nell'italiano si ha il nome *terital*, nel francese, nello spagnolo e nel tedesco si usa *tergal* o *Tergal*, nei Paesi germanici si utilizza la denominazione *Trevira* (Riolo 2007:17).

Conclusione

Nella presente analisi si è tentato di presentare la doppia natura dei marchionimi deonomastici del lessico della lingua italiana. Dopo aver chiarito il significato del termine del marchionimo e descritto il processo della deonomasticizzazione è stato trattato il rapporto tra i linguaggi settoriali e la lingua comune, poi si è passato ad esaminare più dettagliatamente in quanto i marchionimi possono essere considerati termini scientifici e/o nomi generici, e, infine, si è fatto vedere l'importanza culturale dei marchionimi.

In base ai fenomeni analizzati si può stabilire che i marchionimi deonomastici dimostrano sia le caratteristiche dei termini tecnico-scientifici sia le proprietà dei nomi del lessico della lingua comune. Infatti, i marchionimi, da una parte (e come i veri termini tecnici), non hanno mai sinonimi (Coletti 2010:2) e presentano la morfologia scientifica, dall'altra (e come i nomi comuni), sono di largo uso e subiscono spesso una generalizzazione semantica. Tutto ciò conferma la teoria secondo cui i marchionimi si collocano tra i linguaggi settoriali e la lingua comune (Riolo 2007:11). Il fatto che una notevole parte di essi sono termini internazionali facenti ponte tra le diverse culture e il mondo dell'economia è una prova in più con che verifica la natura complessa dei marchionimi.

Fonti

- CAFARELLI, ENZO (2011), *Nomi commerciali* (http://www.treccani.it/enciclopedia/nomi-commerciali_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/, 10.04.2015)
- COLETTI, VITTORIO (2010), *Marchionimi e nomi commerciali in terminologia* (http://www.publiforum.farum.it/ezine_pdf.php?art_id=162, 08.04.2015)
- CORTELAZZO, MICHELE A. (1988) *I linguaggi settoriali* in Günter Holtus, Michael Metzeltin, Christian Schmitt (a cura di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik, IV (Italienisch, Korsisch, Sardisch)*, Tübingen, Niemeyer
- GALKOWSKI, ARTUR, *Dalla FIAT alla Lavazza con una dolce sosta alla Nutella... La conoscenza dei nomi commerciali come elemento della competenza linguistica e interculturale in italiano L2* (<http://www.marszalek.com.pl/italicawratislaviensia/2011/5.Artur%20Galkowski.pdf>, 17.04.2015)
- MARCATO, CARLA (2011), *Onomastica* (http://www.treccani.it/enciclopedia/onomastica_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/, 12.04.2015)
- RIOLO, SALVATORE (2007) *Marchionimi e nomi commerciali nella lessicografia italiana del secondo Novecento*, Catania, CUECM

Ágnes Nagy

Scuola di Dottorato di Comunicazione sociale dell'Università Corvinus di Budapest

nagy.tanar@windowslive.com

CARATTERISTICHE DELLA LINGUA DELL'ECONOMIA IN BASE ALLE RELATIVE FORMAZIONI UNIVERSITARIE

Riassunto

Il presente articolo si propone di entrare nel mondo della lingua dell'economia per esaminare il suo contenuto dal punto di vista delle relative formazioni universitarie, dividendo la lingua dell'economia nella lingua della scienza economica e degli affari. Lo studio include un breve riassunto delle descrizioni delle lingue speciali per inquadrare la lingua dell'economia senza approfondire l'argomento relativo. L'attenzione si focalizza principalmente sulla ricerca dell'interpretazione della lingua dell'economia attraverso lo studio delle attuali formazioni universitarie. Paragonando le istruzioni universitarie in economia di un'università italiana e di una ungherese la ricerca mette in evidenza le somiglianze e le differenze in base ai piani didattici e degli insegnamenti di primo livello. La conclusione oltre che esporre il risultato del confronto delle formazioni fa anche un resoconto in relazione alle caratteristiche della lingua dell'economia che può essere la base di ulteriori ricerche.

Parole chiave: *lingua speciale, lingua dell'economia, lingua delle scienze economiche, lingua degli affari, formazioni universitarie*

INTRODUZIONE

La descrizione e la definizione dell'economia e del suo linguaggio non è semplice poiché si tratta di una scienza complessa, di cui è necessario conoscere le caratteristiche. L'approccio da me seguito è duplice, da una parte come ricercatrice che pone al centro le analisi linguistiche e dall'altra come esperta di economia (e attualmente anche professoressa di materie di economia) che si basa su conoscenze acquisite nel settore. Questa mia analisi fa parte delle mie ricerche aventi come scopo l'analisi degli aspetti comunicativi del linguaggio della macroeconomia.

Nel macrosistema linguistico la lingua dell'economia è una lingua speciale, perciò la mia relazione parte da una sintetica definizione delle lingue speciali per poi inserire la lingua dell'economia in questo ambito sotto vari aspetti, sia dal punto di vista orizzontale che verticale per poi entrare in una descrizione più dettagliata della lingua dell'economia grazie alle materie delle formazioni universitarie che possono servire come orientamento di base.

6. Le lingue speciali

6.1. I termini delle lingue speciali

La lingua speciale non è l'unico termine adoperato per definire l'oggetto della nostra analisi, gli studiosi usano diverse denominazioni come descritto da Zanasi:

”La ricerca linguistica italiana ha infatti proposto in più sedi una sinossi delle definizioni che sono state impiegate per riferirsi alle varietà specialistiche del repertorio standard che appartengono alle elaborazioni di linguistica teorica proprie dei singoli studiosi e delle scuole in cui essi si sono formati. Denominazioni quali: lingue speciali, linguaggi scientifici, microlingue, lingue e linguaggi settoriali, lingue di specializzazione, lingue per scopi speciali

o specifici, sottocodici, tecnoletti, discorso specialistico, comunicazione specialistica hanno avuto, con diverse fortune, la propria giustificazione d'impiego.” (Zanasi 2012: 1)

Secondo Balboni il termine giusto da utilizzare sarebbe invece microlingua, più precisamente “le microlingue scientifico-professionali” perché questa denominazione è capace di rispecchiare tutte le parti importanti del soggetto, indicando la necessità della competenza comunicativa per essa e in aggiunta esprime che si tratta di un “macrosistema linguistico” (Balboni 2000: 14). La seguente definizione ci rivela un ulteriore aspetto delle lingue speciali:

”Lingua speciale → Linguaggio o sottocodice settoriale: «Linguaggio usato in discipline specialistiche o in settori particolari dell'attività umana. Il termine “sottocodice” rimanda a codici subordinati i quali però non prescindono dalle regole generali della lingua stessa, ma utilizzano una serie di elementi in più, solitamente lessicali, che non vengono adoperati nella comune conversazione o restano incomprensibili al comune parlante “non addetto ai lavori».” (Beccaria 1994: 440-441).

La lingua speciale perciò ha delle caratteristiche particolari rispetto al linguaggio comune e queste si identificano nel modo più evidente nell'uso di un lessico speciale, ossia termini speciali. È possibile inoltre suddividere la lingua speciale in due diversi rami, cioè la lingua usata nelle discipline specialistiche e l'altro utilizzato in settori particolari dell'attività umana. Da questo approccio può derivare la classificazione delle lingue speciali (vedi 1.2).

Per avere una visione internazionale, la denominazione in inglese è conosciuta come “lingue per scopi speciali” cioè LSP (Languages for Special Purposes). Le lingue speciali oppure i linguaggi speciali sembrano le traduzioni più precise dall'inglese all'italiano perciò pur sapendo che esistono molte denominazioni di cui alcune potrebbero essere anche sinonime, in questa relazione si riferirà all'oggetto della ricerca usando il termine di lingua speciale.

1.2. La classificazione delle lingue speciali

Sulla base di quanto visto precedentemente le lingue speciali possono essere suddivise in due categorie fondamentali denominate da Sobrero lingue settoriali (LS) e lingue specialistiche (LSP). Le lingue settoriali (LS) sono usate generalmente negli ambiti o settori pubblici e non hanno lessici specifici (per es. la lingua speciale della pubblicità, dei giornali, della televisione, della politica). Le lingue specialistiche (LS) possono essere interpretate in ambito disciplinare e hanno come criterio di individuazione la specializzazione (per es. medicina, chimica, fisica, informatica, linguistica) che corrisponde alla dimensione orizzontale della distinzione secondo Cortelazzo. La dimensione verticale riguarda invece i diversi livelli d'uso delle lingue speciali che può essere; accademico, scolastico, divulgativo, ecc. (Menna 2007). La presente ricerca tratta le lingue specialistiche dal punto di vista della dimensione orizzontale e il livello d'uso principalmente accademico oppure scolastico sulla dimensione verticale. La particolarità delle lingue specialistiche si manifesta in parte nella ricchezza dei termini e siccome è correlata con discipline o materie di insegnamento, rappresenta il linguaggio delle scienze.

1.3. Le caratteristiche del linguaggio delle scienze

Cortelazzo (2004) assumendo che esistano “alcuni principi fondamentali relativi alle caratteristiche della lingua delle scienze” presuppone che il contenuto deve essere verificabile, oggettivo e ammette “una sola interpretazione.” Inoltre i testi scientifici hanno altre regole

come la precisione, la "concatenazione" (per es. connettivi frasali e testuali), la sintesi e la "deagentivizzazione" (ossia l'uso del passivo e della forma impersonale), e inoltre va menzionato che "il lessico delle scienze si organizza in terminologie, i termini sono parole nelle quali si instaura un rapporto biunivoco tra significato e significante." (Cortelazzo 2004: 186). Il significato dei termini ossia il concetto rappresentato dai termini non è sempre evidente, visto che a volte un termine può indicare non solo una parola ma un argomento esteso, e per conoscerlo a fondo è necessario avere una competenza specifica, per cui:

"Non ci si può, infatti, limitare ad una pura attribuzione di significato, ma è necessario fornire un'interpretazione consapevole del testo, che successivamente darà luogo ad una produzione personale e critica." (Bosc 2012: 35)

Il linguaggio delle scienze include molti tipi di settori scientifici denominati settori scientifico-disciplinari (S.S.D.) i quali in base al Decreto Ministeriale 12 giugno 2012 n. 159 sono suddivisi in 14 macrosettori. In base al decreto 169/2000. (IX. 29.) in ungherese invece esistono otto macrosettori, i quali possono essere suddivisi in sottosectori ed ogni settore dispone della propria lingua specifica. La presente relazione descrive le scienze economiche, denominate rispettivamente nel decreto italiano scienze economiche e statistiche, nel decreto ungherese scienze sociali.

2. La lingua speciale delle scienze economiche

2.1 La lingua speciale dell'economia

La definizione del termine di economia e del linguaggio dell'economia non è semplice perché l'economia è una scienza dal carattere interdisciplinare, avendo legami stretti con altre scienze e discipline (come il diritto, la politica, la matematica, la statistica, l'informatica, la psicologia e la sociologia) (Tamás 2014). Proietti (2010) in riferimento a Dardano e Rainer precisa che sarebbe più appropriato parlare della lingua dell'economia e della finanza, visto che comprende una quarantina di discipline come la politica, la politica economica, il diritto dell'economia, le discipline finanziarie e aziendali, il marketing e il management. Il database dell'Eurotermbank elenca dieci tipi di settori dell'economia: l'economia agraria, l'economia dei trasporti, l'economia forestale, l'economia dell'ambiente, l'economia energetica, l'economia della pesca, l'economia industriale, l'economia monetaria, l'economia aziendale e l'economia ambientale delle aziende. Le classificazioni sono varie ma riflettono la ricchezza dell'ambiente professionale dell'economia e di conseguenza anche della sua lingua speciale. In aggiunta la lingua speciale scritta dell'economia è caratterizzata da altri componenti extralinguistici – facenti parte della comunicazione professionale visiva o dimostrativa – come tra l'altro formule alfanumeriche, grafici, diagrammi di flusso (flowcharts) (Balboni 2000).

La lingua speciale dell'economia dall'altro lato può essere suddiviso in due gruppi: quello divulgativo e specialistico (Sosnowski 2005). Il livello divulgativo riguarda la lingua dei mass media (per es. giornalistico, televisivo) che dal punto di vista della dimensione orizzontale è una lingua settoriale (LS) e sull'altro livello invece è una lingua specialistica (LSP) il quale è strettamente correlato alla lingua speciale dell'economia a livello scientifico (vedi figura n. 1).



Figura n. 1.: La suddivisione della lingua speciale dell'economia

2.2 L'economia a livello scientifico

L'economia a livello scientifico include diverse aree che nei decreti menzionati precedentemente (vedi 1.3) sono i seguenti.

- nel decreto italiano n. 159/2012. le scienze economiche e statistiche corrispondono ai seguenti: A. Economia, B. Economia aziendale, C. Storia economica, D. Statistica e metodi matematici per le decisioni.
- nel decreto ungherese n. 169/2000. le scienze sociali si suddividono in: 1. Scienze economiche e gestionali (Scienze degli affari), 2. Scienze economiche, 3. Scienze di Stato e Diritto, 4. Scienze di sociologia, 5. Scienze di politica, 6. Scienza militare, 7. Scienze sociali multidisciplinari.

I raggruppamenti hanno alla base concetti diversi, ma in ognuno è presente l'economia intesa come scienza economica e l'economia aziendale intesa come scienze economiche e gestionali (denominate anche scienze degli affari). Quest'ultima ramificazione può essere rappresentata come segue (vedi figura n. 2):

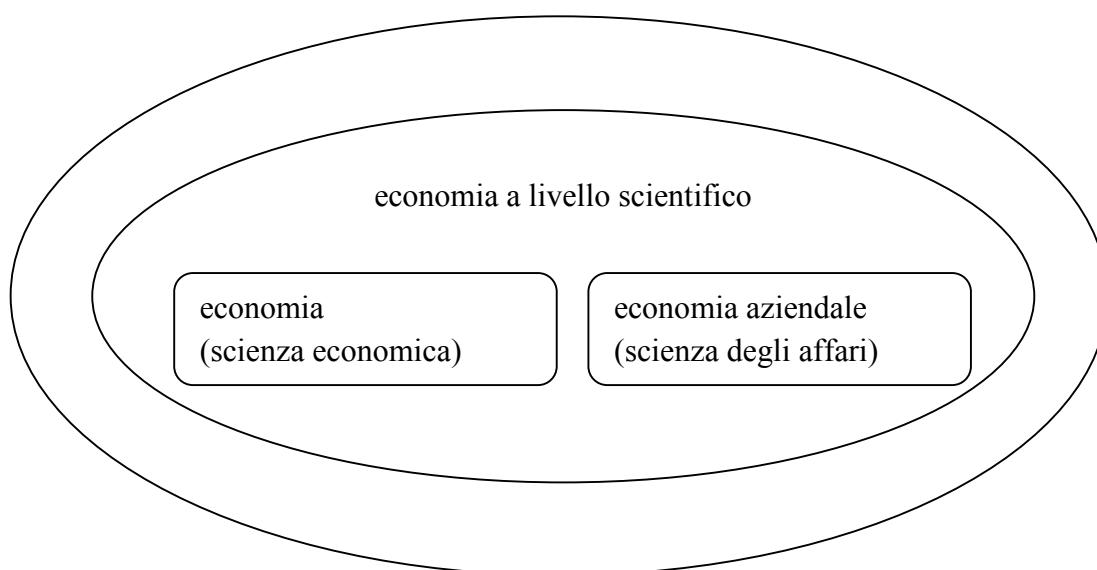


Figura n. 2.: La suddivisione della lingua speciale dell'economia

Le due discipline – la scienza dell’economia e l’economia aziendale – si occupano di argomenti specifici che si manifestano anche nelle loro lingue speciali relativi, cioè nella lingua speciale dell’economia (economics) e dell’economia aziendale (business administration). La differenza in primo luogo tra i due sta nel fatto che l’economia o scienza economica osserva e analizza in modo globale l’economia delle nazioni oppure delle integrazioni, l’economia aziendale invece analizza i singoli partecipanti del mercato (per es. le aziende) e quindi usano metodi e termini diversi. La distinzione a livello scientifico è verificabile anche esaminando le relative formazioni universitarie.

2.3 I risultati della ricerca in base alle formazioni e specializzazioni universitarie

Le formazioni universitarie in economia al primo livello (baccalaureus, bachelor, BSc: Bachelor of Sciences) hanno una durata di tre anni, vengono anche denominati corsi di laurea triennali. Le università dividono i propri corsi basandosi su metodi diversi, per esempio la Bocconi ha quattro corsi universitari in lingua italiana: Economia aziendale e management, Economia e finanza, Economia e scienze sociali, Economia e management per arte, cultura e comunicazione, i quali corrispondono alla distinzione fatta in base all’economia o scienze economiche e l’economia Aziendale. Le formazioni delle università analizzate secondo questa differenziazione sono quella della facoltà delle scienze economiche dell’Università di Roma e dell’Università Corvinus (o BCE) di Budapest. Presso ambedue le facoltà le formazioni sono raggruppate in due rami principali (vedi la tabella n. 1):

1. economia o scienze economiche;
2. studi aziendali

Università di Roma		Università Corvinus di Budapest	
<i>Area delle Scienze Economiche Corsi di Laurea Triennali</i>		<i>Facoltà delle Scienze Economiche Corsi di Laurea Triennali</i>	
Dipartimento di Economia (Corso di Laurea in Economia)	Dipartimento di Studi Aziendali (Corso di Laurea in Economia e gestione aziendale)	Facoltà di Economia (Közgazdaságtudományi Kar)	Facoltà di gestione economica della scienza (Gazdálkodástudományi Kar)

Tabella n. 1: La suddivisione in due aree principali delle formazioni.

In base alla tabella n. 1 la denominazione dei dipartimenti e delle facoltà sono simili, però vi sono anche delle differenze per quanto riguarda le specializzazioni.

Università di Roma		Università Corvinus di Budapest	
<i>Corso di Laurea in Economia (CLE)</i>	<i>Corso di Laurea in Economia e Gestione Aziendale (CLEGA) / Studi Aziendali</i>	<i>Facoltà di Economia (Közgazdaságtudományi Kar) Corsi di Laurea Triennali</i>	<i>Facoltà di gestione economica della scienza (Studi Aziendali) (Gazdálkodástudományi Kar) Corsi di Laurea Triennali</i>
Economia del Lavoro	Amministrazione e controllo	Economia e finanza – metodi matematici (Gazdaság- és pénzügy – matematikai elemzés)	Finanza e contabilità (Pénzügy és számvitel)
Economia del Settore Pubblico	Finanza, Banca e Mercati	Risorse umane (Emberi erőforrások)	Commercio e marketing (Kereskedelem és marketing)
Economia dell’Ambiente e dello Sviluppo	Gestione delle amministrazioni pubbliche / non profit	Settore Pubblico (Köszolgálati)	Economia e management (Gazdálkodási és menedzsment)
Economia Politica	Gestione delle imprese	Economia applicata (Alkalmazott közgazdaságtan)	Economia internazionale (Nemzetközi gazdálkodás)
Economia e Finanza	Qualità dei prodotti e tutela del consumatore	-	Turismo – ospitalità (Turizmus-vendéglátás)
-	-	-	Economia e sviluppo rurale ingegneria agraria (Gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki)
-	-	-	Economia e informatica (Gazdaságinformatikus)

Tabella n. 2: Le specializzazioni delle due aree principali di formazioni.

Per poter identificare alcune caratteristiche dei due settori diversi dell’economia attraverso le denominazioni e il contenuto dei corsi presentati mi limito ad accentuare quali sono le somiglianze e le differenze tra i corsi delle università in esame. In ambedue le specializzazioni di formazione troviamo corsi comuni per la scienza economica come quelli del settore pubblico, quello del lavoro (o risorse umane) o della finanza. Sono scelte proprie invece l’economia politica, l’economia dell’ambiente e dello sviluppo e in parallelo ad essi l’economia applicata che in teoria può comprendere anche i primi due. Per quanto riguarda le specializzazioni nel caso degli Studi Aziendali le differenze nella classificazione sono maggiori, ma come si può constatare in tutti e due i raggruppamenti, quindi sia nel ramo della scienza economica e degli studi aziendali è presente la finanza come specializzazione. L’analisi delle specializzazioni conferma quanto scritto sopra, ossia nella scienza economica sono presenti il settore pubblico e le risorse umane, mentre la scienza aziendale si occupa principalmente della gestione aziendale (anche del commercio, del marketing, della banca, della contabilità ecc.). La presente analisi si limita all’esame dei corsi e di alcune materie, ma la ricerca può essere continuata ulteriormente in questa direzione.

2.4. Le caratteristiche in base alle materie studiate

Studiando le materie dei corsi è possibile andare più a fondo e ad identificare le caratteristiche dell’economia. All’Università di Roma: ”Il Corso di Laurea in Economia condivide con il Corso di Laurea in Economia e Gestione Aziendale (CLEGA) una parte comune di 10 insegnamenti” (Università di Roma 2013/2014). La maggioranza di tali materie è presente nei corsi dell’Università Corvinus (vedi tabella n. 3).

Università di Roma	Università Corvinus
Corso di Laurea in Economia (CLE) e Laurea in Economia e gestione aziendale (CLEGA)	<i>Facoltà di Economia (Közgazdaságtudományi Kar) e Facoltà di gestione economica della scienza (Studi Aziendali) (Gazdálkodástudományi Kar)</i>
Macroeconomia	Macroeconomia (Makroökonómia)
Microeconomia	Microeconomia (Mikroökonómia)
Economia aziendale	Economia aziendale (Vállalatgazdaságtan)
Scienza delle finanze	Scienza delle finanze (Pénzügytan)
Statistica per l'economia	Statistica (Statisztika I.-II.)
Bilancio	Contabilità di base (Számvitel alapjai)
Matematica generale	Matematica (Matematika I.-II.)
Politica economica	-
Diritto privato	-
Diritto pubblico	-

Tabella n. 3: Corsi di Laurea Triennali: periodo di insegnamento con materie base in comune.

La maggioranza delle materie di introduzione (il 70%) coincide e può essere utilizzato per la descrizione dell'economia a livello scientifico. Evidentemente oltre le materie di base elencate ogni corso presenta ulteriori materie specifiche (non elencate nella tabella n. 3) che caratterizzano di conseguenza anche la lingua speciale relativa ad essi.

In base alla descrizione dell'insegnamento italiano si può constatare che oltre a materie particolari l'economia industriale, economia monetaria ecc. vi sono più tipi di materie del campo del diritto nei corsi di economia (per es. diritto commerciale, diritto tributario, diritto della sicurezza sociale, diritto privato, diritto del lavoro) e tra le materie specifiche relative alla gestione aziendali troviamo materie come l'organizzazione aziendale, il marketing, il diritto commerciale, la finanza aziendale ecc. L'elenco è lungo ma l'obiettivo della nostra relazione si limita all'individuazione dei metodi e delle caratteristiche principali per la descrizione e definizione della lingua speciale dell'economia a livello scientifico.

3. Sommario e conclusioni

Nel sistema macrolinguistico la lingua dell'economia è una lingua speciale avente due livelli diversi: quello divulgativo (i mass media) che è una lingua settoriale (LS) ed il livello scientifico (lingua specialistica - LSP). La lingua speciale dell'economia considerato a livello scientifico è una lingua specialistica, più precisamente una microlingua scientifico-professionale. A livello orizzontale appartiene alle lingue specialistiche (LSP) e al livello verticale principalmente assume un carattere accademico o nella formazione didattica. In base alle formazioni universitarie esaminate le scienze economiche sono divise in due parti: in economia o scienza economica e studi aziendali.

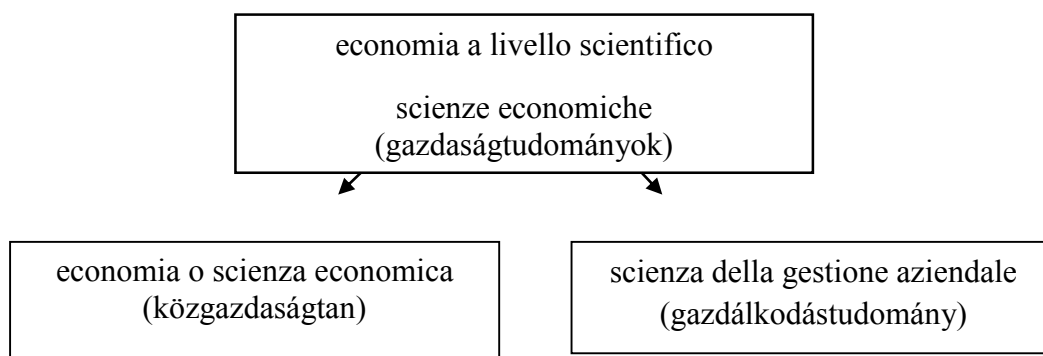


Figura n. 2: La classificazione delle scienze economiche a livello scientifico.

In base all'analisi delle formazioni, specializzazioni e le materie comuni delle due università prese in esame possiamo constatare che nonostante differenze minori nella suddivisione, in sostanza esiste la suddivisione nei due maggiori rami dell'economia o scienza economica e degli studi aziendali. L'argomento potrebbe essere approfondito ulteriormente dalla prospettiva dei vari settori e dei soggetti (vedi l'approccio top down proposto da Tamás 2014). La presente relazione rappresenta solo un primo passo nello studio di tale argomento.

Bibliografia

- Balboni, P. E. (2000): Le microlingue scientifico-professionali natura e insegnamento, Petrini.
- Beccaria (1994): Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica, Torino, Einaudi.
- Cortelazzo, A. M. (2004): La lingua delle scienze: appunti di un linguista. Padova, Il Poligrafo, 2004, pp. 185-195.
- Menna, N. (2007): La traduzione giuridica: aspetti ermeneutico-interpretativi e strategie operative: http://dswi.org/ALISA/ABSTRACT/Menna_abstract.doc (17. 03. 2015)
- Proietti, D (2010): La lingua dell'economia e della finanza, Enciclopedia dell'Italiano: [http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-dell-economia_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-dell-economia_(Enciclopedia-dell'Italiano)) (16.02.2014)
- Sosnowski, R. (2005): Lingua dell'economia sulla stampa e alla televisione, in: Tradizione & innovazione. Il parlato: teoria – corpora – linguistica dei corpora. Atti del VI convegno SILFI, Firenze, Cesati Editore, p. 527-536.
- Tamás Dóra Mária (2014a): *Gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdéseiről* (Fordítástudományi értekezések 1.) ELTE Bölcsészettudományi Kar, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, Budapest.
- Zanasi, L. (2012): Lingua speciale e performances in L2. Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata, anno XLI, 2012, n. 1, pp. 49-66.

Fonti

Università Bocconi:

http://www.unibocconi.it/wps/wcm/connect/Bocconi/SitoPubblico_IT/Albero+di+navigazione/Home/Corsi/Scuola+Universitaria/Studenti+prospective/ (07.04.2015.)

Eurotermbank: Economia:

<http://www.eurotermbank.com/search.aspx?text=economics&langfrom=en&langto=hu%20it&where=etb%20extres&advanced=false#pos=1> (03.04.2015.)

Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca: Decreto Ministeriale 12 giugno 2012 n. 159.: Rideterminazione dei settori concorsuali:

[http://www.unimi.it/cataloghi/valutazioni_comparative/DM_n.159_del_12_giugno_2012_\(settori\).pdf](http://www.unimi.it/cataloghi/valutazioni_comparative/DM_n.159_del_12_giugno_2012_(settori).pdf) (20.03.2015.)

Università Corvinus di Budapest: Alapképzési szakok (BA/Bsc) 2015/2016:

<http://www.uni-corvinus.hu/index.php?id=p100040> (22.03.2015.)

Università di Roma: Ordine degli studi scienze economiche, Anno accademico 2013/2014

<http://www.uniroma3.it/downloads/os1314/Scienze%20Economiche%202013%202014.pdf> (22.03.2015.)

Massimo Congiu
Giornalista
m.congiu@eurolettera.org

GERGO E DIALETTO NELLA COMUNICAZIONE SOCIALE IN ITALIA

Abstract

L'Italia è un paese ricco di varianti dialettali che si riscontrano anche all'interno di una sola regione. Di rilievo è anche la quantità e la varietà di espressioni gergali appartenenti alla lingua italiana. Anche questi ultimi possono essere legati a specificità regionali o cittadine. Negli anni Novanta vi è stato in Italia il fenomeno della rivalutazione dei dialetti in musica. Nel corso di quel decennio, in modo particolare nella prima metà del medesimo, sono comparsi sulla scena musicale gruppi che componevano e cantavano nei dialetti delle loro regioni di provenienza: Piemonte, Veneto, Campania. Relativamente a quest'ultimo caso vi è da dire che le canzoni in dialetto napoletano fanno parte di una tradizione consolidata, quello che caratterizza il fenomeno qui descritto sinteticamente è la volontà di ricorrere al dialetto quasi per dare nuova linfa vitale ai testi delle canzoni soprattutto per sottolineare aspetti sociali.

Parole chiave: *Dialect, jargon, regions, posse, language*

Premessa sulla comunicazione come fenomeno sociale

“Fra le nazioni europee l'Italia gode il privilegio di essere, certamente, il paese più frazionato nei suoi dialetti. Ogni viaggiatore che, cominciando con il Piemonte, attraversando poi la Liguria, la Toscana, il Lazio e le province napoletane si reca in Sicilia, si può rendere conto di questa situazione”¹. Con questa affermazione lo studioso tedesco Gerhard Rohlfs sottolinea la complessa articolazione del sistema dialettale italiano. Rohlfs si è dedicato a lungo a questo argomento con studi approfonditi che hanno analizzato e descritto il fenomeno.

Esso caratterizza l'Italia moderna e quella antica. Troviamo infatti una prima classificazione dei dialetti parlati in Italia nel *De vulgari eloquentia* scritto in latino da Dante Alighieri nel periodo compreso fra il 1303 e il 1304².

CENNI STORICI SUL SISTEMA DIALETTALE ITALIANO E SUA CLASSIFICAZIONE

È noto che l'italiano è una lingua di derivazione diretta dal latino, uguale è la provenienza dei dialetti parlati in Italia. Vi è da considerare che, un tempo, le lingue di origine latina venivano definite volgari in quanto parlate dal volgo ossia dal popolo che non si esprimeva più in latino. Tale definizione riguardava, quindi, i numerosi dialetti parlati nel paese fin dall'antichità. Anche il toscano, prima di essere adottato come lingua nazionale, fatto

¹ G. ROHLFS, 1990

² Cfr. C. MARCATO, *Dialetto, dialetti e italiano*, Bologna, Il Mulino, 2002, p. 11

avvenuto nel XVI secolo, era un idioma volgare³. È dello stesso periodo la nascita del termine dialetto per distinguere i diversi volgari parlati nel paese dal toscano che nel frattempo era divenuto l'italiano.

Fa parte della fenomenologia dei dialetti italiani il fatto che essi presentano delle differenze significative all'interno di ogni regione e spesso anche tra abitati vicini.

Possiamo affermare che i suoni, le pronunce dei dialetti dell'Italia settentrionale, centrale, meridionale e insulare differiscono tra loro in modo notevole e che queste diversità dipendono in parte dai lasciti delle lingue diffuse nelle diverse regioni del paese prima dell'affermazione del latino.

Come già precisato l'Italia si distingue per un complesso e articolato sistema dialettale di cui esiste una classificazione dettagliata che viene riportata sinteticamente in questo saggio.

Nella parte settentrionale del paese la differenziazione di base riguarda quella esistente tra i dialetti definiti gallo-italici da quelli veneti. I primi, che danno luogo ad un gruppo al quale appartengono le parlate piemontese, ligure, lombarda e romagnola, presentano la spiccata tendenza alla caduta delle vocali atone e la presenza delle vocali turbate⁴. Queste ultime, però, non caratterizzano i dialetti romagnoli e in parte quelli emiliani. Il secondo gruppo dialettale, invece, si connota per una maggiore presenza delle vocali atone all'interno e alla fine della parola.

All'interno del sistema dei dialetti centromeridionali si individuano tre aree principali: quella mediana che comprende le Marche e l'Umbria centromeridionali e il Lazio centrale, e quella estrema che comprende il Salento, la Calabria centromeridionale e la Sicilia. Tra i fenomeni comuni alle parlate dell'area centromeridionale c'è quello della metafonesi⁵.

Va fatto un discorso a parte per i dialetti della Sardegna e del Friuli la cui appartenenza al sistema dialettale italiano è controversa. Le parlate di queste due regioni hanno caratteristiche tali da poter parlare di due codici autonomi nell'ambito delle lingue neolatine. Il sardo comprende almeno quattro principali varietà: campidanese (variante innovativa, sud), logudorese (variante conservativa, centro-nord), gallurese (con influssi continentali e toscaneggianti, nord-est), sassarese (nord-ovest)⁶. Anche il toscano risulta articolato in almeno quattro varietà: pisano-lucchese-pistoiese, senese e grossetano, aretino-chianaiolo e fiorentino⁷.

USO DEL DIALETTO

Letteratura e musica

La progressiva espansione dell'italiano ha portato a un minore uso dei dialetti, ma questo non significa che i medesimi stiano scomparendo. Svitati decenni fa la maggior parte della

³ Sull'origine della lingua italiana si può vedere C. MARAZZINI, *Storia della lingua italiana*, Bologna, Il Mulino, 2004

⁴ I. BONOMI, A. MASINI, *Elementi di linguistica italiana*, Roma, Carocci, 2003, p. 25

⁵ C. MARCATO, *Dialetto, dialetti e italiano*, p. 189. Cfr. anche I. BONOMI, A. MASINI, *Elementi di linguistica italiana*, pp. 293, 294

⁶ Ivi, p. 193

⁷ Ivi, p. 188

popolazione parlava solo il dialetto e non conosceva l'italiano la cui diffusione è stata agevolata dai mezzi di comunicazione di massa come, se non soprattutto, la televisione⁸. Di questi tempi, invece, c'è un calo regolare del numero di coloro i quali parlano dialetto mentre aumentano i parlanti italiano, ma secondo recenti statistiche i dialetti continuano ad essere parlati o per lo meno conosciuti da parte della popolazione che spesso alterna e mescola, nella comunicazione normale, l'italiano e il dialetto⁹.

Il dialetto è in una posizione subordinata rispetto all'italiano ma è bene sottolineare il fatto che non è considerato da tutti variante bassa, tant'è vero che si registra la tendenza di alcune classi alte a recuperare l'uso del dialetto per distinguersi da classi più basse italianizzanti¹⁰.

A questo proposito sarà utile aprire una parentesi sull'uso "colto" del dialetto nella storia. Esso infatti è stato adoperato da scrittori come Gianbattista Basile già nel XVII secolo ne *Lo cunto de li cunti*¹¹, così anche Carlo Goldoni, Giuseppe Gioacchino Belli e Carlo Porta, e in seguito Pier Paolo Pasolini ed Eduardo De Filippo.

Riguardo a oggi ci sono da considerare particolari modalità di recupero del dialetto; tra esse possiamo menzionare la tendenza nel mondo della canzone italiana moderna all'uso del dialetto. Il cantautore genovese Fabrizio De Andrè ha composto e cantato in diversi dialetti tra i quali il genovese¹², il napoletano e il sardo gallurese, Pino Daniele ha scritto e cantato brani con testi creando un genere innovativo nel quale il napoletano incontra l'italiano e l'inglese; nel suo caso infatti si è parlato di invenzione dell'"anglonapoletano"¹³.

Il dialetto è usato anche da vari gruppi musicali tuttora esistenti e non – alcuni dei quali fanno musica rap -, come i napoletani Almamegretta, gli emiliani Modena City Ramblers, i piemontesi Mau Mau e i veneziani Pitura Freska. I testi di questi gruppi sono spesso a sfondo sociale con denunce di ingiustizie e iniquità sociali. Denunce contro il razzismo, la xenofobia, la povertà, la discriminazione di qualsiasi genere. L'uso del dialetto, nelle intenzioni degli autori dei testi, ha il compito di dare maggior vigore ai contenuti e alle denunce sociali: "S'it dovre èl dialetto t'a sfonde le porte (Se usi il dialetto sfondi le porte)", cantavano i Mau Mau nel 1992.

⁸ Il 1° gennaio 1954 iniziarono le trasmissioni della televisione italiana e con esse anche la programmazione destinata ai ragazzi. I programmi erano caratterizzati da una forte connotazione educativa e informativa [...].<http://www.raiscuola.rai.it/articoli/televisione-italiana-1954-inizio-delle-trasmissioni-c%E2%80%98era-una-volta-la-tv-dei-ragazzi/3678/default.aspx>

⁹ C. MARCATO, *Dialetto, dialetti e italiano*, p. 18

¹⁰ *Ibidem*

¹¹ *Lo cunto de li cunti* ovvero lo trattenemiento de peccerille, si tratta di una raccolta di cinquanta fiabe in napoletano, detta anche Pentamerone, scritte da Giambattista Basile ed edite fra il 1634 e il 1636 a Napoli.

¹² *Creuza de mä* è il titolo della canzone che dà il nome all'album interamente in genovese, uscito nel 1984. Il termine sta per viottolo o mulattiera che di solito delimita i confini di una proprietà privata e porta al mare.

¹³ *Pino Daniele aveva imparato a piazzarsi al centro dei venti con l'abilità di un giunco che ondeggia ritmicamente seguendo folate vecchie e nuove. Napoli e l'America, due mondi lontani e una contaminazione difficile da immaginare. Eppure il mascazone latino aveva intravisto una possibile strada per un crossover lessicale (ma ancor prima musicale) che diventerà l'arma vincente per scalare velocemente l'anima di migliaia di persone.*

http://archiviostorico.corriere.it/2015/gennaio/06/invenzione_vincente_dell_anglo_napoletano_co_0_20150106_c3a3b196-9570-11e4-9000-019ae82d097e.shtml?refresh_ce-cp

L'uso del dialetto doveva contribuire a una sorta di rinnovamento culturale e negli anni '90 era diventato, nella sua forma rinnovata, una tendenza in ambito musicale. Carla Marcato fa notare che «di recente le ricerche in ambito dialettologico hanno particolarmente privilegiato le indagini percezionali a opera della dialettologia percezionale o percettiva, vale a dire una dialettologia “soggettiva” che ruota intorno a nozioni quali “coscienza linguistica” e “sentimento del parlante”¹⁴».

L'USO DEL DIALETTO COME MEZZO DI INCLUSIONE SOCIALE. I GIOVANI E IL DIALETTO

Accedono alle potenzialità comunicative del dialetto anche gli immigrati che possono considerarsi come nuovi utenti di questa modalità espressiva. Capita infatti sovente che questi ultimi non adottino solo l'italiano ma anche il dialetto locale come mezzo di inserimento nella comunità. In questo caso il dialetto diventa uno strumento di integrazione sociale.

Le parlate locali vengono anche utilizzate dai giovani che inseriscono nell'italiano termini dialettali a scopo espressivo e scherzoso. Quest'uso non corrisponde certamente a una conoscenza approfondita del dialetto ma ad una tendenza caratterizzata sostanzialmente da una funzione ludico-espressiva¹⁵. I linguisti hanno notato che l'adozione di elementi propri del dialetto è frequente soprattutto fra gli individui di sesso maschile che frequentano le scuole medie e superiori. Il fenomeno si spiega facendo riferimento alla necessità dei giovani di dar luogo ad una sorta di autoaffermazione, infatti come afferma Cortelazzo, al dialetto “sono associate connotazioni di virilità e di aggressività, che si inseriscono con facilità nelle tendenze degli adolescenti maschi a far uso di forme comunicative, verbali o non verbali, che possano essere considerate simbolo di virilità”¹⁶.

IL GERGO NELLA LINGUA DEI GIOVANI

L'italiano usato dai giovani con l'inserimento di termini presi da diverse lingue e dai dialetti, sia quelli locali sia dialetti di altre regioni, dà vita a quello che chiamiamo linguaggio giovanile o giovanilese¹⁷. Mentre all'inizio degli anni Settanta questo tipo di lingua era

¹⁴ C. MARCATO, *Dialetto, dialetti e italiano*, p. 19

¹⁵ Ivi, p. 49

¹⁶ M. CORTELAZZO, 1995

¹⁷ *Un giorno ci esprimeremo tutti in giovanilese, cioè un italiano zeppo di parole e locuzioni filtrate dalle varietà di lingua parlate originariamente soltanto dai giovani? Quasi vent'anni fa la studiosa Augusta Forconi (impegnata, tra l'altro, nella stesura di voci per il Vocabolario della lingua italiana Treccani) poteva includere in un suo Dizionario dello «slang» italiano il termine figata (definito «cosa, situazione, fatto, ecc. riusciti bene, che piacciono molto, che danno eccitazione, emozione, divertimento: la festa di ieri è stata una gran figata»), considerandolo esclusivamente connotato in senso generazionale. Oggi chi potrebbe dire che figata è una parola di esclusivo ambito giovanile? Almeno per quanto riguarda il lessico - ma non è poco - negli ultimi anni assistiamo ad un consistente travaso dal LG all'italiano colloquiale, «a tutto scapito dell'incidenza già parzialmente compromessa del fattore diagenetico» (Arcangeli). Oggi, «non soltanto i giovani non*

caratterizzato da un numero limitato di termini ed espressioni particolari, esso risulta oggi arricchito grazie anche allo sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa e delle nuove possibilità di espressione come quelle offerte dalla rete.

Come già precisato, la lingua dei giovani si connota per la presenza di particolari termini aventi funzione ludica, il suo uso è uno strumento di inserimento sociale che dà al singolo la possibilità di affermare la sua appartenenza ad un determinato ambiente. Si tratta di un linguaggio informale caratterizzato dai seguenti elementi¹⁸:

- Gergali tradizionali
- Gergali innovativi
- Provenienti dalla lingua della pubblicità e dei mass media
- Provenienti da lingue straniere
- Dialettali

Nella componente tradizionale rientrano termini gergali che non sono necessariamente dei neologismi come ad esempio *secchione*, che sta per studiosissimo, o *cotta*, che sta per innamoramento. Sono parole considerate di lunga durata perché trasmesse da una generazione all'altra¹⁹.

Quella innovativa è costituita da termini che modificano il significato della parola: “cozza”, che sta per ragazza brutta, o il significante: “mate” per matematica, “tele” per televisione. Si inseriscono sempre in questa seconda categoria abbreviazioni quali ad esempio “tranquo”, per tranquillo, “giappo”, per giapponese. Si tratta di tendenze che mirano a semplificare o rendere più dinamica la comunicazione.

Il linguaggio giovanile è naturalmente influenzato anche dai mass media, basti pensare a slogan quali ad esempio “O così o pò” (relativo alla pubblicità di una marca di pomodori pelati), “Di tutto di più” (slogan Rai che ha avuto molto successo e che non è stato adottato solo dai più giovani).

Ci sono poi i forestierismi, nell'ambito dei quali abbondano gli anglicismi, ma non mancano ispanismi e anche latinismi come “bonus” (va bene così), “sapiens” per “genitori”. Qualche volta i prestiti vengono gestiti con la morfologia dell'italiano “lovare” da “to love”²⁰.

Gli pseudoforestierismi sono voci di apparente origine straniera: “arrapescion”, “eccitazione sessuale”, “cuccador”, colui il quale ha fortuna con le donne²¹.

abbandonano più il loro vocabolario quando diventano meno giovani, ma sempre più lo adottano anche le persone d'età più avanzata» (Walter, cit. da Arcangeli).

http://www.treccani.it/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/lingua_giovani05.html

¹⁸ C. MARCATO, *Dialetto, dialetti e italiano*, p. 44

¹⁹ Ivi, p. 46

²⁰ Ivi, p. 47

²¹ Ibidem

Ligeti Judit

Università Eötvös Loránd Scuola di Dottorato in Scienze Linguistiche

judit.ligeti@gmail.com

ALCUNI METODI PER INTRODURRE LE COMPONENTI INTERCULTURALI ALLA LEZIONE DI LINGUAGGIO MEDICO

Al concetto dell'insegnamento delle lingue straniere è ormai inscindibilmente associata la presenza degli elementi interculturali. Quest'esigenza si presenta anche per le lezioni di linguaggio medico perché i futuri medici, dentisti e farmacisti hanno maggiori possibilità di passare un periodo in Italia durante i loro studi universitari e approfittano sempre di più di queste opportunità. Per poter svolgere una comunicazione priva di problemi gli studenti oltre ad avere una solida base grammaticale e lessicale, devono anche essere in possesso di una serie di informazioni culturali ed interculturali. Nella mia conferenza vorrei presentare alcuni metodi con cui l'insegnante di lingua può avvicinare i suoi studenti alla realtà italiana.

Parole chiave: *insegnamento delle lingue, glottodidattica, linguaggio settoriale, microlingua, interculturalità*

Introduzione

Nell'insegnamento delle lingue è stata sempre presente in qualche modo la finalità di trasmettere agli studenti la cultura, gli elementi della civiltà, la mentalità, il modo di pensare del popolo la cui lingua si studiava alle lezioni. Ma questi elementi per molto tempo si limitavano alle conoscenze teoriche e non venivano usati nell'atto della comunicazione. Oggigiorno vivendo in un mondo sempre più globalizzato l'importanza di presentare anche queste conoscenze alla lezione di Lingua Straniera è notevolmente cresciuta. Verso la fine del XX secolo è aumentata la necessità di comunicare „in senso pieno”. Il fatto di „sapere una lingua” si è precisato come „avere la capacità di comunicare in una lingua e in una cultura”, cioè avere anche la competenza comunicativa (BALBONI 2008: 46). Ormai è impensabile studiare una lingua senza conoscere anche lo sfondo culturale del paese o paesi dove si parla la lingua. Il mondo si è aperto più che mai nei decenni scorsi con lo sviluppo incredibilmente veloce delle tecnologie, dei mezzi di comunicazione. La televisione fa vedere il modo di vivere di altri popoli, la radio trasmette musica da tutto il mondo, Internet ha aperto una fonte inesauribile di informazioni su altre culture.

1. L'importanza di conoscenze culturali e le possibili conseguenze della loro mancanza durante un'interazione interculturale

Nel secolo XXI si entra in contatto sempre più frequentemente con persone dal contesto culturale differente, si stringono amicizie on-line, si chatta con conoscenti che vivono dall'altra parte del mondo. Molte persone hanno la possibilità di fare viaggi all'estero, molti sentono l'esigenza di conoscere altri paesi, altre culture. C'è anche una crescente mobilità professionale e scientifica. Gli studenti hanno opportunità di andare a studiare all'estero, frequentare una scuola, o passare solo un semestre, fare tirocinio, pratica in un altro paese. Molti vanno anche a lavorare in un territorio dove si trovano in un ambiente culturale differente da quello del paese di provenienza. Però anche rimanendo nel paese d'origine una

persona può trovare lavoro presso una ditta internazionale dove poi deve collaborare con un team multinazionale.

Nei casi sopraelencati si entra in una situazione dove si effettua una comunicazione interculturale con delle persone che fanno parte di una cultura diversa. Il fatto di non possedere uno sfondo culturale simile o identico porta a trovarsi di fronte a problemi durante l'interazione. La mancata conoscenza degli elementi culturali fondamentali dell'altro partecipante alla comunicazione può causare numerosi problemi.

Possono emergere disturbi nella comprensione, per esempio nel caso che ci si trovi davanti a fenomeni sconosciuti nella propria cultura. Durante un contatto con un italiano, per esempio i significati dei gesti possono essere decodificati con difficoltà, o addirittura il partner straniero non riesce a decifrare il gesto, così il messaggio trasmesso dall'italiano non arriva al suo interlocutore.

Possono nascere anche fraintendimenti, per esempio quando le diverse culture hanno denominazioni differenti per oggetti, concetti o persone, un ungherese non capirà che quando l'italiano parla della Gioconda di Leonardo intenderà per questo nome il dipinto che in Ungheria viene chiamato Mona Lisa.

In alcuni casi i partecipanti ad una comunicazione interculturale possono trovarsi in situazioni imbarazzanti, per esempio se non conoscono le abitudini di un paese, o non sono consapevoli delle differenze che emergono per la problematica della prossemica. In Italia chi non conosce le abitudini può rimanere deluso o imbarazzato quando ad un certo punto trova tutto chiuso durante la siesta o quando vuole prendere un autobus, ma aspettando alla fermata senza alzare la mano vede soltanto che gli autobus non si fermano. Anche la questione della distanza personale e quella sociale può causare momenti scomodi alle persone provenienti da diverse culture (BALBONI 2007).

Nei casi più gravi la mancata conoscenza dei tabù o l'uso di certe parole o certi gesti che nell'altra cultura hanno una connotazione negativa possono causare anche offesa.

L'accumulo di questi problemi contribuisce anche allo sviluppo di uno shock culturale.

Per queste ragioni quando si insegna una lingua straniera è importante presentare anche la civiltà, la Cultura con la maiuscola e anche la cultura antropologica del paese la cui lingua viene insegnata.

2. Gli elementi studiati

In questo studio per determinare le conoscenze culturali sono partita dallo schema seguente (sulla base di HOLLÓ-LÁZÁR 2000 b), in cui vengono riassunti gli elementi culturali:

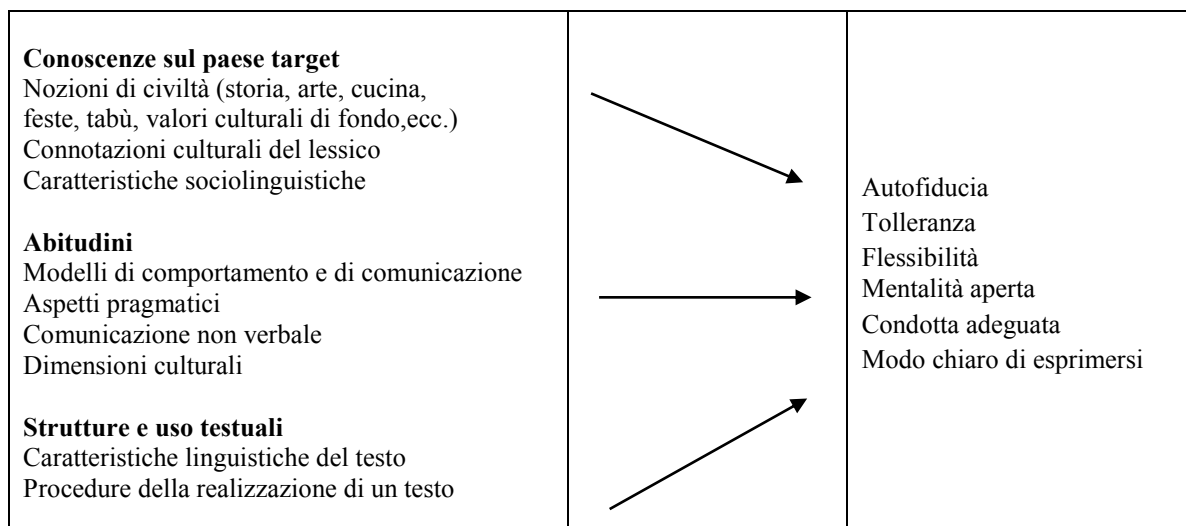


Immagine 1. I fattori culturali secondo le loro funzioni

Come si vede dallo schema, se uno studente riesce a conoscere, ad imparare le nozioni sopraelencate otterrà una conoscenza culturale e interculturale che in seguito lo aiuterà ad acquisire fiducia di sé dandogli la sensazione di essere più competente, di avere una certa familiarità con il paese e la civiltà di esso. Sono utilissime anche per sviluppare una flessibilità nel modo di pensare e formare una mentalità aperta. Tutto ciò si manifesterà in una condotta adeguata ed in un modo chiaro di esprimersi (HOLLÓ 2008).

Nel caso della lingua italiana le conoscenze di civiltà sono particolarmente importanti, perché secondo le ricerche scientifiche (tra l'altro una ricerca di un'espansione globale) esse costituiscono un elemento importantissimo della motivazione di studiare la lingua ed anche per questo motivo non possono essere trascurate. (RICERCA „ITALIANO 2000”).

3. Introdurre gli elementi culturali nell'insegnamento dei linguaggi settoriali

Naturalmente alla lezione di lingua settoriale o professionale il ruolo dell'insegnamento di elementi di cultura è ridotto, lo scopo di queste lezioni è ben altro, ma sarebbe opportuno introdurre queste conoscenze nel programma didattico di questo tipo di lezioni, perché gli studenti che apprendono il linguaggio tecnico di una professione in un'altra lingua, con molta probabilità nel futuro entreranno in contatto con professionisti stranieri e avranno bisogno di nozioni culturali per poter svolgere con successo un'interazione interculturale. Questo saggio presenta alcune possibilità che possono contribuire all'apprendimento degli elementi di cultura alle lezioni di linguaggio medico.

3.1. I materiali

3.1.1. Il manuale di base

Naturalmente il manuale del linguaggio tecnico è un mezzo fondamentale nell'insegnamento. Ci sono più libri che possono essere utilizzati ai corsi di linguaggio medico, per esempio Donatella Troncarelli: Dica 33. Il linguaggio della medicina (Bonacci, 1994), Daniela Forapani: Italiano per medici (Alma Edizioni, 2004), Daniela Forapani: Italiano Medico (Edilingua, 2012).

Anche in questi libri si trovano informazioni culturali oltre a quelle professionali, ma naturalmente le conoscenze sono in contatto con il campo in cui si parla il linguaggio

speciale. Per esempio possiamo conoscere il sistema sanitario italiano o l'organizzazione di un ospedale con i diversi reparti e dipartimenti. A parte il libro usato regolarmente al corso è possibile inserire nel sistema dell'insegnamento, nel programma didattico anche altri volumi che elaborano il tema o il linguaggio tecnico.

3.1.2. Materiali complementari

Oltre ai manuali di base gli insegnanti quasi sempre usano differenti materiali extra. Considerando il fatto che gli studenti che hanno intenzione di apprendere un linguaggio settoriale nella maggior parte dei casi possiedono già una conoscenza di livello B1-B2 (secondo il Quadro comune di riferimento per le lingue), l'insegnante ha la possibilità di utilizzare anche materiali più complessi o più sofisticati che contengono lessico, espressioni, grammatica di un livello più avanzato.

3.1.3. Stampa

Le inserzioni dei diversi giornali o le edizioni speciali o tematiche di riviste e quotidiani possono essere utilizzate durante l'insegnamento perché molto spesso contengono informazioni interessanti e aggiornate sul tema affrontato. Si possono usare per esempio articoli, studi, rubriche con domande e risposte, testi scientifici e divulgativi.

3.1.4. Internet

Un'altra fonte inesauribile se un insegnante cerca un materiale extra è Internet. La rete è utilissima, ma va usata con molta cautela, è indispensabile controllare l'affidabilità e il livello di professionalità dei siti che si usano alle lezioni sia che si tratti di quelli scelti dal professore sia nel caso di quelli proposti dagli studenti. Su Internet si ha la possibilità di trovare numerosi tipi di informazioni: articoli su diversi temi, pagine strettamente professionali con espressioni quasi incomprensibili per una persona che non è esperta del campo, e anche blog, domande e risposte, o altri tipi di materiali che presentano gli argomenti da un punto di vista divulgativo, meno scientifico. Anche per quanto riguarda foto, quadri, schemi, illustrazioni, la rete può costituire una fonte fondamentale. Può essere efficace utilizzare anche materiali visivi perché è noto che l'informazione accompagnata da un'immagine si deposita più facilmente nella mente di una persona, gli stimoli visivi favoriscono l'apprendimento e accelerano l'acquisizione di nuove conoscenze (BÁRDOS 2005).

3.1.5. Materiali audiovisivi

Un altro tipo di materiale complementare che può presentare bene la realtà del paese dove si parla la lingua target sono i materiali audiovisivi, per esempio film, brevi filmati divulgativi, spot, presentazioni o conferenze su youtube. Alla lezione di linguaggio medico si possono vedere episodi delle numerose serie e telefilm che trattano il tema della medicina, il lavoro svolto in un ospedale. Naturalmente queste informazioni non sono del tutto affidabili o scientifiche, però questo è un metodo con l'aiuto del quale gli studenti possono entrare in situazioni che eventualmente incontreranno nel futuro e possono osservare le somiglianze e le differenze tra il sistema sanitario o i metodi e mezzi che vengono usati nell'altro paese. Questo per molti costituisce una motivazione. Gli episodi non sono lunghi, possono essere elaborati anche nell'arco di una lezione, anche rallentando un poco la riproduzione. Però è

importante tener conto del fatto che per esempio vedere telefilm americani aiuta ad imparare il linguaggio professionale, ma non contribuisce a conoscere la realtà di un ospedale italiano. Anche i filmati sono utilissimi per scopi didattici se si vuole presentare un certo tema, un metodo medico, un ospedale, uno strumento, prodotto o magari il turismo dentistico. Possono essere interessanti anche le notizie dei telegiornali in cui si parla della situazione del personale sanitario nel paese target.

3.1.6. Depliant, pubblicità, volantini, libricini, descrizioni, fogli illustrativi

Tra i materiali extra vanno menzionati ancora i differenti tipi di depliant, descrizioni, volantini, pubblicità, fogli illustrativi, eccetera. Essi sono procurabili durante i viaggi nel paese target o anche gli studenti possono raccogliere materiale per il loro insegnante quando sono all'estero per un programma Erasmus, per una pratica o tirocinio. Alla lezione di medicina si possono usare per esempio depliant di ospedali sui servizi offerti, sui diritti dei pazienti, la presentazione di aziende sanitarie, fogli illustrativi di differenti prodotti farmaceutici, pubblicità di medicine, libricini con la descrizione di certe malattie con la loro possibile terapia, volantini con offerte di studi dentistici.

3.2. Il lavoro in più da parte dell'insegnante

Naturalmente l'uso di tutti questi materiali è molto stimolante per gli studenti, però richiede un lavoro impegnativo da parte dell'insegnante. Considerando il fatto che i filmati, i depliant, gli articoli non sono nati per essere utilizzati per scopi glottodidattici, se si vuole usarli, è necessario creare esercizi appositi per elaborare il materiale extra. Si possono inventare per esempio diversi tipi di esercizi scritti (grammaticali, lessicali, per comprensione scritta o auditiva, eccetera), differenti giochi, è possibile organizzare conversazioni in base al tema trattato oppure usare i materiali per avviare una discussione su un argomento. Vale la pena però di impegnarci con questo lavoro a volte lungo e faticoso, perché l'insegnante viene premiato dall'entusiasmo e dall'attenzione degli studenti durante lo svolgimento degli esercizi nuovi, insoliti, interessanti e creativi e dalla sensazione di esser riuscito a trasmettere conoscenze molto utili.

4. Altri metodi

4.1. Viaggio professionale (un eventuale modello)

Poter fare una gita professionale all'estero è un'occasione ottima per ottenere esperienze dirette su un determinato campo della realtà di un paese. Gli studenti di medicina dell'Università Semmelweis di Budapest hanno questa possibilità grazie all'entusiasmo e alla disponibilità di un medico italiano che assume il compito di organizzare ogni anno una gita "medica" in Italia. Nel corso di questi viaggi gli studenti di medicina, farmacologia e odontoiatria possono visitare differenti ospedali, osservano il lavoro svolto in diversi dipartimenti e reparti, hanno l'opportunità di parlare con professionisti italiani, partecipare alle visite mediche, conoscere gli strumenti, i macchinari medici, partecipare a piccole conferenze tenute da colleghi italiani. Il programma prevede anche la visita di un ambulatorio, dove un medico di base presenta il sistema dell'assistenza in uso in Italia, fa vedere il programma informatico che aiuta a collaborare senza problemi il personale sanitario di ambulatori, laboratori, ospedali. In genere viene organizzata anche la visita in una farmacia, dove i farmacisti spiegano i servizi prestati ai clienti in Italia. È possibile anche conoscere il

funzionamento di un ambulatorio privato, osservando così anche questo tipo di prestazione sanitaria. Il medico organizzatore ritiene importanti i valori della civiltà, così della gita fa parte anche un piccolo giro turistico in una città italiana. Alla fine del viaggio gli studenti possono ricevere anche alcuni libri di medicina in lingua italiana.

Secondo le esperienze questo tipo di pratica rafforza molto la motivazione e la voglia di continuare a studiare la lingua professionale, di conoscere più approfonditamente il mondo italiano, di usare le conoscenze apprese. Le competenze linguistiche migliorano notevolmente, la ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione si sviluppano. Aumenta la fiducia di sé e vengono assorbite molte informazioni extracurricolari che però sono in contatto stretto con l'apprendimento del linguaggio medico e con il mondo della medicina.

4.2. Esperienze di studenti Erasmus e professionisti che operano nel paese target

Un metodo utilizzabile proficuamente per introdurre alla lezione la vita reale del mondo della sanità è utilizzare le esperienze personali di coloro che studiano o lavorano all'estero o hanno esperienze dirette nel campo. Gli studenti che hanno già partecipato a un programma Erasmus o a una pratica eseguita in Italia in genere sono molto disponibili quando gli viene chiesto di condividere le loro esperienze e raccontano molto volentieri le modalità dell'organizzazione, le difficoltà che emergono durante la fase preparativa, spiegano i piccoli trucchi che potranno risultare utili durante il periodo iniziale passato in Italia, presentano le somiglianze e le diversità che si incontrano in un altro paese.

Una fonte ancora più autentica sono gli studenti italiani che studiano in Ungheria. Invitare giovani che sono qui con una borsa di studio (Erasmus, dottorato di ricerca o altro) è molto produttivo, perché loro conoscono ancora meglio il mondo universitario e professionale del proprio paese. Con il contributo da loro offerto nel corso dell'insegnamento gli studenti ungheresi possono ricevere informazioni valide. Per esempio possono parlare degli esami, dare consigli su come comporre una lettera di motivazione, sullo stile con cui scrivere una presentazione, quali sono le espressioni più adeguate da usare durante un colloquio di lavoro. Possono anche presentare il modo in cui si tiene una conferenza nel paese target, come ci si veste, ci si comporta ad un congresso, quali metodi, tecniche sono adatti per una situazione simile e quali sono da evitare.

Anche invitare professionisti stranieri provenienti dal territorio dove si parla la lingua può avere gli stessi vantaggi, queste persone possono essere considerate una fonte preziosa di dati e contribuiscono molto all'integrazione degli elementi culturali alle lezioni.

5. Gli esercizi per lo sviluppo della competenza interculturale

Gli esercizi per lo sviluppo della competenza interculturale sono un tipo di compito nato recentemente. Sono creati per sviluppare la capacità di comunicare con efficacia con persone di appartenenza culturale differente tramite varie tecniche. Lo scopo di questi esercizi speciali è far riconoscere l'esistenza di altre culture e attraverso questo rendere consapevoli gli studenti della propria cultura. Un altro passo dello sviluppo è riconoscere le differenze e le somiglianze, riflettere e cercare di capirle, e poi fare paragoni. Gli esercizi servono per indurre gli apprendenti ad essere aperti, flessibili, ad adattarsi con più facilità alle situazioni apparentemente incomprensibili. E infine lo scopo da raggiungere è che gli studenti rispettino

le altre culture e le accettino senza giudizi e senza rinunciare ai propri valori ereditati e alla propria cultura.

Questi tipi di attività si fanno in diverse lezioni e non sono legati a nessuna lingua, perché non sono ideati per insegnare una lingua, ma per insegnare un atteggiamento, una mentalità, un modo di comportarsi e attraverso cui formare la competenza interculturale, sensibilizzare, richiamare l'attenzione su certi pensieri. (Secondo alcuni studiosi però non è possibile "insegnare" la competenza interculturale perché tutto è in continuo cambiamento, possiamo solo sollecitare gli studenti ad osservare e cercare di capire le diverse culture. (BALBONI 2012) Naturalmente si possono introdurre gli esercizi anche alle lezioni del linguaggio speciale, settoriale. Possono essere utilizzati anche senza modifiche, come vengono usati in altri corsi, però è possibile anche adattarli alle esigenze del corso professionale, cambiando un poco il contenuto.

Un esempio tipico di attività per svegliare la competenza interculturale è la riflessione sugli stereotipi. L'esercizio standard si svolge costituendo gruppi di studenti, dandogli il nome di una nazionalità, e chiedendogli di presentarsi (con parole o con movimenti) in modo che gli altri possano indovinare di quale popolo si tratta. Modificando questo esercizio secondo le esigenze di un programma di un corso di linguaggio della medicina, si può chiedere agli studenti per esempio di creare un piccolo dialogo tra medico e paziente e far capire tramite esso la provenienza dei personaggi della conversazione. Infine, partendo dai luoghi comuni che vengono utilizzati per caratterizzare un popolo si può parlare degli stereotipi, dei loro vantaggi e svantaggi, se siano veri o no, utili o meno.

6. Conclusione

Riassumendo gli argomenti trattati in questo studio si può affermare che il bisogno indotto dalla mobilità sempre crescente delle persone richiede un modo di insegnare le lingue in cui le nozioni culturali e quelle linguistiche vanno insegnate in una stretta fusione. Alla lezione di linguaggio professionale questo aspetto è ancora più accentuato dato che gli apprendenti che frequentano questi corsi con grande probabilità nel loro futuro prossimo si troveranno in situazioni professionali dove la mancanza di conoscenze culturali e interculturali potrà influenzare negativamente il successo delle loro interazioni.

Gli insegnanti di lingua hanno molti metodi, mezzi e materiali per trasmettere nozioni culturali alle loro lezioni. Ai corsi di linguaggio medico oltre ai manuali specializzati è possibile usare materiali complementari per esempio altri libri, articoli e testi in giornali o riviste o su Internet, filmati o film, depliant o pubblicità e numerosi altri materiali. Può essere utile invitare alle lezioni studenti ungheresi con esperienza maturata nel paese target, universitari o professionisti provenienti dall'altra cultura. Anche organizzare un viaggio professionale può avere risultati ottimi dal punto di vista dell'apprendimento delle conoscenze culturali o interculturali. Un metodo nuovo e proficuo per educare comunicatori interculturali competenti è l'introduzione alla lezione degli esercizi usati per lo sviluppo della competenza interculturale.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo E. (2007): *La comunicazione interculturale*. Marsilio Editori
Balboni, Paolo E. (2008): *Imparare le lingue straniere*. Marsilio Editori
Balboni, Paolo E. (2012): *Le sfide di Babele Insegnare le lingue nelle società complesse*. Utet
Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítástörténet* Nemzeti Tankönyvkiadó
Forapani, Daniela (2004) *Italiano per medici* Alma Edizioni
Forapani, Daniela (2012) *Italiano Medico* Edilingua
Holló Dorottya (2008): *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat* Akadémiai Kiadó
Troncarelli, Donatella (1994): *Dica 33. Il linguaggio della medicina* Bonacci

Fonti Internet

- Ricerca „Italiano 2000” <http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/> scaricato: 2015.03.30
Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue
<http://www.memorbalia.it/descrittori/dalframeworkeuropeo.pdf> scaricato: 2015.05.14.

Dr. Szókéné Dr.Pintér Márta
Budapesti Corvinus Egyetem
szpmarta@gmail.com

A ZENEI KOMMUNIKÁCIÓ FUNKCIÓJA I

Absztrakt

Az általánosan elfogadott nézet szerint a zene főként emocionálisan hat, ezért alapvetően alkalmas kapcsolatok építésére. Képes hidat verni nemzetek és kultúrák között. A zene funkciója azonban ennél sokkal komplexebb. A tanulmány a Budapesti Corvinus Egyetemen 2015 áprilisában 'Azonos hullámhosszon' címmel elhangzott előadás epilógusa, egyszersmind egy több előadásból álló előadássorozat bevezetője, célja a probléma felvetése és a témában megjelent kiváló könyvekre való figyelem felhívása.

Kulcsszavak: zenei kommunikáció, szakrális kommunikáció, emocionális, kognitív

Jakobson kommunikációs modellje alapján az emberi kommunikáció 6 funkcióját különböztetjük meg egymástól.

1. referenciális, tehát tény-és ismeretközlő, kognitív
 2. expresszív/emotív, tehát kifejező
 3. konatív, tehát felszólító
 4. fatikus, tehát kapcsolatteremtő
 5. metanyelvi, tehát a nyelvvel a nyelv (itt a zene) rendszerére utaló
 6. poétikus/esztétikai, tehát az üzenet formájára utaló
- funkciókat. (vö. FÓNAGY / SZÉPE 1972: 229 ff)

Az, hogy, a zene a történelem során milyen funkciókat töltött/tölthetett be, történeti visszatekintést kívánna, amire a cikk keretei nem adnak lehetőséget. Arra viszont igen, hogy fontos tényekre hívják fel a figyelmet.

Az első tény, amit okvetlenül meg kell jegyeznünk Wetzlől származik:

„... a zene hosszú időn keresztül csak akkor nyert létjogosultságot, ha azt a bizonyos feladatot betöltötte, amiért a zeneszerző megkomponálta. Így többek között azt a célt szolgálta, hogy a hívőket az istenséggel való találkozásra, a katonákat a csatára ill. az ünneplő közösséget az ünnepre felkészítse. A zenéket inkább ceremoniális alkalmakra, semmint önmagukért komponálták.” (WETZ 2004: 179)

Hasonlóan vélekedik a zene szerepéről a történelem során Diederichs F. A. és Stonat, C.

„A rituális és vallási cselekményekbe beleszótt zene az emberiség kezdete óta az istenséggel való kommunikációt szolgálta.” (vö. MOSER /SCHEUERMANN 2003: 409)

A zenének tehát szakrális funkciója volt. Lovász Irén a verbális szakrális kommunikációt a következő tulajdonságokkal jellemzi: A valóságot modellezi, mér és konstatál, de erre alapozva rendszert épít fel, konstituál. Nevelni, formálni akar vele, tehát performatív, igen erős az illokúciós ereje az erőteljes formalizálás következtében. (vö. LOVÁSZ 2002: 106) Lovász Irén a szakrális kommunikációval kapcsolatban idézi Maurice Bloch londoni antropológust, aki „azt állítja, hogy a rituális szimbólumok nem érthetők meg anélkül, hogy először annak a kommunikációs médiumnak a természetét ne tanulmányoznánk, amellyel e

rituális szimbólumok megvalósulnak, különös tekintettel az énekekre, táncra”. (vö. LOVÁSZ 2002: 19)

Ezzel a cikkel pontosan a kezdő lépéseket tesszük meg ezen az úton.

Visszatérve a zene funkcióihoz, az előbb elmondottak alapján a konatív funkciót kibővíthetjük a performatív és illokúciós funkciókkal. Vegyük példaként Szókratész/Platón zenei nevelő munkáját. Abszurdnak fog tűnni - és az is- a vád Szókratész ellen, hogy megrontja az ifjúságot. Platón zenei rendszere mérésen alapul (akusztika), konstatál, felépíti saját rendszerét és a zene segítségével etikussá akarja nevelni az ifjúságot és mivel igen erősen formalizált, illokúciós ereje is van (amelybe a dicséret és fenyegetés is beletartozik), következésképpen perlokúciót ér el vele (tehát hatással lesz az ifjúságra). Ennek a zenének a segítségével képes lesz az ember az istenekkel való kommunikációra. Ha a szakrális kommunikációt Jakobson definíciójával közelítjük meg, meg kell, hogy állapítsuk, hogy bár komplex kommunikációval van dolgunk (hiszen emotív, referenciális, fatikus, konatív és persze poétikus is egyszerre), mégsem tudjuk megállapítani, hogy konkrétan milyen funkcióval bír benne maga a zene. Nem beszélve arról, hogy a szakrális kommunikáció véleményem szerint az emberi kommunikációra jellemző összes funkciója ellenére sem nevezhető valódi interperszonális kommunikációnak, itt ti. a természetfelettil, a földöntúllival, azaz a számunkra ismeretlennel kommunikálunk. Ezzel a kitételrel elkerülhető a fogalom téves elemzése a zene esetében.

A zene szerepe nem írható le egyszerűen, egységesen. Már csak azért sem, amit Wetz röviden és markánsan így fogalmaz meg:

„...a zene , mint olyan tkp. egyáltalán nem létezik, csupán annak különféle fajtái.”(WETZ 2004: 141). És ahogy ezt Constantin Floros is hangsúlyozza, itt különböző funkciókról van szó, amelyek korszakonként változtak.

„A klasszikus rétorika szerint a beszédnek háromszoros feladata van: a szórakoztatás (delectare), azaz esztétikai funkció, a megérintés (movere), azaz emotív funkció és a tanítás (docere), azaz a bővített konatív funkció. ... Érdekes módon ez a triász betört a zenei szemléletbe is és századokon át számtalan művész véleményét befolyásolta a zene szerepét illetően” (saját megjegyzés: a zenei kommunikáció szerepét illetően). (FLOROS 2008: 19)

Elég , ha csak az U-Musik (szórakoztató zene) és E-Musik (komolyzene) felosztásra gondolunk.

Egyvalami H. Schramm szerint is biztos:

„ A zene mindennapjaink lényeges része, még akkor is, ha sokan nincsenek tudatában ennek. ...cca 4-5 órán keresztül a hangszórók és kommunikációs eszközök folyamatosan biztosítják napi zenei fogyasztásunkat.” (SCHRAMM 2005: 14)

Ennél sokkal lényegesebb azonban, hogy „ a hallás az első inger, amelyet az anyaméhben az embrió felfog és az utolsó érzék, amellyel a halál beállta előtt még impulzusokat érzékelünk és dolgozunk fel. ” (ZEISLER/LAUFENTHALER 2008: 15)

Vitathatatlan – és ebben egyetértenek a kutatók-, hogy az egyszerű esztétikai élvezeten túlmenően a zene legfontosabb funkciója az emotív funkció. H.Schramm : Mood management c. könyvében számtalan empirikus tanulmányt gyűjtött össze és tett közzé, de nem csak közzétette, hanem kommentálta is ezeket. (vö. SCHRAMM 2005: 100) Két fontos tény állapít meg:

1. A háttérzene hat.

2. A statisztika szerint ez a hatás csökkenő tendenciát mutat. Pl. 1911-1969 között az emberek 45,9 %-a 1990-1997 között már csak 34,2 %-a érzékelte ezt a hatást.

A következő kérdőív a zenei befogadás indítékaira vonatkozott. Ami igen meglepő, hogy a zene segítőársként (Megjegyzés: az eredetiben: Lebenshilfe) ill. az integrációt segítő eszközként kevésbé funkcionál, habár a zene a kapcsolatteremtéshez jelentősen hozzájárulhat. Ami azonban a legfeltűnőbb, hogy a kognitív involvmentet (érintettséget) sokan kifejezetten erősnek értékelték, ami minimum azt erősíti meg, hogy a zenéről alkotott szokványos megállapításokon el kellene gondolkodni. (vö. SCHRAMM 2005: 70).

H. Schramm nagyon kritikusan fogalmaz:

„ Számos tudományos népszerűsítő és áltudományos mű 'tanácsadói' azt szuggerálják, hogy a zene biztosan bevethető valamiféle gyógyszerként. A valóság azonban sokkal komplexebb és egyénibb. ... csak azoknak a felismeréseknek van értékük, amelyek az ember és a zene kölcsönhatásáról beszélnek.” (SCHRAMM 2005: 14) Ezeket a funkciókat már 2001-ben (!) remek táblázatban szemléltette Sloboda és O'Neill (vö. SCHRAMM 2005: 15). A megkérdezettek 50 %-a jelölte meg fontosnak a zene azon funkcióját, amelynek segítségével jelentős eseményekre emlékeznek. Tehát a kognitív funkciót. A hangulati funkció csak 16 %-ot ért el.

Ez természetesen magyarázatot követel. Már annál is inkább, mert e szerint alapvetően téves a zene reklámokban történő felhasználásának mikéntje, itt ti. első helyen az emocionális funkció áll, ezt használják fel főként. Abból az okból kifolyólag, hogy a tapasztalatok szerint a „gyengén érdekelt vevők esetében a tisztán formatív magyarázat ritkán vezet vásárláshoz.” (FÄHRMANN 2006: 25) Minden az emóciókat célozza meg

Eközben sokszor a szakember sem veszi észre, hogy már kognitív területen jár. H.Kusatz értelmezésében ez a következőképpen hangzik:

„ A konzisztens akusztikus márkáépítéssel elérhető a differenciálás (Megjegyzésem: a más márkától való megkülönböztetés), a jobb felismerés. az emocionális feltöltődés és ezáltal a márká jobb megélhetősége.” (KUSATZ 2007:50).

Teljesen egyértelmű, mennyire fontos itt a megkülönböztetés, felismerés fogalma, ami egyértelműen kognitív terület. Az emóciók hangsúlyozása ellenére Kusatz akaratlanul a kognitív funkcióra fókuszál.

Wetz egy mondatával a közönség elvárásaira irányítja a figyelmet. „ A zenének – a hallgatóság elvárásainak megfelelően – teljesen különböző funkciói vannak.” (WETZ 2004:141)

Következésképpen a zene funkcióját csak emocionálisnak ábrázolni olyan elképzelés, amely bármennyire elterjedt, mégis az éremnek csak az egyik oldalát jelenti.

Akár a kognitív, akár az emocionális funkcióról van szó, a miként, miért és mi által kérdésekre adandó válaszok ill. a megválaszolásra tett kísérletek nélkül a probléma felvetése önmagában hiányérzetet kelt. Jelen tanulmány egy 15 részes előadássorozat kicsiny szelete. A hiányérzetet a publikálás előtt álló további fejezetek és alfejezetek hivatottak részben pótolni.

Irodalomjegyzék:

FÄHRMANN, R. (2006): Die historische Entwicklung der Werbesprache. In: HOBERG, R. (Hgg.): *Angewandte Sprachwissenschaft*. Bd.20, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag

FLOROS, C. (2008): *Hören und Verstehen. Die Sprache der Musik und ihre Deutung*, Mainz: Schott Verlag

FÓNAGY, I. / SZÉPE, GY. (1972): *Hang, jel, vers*, Gondolat Kiadó, 229–244.)

LOVÁSZ, I. (2002): *Szokrális kommunikáció*. Budapest: Európai Folklórintézet

KUSATZ H. (2007): Akustische Markenführung - Markenwerte gezielt hörbar machen.

transfer Webeforschung & Praxis Zeitschrift für Werbung, Kommunikation und Markenführung, Heft 01/07

- MOSER, R. /SCHEUERMANN, A. (Hgg.) (2003): *Handbuch der Musikwirtschaft*, München: Josef Keller Verlag
- SCHRAMM, H. (2005): *Mood Management durch Musik. Die alltägliche Nutzung von Musik zur Regulierung von Stimmungen*, Köln: Herbert von Halem Verlag
- WETZ, F.J. (2004): *Die Magie der Musik. Warum uns Töne trösten*, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag
- ZEISLER, M./LAUFENTHALER, G. (2008): Hören - aber bewusst. *Musik in der Grundschule*, 1/2008 12. Jg., Schott Musik